

ESPERIENZE,
PRATICHE,
SPERIMENTAZIONI
e PROGETTI

0-6

nell'IMPRESA
SOCIALE





ESPERIENZE,
PRATICHE,
SPERIMENTAZIONI
e PROGETTI

0-6

nell'IMPRESA
SOCIALE





Consorzio Pan
servizi per l'infanzia

Consorzio Pan - Servizi per l'infanzia

via Monte di Pietà, 8
20121 Milano
info@consorziopan.it
www.consorziopan.it

A Cura del Comitato Tecnico Scientifico Consorzio PAN

Claudia Fiaschi, Portavoce nazionale del Forum del Terzo Settore, vicepresidente di Confcooperative, presidente di Confcooperative Toscana e vicepresidente del Consorzio Pan; rappresentante in PAN del Gruppo Cooperativo CGM

Francesco Neri, Presidente Istituto San Giuseppe, Consigliere PAN; Rappresentante in PAN del Consorzio nazionale Con.opera

Aldo Fortunati, Direttore dell'Area Educativa dell'Istituto degli Innocenti di Firenze e Presidente del Centro di Ricerca e documentazione sull'Infanzia La Bottega di Geppetto San Miniato, è docente a contratto dell'Università degli Studi di Firenze e membro della Segreteria del Gruppo Toscano di studio Nidi - Infanzia

Giovanna Rossi, Direttore del Centro di Ateneo studi e Ricerche sulla Famiglia dell'Università Cattolica di Milano

Giuseppe Scaratti, Professore ordinario di Psicologia delle relazioni del lavoro e delle Organizzazioni, presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

In collaborazione con

Maria Letizia Bosoni e **Flavio Merlo**, Gruppo di Ricerca del Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia dell'Università Cattolica di Milano

Paolo Venturi e **Sara Rago**, Paolo Venturi e Sara Rago, Direttore e Coordinatrice Area Ricerca del Centro Studi AICCON*

Coordinamento editoriale

Lucia Lastrucci

Realizzazione editoriale e grafica

Rocco Ricciardi

Stampa

LITOGRAFIA IP srls, Firenze

Finito di stampare nel mese di Maggio
Stampato in Italia - Printed in Italy

© Copyright 2018 Consorzio Pan

INDICE

1

Introduzione

a cura di Claudia Fiaschi e Francesco Neri

2

I modelli gestionali dell'offerta dei servizi per l'infanzia 06 dell'impresa sociali

a cura di Sara Rago e Paolo Venturi

3

Progettazione educativa nei servizi per l'infanzia 06

a cura di Aldo Fortunati

4

La qualità nei servizi per l'infanzia 06

a cura di Giuseppe Scaratti

5

La riforma 0-6: il pensiero delle famiglie sulla trasformazione di nidi e scuole dell'infanzia

*a cura del Gruppo di Ricerca del Centro di Ateneo
Studi e Ricerche dell'Università Cattolica di Milano
Giovanna Rossi, Maria Letizia Bosoni, Flavio Merlo*

A cura di
Claudia Fiaschi e Francesco Neri

Introduzione

1

Introduzione

Le ricerche qui raccolte, realizzate da diversi e qualificati soggetti del panorama scientifico italiano, indagano da punti di vista differenti l'offerta dei servizi all'infanzia nel percorso educativo 0-6 anni, messa in campo dalle organizzazioni del privato sociale in Italia.

Tali ricerche si situano storicamente in un periodo che, se da una parte vede crescere la riflessione e le proposte di innovazione del sistema anche a livello istituzionale, dall'altra parte si collocano in un contesto di grave calo della natalità (decremento del numero assoluto di nati in Italia pari al 20% nel periodo 2012-2017), fenomeno che avrà necessariamente grande impatto sul sistema educativo e che manifesta difficoltà socio-culturali di ampio respiro.

Le sfide del presente sembrano collocarsi in un contesto in cui le condizioni economiche precarie delle famiglie, l'aumento della complessità delle situazioni di svantaggio e vulnerabilità dei bambini, l'aumento della richiesta di flessibilità dei servizi per conciliare tempi di vita e di lavoro, chiedono risposte sempre più efficienti ed efficaci da parte dei servizi proposti.

L'indagine, tra l'altro, riflette sulle innovazioni introdotte dalla L. 107/2017 che prevede la costituzione di un servizio integrato 0-6 anni. In particolare affronta il tema riflettendo su quanto già sperimentato dal privato sociale in tale ambito, sul quadro di esperienze già presenti ed i punti di forza del sistema, i passaggi che l'esperienza riconosce come necessari per promuovere un sistema integrato, la necessaria riflessione sul monitoraggio della qualità nel nuovo sistema, l'attesa delle famiglie verso un sistema integrato.

Occorre sottolineare innanzitutto che si tratta di analisi realizzate sempre "sul campo", attraverso ricerche verificate sempre su un campione di famiglie (campione che possiamo giudicare numericamente più o meno rilevante), comunque un campione reale.

Un secondo fenomeno assolutamente emergente è che in ogni ricerca il servizio educativo alla prima infanzia si rivela, nella percezione delle famiglie, come vero e proprio motore di comunità, con operatori consapevoli della capacità di relazione generativa tra territorio, famiglie, istituzioni e imprese.

Soggetti con una specifica identità pubblica in quanto capaci di rispondere a logiche di interesse generale, con strutture di governance efficaci, capaci di coinvolgere più categorie di portatori di interesse e che tessono relazioni con i territori dove operano, attori positivi di crescita e cambiamento, in una logica di progettazione e riprogettazione dei servizi offerti e verifica degli obiettivi raggiunti.

Questi soggetti generativi di relazione identificano come strumenti decisivi per la costruzione di modelli coerenti, la condivisione della centralità di ogni bambino, nella prospettiva di partire dalla identità di ogni singolo e dalla consapevolezza che il modo in cui cresce nei primi anni di vita sia un contributo concreto alla generazione di un futuro migliore. Occorre condividere la fiducia nei bambini, nelle loro potenzialità costruttive di esperienza relazione e conoscenza, per costruire luoghi pieni di opportunità in cui condividere l'esperienza educativa con altri bambini ed adulti, rispettando il loro tempo, che spesso non coincide con quello accelerato degli adulti.

Per far questo occorre una condivisione di riflessione tra educatori ed insegnanti, tempi e spazi per un lavoro comune, dove organizzazione degli spazi e modalità di documentazione diventano centrali non solo per raccontare l'azione educativa, ma anche per un dialogo con le famiglie, per sostenere l'elaborazione di aspettative e attese e riflettere insieme su continuità e discontinuità nello sviluppo del bambino.

Si evince che questa impostazione deve essere sostenuta da una riflessione sulla qualità dei servizi educativi offerti, intesa come possibile processo organizzativo orientato ad una costruzione sociale di significato e di generazione di valore. Non una qualità di tipo "tecnologico" o "normativo", con effetti omologanti, ma un giudizio sull'esperienza che aiuti a vedere, a riflettere, a crescere, accompagnando concrete esperienze in costruzione, che si ripensano e riprogettano nell'affrontare nuove sfide e nuove opportunità.

I nuovi poli zero/sei, non obbligatoriamente strutture fisiche contigue, ma necessariamente prossime, cioè insistenti su posizioni di territorio bene definite, dovranno necessariamente condividere una esperienza valoriale ed un approccio pedagogico comune, per garantire una proposta educativa non segmentata o contraddittoria, che si presenti alle famiglie - che i dati indicano positivamente orientate all'integrazione di offerte 0-6 anni - come soggetto attivo per sostenere ed attivare una riflessione delle famiglie stesse sui servizi che andranno a scegliere per i propri figli.

In questo senso il contributo che il Consorzio Pan vuole dare con questa ricerca è teso a contribuire ad un dialogo che possa in un certo qual modo estendere la riflessione dagli esperti a tutti coloro che compongono la comunità educante.



A cura di
Sara Rago e Paolo Venturi

I modelli gestionali dell'offerta dei servizi per l'infanzia 06 dell'impresе sociali

1

Introduzione

Obiettivi dell'indagine

Il questionario predisposto da AICCON è stato elaborato con l'obiettivo di osservare le modalità di risposta del campione di indagine a fronte delle seguenti *sfide socio-economiche* che il sistema di servizi all'infanzia è oggi chiamato ad affrontare: le condizioni economiche precarie delle famiglie; l'aumento della complessità delle situazioni di svantaggio e vulnerabilità dei bambini (disabilità – fisiche e psichiche, disturbi dell'apprendimento, difficoltà connesse all'immigrazione, ...); l'aumento della richiesta di flessibilità dei servizi erogati per una maggiore conciliazione dei tempi di vita-lavoro; la riduzione delle risorse economiche di natura pubblica disponibili.

In particolare, tali sfide sono le medesime che gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile 2030, condivisi a livello internazionale, prevedono di affrontare per "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" (Goal 4) e nello specifico per: "entro il 2030, assicurarsi che tutte le ragazze e i ragazzi abbiano accesso a uno sviluppo infantile precoce di qualità, alle cure necessarie e all'accesso alla scuola dell'infanzia, in modo che siano pronti per l'istruzione primaria" (Target 4.2) e "costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti" (Target 4.a).

Le risposte a tali sfide individuate dalle imprese sociali che offrono servizi per l'infanzia dovrebbero, infatti, avere almeno le seguenti caratteristiche in comune qualificanti il servizio erogato: a) flessibilità organizzativa e offerta multiservizio (orario di apertura, tipologia di servizi – es. «sezioni primavera», micro-nidi, ...); b) condizioni di accessibilità (ad esempio, importi rette differenziati); c) ripartizione dei costi di gestione (tra Stato, Comuni e privati); d) coinvolgimento delle famiglie/ingaggio della comunità di riferimento e degli attori presenti sul territorio.

Ciò in quanto le imprese sociali sono soggetti imprenditoriali principalmente definiti da 3 elementi: un'identità "pubblica", ovvero rispondenti attraverso la propria attività imprenditoriale a logiche di natura pubblica (intesa quale "interesse generale" per la collettività); una struttura di *governance multistakeholder*, in cui vengono rappresentate in modalità "corale" una pluralità di categorie di portatori di interesse differenti; una struttura di *offerta* sempre più *multiservizio*, in grado di rispondere alla crescente richiesta di flessibilità da parte della domanda che necessita di servizi complessi e personalizzabili.

In sintesi, obiettivo della rilevazione effettuata è stato quello di comprendere come le imprese sociali contrastano l'avanzare della cd. "povertà educativa" (concetto rispetto al quale il nostro campo di osservazione si limita alla fascia di età 0-6 anni) attraverso la costruzione di servizi per l'infanzia «promossi e gestiti» da una



“comunità educante”, dove i componenti sono portatori di risorse (*assetholder*) di diversa natura e con diversa intensità.

Campo di osservazione

Poste tali premesse, l'indagine condotta analizza una pluralità di dimensioni la cui osservazione permette, attraverso una restituzione in termini di “stato dell'arte”, di comprendere le modalità mediante le quali ridefinire (se del caso) i servizi erogati al fine di rispondere a quei bisogni già enunciati. Questo anche nell'ottica della Legge n. 107/2015 che prevede la realizzazione di *Sistemi integrati per l'educazione 0-6 anni* e che, al suo interno, contempla quelli per l'infanzia come servizi in grado di superare la dimensione “assistenziale” al fine di essere concepiti a pieno titolo come parte del sistema “educativo”. Servizi, quindi, accessibili ma di alta qualità, a partire dall'obbligo della qualifica universitaria come titolo di accesso per il personale, anche per i servizi 0-3 anni fino ad arrivare ad una soglia massima di contribuzione da parte delle famiglie.

In particolare, sono almeno 5 gli ambiti all'interno dei quali è possibile agire e ottenere come *output* una rimodulazione del sistema di offerta. Anzitutto il *ridisegno dei modelli digovernance*: i servizi per l'infanzia, come già evidenziato, tendono sempre più ad essere progettati ed erogati in maniera condivisa da una pluralità di attori (*comunità educante*). Talvolta, quindi, la co-gestione di questi servizi implica una modifica del modello di *governance* che ne sta alla base in grado di includere tali attori senza, tuttavia, appesantire la struttura.

Il secondo ambito è collegato al fatto che la ridefinizione dei servizi erogati nell'ambito dell'infanzia, soprattutto per ciò che concerne quelli “integrati”, presuppone oggi un passaggio da una logica di «assistenzialismo» ad una «educativa». La necessità (e l'opportunità, al contempo) di mettere al centro il bambino e attorno ad esso costruire un percorso volto alla sua crescita (da 0 a 6 anni nel caso specifico) non può prescindere dall'assunzione di un ruolo strategico delle *competenze degli educatori*, che da un lato diventano, insieme alle famiglie, l'elemento di continuità di tale percorso e, dall'altro, hanno una forte responsabilità nei confronti dei beneficiari diretti dei servizi (i bambini) in termini di implementazione di processi ad alto valore aggiunto in termini di impatto sociale e, quindi, di cambiamento e crescita di questi ultimi.

Inoltre, un altro (terzo) ambito di mutamento di approccio, che si collega peraltro al tema degli educatori, è legato alla prospettiva della *costruzione di un welfare di sostegno alla famiglia*. Quest'ultima, infatti, insieme agli educatori è, come già accennato, l'elemento di continuità del percorso integrato, nonché ovviamente soggetto co-responsabile dell'educazione dei bambini stessi. La presa in carico non solo del bambino, ma anche del suo nucleo familiare, quindi, se da un lato rende più complesso il sistema di offerta di servizi per l'infanzia, dall'altro permette di ridurre i costi legati alle asimmetrie connesse ad un mancato coinvolgimento della famiglia nel processo di crescita del bambino messo in campo dai soggetti offerenti (nello specifico, le imprese sociali oggetto di osservazione). Pensare alle famiglie come una seconda categoria di beneficiari diretti significa considerare i cambiamenti che in capo ad esse possono avvenire non come mere esternalità derivanti dall'azione che viene implementata in risposta al *target* di beneficiari “bambini”, bensì come obiettivo altrettanto fondamentale per valutare positivamente l'efficacia dell'offerta di servizi.

Assumere tale prospettiva significa, quindi, progettare e implementare al contempo attività rivolte direttamente alle famiglie dei bambini, che andranno osservate e valutate relativamente alla possibilità di produrre un cambiamento positivo al loro interno e, di conseguenza, rispetto ai bambini.

Quarto ambito è quello relativo al passaggio “da spazi a luoghi”, inteso come capacità di organizzare gli ambienti in cui si svolgono i servizi a garanzia dell'effettiva buona riuscita delle esperienze che i bambini devono poter essere messi in condizione di fare. Il passaggio da “spazi a luoghi” implica costruire degli ambienti in cui la *relazionalità* è l'elemento alla base di qualsiasi attività venga svolta al suo interno.

Elemento che lega tale ambito con il successivo (quinto e ultimo), ovvero il tema della *territorialità*: il legame con il territorio è essenziale per un'impresa sociale, poiché è nella relazione con gli attori del territorio che permettono, al contempo, di sviluppare e alimentare reti fiduciarie locali volte anche all'avvio di processi di co-produzione dei servizi (modalità che la differenziano da altri soggetti di offerta), ingaggiando anche risorse (umane e non) volontarie in virtù dell'obiettivo di interesse generale perseguito.

L'analisi condotta ha permesso di verificare lo "stato dell'arte" delle imprese sociali eroganti servizi all'infanzia rivolti alla fascia di età 0-6 anni rispetto ai 5 ambiti suddetti attraverso la somministrazione di un questionario di indagine volto ad indagare i seguenti aspetti:

Anagrafica
Caratteristiche dei servizi
Beneficiari
Competitor
Rete e comunità
Sostenibilità economica
Governance

Lo strumento adottato al fine di guidare la definizione dei campi di osservazioni selezionati durante l'analisi sulle imprese sociali del campione è il *Social Business Model Canvas*, un modello che permette di individuare, a partire dalla "proposta di valore" (*valueproposition*) che ci si pone, gli elementi necessari ad un'impresa sociale per costruire un modello di *business* volto al perseguimento dell'interesse generale.

Key Resources	Key Activities	Type of Intervention	Segments	Value Proposition
<p>Quali risorse (umane, materiali, finanziarie, tecnologiche, ecc.) sono necessarie per realizzare la proposta di valore?</p>	<p>Quali attività (processi, servizi, ecc.) sono necessarie per realizzare la proposta di valore?</p>	<p>Quali interventi (attività, servizi, ecc.) sono necessari per realizzare la proposta di valore?</p>	<p>Quali segmenti (gruppi di persone, organizzazioni, ecc.) sono i destinatari della proposta di valore?</p>	<p>Quali benefici (sociali, economici, ecc.) sono offerti dalla proposta di valore?</p>
<p>Quali partner (organizzazioni, individui, ecc.) sono necessari per realizzare la proposta di valore?</p>	<p>Quali canali (attività, servizi, ecc.) sono necessari per realizzare la proposta di valore?</p>	<p>Quali canali (attività, servizi, ecc.) sono necessari per realizzare la proposta di valore?</p>	<p>Quali canali (attività, servizi, ecc.) sono necessari per realizzare la proposta di valore?</p>	<p>Quali canali (attività, servizi, ecc.) sono necessari per realizzare la proposta di valore?</p>
<p>Quali costi (umani, materiali, finanziari, ecc.) sono necessari per realizzare la proposta di valore?</p>	<p>Quali costi (umani, materiali, finanziari, ecc.) sono necessari per realizzare la proposta di valore?</p>	<p>Quali costi (umani, materiali, finanziari, ecc.) sono necessari per realizzare la proposta di valore?</p>	<p>Quali costi (umani, materiali, finanziari, ecc.) sono necessari per realizzare la proposta di valore?</p>	<p>Quali costi (umani, materiali, finanziari, ecc.) sono necessari per realizzare la proposta di valore?</p>

2

Aspetti descrittivi

Da un punto di vista meramente descrittivo, le 17 imprese sociali rispondenti sono nella maggior parte dei casi longeve (oltre 9 su 10 sono state costituite da più di 11 anni, di cui circa 6 su 10 più di 20 anni fa) (figura 1). Le loro sedi operative principali si concentrano principalmente nel Centro Italia (soprattutto in Toscana, a Firenze, e Umbria, a Città di Castello), mentre solo 5 su 17 hanno una sede operativa secondaria (anche in questo caso con una maggiore concentrazione in Toscana e Umbria) (figura 2).

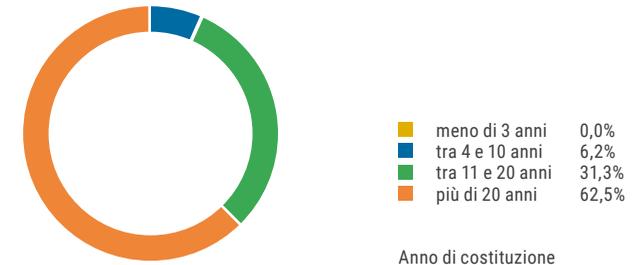


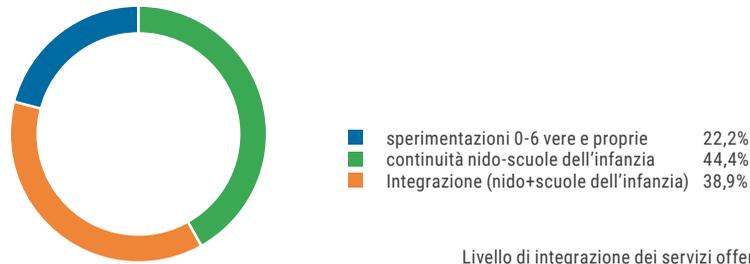
Figura 1



3 Caratteristiche dei servizi

I servizi erogati sono stati osservati per comprendere principalmente tre elementi descrittivi: la tipologia di integrazione dei servizi offerti, la tipologia di servizi erogati, l'orario di apertura e periodicità nell'arco dell'anno dei servizi offerti.

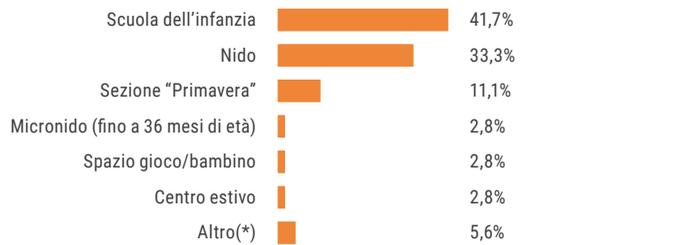
In oltre 4 casi su 10 i servizi erogati riguardano la continuità nido-scuole dell'infanzia, quindi la fascia di età 0-3 anni e solamente attraverso un livello "soft" nel concepire un percorso unitario per il bambino come si pone, invece, l'integrazione tra nido e scuole dell'infanzia (che rappresentano comunque quasi il 39% dei servizi analizzati) piuttosto che le vere e proprie sperimentazioni 0-6 anni, che riguardano solo il 22% dei casi indagati (figura 2).



Livello di integrazione dei servizi offerti

Figura 2

Ciò dimostra come oggi effettivamente l'impresa sociale sia ancora in una fase poco matura rispetto all'erogazione di servizi per l'infanzia 0-6 anni che abbiano come caratteristica principale la presa in carico del bambino attraverso un percorso unitario che lo accompagni fino alla scuola primaria. Un'offerta di servizi, quindi, che spesso si limita a coprire i bisogni più tradizionali attraverso *asili nido* (oltre il 33%) e *scuole per l'infanzia* (quasi il 42%) (figura 3). Servizi più "innovativi" e in grado di andare incontro alle esigenze sempre più stringenti i termini di conciliazioni dei tempi di vita-lavoro delle famiglie (es. spazio gioco-bambino, centro estivo, baby parking – centro di custodia oraria, ...) sono, invece, ad oggi ancora secondari.



Tipologia di servizi erogati

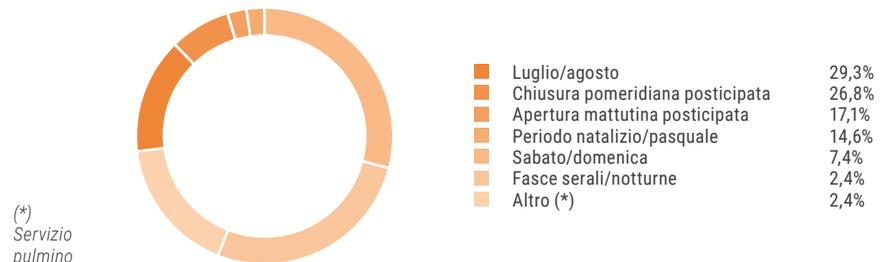
(*)
Baby parking
- centro di
custodia oraria,
Tempo per
le famiglie,
Campus estivo
e invernale

Figura 3



L'orario di apertura dei servizi è ovviamente variabile, in particolar modo in base alla tipologia di servizio offerto. Mediamente sono 10,4 le ore di apertura quotidiana dei servizi offerti (valore max. 11,5 ore e valore min. 3,5 ore), distribuite in una fascia oraria tra le 7:30 e le 19:00, dal lunedì al venerdì. I nidi rimangono mediamente aperti 10,5 ore al giorno, mentre le scuole dell'infanzia 9,5 ore al giorno. In oltre 4 casi su 10 vi è una dimostrazione di tentativo di andare incontro alle esigenze in termini di orario delle famiglie – soprattutto lavoratrici – da parte delle imprese sociali attraverso orari o di chiusura pomeridiana posticipati (quasi 27%) o di apertura anticipati (circa il 17%) rispetto allo standard.

In termini di *periodicità nell'arco dell'anno*, i servizi offerti sono per lo più erogati tra inizio settembre e fine giugno (scuola dell'infanzia)/luglio (nido – solo in un caso il servizio offerto ha copertura annuale). Alcune realtà coprono con i centri estivi i mesi di luglio e agosto (circa il 29%) (figura 4).



(*)
Servizio
pulmino

Figura 4

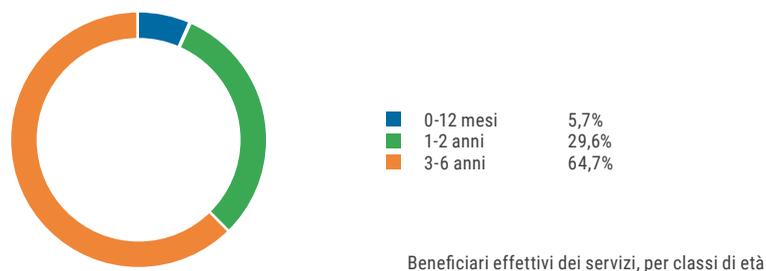
Orario di apertura e periodicità nell'arco dell'anno dei servizi offerti

4 Beneficiari dei servizi

L'analisi dei beneficiari dei servizi è stata tesa a comprendere il numero di beneficiari effettivi (bambini) in valori assoluti e per classi di età, le categorie di beneficiari con bisogni speciali e la capacità ricettiva della struttura in termini di beneficiari potenziali (numero di bambini) dei servizi, al fine di comprendere se l'offerta dei servizi sia effettivamente efficace o meno nel dare risposte alla domanda da un punto di vista quantitativo.

I beneficiari dei servizi sono complessivamente 1.451 (dato medio mensile relativo all'ultimo anno di attività) e mediamente 85,4 bambini per ogni realtà intervistata. La realtà con il numero più alto di beneficiari ne conta 172, mentre quella di dimensioni più ridotte 42.

Coerentemente con quanto dichiarato in termini di tipologia di servizi offerti erogati dalle imprese sociali analizzate, che evidenziava il dato relativo alle scuole per l'infanzia come principale, la fascia di età di beneficiari maggiormente coperta è quella tra i 3 e i 6 anni di età (figura 5).



Beneficiari effettivi dei servizi, per classi di età

Dall'incrocio tra le classi di età e il livello di integrazione dei servizi emerge, in particolare, come beneficiari delle sperimentazioni 0-6 anni vere e proprie siano i bambini nella fascia di età 0-12 mesi, che rispetto alle altre due categorie di livelli di integrazione dei servizi rimangono maggiormente scoperti (tabella 1). Ciò a dire che attraverso lo sviluppo di tali sperimentazioni si apre uno scenario nuovo in grado di includere maggiormente anche questa fascia di età, accogliendo i bambini in un percorso personale di educazione e crescita che li abbraccia sin dalla tenerissima età.

	Continuità nido-scuole dell'infanzia	Integrazione (nido + scuole dell'infanzia)	Sperimentazioni 0-6 vere e proprie
0-12 mesi	42,9%	8,3%	48,8%
1-2 anni	46,7%	26,0%	27,3%
3-6 anni	51,8%	37,2%	11,0%

Beneficiari effettivi dei servizi, per classi di età e livello di integrazione dei servizi

I bambini con bisogni speciali corrispondono al 6,4% del totale dei beneficiari dei servizi. Si tratta soprattutto di bambini figli di migranti (quasi 8 ogni 10) (figura 6), il che implica uno sforzo da parte delle imprese sociali di costruire percorsi di integrazione culturali e linguistici *ad hoc*.



Figura 6 Categorie di bambini con bisogni speciali

Dall'incrocio dei dati relativi alle categorie di bambini con bisogni speciali e il livello di integrazione dei servizi emerge come i bambini figli di migranti siano la categoria maggiormente beneficiaria di servizi integrati di asilo nido e scuole dell'infanzia (6 su 10), insieme ai bambini con disabilità psichiche (5 ogni 10); i bambini con disabilità fisiche sono invece maggiormente presenti nell'offerta di servizi di continuità asilo nido-scuole dell'infanzia (più di 7 ogni 10); infine, i bambini con disturbi dell'apprendimento sono più frequentemente beneficiari delle sperimentazioni 0-6 anni vere e proprie (oltre 6 su 10) (tabella 2).

Categorie	Continuità nido-scuole dell'infanzia	Integrazione (nido + scuole dell'infanzia)	Sperimentazioni 0-6 vere e proprie
Bambini figli di migranti	25,7%	60,8%	13,5%
Bambini con disabilità psichiche	28,6%	50,0%	21,4%
Bambini con disturbi dell'apprendimento	37,5%	0,0%	62,5%
Bambini con disabilità fisiche	75,0%	25,0%	0,0%

Tabella 2 Categorie di bambini con bisogni speciali, per livello di integrazione dei servizi

I posti potenziali a disposizione dei bambini nei diversi servizi offerti sono complessivamente 1.598 e mediamente 107 bambini per ogni realtà intervistata. La realtà che potrebbe ospitare il maggior numero di beneficiari ha un potenziale di 186 posti, mentre quella di dimensioni più ridotte 50. Il tasso medio di copertura mensile dei servizi è pari al 90,8%.

Tabella 1

5 Risorse impiegate nell'erogazione dei servizi

Sono stati poi analizzati aspetti legati alle risorse (capitale umano e risorse materiali) che vengono impiegate nell'erogazione dei servizi di cui si compone l'offerta delle imprese sociali oggetto di esame.

Dal punto di vista del capitale umano, si è osservato il numero di educatori impiegati nei servizi in valori assoluti, per genere e per classe di età, nonché le professionalità coinvolte nell'erogazione dei servizi, il livello di istruzione e le tipologie contrattuali del personale educativo e la previsione di politiche di welfare aziendale rivolto al personale impiegato nei servizi.

Gli *educatori impiegati nell'erogazione dei servizi* sono complessivamente 162 e mediamente 9,5 per ogni realtà intervistata. La realtà con il numero più alto di educatori impiegati ne conta 28, mentre quella di dimensioni più ridotte 4.

Mediamente il rapporto tra numero di educatori impiegati e numero di bambini beneficiari di servizi è pari a 9,7 bambini per ogni educatore, dato il cui valore minimo è pari a 6,1 e il valore massimo uguale a 15,3. Per avere un dato di raffronto, nelle scuole dell'infanzia pubbliche il rapporto tra numero di educatori impiegati e numero di bambini beneficiari dei servizi è pari a 12,4 bambini per ogni educatore.

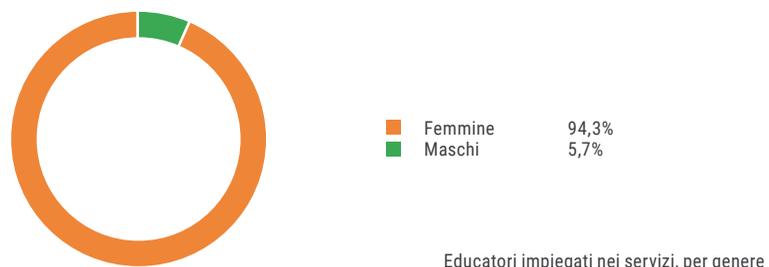
Il valore del rapporto è sotto la media nei servizi integrati (nido e scuole dell'infanzia) (-2,3), mentre è più alto nelle sperimentazioni 0-6 anni vere e proprie (+1,6) (tabella 3).

Continuità nido-scuole dell'infanzia	Integrazione (nido + scuole dell'infanzia)	Sperimentazioni 0-6 vere e proprie
10,8	7,4	11,3

Rapporto tra numero di educatori impiegati e numero di bambini beneficiari di servizi, per livello di integrazione dei servizi

Tabella 3

Dal punto di vista del genere degli educatori impiegati nei servizi, emerge come assolutamente preponderante la componente femminile (oltre 9 su 10) (figura 6). Quasi 8 educatori su 10 rientrano in una fascia d'età tra i 25 e i 44 anni.



Educatori impiegati nei servizi, per genere

Figura 7

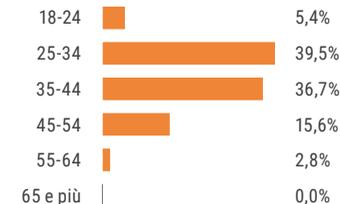


Figura 6 Educatori impiegati nei servizi, per età

Più della metà del capitale umano impiegato nei servizi è personale educativo; 2 su 10 sono invece figure di personale ausiliario (figura 7). Un dato rilevante e sul quale riflettere in prospettiva è quello relativo ai volontari: solo il 4,5% delle professionalità coinvolte nell'erogazione dei servizi, infatti, è costituito da risorse volontarie. Ad avviso di chi scrive, infatti, proprio per la natura dei soggetti di offerta analizzati l'utilizzo di tale tipologia di risorse andrebbe maggiormente incentivata, in particolar modo anche per sviluppare servizi "collaterali" in grado di costruire un tessuto sociale e culturale rispetto ai territori in cui si sviluppano le attività.



Figura 7 Professionalità coinvolte nell'erogazione dei servizi

Poco più della metà del personale impiegato nei servizi ha un diploma di maturità, mentre complessivamente il 41,4% ha una laurea triennale (in scienze dell'educazione, della formazione primaria, pedagogia, educazione professionale o scienze dell'infanzia) o specialistica/magistrale (figura 8).

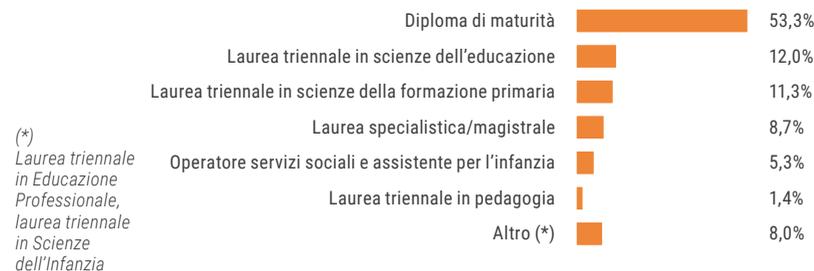


Figura 8 Livello di istruzione del personale educativo

(*)
Laurea triennale in Educazione Professionale, laurea triennale in Scienze dell'Infanzia

Quasi 7 su 10 dei componenti del personale educativo è contrattualizzato attraverso contratti della cooperazione sociale (figura 9). Solo 1 su 4 ha un contratto ANINSEI (Associazione Nazionale Istituti Non Statali di Educazione e di Istruzione), maggiormente legati al mondo dei servizi all'infanzia anziché a quello dell'impresa sociale.

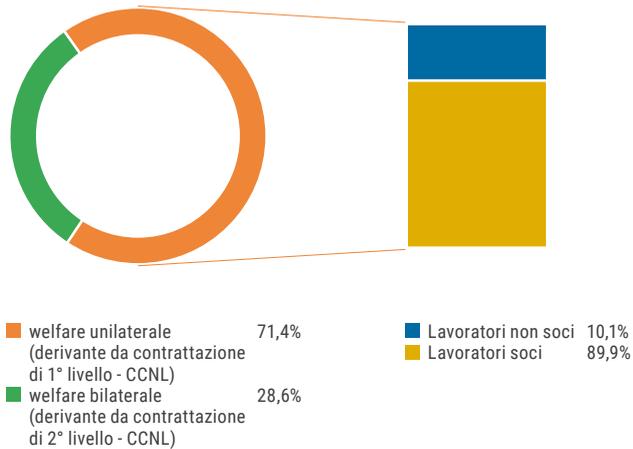


Tipologie contrattuali del personale educativo

(*)
Contratto
dipendenti
comunali

Figura 9

Il 41,1% delle realtà erogano servizi di welfare aziendale ai propri dipendenti. Di questi, più di 7 su 10 beneficiano di politiche di welfare aziendale derivanti da contrattazione di 1° livello – ovvero dal CCNL, mentre 3 su 10 beneficiano di politiche di welfare aziendale derivanti dalla contrattazione di 2° livello. Del primo gruppo 9 su 10 sono lavoratori soci (figura 10).



Welfare aziendale rivolto al personale impiegato nei servizi

Figura 10

Rispetto al tema beni materiali, le due principali forme di gestione degli immobili in cui si realizzano le attività sono il comodato d'uso e l'affitto (entrambi 35,3%) (figura 11). Solo il 12% dei rispondenti dichiara di possedere gli immobili entro i quali si erogano i servizi all'infanzia analizzati.

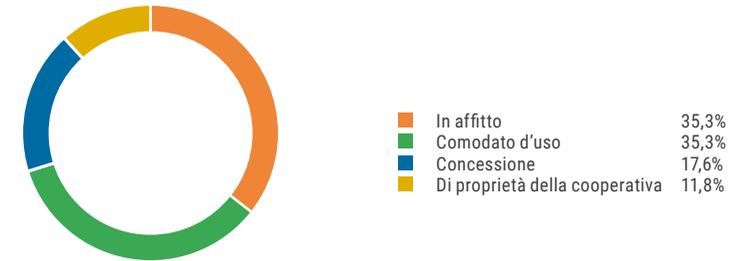


Figura 11

Forma di gestione degli immobili in cui si realizzano le attività



6 Altri competitor presenti sul territorio

Assumendo la prospettiva dello strumento adottato, ovvero il *Social Business Model Canvas*, rileva comprendere l'esistenza e la relativa percezione da parte dei rispondenti in merito all'esistenza e alle principali caratteristiche di altri soggetti presenti sul territorio di riferimento.

Le principali categorie di *competitor* individuate dai rispondenti nei propri territori di riferimento afferiscono alla sfera privata. Oltre alle tradizionali tipologie di offerta (nido e scuola dell'infanzia), i soggetti privati integrano l'offerta con ulteriori modalità di risposta tra cui *sezioni primavera*, *nidi in famiglia* e *micronidi* (per bambini fino a 36 mesi) e *ludoteche* e *centri per l'infanzia e la famiglia* (per bambini tra i 3 e i 6 anni) (figura 12). Sulla spinta legislativa, crescono anche *competitor* che stanno orientando la propria offerta su progetti integrati 0-6 anni (nel caso specifico, erogati da enti ecclesiastici).



Mappe dei competitor

Figura 12



7 Rete e coinvolgimento della comunità

Uno dei principali tratti distintivi delle imprese sociali è proprio quello di riuscire a sviluppare la propria attività imprenditoriale attraverso il coinvolgimento delle comunità e dei territori in cui questa si sviluppa, anche all'interno di reti di *partner* locali (o meno) che, ognuno per la sua competenza, apporta risorse specifiche all'attività/progetto in essere. All'interno dell'analisi condotta sono stati principalmente due gli ambiti di osservazione rispetto a questo tema: il grado di coinvolgimento delle famiglie dei beneficiari dei servizi, da un lato; il grado di coinvolgimento di altre categorie di *stakeholder*.

In merito al primo ambito di osservazione, si rileva come mediamente il grado di coinvolgimento delle famiglie sia buono (valore medio pari a 3,1, in una scala da 1 a 5) (figura 13). Gli ambiti in cui principalmente vengono coinvolte le famiglie dei bambini riguardano la programmazione e/o la realizzazione di attività socializzanti, sviluppate parallelamente alle attività prettamente di natura didattica (grado di coinvolgimento pari a 3,7) e nella verifica del raggiungimento degli obiettivi del progetto educativo (grado di coinvolgimento pari a 3,3). Da notare come il valore più basso rilevato dall'indagine riguarda il coinvolgimento delle famiglie nella definizione del progetto educativo (valore pari a 2,7); tale dato, è coerente con la tipologia di offerta oggi principalmente implementata (continuità asilo nido-scuola materna), ma sconta la necessità di lavorare maggiormente su questo aspetto in una prospettiva di sviluppo di nuove sperimentazioni 0-6 anni vere e proprie.



Figura 13 Grado di coinvolgimento delle famiglie dei beneficiari dei servizi

Ancora più basso il *livello di coinvolgimento di altre categorie distakeholder* (valore medio pari a 2,1; figura 14): se, da un lato, è buono il rapporto con le istituzioni pubbliche (valore 3,7), sia per la natura del servizio erogato che per il tradizionale legame tra pubblica amministrazione e cooperazione sociale, dall'altro le imprese sociali osservate fanno ancora difficoltà a stabilire partnership con il mondo imprenditoriale for profit (valore pari a 1,4). Proprio con tali soggetti (magari con quelli più innovativi in termini di implementazione di politiche di welfare aziendale), invece, le imprese sociali potrebbero pensare di co-costruire percorsi nell'ambito di servizi all'infanzia, in risposta anche alle esigenze dei dipendenti delle imprese for profit stesse.



Grado di coinvolgimento di altre categorie di stakeholder

(*)
FISM, Istituti
comprensivi

Figura 14

Rispetto alla tipologia di *attività sviluppate con il coinvolgimento di altre categorie distakeholder* (tabella 4), il rapporto con gli enti locali si sostanzia soprattutto rispetto alla dimensione legata all'ambito dei servizi offerti, ovvero l'infanzia. Con la *pubblica amministrazione locale*, infatti, le imprese sociali oggetto di analisi realizzano attività volte alla diffusione della cultura dei servizi integrati 0-6 anni e formazione periodica, eventi e laboratori sui temi dell'infanzia nonché attività di comunicazione e promozione. Sempre con la stessa categoria di *stakeholder*, il rapporto è stretto anche per ciò che riguarda gli aspetti più tecnici quali la co-progettazione dei servizi, nonché la stipula di convenzioni e la compartecipazione alla spesa rispetto a specifiche attività.

Con altri soggetti del Terzo settore, maggiore è la condivisione di aspetti legati all'essere parte di questo mondo, quali ad esempio attività di fundraising e la realizzazione di attività culturali volte allo sviluppo del territorio, che si aggiungono a formazione periodica (plausibilmente su aspetti più legati al mondo della cooperazione che specificatamente a quelli dell'infanzia) e alla realizzazione di eventi e laboratori. Rilevante anche osservare come con tale categoria di *stakeholder*, ci sia anche un coinvolgimento che va oltre la co-progettazione dei servizi (condivisa anche con l'ente pubblico locale) per arrivare alla loro co-gestione.

Nel rapporto con i volontari, le imprese sociali trovano alleati in particolare per la realizzazione di eventi e per supportare più in generale le attività progettuali da loro messe in campo.

Con il mondo delle imprese for profit, a conferma di quanto precedentemente enunciato, il rapporto si sviluppa nell'ottica dell'organizzazione di eventi (in una logica, quindi, spesso di *sponsorship*) e nella collaborazione su attività specifiche, attualmente escludendo perciò ipotesi di collaborazione sul piano della co-progettazione dei servizi.

Con altre tipologie di soggetti che si occupano di servizi all'infanzia, infine, viene realizzata attività per la diffusione della cultura dei servizi integrati 0-6 anni, ma anche più in generale per lo sviluppo dei territori di riferimento e formazione periodica sui temi legati all'infanzia.



	P.A. locale	Altre organizzazioni del Terzo settore	Volontari	Imprese for profit	Altre tipologie di soggetti che si occupano di servizi all'infanzia (*)
Diffusione della cultura dei servizi integrati 0-6 anni	X				X
Formazione periodica	X	X			X
Organizzazione e partecipazione ad eventi/ laboratori	X	X	X	X	
Co-progettazione	X	X			
Convenzioni	X				
Attività di comunicazione e promozione dei servizi	X				
Compartecipazione economica ad attività specifiche	X				
Co-gestione servizi (specialistici e non)		X			
Fundraising		X			
Attività culturali per lo sviluppo del territorio		X			X
Supporto alle attività progettuali			X		
Collaborazioni su attività specifiche				X	

(*)
FISM, Istituti
comprensivi

Tabella 4

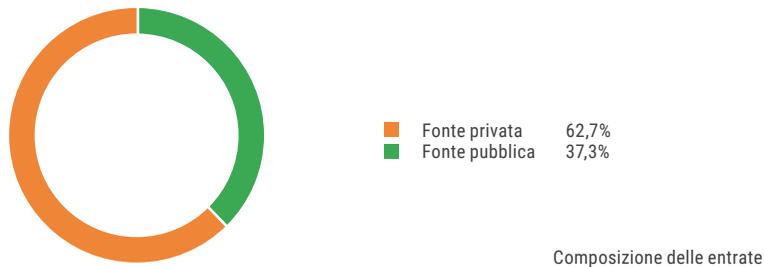
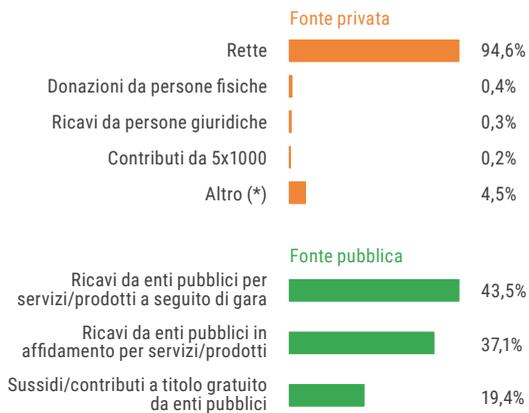
Attività sviluppate con il coinvolgimento di altre categorie di stakeholder

8

Sostenibilità economica dei servizi

La sostenibilità economica dei servizi è fondamentale componente da ottenere da parte dei soggetti rispondenti essendo soggetti imprenditoriali e, in quanto tali, impossibilitati ad operare se non viene garantita un'adeguata dimensione economica dell'offerta dei servizi.

Come atteso, più del 60% delle *entrate dei servizi* (che complessivamente sono pari a 6.533.856 €) provengono da *fonte privata* (figura 15) e, in particolare, quasi totalmente (circa il 95%) dalle rette pagate per usufruire dei servizi erogati (figura 16).

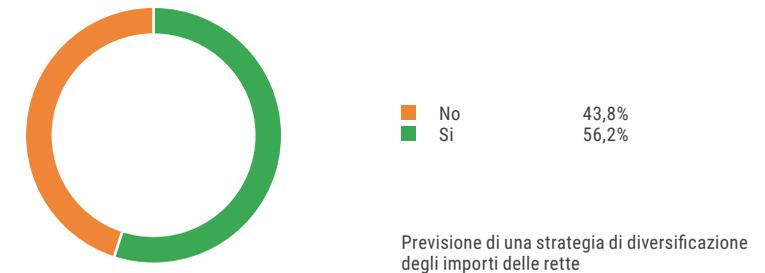
Composizione delle entrate **Figura 15**Composizione delle entrate da fonte privata e da fonte pubblica **Figura 16**

Quasi nulle le percentuali relative alle donazioni da persone fisiche (0,4%) e da contributi da 5X1000 (0,2%), voci di entrata che indicano una difficoltà da parte delle imprese sociali rispondenti di costruire rapporti con la comunità di riferimento tali da essere riconosciuti come meritevoli in tal senso. Tratto, quest'ultimo, proprio dell'essere parte del mondo del Terzo settore. Nessuno dei rispondenti, infine, ha indicato di ottenere ricavi da soggetti soci, donazioni da fondazioni bancarie/imprese, proventi relativi alla gestione finanziaria/patrimoniale.

Tra le fonti di natura pubblica, invece, la maggior parte (80,6%) delle entrate sono ricavi da enti pubblici, o per gare di appalto (43,5%) o per affidamento diretto di servizi (37,1%).

Rimanendo nell'ambito delle *rette*, quale principale fonte di entrata dei servizi per l'infanzia erogati dalle imprese sociali oggetto di analisi, è stata indagata l'esistenza di una eventuale strategia di differenziazione degli importi, per comprendere se e come tali realtà utilizzino questa leva per rendere maggiormente accessibili la propria offerta di servizi. Dall'indagine emerge come quasi 6 realtà su 10 applicano tale strategia (figura 17).

I principali criteri utilizzati per diversificare gli importi delle rette sono di natura economica (ISEE) e legati alla presenza o meno di fratelli/sorelle negli stessi servizi (entrambi con un valore intorno al 23%).

**Figura 17****Figura 18** Criteri adottati per diversificare gli importi delle rette

Dal punto di vista delle *uscite* (che complessivamente ammontano a 7.015.314 €), invece, la principale voce di costo è rappresentata dal *costo del lavoro*, che tradizionalmente caratterizza la cooperazione sociale che eroga servizi (figura 19).

**Figura 19**

Composizione delle uscite

Tra le voci di costo del lavoro, la più rilevante è quella relativa al *personale educativo* (quasi il 56%), che è anche la tipologia di professionalità che pesa di più in termini numerici all'interno dei servizi erogati (figura 20). Relativamente, invece, alle altre voci di costo, a pesare di più in termini di *costo del servizio* sono i *pasti* (più del 52%) (figura 21), mentre in termini di *costo dell'immobile*, la percentuale di uscite imputate all'affitto delle strutture che ospitano i servizi è quella più elevata (59,1%, figura 22). Infine, rispetto ai *costi di gestione generale*, la maggior parte ricadono nella voce di costi amministrativi (57%) (figura 23).

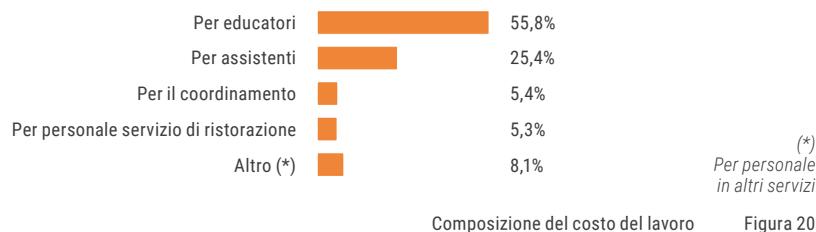


Figura 20



Figura 21

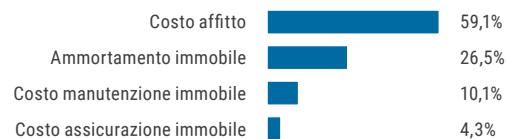


Figura 22

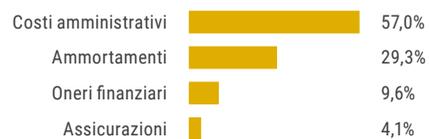


Figura 23



Sempre rispetto al modello di sostenibilità economica delle imprese sociali analizzate, è stato rilevato come più di 8 su 10 realtà non prevedono al proprio interno una figura dedicata alla raccolta fondi (figura 24). Tra chi invece la contempla, la totalità dei *fundraisers* non viene remunerato.

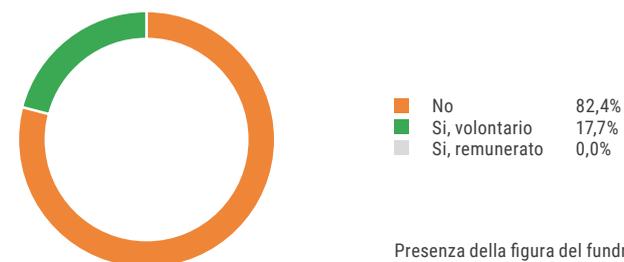
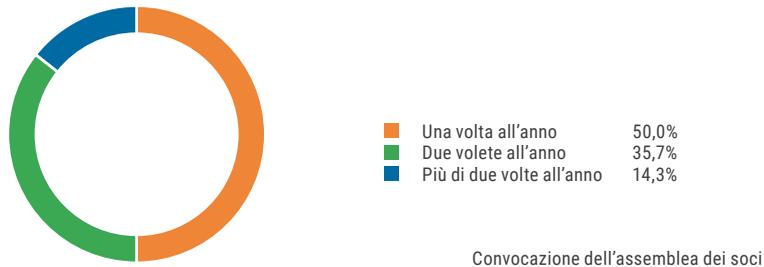


Figura 24

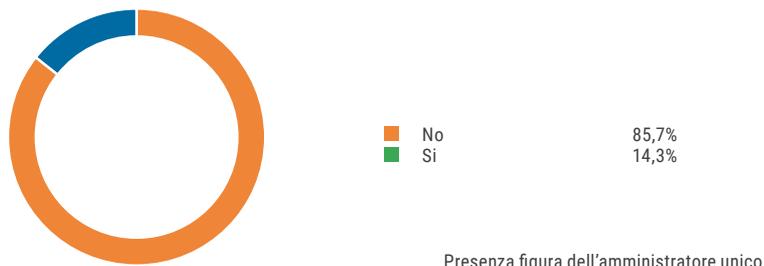
9 Modello di governance

La metà delle realtà analizzate *convoca l'assemblea dei soci* più di una volta all'anno (figura 25). Sono soprattutto i soggetti più longevi (sopra gli 11 anni di attività) ad intensificare la frequenza della convocazione oltre la singola assemblea annuale e a vivere, quindi, il momento assembleare come strumento di partecipazione e coinvolgimento dei soci.



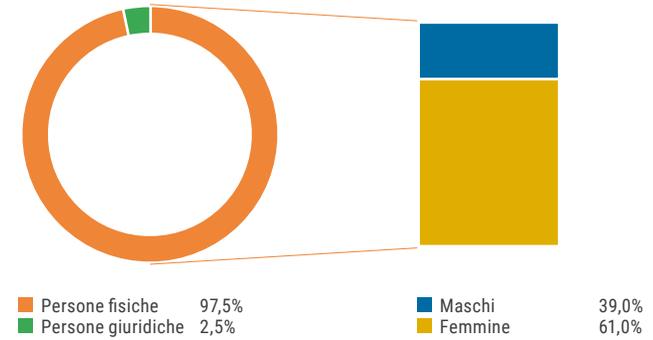
Convocazione dell'assemblea dei soci **Figura 25**

Solo una percentuale residuale di soggetti (14,3%) evidenzia la presenza della figura dell'*amministratore unico* all'interno della propria organizzazione in sostituzione del Consiglio di Amministrazione (figura 26), a conferma del fatto che la maggior parte delle realtà osservate considerino l'organo sociale come meccanismo di *governance* garante di quella *multistakeholdership* che per definizione caratterizza le imprese sociali.



Presenza figura dell'amministratore unico **Figura 26**

La quasi totalità dei Consigli di Amministrazione sono formati da persone fisiche (97,5%) e, al suo interno, la componente femminile è quella più rappresentata: 6 consiglieri su 10, infatti, è donna (figura 27). Ogni 10 componenti del consiglio di amministrazione, 7 sono lavoratori della cooperativa, 2 sono volontari e solo 1 rappresenta le famiglie/gli utenti dei servizi, così come i sovventori (tabella 5).

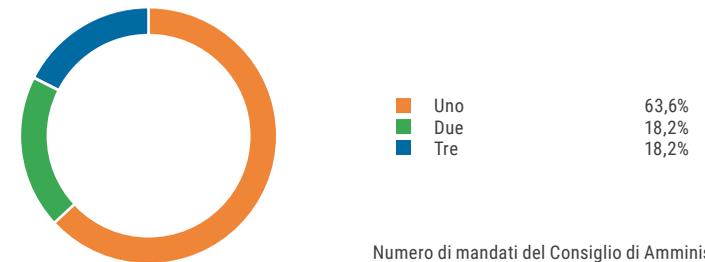


Composizione del Consiglio di Amministrazione **Figura 27**

	Si	No
Lavoratori della coop.va	71,4%	28,6%
Volontari	18,2%	81,8%
Familiari/utenti	1,3%	98,7%
Sovventori	1,3%	98,7%

Categorie di stakeholder coinvolti nel Consiglio di Amministrazione **Tabella 5**

Il 77% delle realtà osservate prevede in Statuto il numero di mandati consecutivi per il Consiglio di Amministrazione che, in oltre 6 casi su 10, è pari a uno (figura 28) ed ha una durata media di 3 anni. Per oltre 6 organizzazioni su 10 la convocazione del CdA ha una frequenza almeno bimestrale se non quando mensile (figura 29).



Numero di mandati del Consiglio di Amministrazione **Figura 28**



Frequenza annuale del Consiglio di Amministrazione **Figura 29**

Oltre 4 realtà su 10 prevede una qualche modalità di remunerazione dei membri del Consiglio di Amministrazione (figura 30): di questi, la metà remunera i propri consiglieri con un'indennità fissa, mentre un terzo attraverso un gettone di presenza. Soltanto 1 su 6 sceglie, invece, una remunerazione variabile.

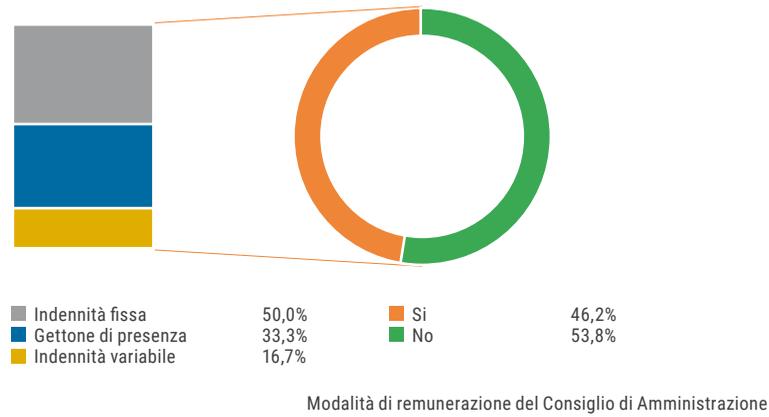


Figura 30

Oltre due terzi dei soggetti analizzati non prevede al proprio interno un organo di controllo e monitoraggio (figura 31).

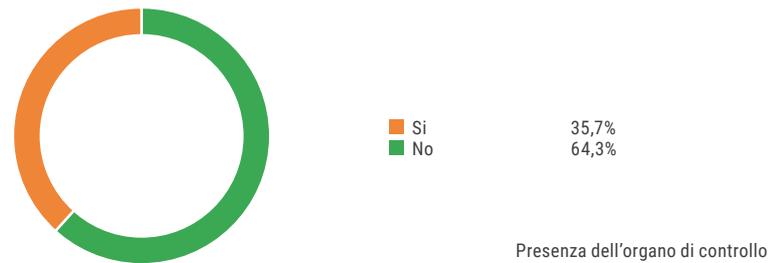


Figura 31

Soltanto la metà dei rispondenti realizza annualmente il bilancio sociale (figura 32). Tra questi, il documento di rendicontazione e comunicazione è mediamente realizzato da 7 anni. La realtà che da più tempo realizza tale forma di rendicontazione ha iniziato nel 2003 e quella che più recentemente ha lo ha introdotto lo produce dal 2016 (sebbene sia un soggetto costituitosi nel 2009).

Sempre più utilizzati i Social Network (i gruppi Facebook e WhatsApp *in primis*) come altri strumenti di comunicazione delle informazioni e di trasparenza verso la propria base associativa o le comunità di riferimento (figura 33), scalzando in tal modo strumenti più tradizionali come il proprio sito web o la newsletter, seppure ancora molto diffusi e utilizzati.



Figura 32

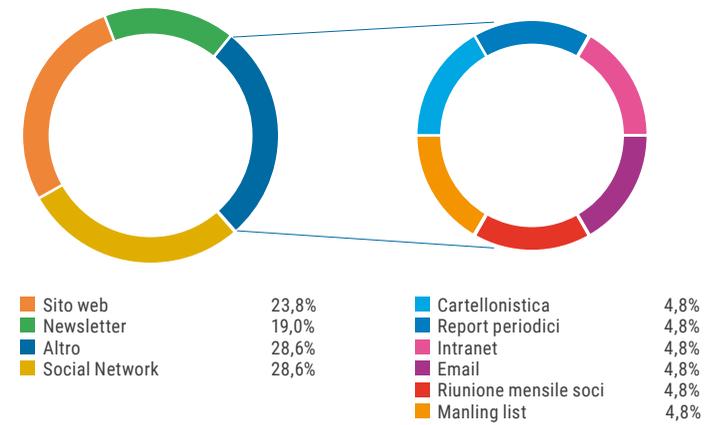


Figura 33



10 Principali conclusioni

Come sostiene Istat (2017)¹, "l'emergere di nuovi bisogni sociali e le trasformazioni istituzionali degli ultimi anni hanno determinato nuovi scenari organizzativi dei servizi di asilo nido e dei servizi integrativi per la prima infanzia. Questi servizi rivestono un ruolo cruciale non solo nel sostegno della genitorialità, ma anche nei percorsi di *crescita ed inclusionesociale* del bambino. Le famiglie si rivolgono ai servizi socio-educativi per diverse ragioni: la consapevolezza del ruolo educativo offerto nella prima infanzia, la mancanza di reti parentali per la custodia dei propri figli, la possibilità di confronto e integrazione con altri genitori ed educatori, il desiderio di offrire ai propri bambini maggiori esperienze e possibilità ludiche e sociali".

L'offerta erogata dal campione di imprese sociali osservato è rappresentativo di quello che è il dato rilevato da Istat a livello nazionale (2017): i servizi principalmente erogati sono quelli relativi al nido/micronido (per la fascia 0-3 anni) e la scuola dell'infanzia (per la fascia 0-6); seguono le "sezioni primavera" e i servizi cd. "integrativi" che, nel caso del campione di imprese sociali analizzato, raggiunge percentuali più elevate rispetto al dato relativo alla composizione dell'offerta a livello nazionale (11,2% contro 9%).

Relativamente al perseguimento degli Obiettivi dell'Agenda 2030 (cd. *SDGs*), che indicano la necessità di potenziare l'offerta di servizi all'infanzia in termini di *accessibilità, qualità e adeguatezza* dei servizi in particolar modo al fine di includere anche bambini con "bisogni speciali", le realtà osservate evidenziano come, in particolar modo attraverso lo sviluppo di sperimentazioni 0-6 anni vere e proprie, sia possibile essere maggiormente inclusivi, assicurando anche alla fascia di età 0-12 mesi una maggiore offerta di servizi educativi che vadano oltre la logica "assistenziale" poiché realizzati a partire dalla consapevolezza che fin da subito un progetto educativo strutturato possa essere fondamentale per lo sviluppo del bambino.

Con riferimento al *target* relativo all'adeguatezza dell'offerta rispetto ai bambini con bisogni speciali, le imprese sociali osservate hanno mostrato un'attenzione in particolar modo verso l'integrazione di bambini figli di migranti, attraverso la strutturazione di servizi rivolti anche alla loro integrazione culturale e linguistica, *in primis*. Da un punto di vista della qualità del servizio, anche nell'ottica della Legge n. 107/2015 che richiede anche al personale dei servizi all'infanzia 0-6 di possedere il livello di istruzione universitario, i soggetti del campione saranno chiamati ad adeguare il proprio capitale umano in tal senso, poiché più di 1 su 2 ad oggi possiede un titolo di studio limitato al diploma di maturità.

Tuttavia, sempre in termini di qualità del servizio erogato rispetto al capitale umano impiegato, da sottolineare come il rapporto bambini/personale sia molto più elevato nelle imprese sociali analizzate rispetto al dato medio delle scuole pubbliche a livello nazionale (9,7 contro 12,4).

¹ Istat (2017), *Asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia. Anno educativo 2014/2015*, 12 dicembre.

Le imprese sociali del campione si confermano soggetti per loro natura connessi con altre categorie di *stakeholder* presenti sul territorio/comunità di riferimento. La prima categoria con la quale queste si interfacciano e che presenta un buon grado di influenza è quella delle *famiglie*, per ciò che riguarda sia la programmazione e la realizzazione di attività socializzanti (collaterali ma altrettanto rilevanti rispetto all'offerta educativa erogata) sia la valutazione degli obiettivi perseguiti attraverso l'offerta educativa. Verso l'esterno, le imprese sociali analizzate confermano di intrattenere rapporti storici con i diversi livelli della Pubblica Amministrazione – in particolare a livello locale – mentre si rileva un basso grado di sviluppo di rapporti da un punto di vista strategico con il mondo imprenditoriale for profit. In merito a quest'ultimo punto, infatti, se da un lato sussistono relazioni legate a un supporto "filantropico" da parte delle imprese for profit nei confronti delle organizzazioni del Terzo settore osservate, dall'altro è evidente la necessità di sviluppare in ottica strategica (legata ad un mercato a domanda pagante potenziale rappresentato dalle imprese for profit) la relazione con questi soggetti (si pensi, ad esempio, al tema del *welfare aziendale* in cui questi possono rappresentare il lato della domanda e le imprese sociali possono essere annoverate tra i soggetti di offerta di servizi).

Dal punto di vista della *governance*, si evidenzia come la categoria maggiormente rappresentata nel Consiglio di Amministrazione – principale organo sociale per oltre 8 imprese sociali su 10 – sia quella dei lavoratori, coerentemente con la natura delle imprese oggetto di studio. In particolare, la componente femminile, essendo quella più in larga misura costitutiva del capitale umano delle imprese sociali analizzate, è anche quella più rappresentata nei Consigli di Amministrazione delle stesse.

Infine, rispetto al tema dell'*accountability* e della comunicazione le realtà rispondenti mostrano un atteggiamento che rispecchia il tratto di volontarietà che la produzione del bilancio sociale ha conosciuto fino a questo momento storico. Con la riforma del Terzo settore, dell'impresa sociale e della disciplina del servizio civile universale (Legge n. 106/2016), infatti, la realizzazione di questa forma di rendicontazione diventerà obbligatoria per cui le imprese sociali saranno chiamate a compilare tale documentazione annualmente.

Nell'ottica di uno sviluppo futuro dei servizi all'infanzia rivolti alla fascia di età 0-6 anni, è possibile individuare alcune traiettorie di crescita che i soggetti dell'imprenditorialità sociale possono percorrere. La prima riguarda il *potenziamento dei processi di co-produzione dei servizi*, ovvero il coinvolgimento delle famiglie nel *design* dell'offerta educativa rivolta ai loro figli. Come già sottolineato, le famiglie ad oggi vengono per lo più coinvolte nella progettazione di attività di natura sociale e nella valutazione dei servizi educativi offerti: di per sé questo costituisce un'ottima base di partenza per la successiva fase di co-produzione in quanto permette di creare quella base relazionale fiduciaria imprescindibile ai fini dell'attivazione della produzione congiunta dei servizi educativi. Un secondo punto riguarda lo sviluppo di collaborazioni tra diversi soggetti di offerta: ciò significa che, anziché guardare ai *competitor* come tali, le imprese sociali possono attivare collaborazioni in ottica di filiera soprattutto nell'ottica di sviluppo di servizi integrativi e complementari tra loro.

Inoltre, un ambito aggiuntivo su cui le imprese sociali possono ripensare il loro modo di operare riguarda la possibilità di sviluppare *nuove forme di investimento e raccolta fondi*, in particolar modo potenziando maggiormente quelle modalità a garanzia della propria sostenibilità economica in grado di fare leva sulla comunità di riferimento, non direttamente connesse alla copertura delle rette ma anche in grado di realizzare sperimentazioni di attività ad un elevato impatto sociale. Infine, un'ulteriore suggestione di sviluppo futuro può essere individuato – a partire dalla propensione, emersa nell'ambito dell'indagine effettuata, all'utilizzo di tecnologie (Social Network, sito web, ...) – nella realizzazione di piattaforme ICT per l'incrocio di domanda e offerta nell'ambito di servizi per l'infanzia rivolti alla fascia di età 0-6 anni, in modo tale da ottimizzare i dati sulla copertura dei servizi e di garantire ai beneficiari sia l'accessibilità che l'appropriatezza dell'offerta territoriale esistente.



A cura di
Aldo Fortunati

Progettazione educativa nei servizi per l'infanzia 06

1

Il diritto dei bambini all'educazione e la prospettiva dello 0-6

C'è una grande enfasi intorno ai temi che riguardano l'infanzia, ma, in realtà, i dati internazionali e nazionali convergono nel rappresentare un quadro nel quale c'è una relazione inversamente proporzionale fra l'intensità con cui si sente parlare della necessità di investire sull'infanzia e la penuria degli investimenti che in realtà le vengono dedicati.

A questo si aggiunga che, leggendo meglio i documenti di orientamento comunitari, scopriamo che l'infanzia è oggetto di attenzione soprattutto come mezzo per raggiungere altri scopi:

- . investire sull'infanzia per promuovere il benessere economico delle nostre comunità sociali
- . investire sull'infanzia per contrastare fenomeni di esclusione sociale
- . investire sull'infanzia per favorire l'incremento del deprecabile tasso di occupazione femminile (più di 10 punti sotto la media)
- . investire sull'infanzia scommettendo che sia predittivo del successo scolastico

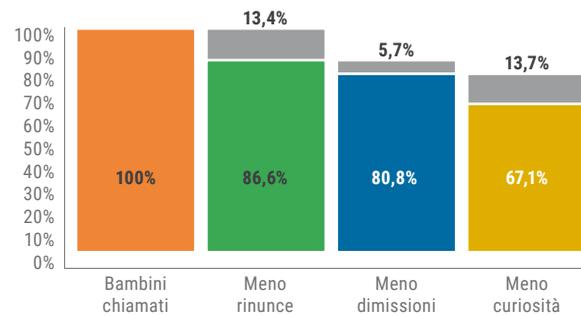
Tutti obiettivi importanti e auspicabili, ma il punto è che continuiamo a parlare dei bambini come se fossero lo strumento per raggiungere risultati e non come fine di per sé. Mancano in realtà molto spesso tre elementi indispensabili per provare che ci stiamo occupando davvero di loro:

- . i bambini hanno bisogno di fiducia – non di quella dichiarata, ma di quella concretamente testimoniata dal nostro modo di entrare in relazione con loro – di fiducia nelle loro competenze e nelle loro potenzialità costruttive di esperienza, relazione e conoscenza
- . i bambini hanno bisogno di opportunità, non solo di adulti amorevoli e/o loquaci, ma di una ecologia di esperienza ricca, diversificata, riconoscibile e disponibile in cui condividere l'esperienza educativa con altri bambini e altri adulti
- . i bambini hanno bisogno di tempo, non dimenticando che il tempo dei bambini, fatto di prove, ripetizioni, pause, scoperte, invenzioni è un tempo diverso da quello degli adulti, spesso accelerato e distante da ogni capacità di stupore e da quella dimensione di piacere che appartiene naturalmente al modo in cui i bambini cercano di conoscere il mondo

Fatte queste considerazioni introduttive, proviamo a questo punto a fotografare lo stato dello 0-6.

Nel caso dello 0-3, e in particolare dei nidi, la diffusione è diseguale: solo 1 bambino su 5 può accedere in media a un servizio, ma diventa 1 su 3 in alcune regioni del centro-nord e precipita a meno di 1 su 10 nel sud, dove solo gli accessi anticipati alla scuola dell'infanzia compensano almeno un po' il deficit con una offerta gratuita o economica per le famiglie ma certo non di qualità per i bambini.

Peraltro i costi per le famiglie sono un problema proprio dove i nidi sono più diffusi, dove disponibilità del servizio e assegnazione del posto sono talvolta precursori di fenomeni di rinuncia, dimissione o morosità; la quinta edizione dell'indagine su "nidi e/in crisi" dell'Istituto degli Innocenti lo evidenzia in modo chiaro (vedi grafico seguente).



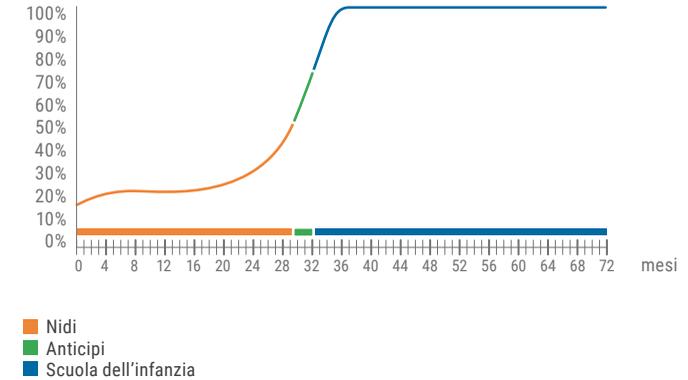
Nel caso del 3-6, della scuola dell'infanzia, oltre un milione e mezzo di bambini – eccetto gli anticipatori – la frequente, in un momento in cui l'ultima leva delle nascite si ferma a quota 473.438 e le previsioni a breve/medio periodo lasciano presagire l'incipiente ipertrofia del sistema dell'offerta rispetto alla domanda potenziale: ci saranno a breve più posti disponibili di quanti non saranno i bambini potenzialmente interessati ad occuparli.

Non mancano certo aree di sviluppo potenziale del sistema delle scuole dell'infanzia, basti pensare alla talvolta scarsa qualità degli ambienti, alla debolezza dei livelli di compresenza dei docenti e al loro ribaltamento sulla qualità delle esperienze educative offerte e ... sulla fatica delle insegnanti, ma – al contempo – non è prevedibile la necessità di rafforzare quantitativamente il sistema.

Dunque, sembra proprio che il diritto all'educazione proceda a marcia indietro.

Sebbene molti documenti di orientamento delle politiche affermino l'idea che l'educazione è un tema di interesse a partire dalla prima età, dalla nascita, se andiamo a vedere come sono effettivamente diffuse e disponibili le opportunità (vedi grafico seguente) ci accorgiamo che non è così:

- . tutte le bambine e i bambini da 3 anni in poi frequentano un servizio educativo
- . lo stesso capita alla maggior parte dei bambini nel terzo anno
- . ma solo meno del 20% dei bambini nel secondo anno e meno del 10% dei bambini nel primo anno ha questa possibilità.



E questo naturalmente non è – come qualcuno ogni tanto avanza l'ipotesi che sia – la proiezione delle aspettative e della domanda delle famiglie, ma la conseguenza della debolezza del sistema dell'offerta nei confronti dei bambini più piccoli.

Una parentesi prevalentemente vuota descrive il quadro dell'offerta educativa per i bambini da 0 a 2 anni, una parentesi nella quale i bambini sono invisibili, le famiglie sole e forse solo le donne reagiscono anche se soprattutto – e ci mancherebbe altro – pensando prima a se stesse: a studiare, a conquistare un ruolo pubblico, ad avere legami affidabili prima di pensare di condividere col proprio partner il progetto di fare un bambino.

È ovvio che la scuola dell'infanzia è la cerniera fra cura, educazione e istruzione, e rischia di essere – come il menisco del calciatore – esposta a elasticità tali da metterne a rischio la tenuta e l'identità. Ma fortunatamente la scuola dell'infanzia è una opportunità per tutti e, anche se quantità non sempre vuol dire anche qualità, siamo davvero nella condizione di poter investire, come non è mai stato fatto finora, perché l'offerta si rafforzi nei tempi di copertura offerti a bambini e famiglie, nella qualità dei luoghi e dei contenuti dell'offerta formativa e anche – perché no – nel più degno riconoscimento del valore sociale e anche economico del lavoro delle insegnanti.

I nostri nidi sono spesso considerati i più belli del mondo, ma sono indietro, e non sono una opportunità disponibile per tutte le famiglie che lo desidererebbero, mentre, anche quando ci sono, non sempre sono – lo abbiamo visto – accessibili; allo stesso tempo, gli anticipi sono un sotterfugio destinato a lasciare tutti scontenti: i bambini, le famiglie e le insegnanti.

Se questo è lo stato dell'arte e il quadro dei problemi e delle criticità dell'oggi, possiamo davvero pensare che lo 0-6 sia – possa essere – una sfida per definire una nuova identità originale e specifica, costruita a partire dalle migliori esperienze dei nidi e delle scuole dell'infanzia: l'Italia, con la ricchezza delle esperienze realizzate nell'educazione dei più piccoli, può essere davvero molto più avanti.

In generale – e avviandoci alla conclusione – tre possono essere individuate come priorità strategiche:

nidi fuori dai servizi a domanda individuale e – nell'attesa – intanto almeno risorse per coprire i costi di gestione e abbassare progressivamente le rette dei nidi comunali e convenzionati

scuole dell'infanzia rafforzate nella loro qualità progettuali con investimenti nuovi e freschi sulle infrastrutture, sui moduli organizzativi (e in particolare sulla compresenza), sulla formazione, la ricerca e la documentazione in servizio

poli per l'infanzia davvero "0-6", nei quali gli anticipi siano trasformati in sezioni primavera e nei quali nuovi nidi siano aggregati a scuole che perdono bambini

Lungo questi orientamenti strategici, l'esperienza PAN ha tutte le carte in regola per costituire un microcosmo pieno di elementi di qualità, che possono senz'altro diventare la base per orientare – nella prospettiva dello 0-6 – molte esperienze già in corso, ma anche contribuire – attraverso l'esempio di buone pratiche – ad alimentare il dibattito in corso attualmente nel Paese intorno al tema dell'educazione dei bambini.

Di seguito ne diamo conto attraverso l'analisi dei risultati dell'indagine svolta in un campione di servizi educativi 0-6 afferenti alle reti cooperative che operano nel progetto PAN.



2 Analisi Dei Questionari

La Voce dei Servizi

17 strutture hanno restituito osservazioni e commenti sugli aspetti peculiari che riguardano la progettazione educativa nella prospettiva della continuità 0-6

Tre i quesiti – o le aree tematiche – toccate dalle tracce presentate nell'ambito del complessivo questionario, prevedendo per ognuna delle medesime un tipo di risposta aperta, di cui di seguito si rende conto attraverso una sintesi della lettura integrata delle risposte elaborate e proposte.

Quali sono le situazioni più significative per costruire la continuità fra nido e scuola dell'infanzia?

La continuità richiede di condividere orientamenti, pensieri e strategie operative, ma per questo occorre spazio e tempo da dedicare al dialogo fra educatori e insegnanti. Commissioni – o gruppi stabili – di riferimento che operano in modo non occasionale possono rappresentare il contesto in cui sviluppare un lavoro di progettazione condiviso e coerente e per sottoporlo anche periodicamente a valutazione e verifica.

Lo spunto da condividere prima di ogni altra cosa è la nostra idea di bambino, nella prospettiva di partire proprio dall'identità dei bambini – e dalla consapevolezza del modo in cui evolve nei primi anni di vita – per costruire intorno a questa idea condivisa un progetto coerente. Un progetto integrato coerente passa anche attraverso l'attenzione posta alla qualità degli spazi messi a disposizione dei bambini per le loro esperienze.

Anche nei casi in cui non siano costituiti gruppi stabili di riferimento integrato per lo 0-6, la consuetudine a realizzare colloqui fra educatrici e insegnanti nel corso dell'anno in preparazione del passaggio dei bambini dal nido alla scuola dell'infanzia costituiscono un supporto fondamentale nella prospettiva della continuità. È inoltre una prospettiva interessante quella di sperimentare forme di mediazione da parte di educatrici che accompagnano i bambini per un po' di tempo dopo il passaggio. Ma anche quando questo non è possibile, può essere importante che ci siano momenti condivisi nella seconda parte dell'anno, per preparare i bambini al passaggio, ma anche a ritroso nei primi mesi dell'anno, perché il nuovo possa essere messo in relazione con l'esperienza dalla quale ci si è allontanati da poco.

La documentazione può essere uno strumento utilissimo non solo per raccontare lo svolgersi processuale delle esperienze individuali dei bambini nell'arco del tempo, ma anche per sostenere il terreno dello scambio e della condivisione con le famiglie. Proprio gli incontri con le famiglie rappresentano una risorsa per rassicurare, sostenere l'elaborazione di aspettative e di attese e per riflettere e commentare insieme come continuità e discontinuità dello sviluppo si esprimono in modo coerente nell'esperienza dei bambini.

La formazione integrata è un contesto auspicabile a supporto dell'intero progetto di continuità 0-6.

L'organizzazione dello spazio può favorire la continuità delle esperienze dei bambini da 0 a 6 anni?

Lo spazio parla ai bambini e educatrici e insegnanti lo riconoscono come elemento di supporto fondamentale per il progetto del servizio. Angoli differenziati e accessibilità dei materiali e dei giochi costituiscono ingredienti che concretizzano l'idea di spazio che può essere utilmente sviluppata e concretizzata.

Stabilità e flessibilità rappresentano dimensioni da tenere in equilibrio per garantire che le esperienze non siano dispersive ma al contempo capaci di avere dentro di sé l'ingrediente della novità.

I laboratori o l'uso differenziato dei saloni aiutano a percepire lo spazio come non conchiuso nella vecchia idea di classe o nell'idea di sezioni chiuse in se stesse e autoreferenziali, e favoriscono la circolarità delle esperienze nell'arco del tempo della giornata. Anche le situazioni di cura e il pranzo si giovano di una cura dedicata all'organizzazione della situazione, poiché è proprio questa cura che sostiene i bambini nel partecipare attivamente e positivamente alle diverse esperienze.

Anche il dentro e il fuori della struttura che accoglie il servizio educativo devono mantenersi in dialogo, favorendo gli spostamenti e la continuità di senso fra quello che può svolgersi all'interno e le altre possibilità di esperienza dello spazio giardino.

Il ruolo tutorio dell'adulto rappresenta lo stile giusto e la diretta conseguenza del far riferimento a un progetto che valorizza la componente "ambiente", a dire che un ambiente accogliente favorisce un ruolo dell'adulto meno invasivo ma invece orientato anche all'ascolto. Infine, è ovvio che essere nella stessa struttura facilita lo sviluppo di progettazioni integrate 0-6, ma anche quando questo non è possibile, dare lo stesso "sapore" al modo in cui gli ambienti accolgono l'esperienza dei bambini può sostenere fortemente benessere psicologico, familiarità e appartenenza.

Quali possono essere gli assi lungo i quali costruire una coerenza del progetto 0-6 pur senza non cogliere le evidenti differenze fra un bambino di un anno e uno di cinque?

Si ripete il concetto che per costruire coerenza e continuità occorrono idee e principi di riferimento chiari ed espliciti, relativamente ai bambini, alle famiglie e ai servizi educativi. Lo spazio può e deve essere un utile elemento di riferimento e sostenere anche un processo di dialogo e continuità fra istituzioni diverse.

Coordinamento e formazione integrati sono due elementi su cui puntare convintamente, pensandole come scelte "di sistema" che aiutano a costruire coerenza e continuità fra le differenze. La possibilità di puntare su una sorta di calendario integrato delle proposte, in modo che nel tempo cose diverse possano complementarsi e arricchire la proposta complessiva, rappresenta una prospettiva concreta lungo cui sviluppare la programmazione.



E così anche pensare che la continuità vuol dire anche creare le condizioni perché bambini di età diversa possano incontrarsi rappresenta un elemento di riferimento da tener presente, anche considerandolo come non così ovvio nella pratica corrente dei servizi educativi per l'infanzia.

D'altra parte, valorizzare le diversità non può non costituire un orientamento centrale per la progettazione integrata 0-6 e la documentazione può essere uno degli strumenti più utili per coltivare questa prospettiva, anche pensandola come supporto a coltivare la continua relazione con le famiglie, anche in questo caso riconosciute come co-protagoniste fondamentali del progetto integrato 0-6.

La Voce delle Famiglie

Oltre 240 i questionari compilati e restituiti dalle famiglie.

Tre i quesiti – o le aree tematiche – toccate dalle tracce presentate nell'ambito del complessivo questionario, prevedendo per ognuna delle medesime un tipo di risposta aperta, di cui di seguito si rende conto attraverso una sintesi della lettura integrata delle risposte elaborate e proposte.

Nella sua esperienza di genitore, i bambini nei primi 3 anni di vita e i bambini da 3 a 6 anni hanno esigenze anche comuni? Se sì quali?

Il gioco – e non sembra un punto di poco conto – è maggiormente individuato come elemento condiviso fra bambini 0-3 e bambini 3-6. Così anche la necessità di relazioni affettive ben radicate rappresenta un elemento considerato condiviso dai più piccoli e dai più grandi, pensando che questo costituisca un fondamentale punto di riferimento.

Il naturale orientamento all'esplorazione attiva delle opportunità di esperienza offerte è un altro elemento individuato come importante, anche nella prospettiva di sostenere i processi di apprendimento e di favorire la costruzione dell'autonomia.

In generale, il tema della socialità e della relazione con adulti e altri bambini viene individuato come elemento di continuità nell'intero arco dello 0-6.

Tutti pensano che per un bambino più piccolo possa essere vantaggiosa la relazione con un bambino più grande. Ma secondo lei, può essere utile per un bambino più grande condividere relazioni ed esperienze con un bimbo più piccolo?

Nella valutazione dei genitori, si tratta soprattutto di una possibilità prevalentemente positiva, che aiuta a sviluppare un senso di responsabilità nei bambini più grandi, sviluppa il senso di cura ed attenzione agli altri, sviluppa senso di empatia e sensibilità, consolida le esperienze e gli apprendimenti nei bambini più grandi.

Alcuni genitori si mostrano tuttavia preoccupati del fatto che i più grandi possano regredire o annoiarsi, anche se attribuiscono un ruolo decisivo al modo in cui educatori e insegnanti possono gestire positivamente la situazione.

Come valuta il fatto che un bambino possa frequentare uno stesso servizio educativo a partire dalla primissima età e poi fino al passaggio alle scuole elementari? Quale è stata o è la sua esperienza al riguardo?

Non tutti i genitori che hanno risposto hanno realmente avuto l'esperienza dello 0-6 e dunque la loro opinione è prevalentemente espressa come commento a una ipotesi non direttamente sperimentata.

Ciò precisato, la generalità delle risposte sono favorevoli, pensando che la condivisione in un unico luogo di una esperienza continua da 0 a 6 anni sia la base per sviluppare maggiore sicurezza, serenità, tranquillità, limitando traumi di passaggio e contribuendo in generale ad uno sviluppo cognitivo ed emotivo migliore e ad un più alto livello di autostima.

La minoranza dei genitori che esprime perplessità si riferisce al rischio che la condivisione di situazioni di esperienza fra bambini 0-3 e 3-6 possa contenere elementi di confusione, soprattutto se non si presta attenzione al modo in cui è predisposto e organizzato il contesto.

Alcuni, infine, esprimono la convinzione che una certa dose di discontinuità possa essere un elemento positivo nell'esperienza di un bambino.



A cura di
Giuseppe Scaratti

La qualità nei servizi per l'infanzia 06

1

Note introduttive sulla Qualità nei servizi 06

L'investimento sui temi della qualità ha da sempre caratterizzato la sfida di organizzazioni e imprese che offrono ai loro destinatari una articolata fruizione di beni e servizi. Nell'ambito delle reti consortili nazionali di imprese sociali, i progetti e gli interventi realizzati sulla qualità dei servizi offerti risalgono agli anni '90 (Scaratti, Farinotti, 2003), secondo un'articolazione che ha visto lo sviluppo di diversi percorsi: dalla certificazione secondo le norme ISO, al sistema di monitoraggio delle reti territoriali secondo il modello del balanced scorecard (Kaplan, Norton, 2000), fino alla rendicontazione sociale ed alle politiche di marchio e di accreditamento istituzionale e sociale (Scaratti, 2005).

Nell'ambito dei servizi all'infanzia lo snodo qualità è particolarmente sentito, per la crucialità del tema educativo in gioco e la pluralità degli stakeholder che gravitano attorno a esso. Diverse sono state le esperienze realizzate da singoli soggetti e/o reti (Scaratti, 2005b), con una tensione a combinare la necessità di rispondere a pressioni e vincoli esterni (accreditamenti, certificazioni), di volta in volta richiesti da bandi e progettualità, con la tensione ad assumere la sfida della qualità come possibile processo organizzativo orientato a una costruzione sociale di significato e a una generazione di valore. Il tema della qualità si presta infatti a ricorrenti rischi di idealizzazione e/o a riduzionismi di tipo tecnologico e normativo, che annullano in un effetto appiattente ed omologante la differenza tra modelli e tipologie organizzative, culture, contesti (Orsenigo, 2000; Strati, 2004). Può invece diventare l'occasione per andare a vedere, aiutare a vedere ed accompagnare, concrete esperienze di costruzione di nuovi e possibili equilibri, in cui le identità professionali e le molteplici culture lavorative si misurano con il quotidiano rappresentarsi e riposizionarsi rispetto a vincoli/opportunità, norme e procedure, cambiamenti e ricerca di nuovi spazi possibili di progettazione.

Nell'esperienza di PAN il punto di massima espressione di tale tensione si è concretizzato nella realizzazione di un manuale di valutazione dell'infanzia, progettato e utilizzato come un 'artefatto' che esprimesse l'insieme di valori, assunti culturali, conoscenze situate e depositate nelle pratiche organizzative dei servizi. Dunque un oggetto materiale e simbolico insieme, una sorta di 'scatola nera' (Latour, 1987) che stabilizza fatti ed eventi e permette il lavoro del 'guardarsi in casa', sviluppando una meta-lettura sulle proprie condizioni di adeguatezza/inadeguatezza rispetto a criteri assunti come riferimento regolativo comune e la realizzazione di un esercizio critico sulle qualità possibili e compatibili nell'ambito del proprio contesto e specifica situazione.

Esplorando tale esperienza possiamo identificare due fasi che l'hanno caratterizzata e che contengono rimandi importanti circa i sistemi di valutazione della qualità adottata.

La prima fase ha preso le mosse dal modello EFQM (European Foundation for Quality Management) (cfr. Scaratti, Spaggiari, 2000), ed ha visto la progressiva messa a punto, attraverso il lavoro congiunto degli operatori appartenenti ai diversi servizi coinvolti, di macro-aree e di sotto-dimensioni da sottoporre ad auto-valutazione e valutazione. Per ognuna delle dimensioni sono stati poi precisati enunciati condivisi, ricavati dalla rilettura del proprio sapere pratico da parte dei soggetti coinvolti ed evocativi di situazioni lavorative concrete tipiche e ricorrenti.

La tabella seguente illustra le macro-aree individuate (prodotto/servizio; risorse umane; processi interni ed esterni) e le sotto-dimensioni evidenziate come rilevanti e cruciali in una logica di qualità dell'offerta educativa proposta:

Istituzione e strategia	Prodotto/servizio	Risorse umane	Processi interni ed esterni
1.A Identità del servizio educativo	2.A Elaborazione e verifica del Progetto pedagogico	3.A Selezione del personale	4.A La partecipazione
1.B Identità e progetto del servizio	2.B Modalità organizzative e gestione delle routines	3.B Gestione del personale	4.B Miglioramento continuo
1.C Presidio delle risorse	2.C Attività di supporto alle routines educative	3.C Aggiornamento e formazione del personale	4.C Verifica della soddisfazione degli operatori
1.D Ascolto del territorio e domanda educativa	2.D Informazione e documentazione delle attività educative		4.D Verifica della soddisfazione dei genitori
1.E Rispetto delle normative vigenti	2.E Confezionamento e somministrazione pasti		4.E Verifica della soddisfazione dei committenti
1.F Organizzazione di secondo livello	2.F Attività di igiene e sanificazione degli spazi		4.F Promozione delle attività verso l'esterno
	2.G Contabilità-amministrazione-attività di gestione		
	2.H Politiche tariffarie e gestione dei rapporti economici fra gestore e famiglie		

Dimensioni relative alle macro-aree del marchio qualità servizi per l'infanzia

Tabella 1

Le quattro macro aree rappresentano i nodi centrali per l'erogazione di un servizio educativo alla prima infanzia ed il cui monitoraggio è imprescindibile se si voglia verificarne l'effettiva qualità: le scelte di fondo che sottostanno all'impresa educativa e che si rifanno all'identità di ogni singolo soggetto teso a far crescere valore e generare reti fiduciarie solidali nell'ambito della propria organizzazione, del servizio e dell'ambiente in cui opera, conservando le proprie caratteristiche distintive sul piano valoriale, educativo e organizzativo (Istituzione e strategia); la realizzazione dei vari aspetti del servizio con particolare riferimento alle principali routine legate all'azione educativa nella fascia d'età considerata e le procedure e le strumentazioni caratteristiche della progettazione educativa (Prodotto/Servizio);



la gestione del personale anche al fine di perseguire un'implementazione e uno sviluppo di azioni di miglioramento del proprio sistema manageriale ed educativo individuando realistiche aspettative di risultato e introducendo congruenti indicatori di monitoraggio (Risorse umane); la gestione delle relazioni con l'utenza nell'ottica del miglioramento continuo anche in riferimento alle esigenze di riconoscibilità sociale, di trasparenza rispetto alla domanda formativa e di rispetto dei vincoli normativi e ambientali (Processi interni ed esterni).

Ogni dimensione, a partire da un lavoro di confronto e mediazione con le équipe degli operatori dei servizi ed i loro referenti istituzionali, è stata ulteriormente articolata in sotto-dimensioni, correlate ad una serie di enunciati corrispondenti, individuati attraverso le modalità sopra richiamate e relative alla valorizzazione dei saperi pratici diffusi fra gli operatori.

Tali enunciati, rubricati secondo una strutturazione a cinque livelli all'interno delle varie dimensioni del manuale, hanno di fatto costituito il dispositivo concreto che consente l'attribuzione di giudizi e letture della propria azione in funzione di una sua regolazione migliorativa. L'insieme delle variabili e delle dimensioni sollecitate dal manuale permette a chi lo usa di rivedere situazioni e processi inerenti la propria pratica operativa e professionale, mettendo alla prova la tenuta reale di alcuni principi ispiratori del proprio approccio (riconducibili alle linee guida che caratterizzano la filosofia ed i valori che ispirano l'azione e la prospettiva della rete PAN) attraverso una riflessione sul proprio servizio.

Di seguito alcuni esempi tratti dal manuale:

Viene effettuata e interpretata l'analisi dei bisogni	2.A.2
Esistono alcune idee sulla lettura e l'analisi dei bisogni ma non sono concretizzate in azioni	1
Esistono alcuni momenti sporadici di lettura e analisi dei bisogni proposti da parte del singolo genitore al singolo operatore	2
Il progetto prevede dei momenti strutturali e formalizzati finalizzati a raccogliere e ad analizzare i bisogni dei genitori	3
Oltre a quanto previsto al punto 3 sono stati approntati strumenti diversificati atti a rilevare il bisogno dei genitori che riescono a cogliere e a far emergere anche i bisogni non esplicitati	4
Oltre a quanto previsto al punto 4 il bisogno esplicitato riesce a modificare il servizio e/o l'erogazione dello stesso	5

Figura 1

Sviluppo della dimensione 2A - Elaborazione e verifica del progetto pedagogico

Vengono organizzati gli spazi e gli arredi per assicurare la centralità del bambino e la realizzazione pedagogica del servizio	2.B.4
Nel servizio vi è il tentativo di organizzare alcuni spazi; l'arredamento è consistente ma non rispetta gli standard previsti dal progetto educativo.	1
Gli spazi sono organizzati ma l'arredamento e il materiale ludico-didattico non rispetta gli standard del progetto educativo	2
Lo spazio è suddiviso in angoli facilmente identificabili dai bambini; l'arredamento rispetta l'antropometria del bambino; il materiale ludico-didattico e le aree rispondono alle esigenze dei bambini e sono coerenti con quanto dichiarato nel progetto pedagogico	3
Gli angoli sono ben definiti e facilmente identificabili dai bambini, sono armonici e pensati anche in funzione degli adulti; l'arredamento favorisce l'autonomia del bambino e il materiale ludico-didattico ne favorisce il protagonismo	4
Oltre a quanto previsto dal punto 4, vengono effettuate osservazioni in relazione all'utilizzo degli spazi da parte di bambini e adulti con la conseguente riprogettazione degli stessi	5

Sviluppo della dimensione 2.B - Modalità organizzative e gestionali delle routines

Figura 2

Il personale educativo organizza e gestisce le proprie attività attraverso un lavoro di gruppo	2.B.7
Il personale educativo si incontra in maniera sporadica e informalmente	1
Esistono riunioni dei gruppi di lavoro, senza un piano definito. Non esiste una precisa definizione di ruoli e funzioni	2
Il gruppo di lavoro si incontra con cadenze pianificate	3
Gli incontri del gruppo di lavoro, almeno bimestrali, sono documentati attraverso verbali	4
Al gruppo di lavoro partecipano tutte le persone che operano nel servizio, almeno 6 volte all'anno, ed esiste un supporto psico-pedagogico	5

Sviluppo della dimensione 2.B - Modalità organizzative e gestionali delle routines

Figura 3

Tale architettura risponde a logiche di monitoraggio valutativo di tipo processuale-ermeneutico, orientate cioè ad una concezione di valutazione come processo di ricerca sociale applicata. Un processo euristico, perché aperto alla scoperta, al confronto tra soggetti e le loro rappresentazioni di problemi ed eventi; un processo generativo, nel senso dell'essere orientato a percorsi di crescita nel fronteggiamento e soluzione dei problemi, alla creazione di competenze e sensibilità valutative; un processo infine dialogico, in quanto calato in contesti reali, in cui si attivano diversi soggetti e sistemi esperti nell'interazione negoziata delle loro posizioni e letture della realtà. Non si tratta di uno strumento orientato alla certificazione, ma di un approccio mirato all'avvio di processi prima di auto-riflessione ed auto-valutazione, poi di valutazione, del proprio rapportarsi a variabili riconosciute come cruciali all'interno della comune cultura di riferimento dei servizi a partire dalle linee guida assunte dai consorzi.

L'utilizzo del manuale presuppone una prospettiva in cui è la partecipazione diretta ed attiva dei diversi interlocutori coinvolti a dare pieno significato al processo di attribuzione di senso e valore alla rilettura valutativa della propria azione e del servizio educativo offerto.

Per questo il manuale di valutazione dei servizi è stato concepito non come un protocollo standardizzato in grado di certificare meccanicamente una posizione di merito, ma come uno strumento dinamico che incoraggia ed aiuta letture ed interpretazioni del proprio posizionamento rispetto a particolari situazioni e dimensioni considerate rilevanti e cruciali, incrementando una opportuna regolazione delle culture educative, professionali ed organizzative sottoposte ad attenzione critica.

Il vantaggio derivante non è da ricercare nel tentativo di ridurre lo scarto da un modello idealizzato ed astratto di condizioni standard prefissate, ma nel riconoscimento di prassi promettenti e di valore, che le voci contenute nelle varie dimensioni proposte dal manuale sollecitano a riconoscere

Ragionare sulla qualità e sulla profonda connessione che essa intrattiene con le culture organizzative e le identità professionali delle figure operanti nell'ambito delle organizzazioni di servizio, comporta in prima istanza un deciso riconoscimento del patrimonio di conoscenze situate e depositate nei saperi pratici e nelle pratiche lavorative attraverso le quali i soggetti strutturano e ristrutturano costantemente il loro campo conoscitivo ed esperienziale, reinterpretando competenze e traducendo valori e criteri di utilità sociale attraverso costanti processi di negoziazione e co-costruzione. Si tratta in altri termini di intercettare la conoscenza in azione (cfr. Scaratti, 2005, c) dei soggetti nei loro contesti organizzativi: in azione sia in quanto depositata nei repertori di pratiche organizzative e professionali e nelle routine operative consolidate, sia in quanto connessa alle transazioni discorsive e linguistiche attraverso le quali si producono quotidianamente negoziazioni e attribuzioni di senso ad eventi, criteri, valori, assunti che permeano e orientano i micro-processi organizzativi.

La seconda fase è stata determinata dagli sviluppi della crisi congiunturale mondiale, con situazioni di chiusura dei nidi per evidenti fattori di non sostenibilità economica e altre esposte a radicali contrazioni e riallocazioni di risorse, motivi di una sorta di saturazione e di successiva inerzia dell'investimento sull'azione valutativa. D'altro canto non poteva essere elusa l'esigenza di non abbassare i livelli di qualità attesa, vista la delicatezza e la crucialità educativa che i servizi all'infanzia rappresentano per famiglie e stakeholder istituzionali e professionali coinvolti. Pertanto il Consorzio ha deciso di fare evolvere le funzioni assegnate all'approccio valutativo PAN, sia mantenendo quelle più attinenti la formazione e l'accompagnamento consulenziale (suo impiego come modalità per alimentare processi di riflessione da parte degli operatori, sostenendo una autovalutazione della loro azione professionale ed educativa), sia riformulando e riprecisando gli aspetti di performance individuati (riconfigurazione dell'architettura in termini di comparabilità e maggiore strutturazione). Nello specifico il **Nuovo Manuale Pan 2.0** è stato determinato da 4 Aree Valoriali, che saranno valutate dal un esperto Pan (valore educativo pedagogico ; valore organizzativo; valore professionale;

valore territoriale) con punteggi da 1 a 10 e indicazioni per la definizione di indicatori congruenti e pertinenti rispetto a esse. Di fatto sono stati mantenuti gli aspetti che connotano istituzionalmente l'approccio PAN (dialogo, terzietà, analisi di diverse variabili, osservazione), concentrandosi su aspetti di reportistica mirata, su criteri trasversali di attribuzione di valore e sulle loro condizioni d'uso.

Di seguito un esempio della riconfigurazione apportata alla precedente versione del manuale:

	1. Area Educativo Pedagogica
	1a
Aspetti ritenuti cruciali	l'ente gestore identifica e propone gli indirizzi educativi generali, tenendo conto delle linee guida del Consorzio PAN nel governo del servizio. viene effettuata ed interpretata l'analisi dei bisogni, sviluppando un progetto organizzativo coerente con il progetto pedagogico
Unità di analisi	progetto pedagogico, progetto organizzativo, documenti di promozione verso l'esterno, carta del servizio, bilancio sociale
Documenti da rilevare secondo il manuale pan	documento/progetto specifico che indica, orientamenti, linee guida e filosofia di intervento condiviso e formalizzato tipo di contratto che esplicita la titolarità nella determinazione degli orientamenti verbale riunioni e delibere istituzionali al riguardo; brochure e depliant di iniziative interne/esterne centrate sulle linee guida verbali incontri e report di iniziative di rilevazione ed elaborazione dei bisogni educativi; copie di strumenti impiegati e di delibere assunte copia dei due progetti e documenti connessi di verifica e riprogettazione
Item di riferimento del vecchio manuale	1a1 + 1e1 + 2a1 + 2b1
Setting di utilizzo	analisi documentale previo invio di documenti da parte del servizio; colloquio con stakeholder; visita al servizio
Indicatori di performance e criteri + procedura di valutazione + report di sintesi della valutazione (fatta con modalità di comunicazione verso l'esterno)	attribuzione di punteggio su scala likert da 1 a 10; criteri: numero di incontri con personale e famiglie su indirizzi educativi [definire soglia]; numero di incontri [definire soglia] e elenco di azioni per lo sviluppo di una continuità verticale con le scuole dell'infanzia

Una esigenza che ha rappresentato un vero e proprio punto di svolta rispetto alle fasi di sviluppo storico della valutazione della qualità è stata l'apertura dell'arco temporale dalla fascia 0-3 a quella 0-6. Essa si colloca all'interno di una rinnovata riflessione internazionale che ha portato alla definizione di un quadro delle competenze di cittadinanza indicato nel 2006 dalla Comunità Europea, (8 dicembre 2006 – La Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea ha pubblicato la "Raccomandazione del Parlamento Europeo relativa a Competenze

Chiave per l'Apprendimento Permanente") e recepito nel 2007 dal legislatore italiano ("Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione", D.M. n. 139 del 22 agosto 2007), che costituisce la 'pista comune' per la riprogettazione di percorsi di educazione, istruzione e formazione a qualsiasi livello.

La tabella seguente propone la descrizione di un profilo di competenze da acquisire al termine della scuola dell'infanzia:

Profilo delle competenze al termine della scuola dell'infanzia	
Indicazioni nazionali per il curricolo	
Al termine del percorso triennale della scuola dell'infanzia, è ragionevole attendersi che ogni bambino abbia sviluppato alcune competenze di base che strutturano la sua crescita personale:	
Riconosce ed esprime le proprie emozioni, è consapevole di desideri e paure, avverte gli stati d'animo propri e altrui	
Ha un positivo rapporto con la propria corporeità, ha maturato una sufficiente fiducia in sé, è progressivamente consapevole delle proprie risorse e dei propri limiti, quando occorre sa chiedere aiuto	
Manifesta curiosità e voglia di sperimentare, interagisce con le cose, l'ambiente e le persone, percependone le relazioni ed i cambiamenti	
Condivide esperienze e giochi, utilizza materiali e risorse comuni, affronta gradualmente i conflitti e ha iniziato a riconoscere le regole del comportamento nei contesti privati e pubblici	
Ha sviluppato l'attitudine a porre e a porsi domande di senso su questioni etiche e morali	
Coglie diversi punti di vista, riflette e negozia significati, utilizza gli errori come fonte di conoscenza	
Sa raccontare, narrare, descrivere situazioni ed esperienze vissute, comunica e si esprime con una pluralità di linguaggi, utilizza con sempre maggiore proprietà la lingua italiana	
Dimostra prime abilità di tipo logico, inizia ad interiorizzare le coordinate spazio temporali e ad orientarsi nel mondo dei simboli, delle rappresentazioni, dei media, delle tecnologie	
Rileva le caratteristiche principali di eventi, oggetti, situazioni, formula ipotesi, ricerca soluzioni a situazioni problematiche di vita quotidiana	
È attento alle consegne, si appassiona, porta a termine il lavoro, diventa consapevole dei processi realizzati e li documenta	
Si esprime in modo personale, con creatività e partecipazione, è sensibile alla pluralità di culture, lingue, esperienze	

Essa si iscrive in sensibilità e coordinate di riferimento che suggeriscono anche ambiti di esperienza funzionali a supportare il processo di coltivazione e cura, fin dai primi anni di vita, delle competenze individuate come fondamentali:

Dai campi di esperienza alle competenze	
Competenze del profilo	
Traguardi per lo sviluppo della competenza	il sé e l'altro
	il corpo e il movimento
	immagini, suoni, colori
	i discorsi e le parole
	la conoscenza del mondo

Le competenze chiave per la cittadinanza attiva individuate dalle Raccomandazione del Parlamento e Consiglio Europeo (18 dicembre 2006) sono le seguenti:

- . Comunicazione nella madre lingua
- . Comunicazione nelle lingue straniere
- . Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
- . Competenza digitale
- . Imparare ad imparare
- . Competenze sociali e civiche
- . Spirito di iniziativa e imprenditorialità
- . Consapevolezza ed espressione culturale

Gli assunti culturali strategici alla base delle competenze sopra richiamate sono riconducibili a quattro assi: linguaggi, matematico, scientifico-tecnico, storico-sociale.

Interessante, ai fini delle implicazioni e delle traduzioni pratiche che tali assunti hanno in termini di configurazione di sistemi educativi di qualità nella prima infanzia e della loro valutazione, è richiamare le competenze trasversali da acquisire (vedi tabella seguente):

Competenze chiave per la cittadinanza attiva	
Competenze chiave per la cittadinanza attiva da acquisire al termine di 10 anni di istruzione obbligatoria	
Competenze Trasversali	
Costruzione del sé	Imparare ad imparare Progettare
Relazioni con gli altri	Comunicare Collaborare e partecipare Agire in modo autonomo e responsabile
Rapporto con la realtà naturale e sociale	Risolvere problemi Individuare collegamenti e relazioni Acquisire e interpretare l'informazione

E' evidente come il riferimento a questi a analoghi parametri, suggeriti dal quadro legislativo europeo, influenzi sia le modalità di valutazione da adottare in termini di attenzione strategica e mirata, sia una riflessione che rilegga criticamente le pratiche valutative in uso, validandone la pertinenza, congruenza e autenticità.

Assumere le competenze trasversali indicate come riferimento spendibile anche a livello di lavoro educativo 0-6 significa orientarsi verso una riqualificazione professionale e organizzativa di operatori e servizi in grado di sostenere e la generazione della progressiva costruzione di una nuova cittadinanza.

La sollecitazione è quella di alimentare una cultura della valutazione, capace di mobilitare energie, disposizioni e atteggiamenti che facilitino il progressivo avanzamento dei livelli di profondità indicati nella seguente rappresentazione:

La sfida delle competenze	
Livelli di profondità	
Livello dei Significanti	Cambiano le parole, non i significati. Presa in carico Documentale dell'innovazione.
Livello dei Significati	Cambiano i significati, non i comportamenti. Presa in carico Culturale dell'innovazione.
Livello delle Prassi	Cambiano i comportamenti professionali. Presa in carico Professionale dell'innovazione.

In tale ottica la valutazione della qualità dei servizi si propone come un percorso euristico di apprendimento sociale ed organizzativo, in cui responsabili istituzionali ed operatori erano accomunati nello sforzo di innescare nuove forme di valore e di ricercare possibilità altre e inedite di miglioramento e di crescita dei propri servizi.

La sfida è di creare le condizioni perché l'investimento sulla dimensione qualità diventi occasione di crescita per le persone e le organizzazioni coinvolte in quanto favorisce l'assunzione di una posizione matura e non idealizzata nei confronti del tema della qualità; la costruzione comune di significati operativi ed organizzativi attraverso una elaborazione delle rappresentazioni condivise relative al valore prodotto dalla propria azione; la traduzione in termini di visibilità e tangibilità alle dimensioni immateriali del proprio lavoro, in una prospettiva attenta alle esigenze dei diversi portatori di interesse in gioco.

2 Analisi dei Questionari: la Voce dei Servizi

"l'ente gestore identifica e propone gli indirizzi educativi generali, tenendo conto delle linee guida del consorzio pan nel governo del servizio. Viene effettuata ed interpretata l'analisi dei bisogni, sviluppando un progetto organizzativo coerente con il progetto pedagogico": **media = 3,7**

"viene assicurato un adeguato livello di comunicazione con i genitori attivando anche incontri e relazioni per conoscere meglio il bambino. Facilitazione di progettazione corrente": **media=3,9**

"L'ente gestore organizza il servizio con chiare suddivisioni di funzioni e responsabilità, assicurando una adeguata comunicazione interna circa gli obiettivi di lavoro e condividendo la vision istituzionale. Adeguata gestione del personale con monitoraggio e valutazione delle qualificazioni professionali": **media= 3,9**

"Presidio delle risorse e dei processi organizzativi del servizio. Il personale educativo organizza e gestisce le proprie attività attraverso un lavoro di gruppo che viene documentato e monitorato": **media= 3,9**

"Gestione del rapporto con gli stakeholder: i genitori partecipano attivamente alla realizzazione del servizio, presidio delle relazioni con il territorio (enti pubblici e privati)": **media = 3,3**

Le risposte alle domande del questionario relative alle dimensioni di qualità evidenziano un complessivo posizionamento positivo delle cooperative coinvolte.

Le medie, su una scala Likert da 1 a 5, si posizionano prevalentemente sopra il 3,5, con una eccezione relativa all'ultimo quesito, che si attesta comunque a un livello soddisfacente, pur se migliorabile.

La configurazione del progetto educativo sembra tener conto sia di una ricognizione dei bisogni emergenti, sia di una comunicazione con i genitori e le famiglie. D'altro canto viene presidiata la competenza delle figure professionali coinvolte, la comunicazione interna e i processi organizzativi funzionali a garantire processi di lavoro educativo integrati.

La possibilità di una maggiore interlocuzione con il territorio, anche attraverso il coinvolgimento dei genitori, è più critica e questo conferma un dato riscontrato anche nelle precedenti rilevazioni effettuate attraverso l'impiego del manuale PAN.

Sembra opportuno restituire l'esigenza di un buon mantenimento e sostegno ai livelli di qualità individuati e la possibilità di tradurli in indicatori che possano essere trasferiti anche ad altri contesti e realtà.



Bibliografia

- Kaneklin C. (2000) Valutazione e qualità nei servizi. Valutare il valore del servizio. In Regalia C., Bruno A. (a cura di) Valutazione e qualità nei servizi, Unicopli, Milano, pp.29-41.
- Kaplan R.S., Norton D.P. (200) Balanced scorecard. Tradurre la strategia in azione. Tr. It. ISEDI, Torino
- Latour B. (1987) La scienza in azione. Tr. It. Edizioni di Comunità, Torino.
- Orsenigo A. (2000) Premessa, in Regalia C., Bruno A. (a cura di) Valutazione e qualità nei servizi, Unicopli, Milano, pp.7-13.
- Scaratti G. (2003) Introduzione, in Scaratti G., Farinotti G.A. (2003) Qualità come strategia per l'impresa sociale di comunità. Unicopli, Milano, pp. 7-15.
- Scaratti G. (2005) Cooperazione sociale e qualità dei servizi. In Centro studi CGM (a cura di) Beni comuni. Quarto rapporto sulla cooperazione sociale in Italia, Edizioni Fondazione G.Agnelli, Torino, pp.205-232.
- Scaratti G. (2005b) L'esperienza della qualità nel consorzio nazionale CGM: marchio di qualità e miglioramento dei processi organizzativi, in Pedon A., Gabassi P.G. (a cura di) Organizzazioni di Qualità. Aspetti psicologici ed ergonomici. Atti del II convegno AIPEQ, Gorizia 19-20 novembre 2004, Borla, Roma, pp.67-84.
- Scaratti G., Barbieri B. (2004) Culture e apprendimento nelle imprese sociali della rete CGM, in Bonomi A. (a cura di) Il passaparola dell'invisibile. Rappresentazione e voce delle imprese sociali. Laterza, Bari, pp.108-141.
- Strati A. (2004), L'analisi organizzativa. Paradigmi e metodi, Carocci, Roma.
- Scaratti G., Spaggiari C. (2000) La Qualità nell'impresa sociale: dalla certificazione alla crescita del valore, in Regalia C., Bruno A. (a cura di) Valutazione e qualità nei servizi, Unicopli, Milano, pp.147-170.

A cura del
 Gruppo di Ricerca del Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia
 dell'Università Cattolica di Milano
 prof. Giovanna Rossi, dr. Maria Letizia Bosoni, dr. Flavio Merlo

La riforma 0-6: il pensiero delle famiglie sulla trasformazione di nidi e scuole dell'infanzia

1

Introduzione

La Legge 107/2015 nota come "La Buona scuola", integrata dal D.Lgs 13 aprile 2017 n° 65, ha introdotto il sistema di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni promuovendo l'integrazione tra asili nido, scuole dell'infanzia e altre agenzie educative (sezioni primavera, ludoteche, servizi domiciliari...) che confluiranno nei cosiddetti Poli per l'infanzia, destinati ad accogliere in un "unico plesso o in edifici vicini, più strutture di educazione e di istruzione per bambine e bambini sino 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."²

Gli obiettivi del Sistema sono esplicitati nell'art. 4 del D.Lgs n°65 e possono essere ricondotti a tre tipologie:

- . a) Un'offerta per tutti
 - . migliorare l'accessibilità ai servizi per la prima infanzia avendo come obiettivo di raggiungere in modo omogeneo almeno il 33% della popolazione compresa tra gli zero e i tre anni;
 - . migliorare la diffusione territoriale dei servizi educativi per l'infanzia cercando di raggiungere almeno il 75% di copertura dei Comuni;
 - . promuovere l'inclusione di tutte le bambine e di tutti i bambini;
- . b) Un personale più qualificato
 - . creazione di un nuovo percorso di studi universitario per coloro che vogliono lavorare nel Sistema integrato a partire dall'a.s. 2019/2020 (ad oggi, gli operatori dei servizi per la primissima infanzia non dovevano disporre di qualifiche particolari);
 - . formazione permanente del personale in servizio;
- . c) Un territorio in rete
 - . promuovere il coordinamento dei servizi pedagogici presenti sul territorio;
 - . promuovere sinergie tra i servizi e rimuovere gli ostacoli che impediscono la fruizione di tali opportunità.

Operativamente, la costituzione del Sistema integrato non implica obbligatoriamente la creazione di plessi in cui sono ospitati una molteplicità di servizi destinati ai bambini dagli zero ai sei anni, ma promuove il coordinamento, la messa in rete strutturale di servizi – i Poli per l'infanzia - che fino ad oggi hanno generalmente lavorato in modo separato al netto di possibili eccezioni che hanno perseguito in termini di progettazione educativa e formativa verticalizzazioni pedagogiche favorendo il dialogo tra operatori di servizi diversi.

Evidentemente quanto previsto dal legislatore richiede necessariamente due condizioni: da un lato, la propinquità fisica tra i servizi che devono insistere su porzioni di territorio ben definite e tali da poter far esperire alle famiglie la dimensione del Polo, dall'altro, la prossimità culturale di questi servizi, che, laddove

² Art. 3, comma 1 D.Lgs 13 aprile 2017, n°65

non sono gemmati o almeno guidati da un'esperienza valoriale e da un approccio pedagogico condivisi, rischiano di offrire una proposta educativa segmentata o, addirittura, contraddittoria.

L'idea dei Poli per l'infanzia trova già declinazione pratica in vari territori dove sono presenti i soggetti aderenti al Consorzio PAN ed è proprio su queste realtà che si è concentrato il lavoro di ricerca presentato in questo report. In particolare, qui indagiamo il *pensiero delle famiglie* che usufruiscono dei servizi di questi Poli, famiglie che, probabilmente, non hanno letto il testo della "Buona Scuola", ma hanno avuto modo di vedere da dentro questa modalità di networking.



2

L'indagine con le famiglie

All'indagine hanno aderito una ventina di soggetti distribuiti in varie Regioni italiane, da Pordenone a Salerno, da Torino a Matera. Complessivamente sono stati compilati 239 questionari cartacei; un dato decisamente significativo che denota una particolare attenzione sia dei responsabili dei centri sia delle famiglie.

Il questionario è stato compilato prevalentemente dalla madre (67,9%), in misura minore da entrambi i genitori (21,4%), e in numero decisamente residuale da parte del padre (8,5%) o di un altro parente/tutore (2,1%).

Dal punto di vista strutturale è stata rilevata l'età dei genitori (Tabella 1) ed il numero dei figli (Tabella. 2): la maggior parte dei genitori ha una età compresa tra i 36 e i 45 anni, rispetto al numero di figli i rispondenti si ripartiscono equamente in due gruppi con 1 e 2 figli rispettivamente, solo una parte residuale ha 3 o più figli.

	Madre		Padre	
	v.a	%	v.a.	%
Fino a 35 anni	77	33,0	47	20,7
36 - 45 anni	144	61,8	149	65,6
46 - 56 anni	9	3,9	30	13,2
Genitore non presente	3	1,3	1	,4
Totale	233	100,0	227	100,0
Mancante	6		12	
Totale	239		239	

Tabella 1 Età dei genitori (v.a. e %)

Numero di figli	%
1 figlio	43,6
2 figli	47,9
3 o più figli	8,5

Tabella 2 Numero di figli (%)

Il questionario somministrato ripercorre alcuni passaggi nodali del testo di legge che introduce il Sistema integrato e sollecita le famiglie ad esprimersi in merito.

La prima parte del questionario riprende le tre tipologie di obiettivi precedentemente indicate – cfr. art. 4 D.Lgs 13 aprile 2017 n° 65 - declinandole in una serie di indicatori puntuali rispetto ai quali si chiede ai genitori di esprimere un *giudizio di rilevanza per migliorare i servizi all'infanzia*. A queste tre dimensioni si aggiunge l'attenzione pedagogica che esplicita il livello qualitativo dell'offerta; tale variabile non è apertamente affrontata nei testi normativi, ma rimane sottesa ai diversi articoli e – come detto in precedenza – assume particolare significato in quanto



la dimensione della prossimità culturale non può essere trascurata o sacrificata in nome della vicinanza territoriale.

Un'offerta per tutti

- . universalismo della proposta
- . unicità del Sistema
- . valorizzazione delle diversità
- . contenimento dei costi a carico delle famiglie
- . sinergie con strumenti del welfare aziendale

Il personale qualificato

- . personale più preparato

Il territorio

- . conciliazione famiglia e lavoro
- . messa in rete di servizi eterogenei
- . costituzione di Poli dell'infanzia territorialmente definiti

Attenzione pedagogica

- . completezza del supporto educativo alle famiglie;
- . partecipazione delle famiglie alla progettazione pedagogica
- . verticalizzazione della progettazione pedagogica

Interventi	Per nulla/ Poco	Abbastanza	Molto/ Decisamente	Numero Risposte
Tutti i bambini e le bambine tra 0 e 6 anni hanno diritto ad avere pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco.	0,4	3,8	95,7	234
Esiste un solo sistema integrato dei servizi educativi e di istruzione per le bambine e i bambini in età compresa tra tre mesi e sei anni.	16,5	31,7	51,8	224
Il sistema integrato favorisce la conciliazione tra famiglia e lavoro.	5,9	13,6	80,5	236
Il sistema integrato supporta i genitori nella loro funzione educativa.	4,7	13,2	82	234
È prevista la collaborazione e partecipazione delle famiglie alla definizione degli obiettivi educativi e alla verifica del loro raggiungimento.	3,4	11,5	85	234
Le diversità linguistiche, culturali, religiose ed etniche sono tutelate e valorizzate	6,8	20,0	73,2	235
Il sistema integrato si avvale di personale educativo con qualificazione universitaria.	10,3	21,7	68,1	235
C'è continuità tra nido - scuola dell'infanzia - scuola primaria.	3,8	12,8	83,4	235
Del sistema integrato fanno parte nido, micronido e sezione primavera per bimbi tra 24 e 36 mesi, servizi integrativi e scuola dell'infanzia.	6	19,2	74,8	234
Il sistema integrato comprende una serie di servizi integrativi quali spazio gioco, centri per bambini e famiglie, servizi in contesto domiciliare.	5,1	25,6	69,3	234
I servizi per l'infanzia (nido, scuola d'infanzia...) saranno posti nello stesso edificio o in edifici vicini.	7,6	22,1	70,2	235
Si prevede che il sistema integrato possa diminuire il costo economico a carico delle famiglie.	1,3	9,8	89	235
È prevista l'erogazione da parte dei datori di lavoro di "Ticket nido" quale forma di welfare aziendale.	4,7	14,5	80,8	234

Tabella 3

Il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni prevede i seguenti interventi. A suo parere, quanto sono *importanti* per migliorare l'offerta formativa nella fascia di età 0 - 6 anni? (%)

Su questi indicatori è stato chiesto alle famiglie di esprimere una valutazione di importanza per comprendere qual è il loro giudizio sull'introduzione del sistema integrato almeno in termini di **condivisione degli obiettivi** da raggiungere.

Dalle risposte riportate (Tabella 3) osserviamo che i genitori attribuiscono grande importanza (modalità di risposta "Molto/Decisamente importante" superiori all'80%) ad una molteplicità di indicatori che interessano tutte le variabili in gioco: dall'universalismo dell'offerta alla riduzione dei costi anche mediante il welfare aziendale, dalla progettazione pedagogica condivisa al networking sul territorio fino ad una migliore conciliazione tra tempi di cura e tempi di lavoro. Si evince così che le ragioni di approvazione del nuovo sistema integrato sono molteplici e differenziate.

Dalla Tabella 4 si comprende però che i giudizi espressi dai genitori sono soprattutto il frutto di una riflessione che nasce dall'esperienza personale in quanto il tema del "sistema integrato dei servizi educativi e di istruzione" introdotto nel 2015 è stato raramente oggetto di discussione con altre persone (54,8%).

No, non mi capita mai o solo raramente	54,8
Sì, con altri genitori, amici e/o insegnanti	22,6
Sì, con colleghi di lavoro	11
Sì, con familiari e/o parenti	5,1
Sì, con più persone (delle precedenti opzioni)	6,4

Le è capitato di discutere di questo sistema integrato con altre persone? (%)

Tabella 4

Per comprendere meglio se e come le famiglie abbiano messo in atto una riflessività circa questo tema, abbiamo chiesto le motivazioni sottese alla loro scelta del servizio; dalle risposte indicate osserviamo al primo posto la necessità di poter conciliare il lavoro con le responsabilità familiari, seguita da una motivazione educativa-socializzante (Tabella 5). Decisamente marginali le altre motivazioni, fatta eccezione per quella relativa al desiderio di far sperimentare ai propri figli le regole di vita comune che fa registrare un 23,8% come seconda scelta e un buon 56,7% come terza opzione. Da osservare con attenzione la quasi totale assenza di "passaparola"; un dato che conferma quanto emerso dalla Tabella 4 dove era emersa una povertà di confronto sui temi legati alle scelte della scuola per i propri figli.

Motivazioni	I scelta	II scelta	III scelta
Per poter conciliare al meglio il mio lavoro e la cura dei miei figli	61,2	0,6	1,1
Per far fare ai miei figli una valida esperienza educativa e socializzante con gli altri bambini	34,5	62,4	1,1
Per far imparare ai miei figli le regole di vita comune	0,9	23,8	56,7
Perché mi è stato segnalato da altri genitori/amici	1,7	5,0	12,2
Perché era una valida risorsa in termini di tempi e costi	0,9	6,1	24,4
Perché non avevamo altre alternative	0,9	2,2	4,4
Totale numero rispondenti	232	181	90

Per quali motivi ha scelto questo tipo di servizio? (max 3 risposte; %)

Tabella 5

Passando dalle ragioni della scelta al giudizio sull'esperienza (Tabella 6), notiamo che la soddisfazione si concentra più sugli aspetti strumentali che su quelli strettamente pedagogici. Infatti, se è vero che oltre il 97% degli intervistati ritiene che la conciliazione famiglia/lavoro sia un punto di forza del sistema, oltre la metà dei genitori ritiene che si tratta di un contesto educativo complesso (50,8%) e oltre due terzi che far rispettare le regole sia compito assai difficile (67,6%). Il tema del costo a carico delle famiglie appare inoltre cruciale, su questo punto i rispondenti si spaccano tra quanti percepiscono vantaggi e quanti si prefigurano punti di debolezza.

Tema	Punto di forza	Punto di debolezza
Conciliazione famiglia/lavoro	97,2	2,8
Costi	53,3	46,7
Trasporti	60,2	39,8
Spazi adeguati	80,3	19,7
Pulizia degli spazi	79,4	20,6
Organizzazione delle attività coerente con i bisogni dei bambini	90,2	9,8
Ambiente di apprendimento con eterogeneità di stimoli	87,7	12,3
Difficoltà nel far rispettare le regole	32,4	67,6
Contesto educativo complesso	49,2	50,8

Tabella 6

A suo parere, rispetto ai temi indicati e alla sua personale esperienza, quali sono i punti di forza e quali quelli di debolezza di questa nuova tipologia di servizio 0-6 anni? (%)





La seconda parte del questionario stimola i genitori a riflettere sulle **conseguenze** - cosa accadrà in futuro - che la costituzione del Sistema integrato avrà sulle famiglie, sulle loro relazioni con i servizi e sulla dimensione pedagogica. Evidentemente questa sezione non è direttamente elaborata sulla base del dettato normativo (cfr. Tabella 3) o dell'esperienza concretamente vissuta (cfr. Tabelle 5 e 6), ma illustra una serie di possibili scenari positivi e negativi che l'introduzione del Sistema integrato potrebbe determinare (Tabella 7).

Anche in questo caso è possibile individuare alcuni macro scenari all'interno dei quali collocare gli items del questionario:

Rapporto famiglia e servizi

- . più supporto educativo alle famiglie
- . ruolo famiglia più marginale
- . meno tempo per nonni
- . riduzione della possibilità di scegliere se usufruire o meno dei servizi

Conciliazione famiglia/lavoro

- . possibilità di usufruire prima dei servizi dedicati all'infanzia
- . più flessibilità negli orari dei servizi
- . più comodità nei trasporti e nelle pratiche burocratiche

Dimensione pedagogica

- . convivenza difficile tra bambini di età diversa meno possibilità di gioco per i più piccoli
- . convivenza tra età diverse favorisce sviluppo dei bambini
- . più attenzione ai bisogni dei bambini
- . omogeneità dello stile educativo

	1 e 2 Falso	3	4 e 5 Vero	Numero risposte
Insegnanti ed educatori saranno sempre più un valido supporto al compito educativo delle famiglie.	8,1	22,6	69,2	234
I genitori potranno decidere di mandare i bambini al nido fin dai primi mesi di vita e questo consentirà loro di dedicarsi serenamente al lavoro.	21,3	26,8	51,9	235
La convivenza con bambini di altre età porterà problemi a livello educativo che dovranno essere gestiti in famiglia.	62,7	19,9	17,4	236
Nei primi anni di vita, è forte il rischio che l'educatore possa sostituirsi ai genitori nel compito educativo.	71,6	21,1	7,3	232
La convivenza con soggetti di differenti età, contribuirà al rapido sviluppo dei bambini.	11,3	30,4	58,3	230
I bambini avranno meno tempo per stare con i nonni.	71,6	21,4	7	229
Nido e scuola dell'infanzia avranno orari flessibili per facilitare la conciliazione tra famiglia e lavoro.	5,6	25,8	68,6	229
Ci sarà maggiore attenzione al rispetto dei tempi e delle esigenze di ogni bambino.	14,8	26,4	58,9	231
Nido e scuola dell'infanzia avranno uno stesso gestore e direzione e ciò faciliterà i passaggi da un grado all'altro.	8,2	19,4	72,4	232
Nido e scuola dell'infanzia saranno nello stesso edificio e ciò renderà più comodo il trasporto.	9	14,2	76,8	233
Le insegnanti si conosceranno tra loro e condivideranno uno medesimo stile educativo.	6,4	14,7	78,9	232
I bambini piccoli avranno meno opportunità di giocare liberamente.	74,8	12,6	12,7	230
Sarà obbligatorio mandare i bambini all'asilo fin dai primi mesi di vita.	86	8,3	5,6	229

Tabella 7

Quali saranno, a suo parere, le conseguenze dell'introduzione del sistema integrato sui bambini e sulle loro famiglie? Per ciascuna delle seguenti affermazioni indichi quanto sono Vere o False (1 = decisamente falso; 5 = sicuramente vero) (%)

La Tabella 7 descrive quali saranno le ricadute dell'introduzione del Sistema integrato dei servizi a giudizio delle famiglie. In corsivo sono stati scritti gli items che descrivono conseguenze negative, in carattere normale quelli che delineano scenari positivi; i primi registrano i valori più alti sul polo "falso", i secondi su quello "vero". Questa distribuzione di valori evidenzia **attese molto positive** e sembra collegarsi in modo diretto ai valori della Tabella 3 laddove si chiedeva di esprimere un giudizio di rilevanza circa l'implementazione del sistema. Analiticamente, accanto ad attese fortemente connesse agli **aspetti strumentali (più conciliazione tra scuola e lavoro, trasporti e passaggi di consegne più razionali)**, **emergono forti aspettative anche in ambito strettamente educativo**; infatti, l'item "Le insegnanti si conosceranno tra loro e condivideranno uno medesimo stile educativo" ottiene il risultato più alto in assoluto essendo considerato come vero da quasi il 79% degli intervistati. Tale orientamento positivo trova conferma anche dai dati sulla falsità di affermazioni che evidenziano il rischio che le famiglie siano soppiantate dagli operatori nei compiti educativi.



3 Riflessioni e spunti per (NON) concludere

I dati rilevati sono stati oggetto di approfondimento qualitativo attraverso l'analisi di un caso di studio che ha permesso di comprendere meglio alcuni risultati dell'indagine quantitativa.³

In termini di merito, è possibile affermare che: **l'opinione degli intervistati rispetto ad obiettivi e scenari futuri è fortemente positiva**, ma l'esperienza personale evidenzia anche alcuni punti di debolezza. Emerge una rappresentazione **ambivalente** da parte delle famiglie: se da una parte la continuità 0-6 appare una innovazione rilevante, potenzialmente in grado di fornire buone prospettive sia per i genitori sia per i bambini, dall'altra alcuni punti risultano ancora poco chiari se non addirittura critici, soprattutto sul piano educativo come afferma una delle mamme intervistate:

"Gli aspetti negativi del sistema integrato sono legati al fatto che la crescita ha bisogno anche di momenti di crisi e discontinuità, e nei centri per i bambini da zero a sei anni la crisi è un po' ammorbidita. Questo è anche un elemento positivo ovviamente, però secondo me c'è bisogno anche di discontinuità."

Sicuramente, il desiderio di offrire ai propri figli una continuità educativa è strettamente collegato alla qualità del personale a cui vengono affidati i bambini come afferma un'altra mamma coinvolta nella ricerca

"Io ho proprio scelto con convinzione il progetto di continuità, e qui la qualità del personale è migliore"

Infine non mancano interrogativi sul versante dei costi che dovrebbero, in teoria, essere contenuti, ma, in pratica, non sembrano soddisfare numerosi genitori soprattutto quando il soggetto erogatore è privato sociale e richiede quindi, in mancanza di sostegno finanziario del pubblico, il pagamento di una retta.

In termini di metodo, invece, va sottolineato che il confronto tra genitori su queste novità è minimo; probabilmente in questi due anni non sono state progettate occasioni di riflessione utili a condividere attese, giudizi e opinioni sulle novità introdotte. Assolutamente significative le parole di una delle mamme coinvolte nel caso di studio:

"Io mi sono trovata bene qui e l'ho lasciato qui; ma per me poteva anche non essere un Centro per l'infanzia dagli zero ai sei anni. Anzi, non lo sapevo proprio..."

Forse è proprio questo bisogno di fare il punto della situazione che ha spinto tanti genitori a rispondere al questionario inviato ai centri per l'infanzia legati al consorzio; forse, questa è una grande opportunità di crescita professionale e progettuale e insieme di radicamento sul territorio per gli asili garantiti dal marchio Pan.

³ Il caso di studio ha coinvolto il Centro di infanzia "La Nave" di Firenze della Società Cooperativa sociale "L'abbaino"

Un sentito ringraziamento va alle Cooperative ed ai Servizi che hanno partecipato a questa ricerca, per i materiali, il tempo e la professionalità offerti.



Strutture coinvolte nella ricerca sui Servizi all'infanzia 0-6

Denominazione gestore	Denominazione struttura	Località
Istituto San Giuseppe Cooperativa Sociale	Servizio all'infanzia "Faadibruno"	Campi Bisenzio (FI)
Istituto San Giuseppe Cooperativa Sociale	Centro infanzia "Cappelli e Grazzini"	Monsummano Terme (PT)
Istituto San Giuseppe Cooperativa Sociale	Servizio all'infanzia "San Giuseppe"	Montecatini Terme (PT)
Cooperativa Sociale Sant'agostino	Nido E Scuola Infanzia "Legno Rosso Niccolò Puccini"	Pistoia
Istituto San Francesco di Sales	Servizio all'infanzia "San Francesco Sales"	Città di Castello (PG)
Istituto San Francesco di Sales	Nido e Scuola dell'infanzia	S. Egidio (PG)
Cooperativa Sociale Età Insieme (in collaborazione con il Comune di Carnago - VA)	Servizio all'infanzia "Scatolone Blu"	Comune di Carnago (VA)
Consorzio La Rada e Cooperativa Sociale Prometeo82	Nido "D'allora" e Centro infanzia "Il Faro"	Salerno
Cooperativa Sociale Alce Rosso	Servizio all'infanzia "Villa Girelli"	Ivrea (TO)
Cooperativa Sociale Liberitutti	Servizio all'infanzia "Nido Del Dialogo"	Torino
Cooperativa Sociale L'abbaino	Centro infanzia "La Nave"	Firenze
Cooperativa Sociale Spes Nostra	Servizio all'infanzia "Il Confetto"	Matera
Cooperativa Sociale Stripes	Servizio all'infanzia "Lo Scrigno"	Vanzago (MI)
Cooperativa Sociale Solco Prossimo	Centro infanzia "Villa Clelia"	Imola (BO)
Cooperativa Sociale La Melarancia	Nido e scuola dell'infanzia "La Melarancia"	Porcia (PN)
Consorzio Solco Città Aperta e Cooperativa Sociale Pugno Aperto	Progetto 0-6 "Virgo Lauretana"	Bergamo
Cooperativa Sociale Service Web	Servizio all'infanzia "Pian Dei Giullari"	Rimini





Consoziati



Partner Bancario



Consorzio Pan - Servizi per l'infanzia

via Monte di Pietà, 8 - 20121 Milano

info@consorziopan.it - www.consorziopan.it

Segreteria tecnica

Gruppo Cooperativa Cgm

telefono 02.36579650 - pan@cgm.coop

Consorzio Con.Opera

telefono 02.28970189 - info@conopera.it