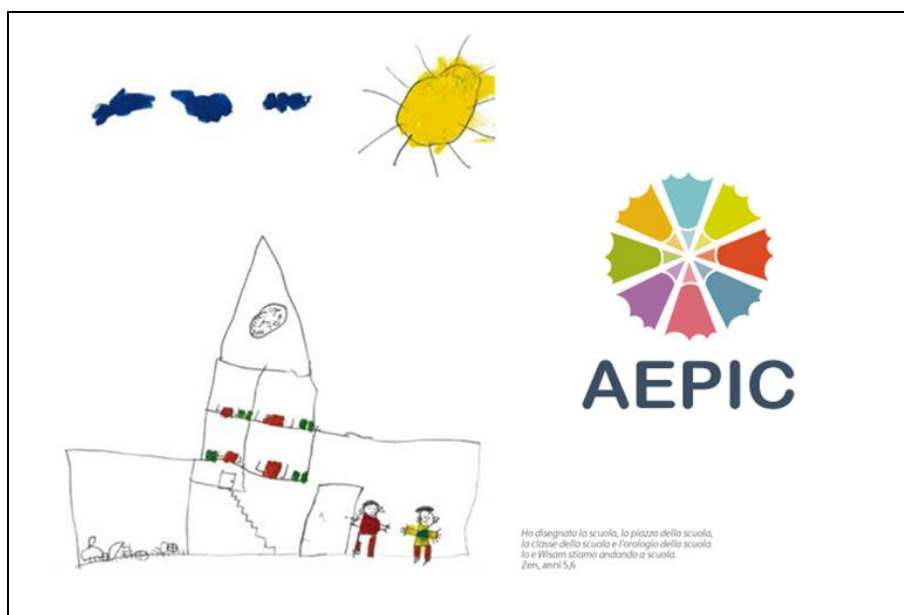


Valutazione d'impatto dell'iniziativa:

**“AEPIC - Alleanza per un’Educazione inclusiva e di qualità della  
Prima Infanzia in Cisgiordania”**

**AID N. 010327/RTM/TOC**



**RAPPORTO DI VALUTAZIONE**

18/02/2022



**AGRISTUDIO S.r.l.**  
AGRICOLTURA • GEOLOGIA • AMBIENTE

La presente valutazione indipendente è stata commissionata dall'Ufficio III dalla Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale alla società Agristudio s.r.l tramite una procedura pubblica di affidamento ai sensi dell'art 36 del Codice dei Contratti Pubblici.

Team di valutazione di Agristudio s.r.l: Natascia Palmieri (Team Leader), Nuha Iter, Ihab Shukri, Sara Cocchi.

Le opinioni espresse in questo documento rappresentano il punto di vista dei valutatori e non coincidono necessariamente con quelle del committente.

# SOMMARIO

LISTA DEGLI ACRONIMI.....	4
1. INTRODUZIONE.....	6
1.1 SINTESI.....	6
1.2 CONTESTO DELL'INIZIATIVA VALUTATA: DATI, POLITICHE, STRATEGIE ED INTERVENTI.....	13
1.3 DESCRIZIONE DELL'INIZIATIVA VALUTATA .....	33
2. RISULTATI DELLA VALUTAZIONE.....	34
2.1. RILEVANZA E COERENZA.....	34
2.1.1 Rilevanza del Progetto rispetto al contesto locale e nazionale, ai bisogni e problemi degli stakeholder e coerenza con le politiche del Governo e le priorità della cooperazione internazionale..	34
2.1.2 Qualità del disegno progettuale e del Quadro Logico.....	41
2.2. EFFICACIA.....	43
2.2.1 Livello di raggiungimento dei risultati e dell'obiettivo obiettivo specifico alla conclusione del Progetto.....	43
2.2.2 Analisi delle condizioni esterne .....	52
2.3. EFFICIENZA.....	54
2.3.1 Strumenti di coordinamento, gestione interna, monitoraggio e comunicazione.....	54
2.3.2 Corrispondenza degli output realizzati rispetto a quanto previsto.....	56
2.3.3 Sinergie con altre iniziative.....	60
2.4. IMPATTO.....	61
2.4.1 Teoria del cambiamento ed effetti innescati dal Progetto tra stakeholder e beneficiari .....	61
2.5. SOSTENIBILITA' .....	85
2.5.1 Livello di ownership dei partner e stakeholder, supporto delle istituzioni locali, capacità tecnica e finanziaria degli attori locali nel follow-up.....	85
2.6. QUESTIONI TRASVERSALI: GENERE, GRUPPI VULNERABILI, AMBIENTE.....	92
3. BUONE PRATICHE E RACCOMANDAZIONI .....	96
3.1. BUONE PRATICHE .....	96
3.2. RACCOMANDAZIONI.....	99
ALLEGATI AL RAPPORTO .....	105

## LISTA DEGLI ACRONIMI

AEPIC – Alleanza per un’Educazione Inclusiva e di Qualità della Prima Infanzia in Cisgiordania  
AP – Autorità Palestinese  
ANERA - American Near East Refugee Aid  
BECRC – – Bethlehem Educational Creative Reuse Centre  
ECD – Early Childhood Development  
ESDP - Education Sector Development Plan  
ESSP- Education Sector Strategic Plan  
ELDS - Early Learning Development Standards  
EFA – Education For All  
GER – Gross Enrolment Rate  
JFA – Joint Financing Agreement  
KG – Kindergarten  
KTM – Kindergarten Teacher’s Manual  
MEAE – Ministero dell’Educazione e Alta Educazione  
M&E – Monitoring and Evaluation  
NIET – National Institute for Educational Training  
NPA - National Policy Agenda  
PACE – Partnership for a new Approach to early Childhood Education  
TES - Teacher Education Strategy  
TP – Territori Palestinesi  
TVET – Technical and Vocational Education and Training  
PCBS – Palestinian Central Bureau of Statistics  
PTWG – Preschool Technical Working Group  
SMART – Specific, measurable, achievable, relevant, time-bound  
RTM – Reggio Terzo Mondo  
SROI – Social Return on Investment  
SDGs – Sustainable Development Goals  
ToC – Teoria del Cambiamento  
UNICEF – United Nations Children’s Fund  
UNRWA - United Nations Relief and Works Agency for Palestine refugees in the Near East  
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
OPEC – Organization of the Petroleum Exporting Countries  
WB – World Bank

### RINGRAZIAMENTI

Un ringraziamento a tutti i dirigenti, insegnanti, supervisor educativi, dirigenti del MEAE, Associazioni e ONG che hanno accompagnato questo esercizio di valutazione. Un ringraziamento particolare a Suhair Awwad, Francesco Gradari, Anna Toldo e Hanan Abed per il prezioso supporto fornito nella messa a disposizione di dati, informazioni e documenti.

*«La mia esperienza con il progetto AEPIC è stata fuori dal comune. Nella mia vita accademica e professionale, non ero mai stata esposta simili formazioni. Il Progetto mi ha dato l'opportunità di uscire dagli schemi tradizionali per approdare alla creatività e all'eccellenza».*

Insegnante, scuola pilota

*«Credo che il contributo più importante di questo Progetto sia stato il fatto di averci aiutato a capire e focalizzare la grande importanza dell'educazione della prima infanzia».*

Supervisor

*«Abbiamo capito che il bambino non è un destinatario passivo di informazioni, non è un recipiente, ma piuttosto un partecipante al processo educativo»*

Insegnante, Scuola pilota

*«I genitori stessi hanno visto la differenza negli atteggiamenti dei loro figli. Stiamo parlando della Palestina, non di Reggio Emilia o dell'Italia, qui il conflitto pone ulteriori sfide per i bambini: sono esposti alla violenza, all'occupazione, allo stress dei loro genitori e tutto questo si riflette nei loro comportamenti. Lo spazio che diamo ora riusciamo a dare all'immaginazione è stato determinante per migliorare le attitudini dei bambini».*

Dirigente, Scuola pilota

*«Il progetto RTM è stato molto collaborativo, c'erano riunioni regolari, ogni due settimane e quando ne avevamo bisogno venivano da noi e rispondevano alle nostre domande. Sono stati molto accurati. Nonostante la nostra paura di fallire in questo Progetto, alla fine siamo riusciti grazie alla loro presenza costante».*

Insegnante, Scuola pilota

# 1. INTRODUZIONE

## 1.1 SINTESI

Il presente rapporto è il risultato della valutazione esterna d'impatto del Progetto Alleanza per un'Educazione Inclusiva e di qualità della Prima Infanzia in Cisgiordania (AEPIC) (AID N. 010327/RTM/TOC), realizzato in Cisgiordania tra il 2015 e il 2018 dalla ONG Reggio Terzo Mondo (RTM) -la cui denominazione attuale è "Volontari nel Mondo RTM"- in partenariato con il Comune di Reggio Emilia, la Fondazione Reggio Children, il Ministero dell'Educazione e dell'Alta Educazione dell'Autorità Nazionale Palestinese (MEAE), il Patriarcato Latino di Gerusalemme, il Patriarcato Greco Ortodosso di Gerusalemme, il Patriarcato Greco Cattolico e l'Associazione IBDA. Il Progetto è stato finanziato dal Ministero degli Affari Esteri e Cooperazione Internazionale (MAECI), dal Comune di Reggio Emilia e da partner locali, per un budget complessivo di 1,78 milioni di euro. Con legge n. 125/2014 è stata successivamente istituita l'Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo (AICS). Operativa dal gennaio 2016, AICS ha ereditato la responsabilità per la realizzazione e il finanziamento delle iniziative avviate sotto la precedente legge di cooperazione (l. 49/1987).

Il Progetto AEPIC ha avuto l'obiettivo di migliorare la qualità e inclusività dei servizi nel settore dell'educazione prescolare e della prima infanzia. La strategia progettuale ha puntato da un lato a migliorare e rafforzare le capacità ai vari livelli (MEAE a livello centrale e decentrato, corpo docente e dirigenti), dall'altro ad aumentare l'inclusività dei servizi educativi prescolari attraverso l'apertura di nuove classi in aree svantaggiate (già coinvolte nel Programma MEAE-UNESCO *Education for All - EFA*) e l'inclusione delle famiglie nelle attività scolastiche. Un ruolo centrale è stato assegnato al **rafforzamento del partenariato pubblico-privato nel Governatorato di Betlemme e alla diffusione di buone pratiche nel resto della Cisgiordania.**

La valutazione d'impatto è stata commissionata dal Ministero degli affari esteri e della cooperazione internazionale, Direzione Generale per la cooperazione allo sviluppo, Ufficio III, Sezione Valutazione. Previo espletamento della procedura negoziata di cui all'Avviso pubblicato sul sito del MAECI il 27 marzo 2019, con **D.M. MAE00427002021-03-30 del 30 marzo 2021**, la valutazione è stata affidata ad Agristudio S.r.l.

La valutazione ha coperto sia il **periodo di implementazione del Progetto (2015-2018)** che il **periodo successivo (2018-2021)**. L'analisi di quest'ultimo periodo ha permesso di condurre un'analisi degli effetti dell'iniziativa nel settore d'intervento e al di là dei beneficiari diretti. L'esercizio di valutazione ha voluto integrare **aspetti sommativi e di accountability con aspetti formativi e di policy learning.**

Le attività valutative sono state condotte tra ottobre e dicembre 2021, attraverso una serie di strumenti qualitativi e quantitativi somministrati sia in modalità virtuale che in presenza. In particolare, sono state condotte le seguenti attività valutative:

- revisione documentale relativa al Progetto AEPIC e al Progetto follow-up denominato *Partnership for a new Approach to early Childhood Education* (PACE); alla letteratura esistente in materia di educazione dell'infanzia e alle strategie e piani di sviluppo settoriali del MEAE e di altri Ministeri;
- 38 interviste qualitative approfondite semi-strutturate (si veda matrice dei quesiti, Allegato F);
- somministrazione di un questionario alle 7 scuole pilota del Progetto AEPIC e a 14 scuole del Programma *Education For All* (EFA), anch'esse coinvolte nel Progetto AEPIC (si veda questionario "Schools, Field visit and Questionnaire", Allegato I);

- visite presso le 7 scuole pilota e 14 scuole del Programma EFA, condotte attraverso l'utilizzo di una checklist di criteri osservabili presso le strutture scolastiche;
- somministrazione di un questionario attraverso la Piattaforma *E-school* del MEAE, che ha raggiunto la totalità delle scuole d'infanzia e classi prescolari della Cisgiordania, con un tasso di risposta di 253 scuole (si veda matrice Questionario "Online Questionnaire for Kindergartens and Pre-schools West Bank", Allegato J);
- *focus group* condotti presso due scuole del Governatorato di Tulkarem, uno rivolto agli insegnanti (7 partecipanti) e l'altro ai genitori dei bambini frequentanti le due scuole nel periodo 2015-2021 (48 partecipanti) (cfr. Allegato H);
- somministrazione di un questionario di analisi *Social Return on Investment* (SROI) ai genitori partecipanti al *focus group* di cui al punto precedente (38 questionari compilati, si veda Questionario "AEPIC- SROI Questionnaire", Allegato K).

L'esercizio valutativo ha permesso di identificare le conclusioni, buone pratiche e raccomandazioni che seguono. Per maggiori informazioni, è disponibile una versione sintetica del rapporto finale.

### **RILEVANZA e COERENZA**

Il Progetto AEPIC è stato molto rilevante rispetto a quelli che erano i bisogni del Paese in materia di educazione prescolare e dell'infanzia nel periodo d'implementazione (2015-2018), con particolare riferimento alla situazione nel settore pubblico. Il Progetto ha contribuito **all'apertura e qualificazione di nuove classi prescolari**, favorendo così **l'incremento del tasso d'iscrizione**, obiettivi fissati dalle strategie settoriali del MEAE. Le attività di Progetto hanno incluso diverse **zone a basso reddito** dove l'iscrizione alle classi prescolari era scarsa, favorendo così l'accesso all'istruzione prescolare in aree di prioritario interesse per il MEAE.

Il Progetto ha risposto in maniera pertinente anche al bisogno di **qualificazione dell'insegnamento** negli asili e classi prescolari, problema causato dalla mancanza di insegnanti adeguatamente qualificati, dal numero insufficiente di supervisori educativi e dalla – allora - mancanza di un *curriculum* che potesse guidare le insegnanti nello svolgimento delle attività. Altri bisogni presi in considerazione dal Progetto riguardano le **scarse capacità di coordinamento del MEAE**, la **scarsa interazione tra scuole**, la necessità di un **maggior coinvolgimento delle famiglie e della comunità** nelle questioni educative, il bisogno di **adeguamento e qualificazione delle strutture e degli spazi** e la necessità di **attrezzature e materiali didattici**.

Il Progetto si è dimostrato del tutto allineato con le priorità, politiche e strategie del MEAE in essere al momento del disegno progettuale e con quelle più recentemente emanate. Inoltre, considerato che il settore dell'educazione prescolare era stato abbastanza trascurato fino al 2015, **il Progetto AEPIC ha assunto una particolare rilevanza, in linea con il progressivo interesse che via via si andava costruendo nel Paese attorno ai temi affrontati**. Il *Reggio Emilia approach* introdotto attraverso l'iniziativa ha contribuito in maniera significativa allo **sviluppo dell'approccio palestinese all'educazione della prima infanzia**. Ciò ha conferito uno specifico valore aggiunto, reso possibile anche dalle **peculiarità del metodo, che si configura come un approccio educativo che può essere adattato al contesto**.

Tuttavia, **alcuni dei temi prioritari nell'ambito degli obiettivi nazionali nel settore dell'educazione, relativi al genere e inclusione dei bambini con bisogni speciali, sono stati presi in considerazione in maniera molto limitata**.

Il Progetto è risultato coerente anche con gli approcci e strategie del donatore e dei principali attori internazionali (UNICEF, UNESCO e Banca Mondiale). **I partner locali del Progetto, inoltre, hanno saputo catalizzare un nuovo approccio nel Paese che si fonda sulla centralità del bambino, sul**

**valore dell'apprendimento attivo e sul riconoscimento della pluralità di fattori che intervengono nel processo educativo.**

La fase di **disegno progettuale** è stata accurata e ha permesso una buona partecipazione degli attori locali, oltre che la valorizzazione delle esperienze accumulate dal partenariato italiano. Tuttavia, la logica d'intervento del Progetto ha mostrato diverse debolezze, in particolare riguardo alla logica verticale ed orizzontale del Quadro Logico e relativamente ad un'impostazione che avrebbe dovuto essere maggiormente basata sugli *outcome* (*Approccio basato sui risultati*).

## **EFFICACIA**

**Il Progetto AEPIC ha innescato una serie di cambiamenti significativi nelle scuole coinvolte.** I cambiamenti osservati afferiscono agli ambiti della progettazione e organizzazione degli spazi scolastici, all'approccio pedagogico e metodologie d'insegnamento, all'interazione tra scuola e ambiente circostante e al coinvolgimento delle famiglie nel processo educativo. **Il MEAE si è dimostrato consapevole del valore aggiunto dell'approccio proposto dal Progetto**, sia a livello decentrato (supervisor) che a livello centrale, e ha supportato attivamente le scuole nell'applicazione del nuovo metodo.

Il Progetto AEPIC ha, inoltre, rappresentato un'opportunità importante di confronto e interazione tra scuole pubbliche e private e il valore aggiunto di questi scambi è stato pienamente riconosciuto dagli stakeholder, così come il loro carattere innovativo nel contesto palestinese. Tuttavia, il Forum delle Scuole d'Infanzia del Governatorato di Betlemme è rimasto limitato alle 7 scuole pilota e il Progetto non ha dato ulteriori contributi alla creazione o ampliamento di reti nazionali.

## **EFFICIENZA**

**La gestione del progetto è stata efficiente e basata sugli standard internazionali.** È stato messo in atto un sistema chiaro e fluido di coordinamento e comunicazione interna e il team di Progetto è stato reattivo e puntuale nel rispondere alle esigenze dei partner locali. Tuttavia, nonostante sia stato predisposto un piano di monitoraggio comprensivo di missioni di monitoraggio ed una valutazione finale esterna, **non è stato adottato un solido sistema di monitoraggio degli output ed outcome**, né è stato predisposto un meccanismo di valutazione e accreditamento delle competenze acquisite da insegnanti e supervisor.

Dal punto di vista delle **sinergie**, il disegno progettuale non si è fondato su una revisione di buone pratiche esistenti in Palestina nell'ambito del settore educativo prescolare, né il Progetto ha stabilito sinergie significative che potessero offrire un'opportunità di potenziamento dei risultati raggiunti, al di là della sinergia con gli attori istituzionali palestinesi e con il Programma EFA UNESCO. **Sinergie importanti sono state sviluppate successivamente, tra i risultati del Progetto AEPIC e le attività del Progetto PACE.**

## **IMPATTO**

Secondo gli attori intervistati, il Progetto ha dato un contributo importante **all'aumento del tasso d'iscrizione**, grazie all'apertura di nuove classi prescolari e alla riabilitazione di scuole già esistenti; ha prodotto un **cambiamento di mentalità riguardo all'approccio educativo di molte scuole**; ha promosso una **maggiore consapevolezza rispetto all'importanza di coinvolgere le famiglie** nel percorso educativo; ha promosso una **maggiore interazione tra scuole e famiglie**. Inoltre, a livello centrale, il Progetto ha dato un forte contributo all'aumento della consapevolezza sull'importanza dell'educazione della prima infanzia e prescolare. Il contributo in termini di riduzione del **drop-out** è stato soltanto indiretto.



**L'approccio pedagogico proposto dal Progetto è attualmente ben introiettato nelle strutture scolastiche della maggioranza delle 7 scuole pilota, con un impatto inferiore in 2 delle scuole pubbliche, soprattutto a causa di condizioni esterne. Nelle scuole del Programma EFA si ritrovano i principali aspetti introdotti attraverso il Reggio Emilia approach, sebbene ve ne sia una consapevolezza limitata.**

**L'impatto del Progetto sulle capacità del MEAE è stato evidente a livello decentrato, dove si è osservato un netto rafforzamento del ruolo e delle competenze pedagogiche e formative delle supervisor, che sono poi state agenti attivi di disseminazione del nuovo metodo. A livello centrale, il Progetto ha favorito il processo di coordinamento rispetto alle 7 scuole pilota e una maggiore interazione con il settore privato, tuttavia non si sono osservati risultati apprezzabili per quanto riguarda le capacità più generali e trasversali in termini di pianificazione, programmazione, gestione, monitoraggio e valutazione degli interventi educativi. Su questo aspetto è intervenuto successivamente il Progetto PACE.**

**La diffusione del Reggio Emilia approach nelle scuole non coinvolte nel Progetto AEPIC è stata buona. Il livello di conoscenza e riconoscimento del valore aggiunto dell'approccio reggiano all'interno del MEAE è buono e riguarda diverse Direzioni e Dipartimenti, oltre al Dipartimento della Scuola dell'Infanzia della Direzione Generale dell'Educazione. Questa diffusione all'interno del MEAE è stata avviata da AEPIC e ulteriormente rafforzata attraverso PACE.**

**Il Progetto AEPIC e successivamente PACE hanno dato un contributo significativo alla promozione di un ambiente favorevole per l'educazione della prima infanzia. Il Reggio Emilia approach è oggi complementare alla Strategia del MEAE, ovvero il nuovo metodo non ha sostituito altre modalità né è stato istituzionalizzato, ma ha contribuito a diffondere un approccio fondato sulla centralità del bambino e sull'apprendimento attivo, concetti che, a loro volta hanno influenzato il nuovo *Palestinian Curriculum Framework per l'educazione prescolare*. Sebbene quest'ultimo si riferisca ad una varietà di pratiche educative centrate sul concetto di apprendimento attivo, che sono il frutto di un percorso che le scuole e il Ministero hanno iniziato a maturare a partire dal 2015 con il supporto di diversi partner internazionali, è interessante notare che molti dei temi cari al Reggio Emilia Approach sono stati integrati.**

**Il Forum sulla Prima Infanzia di Betlemme, che avrebbe dovuto rafforzare il partenariato pubblico-privato, è invece rimasto molto limitato nei suoi obiettivi. Da quanto emerso, non esistono altri Forum simili, né il modello di partenariato pubblico-privato introdotto dal Progetto è stato esteso alla gestione dei servizi prescolari o in altri settori in campo educativo.**

## **SOSTENIBILITA'**

La continuità dell'approccio reggiano nelle 7 scuole pilota è buona e il livello di sostenibilità è elevato in 3 scuole (due private e una pubblica), buono in 1 scuola privata e più debole in altre 2 scuole pubbliche. Su queste ultime pesano anche fattori dovuti a spazi scolastici limitati e alla loro collocazione in aree particolarmente vulnerabili. In particolare, **l'approccio reggiano è al momento del tutto integrato nella Scuola pubblica dell'Infanzia di Betlemme, che è anche la scuola modello del Training Centre annesso. La sostenibilità nelle scuole del Programma EFA è meno evidente ma potrà essere sostenuta attraverso le formazioni delle supervisor.** Queste ultime sono un fattore importante di sostenibilità e le loro competenze sono state ulteriormente rafforzate attraverso il Progetto PACE.

Rispetto alla sostenibilità del **Forum** sulla Prima Infanzia di Betlemme, la pandemia ha avuto un effetto molto negativo sulla continuità degli incontri e degli eventi, così come la mancanza di follow-

up e il turnover degli insegnanti presso le scuole che ne fanno parte. Da questo punto di vista, il *Bethlehem Educational Creative Reuse Centre* (BECRC), istituito attraverso il Progetto PACE, può offrire un supporto per la continuità degli incontri tra membri del Forum e la realizzazione di attività congiunte.

**Lo stato dei lavori di ristrutturazione effettuati e delle attrezzature fornite è risultato essere da “piuttosto sufficiente” a “buono” nella maggioranza delle scuole.**

**Il Kindergarten Teacher’s Manual, considerato il pilastro del nuovo curriculum prescolare, contribuirà notevolmente alla diffusione dei principi e metodi dell’apprendimento attivo nel Paese, sebbene in questo ambito si noti complementarità piuttosto che una esplicita adozione ufficiale dell’approccio.** Il *Training Centre di Betlemme*, che si occupa della formazione in-service degli insegnanti, con il quale RTM ha appena avviato un nuovo Progetto finanziato dalla Regione Emilia-Romagna, è un ulteriore fattore di sostenibilità del metodo introdotto attraverso l’iniziativa.

## QUESTIONI TRASVERSALI

Nonostante l’elevata partecipazione femminile alle attività di Progetto, la dimensione di genere non è stata adeguatamente presa in considerazione. In maniera simile, il tema dell’inclusione dei bambini con bisogni speciali non è stato affrontato, se si escludono alcuni lavori effettuati per facilitare l’accesso agli edifici ai bambini disabili. L’inclusione dei gruppi vulnerabili è stata, invece, ben integrata relativamente ai bambini provenienti da aree svantaggiate e a forte conflittualità. Gli aspetti socioculturali sono stati fortemente integrati e il Progetto ha favorito un contesto di collaborazione con le minoranze cristiane che gestiscono le scuole private. La dimensione ambientale è stata ben integrata in termini di approccio, metodologie e rinnovamento degli spazi.

**La tabella seguente riporta sinteticamente le conclusioni della valutazione rispetto ai differenti criteri di valutazione adottati.** La scala utilizzata è la seguente:

**Verde** – Molto positivo; **Giallo** – Positivo ma con qualche debolezza riscontrata; **Giallo** – Sufficiente ma con debolezze riscontrate; **Rosso** – Insufficiente

CRITERIO DI VALUTAZIONE	GIUDIZIO DELLA VALUTAZIONE
RILEVANZA	MOLTO POSITIVO
COERENZA	MOLTO POSITIVO
EFFICACIA	MOLTO POSITIVO
EFFICIENZA	POSITIVO CON QUALCHE DEBOLEZZA
IMPATTO	POSITIVO CON QUALCHE DEBOLEZZA
SOSTENIBILITA’	POSITIVO CON QUALCHE DEBOLEZZA
INTEGRAZIONE QUESTIONI TRASVERSALI	SUFFICIENTE MA CON DEBOLEZZE RISCOSTRATE <sup>1</sup>

## BUONE PRATICHE

- 1. Rilevanza del Progetto.** Le tematiche affrontate sono molto rilevanti nel contesto del Paese e in una certa misura hanno anticipato processi che hanno portato ad una attenzione nuova rispetto all’educazione della prima infanzia e che sono stati accompagnati dallo sviluppo di *policies* e leggi.

<sup>1</sup> Performance molto buone per quanto attiene la dimensione ambientale e l’inclusione di gruppi vulnerabili; scarsa integrazione della dimensione di genere e inclusione di bambini con bisogni speciali.

2. **Focus sul processo.** Coerentemente con quanto sollecitato dal Reggio Emilia Approach, gli attori che sono stati responsabili della sua diffusione lo hanno fatto nel rispetto dei principi che lo stesso approccio sostiene, dando importanza al processo, e non solo al risultato.
3. **Partecipazione e appartenenza.** Il progetto è stato caratterizzato da un forte spirito partecipativo e il forte senso di appropriazione che ne è risultato pone le basi per una maggiore sostenibilità del progetto.
4. **Supporto tecnico ed efficienza organizzativa.** Lo sviluppo di un “proprio metodo” a partire da quello proposto, è stato possibile anche grazie al forte supporto tecnico degli esperti del progetto. Oltre alla parte di contenuto, molto apprezzata anche quella organizzativa, per la puntualità e regolarità degli incontri e per la disponibilità e flessibilità offerte.
5. **Unione delle diversità.** Il progetto ha avuto il merito e la capacità di lavorare con e far lavorare insieme tra loro diversi tipi di scuole, istituzioni, culture ed estrazioni religiose, attivando processi di scambio prima inesistenti, soprattutto a livello di “scuola governativa che dialoga con la scuola privata”.
6. **Efficacia dell’approccio educativo proposto.** Il nuovo metodo ha permesso di rielaborare il ruolo dei diversi elementi che intervengono nel contesto educativo: quello del bambino, dell’insegnante, del genitore, dello spazio scolastico e ambiente circostante, ponendo al centro il bambino e il rapporto dialogico insegnante-bambino. Da sottolineare il valore particolare di un simile approccio educativo in un contesto in cui i bambini sono esposti quotidianamente ad una situazione di conflitto e allo stress personale e familiare che questo comporta.
7. **Coinvolgimento dei genitori ed educazione non violenta.** L’interazione scuola-famiglia ha favorito un esercizio indiretto di *parent training*, che assume particolare rilevanza in un contesto in cui l’87,5% dei bambini sperimenta forme di aggressione psicologica nel contesto domestico, secondo i dati UNICEF.
8. **Inclusione delle supervisor.** Il lavoro con le supervisor è stato fondamentale considerato il ruolo che rivestono, ovvero l’istituzione più prossima alle scuole a livello territoriale, e considerando anche che costituiscono un pilastro dal punto di vista della sostenibilità dell’approccio introdotto.
9. **Sostenibilità ambientale.** Assumendo l’ambiente come “terzo insegnante”, nel progetto ha trovato ampio spazio l’uso, la diffusione e, conseguentemente, l’aumentata consapevolezza circa i rifiuti ambientali e l’importanza del riciclo. Questi aspetti sono stati poi ulteriormente rafforzati attraverso il Progetto PACE.
10. **Apertura di classi prescolari pubbliche e inclusione di gruppi vulnerabili.** Attraverso l’apertura di classi prescolari pubbliche in sinergia con il Programma MEAE-UNESCO EFA, il Progetto ha favorito l’estensione dei servizi prescolari pubblici in aree svantaggiate, a rischio di conflitto e contraddistinte da una bassa scolarizzazione. In questo modo, il progetto ha fortemente favorito l’inclusione di bambini provenienti da aree svantaggiate nell’educazione prescolare.
11. **Supporto allo sviluppo di un polo sull’educazione della prima infanzia a Betlemme.** Il Progetto AEPIC ha avviato un’intensa collaborazione con la Scuola Pubblica dell’Infanzia di Betlemme. Al contempo, il Progetto PACE ha permesso la realizzazione del BECRC -annesso alla Scuola Pubblica di Betlemme. Inoltre, presso la scuola è anche attivo uno dei training

centre per gli insegnanti in-service, il Training Center di Betlemme (TCB), attualmente oggetto di riqualificazione attraverso un finanziamento della Regione Emilia-Romagna. Il Progetto AEPIC ha così avviato la creazione di un polo educativo di importanza nazionale.

## **RACCOMANDAZIONI**

### RACCOMANDAZIONI GENERALI

- 1. Sviluppare una Teoria del Cambiamento del Progetto collegata al Programma Paese dell'Ente esecutore, che possa esplicitare la logica sottostante ai singoli progetti e il contributo dato agli obiettivi generali- Ente Responsabile: Ente esecutore / Donor**
- 2. Elaborare con maggiore accuratezza il Quadro Logico, con particolare riferimento alla esplicitazione degli outcome e agli indicatori, che devono essere rilevanti e misurabili -Ente Responsabile: Ente Esecutore / Donor**
- 3. Potenziare le sinergie con altri attori internazionali attivi nel settore dell'educazione ed educazione prescolare nel Paese, sia in fase di disegno progettuale che di esecuzione- Ente Responsabile: Ente Esecutore /Controparte locale**
- 4. Superare la logica progettuale a favore di un approccio programmatico per Paese, soprattutto nel caso di iniziative che si prefiggono di innescare cambiamenti culturali -Ente Responsabile: Ente esecutore / Donor**
- 5. Predisporre strumenti di monitoraggio e valutazione in itinere delle iniziative di sviluppo e degli interventi pedagogici - Ente Responsabile: Ente Esecutore / Donor /Controparte locale**
- 6. Potenziare l'inclusione dei bambini con bisogni speciali e maggiore attenzione al genere nei progetti di cooperazione internazionale- Ente Responsabile: Ente esecutore /Donor**

### RACCOMANDAZIONI UTILI PER LA PROSECUZIONE DELL'INIZIATIVA

- 1. Promuovere strategie per la diffusione dell'approccio reggiano; in particolare supportare il processo relativo alla diffusione ed implementazione dei Licensing criteria introdotti attraverso il Progetto PACE e ampliare l'accesso alla formazione sull'approccio reggiano attraverso le strutture esistenti (Training Centres per insegnanti in-service; il National Institute for Educational Training (NIET); le Università; il BECRC; il recente Progetto della Banca Mondiale). Ente Responsabile: Ente esecutore / Controparte locale**
- 2. Riflettere su modalità sostenibili di formazione continua e aggiornamento per supervisor e insegnanti formati nei due Progetti - Ente Responsabile: Ente esecutore / Controparte locale**
- 3. Riconsiderare il ruolo e funzionamento del Forum della Prima Infanzia di Betlemme sulla base di opportunità concrete di collaborazione, piuttosto che su programmi e piani d'azione strategici che potrebbero essere difficilmente sostenibili. Ente responsabile: Partner locali**
- 4. Studiare e pianificare il coinvolgimento delle scuole primarie nel RE approach per evitare il gap che si può creare tra scuola d'infanzia che applicano l'approccio e il metodo d'insegnamento della scuola primaria. Ente responsabile: Ente esecutore / Partner italiani e controparte**

5. **Riconsiderare i criteri di selezione delle classi da coinvolgere in progetti futuri**, preferendo il coinvolgimento di “intere” scuole, piuttosto che una classe per scuola, in modo da garantire maggiore sostenibilità e istituzionalizzazione dell’approccio. **Ente Responsabile: Ente esecutore**
6. **Proseguire le azioni di sensibilizzazione rivolte alle famiglie**. **Ente Responsabile: Controparte locale e partner locali**
7. **Incrementare il networking e coordinamento da parte del MEAE rispetto agli stakeholder del settore educativo, con particolare riferimento alla formazione degli insegnanti**. **Ente Responsabile: Controparte locale**

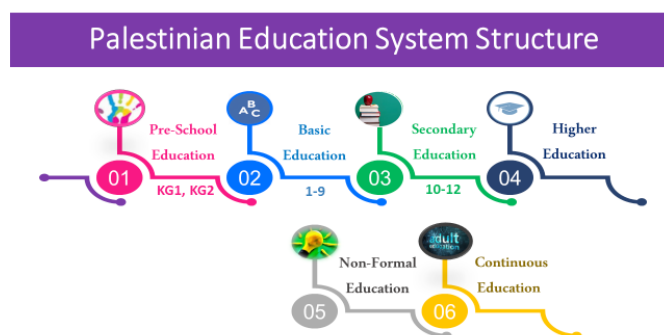
## 1.2 CONTESTO DELL’INIZIATIVA VALUTATA: DATI, POLITICHE, STRATEGIE ED INTERVENTI

Premessa: informazioni introduttive ed articolazione del sistema scolastico palestinese

**Il sistema scolastico palestinese si articola su tre cicli principali**, secondo lo schema seguente:



Completano il quadro l’educazione informale (condotta al di fuori dei cicli scolastici sopra delineati, ad es., tramite ONG, associazioni di categoria, o sul luogo di lavoro, ecc.) e l’istruzione continua degli adulti (ad es., aggiornamento sul luogo di lavoro, ecc.).



Fonte: ESDP III, p. 27

Sebbene il sistema scolastico palestinese sia essenzialmente centralizzato e preveda programmi ministeriali destinati a valere per tutte le scuole dei Territori Palestinesi (TP) pubbliche e private, numerosi istituti scolastici della Cisgiordania sono ad oggi gestiti dall’UNRWA (United Nations Relief and Works Agency for Palestine refugees in the Near East), tramite il proprio ufficio educazione situato a Gerusalemme, a sua volta sottoposto all’ufficio regionale di Amman, Giordania. Secondo

le statistiche ufficiali del governo palestinese, UNRWA non gestisce però alcuna scuola dell'infanzia, in nessuna zona dei Territori Palestinesi<sup>2</sup>.

**La legge sull'istruzione emanata nel 2017 dall'Autorità Palestinese<sup>3</sup> attualmente include la scuola dell'infanzia ("preschool education-kindergarten", art. 7) nel ciclo dell'educazione generale, sebbene essa non sia ancora obbligatoria, come sarà spiegato più avanti.**

Il tasso di iscrizione alla scuola dell'infanzia per bambini e bambine dell'età di 5 anni è attualmente al 76.5% (anno scolastico 2021/2022), mentre il tasso di iscrizione totale considerato su entrambe le classi prescolari (KG1 e KG2) e per la fascia d'età di riferimento (4-5 anni) ha raggiunto il 62.3%.

GER per la scuola dell'infanzia (KG2, età 5 anni)			
	M+F	M	F
<b>Palestina</b>	76.5	76.2	76.8
<b>Cisgiordania</b>	81.6	80.7	82.6
<b>Gaza</b>	69.9	70.4	69.4

Fonte: MEAE 2021, General Administration of Planning/Statistical Database of the Ministry of Education

Nell'anno scolastico 2020/2021, si contano in Cisgiordania **1488 scuole dell'infanzia** (KG1: 4 anni) e prescolari (KG2: 5 anni), che accolgono **80.594 iscritti distribuiti su 4.515 classi**. Dai dati si evidenzia una decisa preponderanza di scuole private, che rappresentano oltre il 75% della totalità delle scuole d'infanzia presenti nel Paese.

Level of Education	Indicator	Scholastic Year	Palestine	West Bank	Gaza Strip
Pre- School Education (1)	Number of Kindergartens	2020/2021	2,125	1,488	637
	Number of Children in Kindergartens	2020/2021	136,705	80,549	56,156
	Number of Classes	2020/2021	7,110	4,515	2,595

Fonte: Palestinian Bureau of Statistics [https://www.pcbs.gov.ps/Portals/Rainbow/Documents/Education2020\\_E.html](https://www.pcbs.gov.ps/Portals/Rainbow/Documents/Education2020_E.html)

Con più specifico riferimento alla Cisgiordania, **su richiesta del Team di valutazione**, il MEAE ha fornito i seguenti dati per l'anno scolastico 2020/2021, comparandoli con l'anno di riferimento 2012/2013, come anno pre-progetto AEPIC scelto come punto di riferimento:

INDICATORE	2012/2013	2020/2021
Numero di scuole per la prima infanzia <b>private</b> (comprensivo di scuola dell'infanzia e prescuola) in Cisgiordania	965	1123
Numero di scuole per la prima infanzia pubbliche (comprensivo di scuola dell'infanzia e prescuola) in Cisgiordania	4	365
Numero di <b>classi private di scuola dell'infanzia e prescuola accreditate</b> in Cisgiordania	3037	4037
Numero di <b>classi pubbliche di scuola dell'infanzia e prescuola accreditate</b> in Cisgiordania	3	478
<b>Numero complessivo</b> di bambini e bambine iscritti a <b>scuola dell'infanzia e prescuola</b> in Cisgiordania	69588	80549
<b>Numero di bambine</b> iscritte a <b>scuola dell'infanzia e prescuola</b> in Cisgiordania	33906	39521
<b>Numero di bambini</b> iscritti a <b>scuola dell'infanzia e prescuola</b> in Cisgiordania	35682	41028

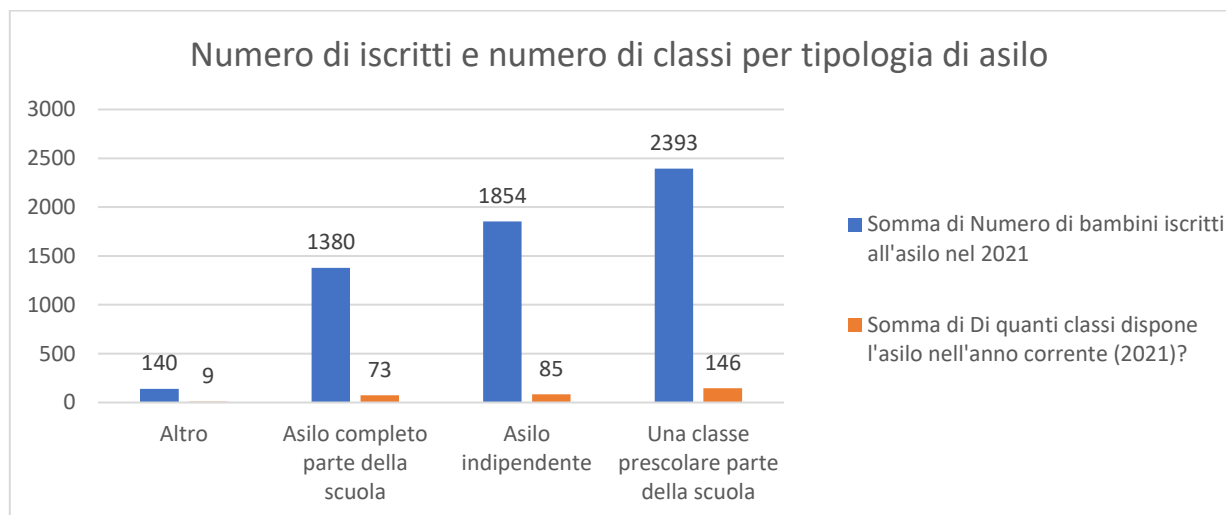
Fonte: Elaborazione da dati MEAE

<sup>2</sup> Palestinian Bureau of Statistics, [https://www.pcbs.gov.ps/Portals/Rainbow/Documents/Education2020\\_E.html](https://www.pcbs.gov.ps/Portals/Rainbow/Documents/Education2020_E.html)

<sup>3</sup> State of Palestine, Law by Decree No. (8) of the year 2017 on general education, Palestinian Gazette volume (132).

Il grafico seguente, derivato dal questionario di valutazione somministrato attraverso la piattaforma E-School del MEAE mostra il numero di iscritti e classi per tipologia di scuola su un campione di scuole<sup>4</sup>.

**Grafico n. 1**



Come già rilevato nel 2014 dal MEAE [National Assessment Education for All 2014], si registra ancora oggi la **mancanza di insegnanti di scuola dell'infanzia adeguatamente qualificati**, e, di conseguenza, un *gap* significativo nella possibilità di partecipare attivamente allo sviluppo del settore. Tali mancanze si riflettono tanto nell'offerta formativa precedente all'entrata in servizio, quanto in quella di aggiornamento professionale. La ragione è principalmente da ascrivere alla mancanza di accreditamento di programmi formativi di livello *Bachelor's degree* specificamente incentrati sull'insegnamento per la prima infanzia: ad oggi, risultano attivi programmi di BA o diplomi universitari presso l'Università di Betlemme, l'Università di An-Najah (Nablu), l'Università di Al-Quds e l'Università di Gerusalemme, mentre la Accreditation Commission for Higher Education incoraggia altre università ad avviare programmi analoghi. Sebbene la normativa ministeriale in vigore richieda agli educatori almeno il possesso di un diploma universitario (in linea peraltro con quanto originariamente suggerito dalla TES 2008), si rileva ancora oggi un'alta percentuale di insegnanti in possesso del solo diploma di scuola superiore: in base all'ultimo *Monitoring and Evaluation report to the newly updated strategic plan 2021-2023* del MEAE [M&E Report Strategic Plan 2021], **solo il 42,3% è in possesso di titoli accademici a livello di diploma universitario o superiore in specialità educative, mentre il restante 57,7% possiede solo un diploma di scuola superiore. Il MEAE, in collaborazione con il NIET, segue gli insegnanti non abilitati nel conseguimento di un diploma di specializzazione in assistenza all'infanzia** [Semi-Annual Report 2021].

Da segnalare che **al 2020, la totalità del corpo insegnante era costituita da donne**, alle quali si sono recentemente aggiunti 3 insegnanti uomini.

Di recente sono stati istituiti appositi **training centres** ministeriali, presso i quali si svolgono attività di formazione professionale *in-service* per le insegnanti di scuola dell'infanzia. **A ciascuno di essi è annesso un "model kindergarten", presso il quale le insegnanti svolgono tirocini e attività di**

<sup>4</sup> La Piattaforma E-School è uno strumento di comunicazione gestito dal MEAE e che collega l'istituzione a tutte le scuole, pubbliche e private, della Cisgiordania. Durante la valutazione è stato elaborato un questionario inviato a tutte le scuole proprio attraverso la Piattaforma.

**osservazione sul campo.** Di particolare rilevanza è anche il **National Institute for Education and Training (NIET)**, la struttura ministeriale incaricata della formazione specializzata di insegnanti ed educatori di ogni grado in Palestina. Opera di concerto con le altre direzioni generali del MEAE per le finalità da quest'ultimo individuate nei propri documenti strategici.

Un ruolo chiave nella gestione, nel monitoraggio e nello sviluppo del sistema di educazione della prima infanzia nei Territori Palestinesi è svolto dai **supervisori educativi** ministeriali competenti per territorio (direttorato). Le *supervisor* (il personale è interamente costituito da donne) hanno il compito essenziale di supportare le scuole dell'infanzia, l'amministrazione e gli insegnanti nel processo di qualificazione ed acquisizione di competenze professionali adeguate, nonché di monitorare la rispondenza dei singoli istituti ai requisiti ministeriali. Inoltre, monitorano e supportano le scuole nel processo di accreditamento presso il MEAE. Ad oggi, si contano 34 *supervisor* ministeriali. **Il numero non è tuttavia commisurato al numero delle scuole, cosicché ciascuna *supervisor* può arrivare ad avere competenza su un numero elevato di istituti, spesso compreso fra i 50 e i 90, dislocati su un territorio spesso molto vasto, sul quale gli spostamenti sono resi ancor più complessi dalla suddivisione in aree** [Evaluating the MEAE 2017].



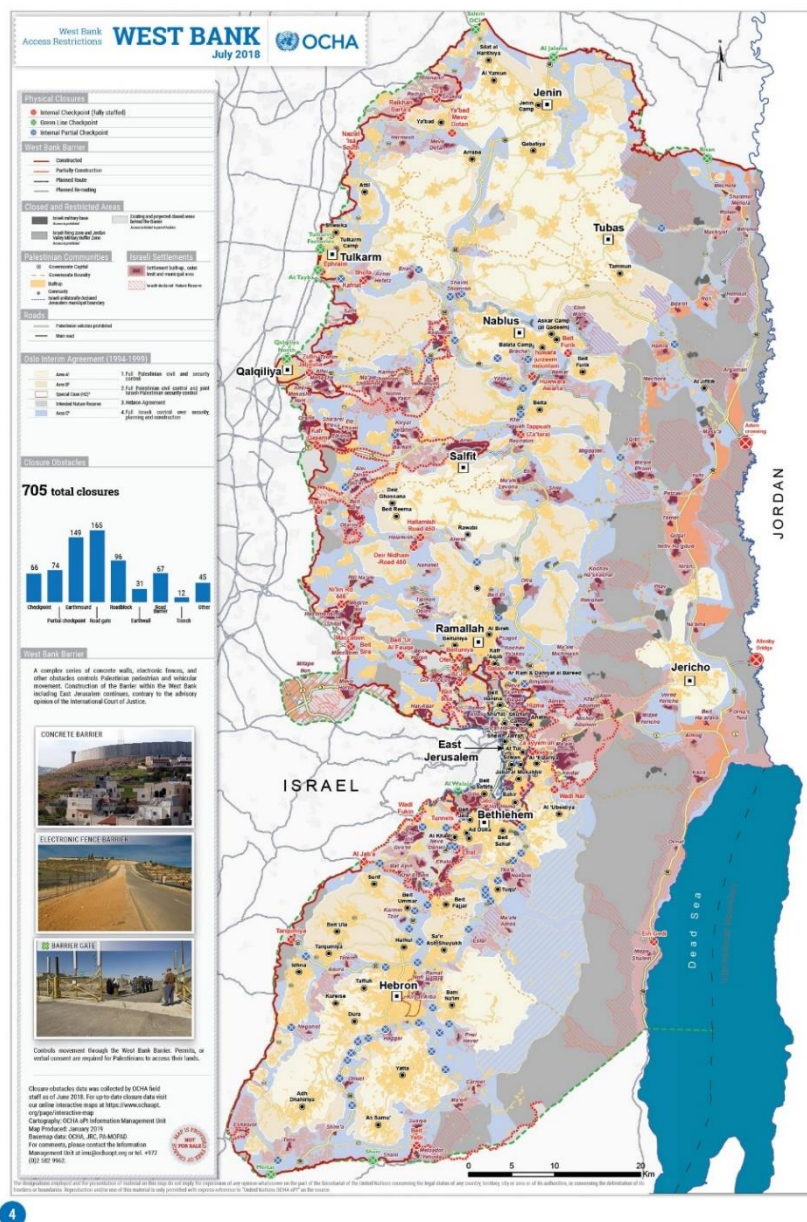
**Gli accordi di Oslo II del 1995 hanno sancito la suddivisione amministrativa della Cisgiordania in tre aree, A, B e C<sup>5</sup>, secondo un regime transitorio che avrebbe dovuto concludersi al raggiungimento di un accordo definitivo. Tuttavia, tale accordo non è mai stato raggiunto e la suddivisione persiste.**

**Area A:** I territori compresi in Area A sono interamente soggetti all’Autorità Palestinese (AP).

**Area B:** L’AP esercita il controllo amministrativo dei territori in Area B, ma i controlli di sicurezza sono svolti congiuntamente con le autorità di Israele.

**Area C:** L’Area C comprende oltre il 60% della Cisgiordania ed è sotto controllo israeliano in materia di sicurezza, pianificazione e costruzione urbanistica

Il passaggio da un’area all’altra è soggetto a controlli di sicurezza.



Fonte: <https://www.ochaopt.org/atlas2019/wbclosure.html>

Mentre la maggior parte dei palestinesi vive nelle aree A e B, 300.000 persone vivono nelle 532 zone residenziali collocate in tutto o in parte in Area C, insieme a 400.000 coloni israeliani distribuiti su

<sup>5</sup> <https://peacemaker.un.org/israelopt-osloII95>

circa 230 insediamenti. Circa 1/3 delle comunità palestinesi residenti in Area C non hanno accesso alla scuola primaria né a servizi sanitari di base e di emergenza<sup>6</sup>. In questo contesto, anche l'accesso alla scuola dell'infanzia è particolarmente difficile.

Altri problemi sono tutt'oggi significativi e riguardano un tasso di iscrizione ancora da incrementare e su cui incidono un'offerta pubblica limitata, soprattutto nelle aree rurali, e la scarsa consapevolezza delle famiglie rispetto all'educazione prescolastica; strutture non adeguate e una capacità di coordinamento del MEAE ancora debole.

Tuttavia, dal 2015 ad oggi si sono registrati numerosi e significativi progressi compiuti dal Governo palestinese, con il contributo del settore privato e della comunità internazionale. Si è trattato di progressi concreti che sono stati accompagnati da un'accresciuta importanza attribuita all'educazione prescolare, che è stato via via recepita come uno dei pilastri dell'Early Childhood Development, come dimostrano una serie di strategie che si sono susseguite nel tempo.

### Gli inizi: 2008-2014

A seguito della creazione dell'Autorità Nazionale Palestinese (qui AP) avvenuta con gli Accordi di Oslo del 1994, nell'agosto del medesimo anno è istituito il **Ministero dell'Educazione e Alta Educazione (MEAE)**, al quale sono trasferite le competenze in materia di istruzione e sistema educativo fino ad allora mantenute dalle autorità israeliane. Dopo un primo quinquennio nel quale si sviluppano in parallelo un ampio processo di riorganizzazione interna, l'elaborazione dei primi *curricula* unificati a livello nazionale per Cisgiordania e Gaza e la gestione quotidiana del sistema di istruzione, nel 1999 il MEAE avvia il processo partecipativo che conduce all'approvazione del primo **Education Sector Development Plan (ESDP I) per il quinquennio 2001-2005**. **Nei primi anni 2000, i dati relativi alle iscrizioni nella scuola dell'infanzia non sono particolarmente incoraggianti. Il tasso lordo di iscrizione (GER, Gross Enrolment Rate) ufficiale per l'anno 2004/2005 era del 29,9% (30,6% per i maschi, 29,3% per le femmine), che sale però al 53,3% nell'anno 2006<sup>7</sup> [ESDP II 2008, p. 30]. La gestione delle scuole dell'infanzia è quasi esclusivamente appannaggio del settore privato, che eroga (o dovrebbe erogare) il servizio a seguito di accreditamento ministeriale.** Tuttavia, i dati disponibili confermano **l'ampia presenza di servizi prescolastici (kindergarten) privati informali non accreditati**, relativamente ai quali è dunque impossibile tracciare l'effettivo numero di iscritti nonché l'eventuale tasso di abbandono, come anche il livello di istruzione e le qualifiche possedute dagli insegnanti. **In questo periodo, il MEAE gestiva direttamente solo due scuole dell'infanzia** [National Assessment Education For All, 2014, p. 57 ss.].

<sup>6</sup> United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs occupied Palestinian territory (OCHA), *West Bank Area C: Key Humanitarian Concerns*, [https://www.ochaopt.org/sites/default/files/area\\_c\\_key\\_humanitarian\\_concerns.pdf](https://www.ochaopt.org/sites/default/files/area_c_key_humanitarian_concerns.pdf)

<sup>7</sup> E' significativo che l'ESDP II (p. 31) assegni all'incremento delle iscrizioni nelle scuole d'infanzia una particolare rilevanza ai fini di un positivo effetto a cascata sulla qualità dell'insegnamento e dell'istruzione primaria.

أعداد الطلبة في المدارس ورياض الأطفال حسب المنطقة والجهة المشرفة، 2021/2020-1995/1994  
Number of Students in Schools and Kindergartens by Region and Supervising Authority, 1994/1995-2020/2021

Region and Scholastic Year	المجموع Total	خاصة Private		الوكالة UNRWA		حكومية Government		المنطقة والسنة الدراسي	
		رياض الأطفال Kindergartens	المدارس Schools	رياض الأطفال Kindergartens	المدارس Schools	رياض الأطفال Kindergartens	المدارس Schools		
		West Bank	1994/1995	418.715	35.768	34.632	-		43.969
1995/1996	446.977	43.804	36.889	-	44.672	-	321.612	1996/1995	
1996/1997	475.585	44.020	40.055	-	47.735	-	343.775	1997/1996	
1997/1998	508.101	49.020	43.863	-	49.492	-	365.726	1998/1997	
1998/1999	537.694	52.204	48.172	-	51.774	-	385.544	1999/1998	
1999/2000	567.503	50.788	50.787	-	53.738	-	412.190	2000/1999	
2000/2001	587.576	46.728	53.585	-	55.667	-	431.596	2001/2000	
2001/2002	608.095	44.589	51.102	-	58.150	-	454.254	2002/2001	
2002/2003	622.628	40.321	48.366	-	58.992	-	474.949	2003/2002	
2003/2004	651.349	49.408	52.411	-	59.909	-	489.621	2004/2003	
2004/2005	670.576	52.015	53.781	-	59.849	51	504.880	2005/2004	
2005/2006	689.015	55.468	56.143	-	58.812	65	518.527	2006/2005	
2006/2007	694.904	51.467	61.340	-	59.225	93	522.779	2007/2006	
2007/2008	710.287	55.981	66.753	-	58.445	89	529.019	2008/2007	
2008/2009	709.067	51.895	69.937	-	56.574	115	530.546	2009/2008	
2009/2010	717.293	56.609	73.569	-	55.473	119	531.523	2010/2009	
2010/2011	726.871	60.013	77.124	-	53.495	121	536.118	2011/2010	
2011/2012	731.761	62.883	80.343	-	52.463	124	535.948	2012/2011	
2012/2013	742.760	69.466	84.065	-	51.584	122	537.523	2013/2012	
2013/2014	750.379	72.739	88.428	-	51.270	636	537.306	2014/2013	
2014/2015	762.582	76.523	91.980	-	50.026	1.360	542.693	2015/2014	
2015/2016	771.886	77.447	95.569	-	48.776	1.274	548.820	2016/2015	
2016/2017	783.871	78.055	100.458	-	48.772	1.853	554.733	2017/2016	
2017/2018	793.222	78.362	101.702	-	48.238	2.954	561.966	2018/2017	
2018/2019	803.009	77.307	103.951	-	46.339	4.759	570.653	2019/2018	
2019/2020	828.225	86.570	110.197	-	45.703	7.339	578.416	2020/2019	
2020/2021	827.418	71.037	108.938	-	45.770	9.512	592.161	2021/2020	

Fonte: Elaborazione da dati Palestinian Bureau of Statistics, 2021

**Il numero di scuole dell'infanzia presenti in Cisgiordania rimane piuttosto contenuto per tutto il primo decennio degli anni 2000. I dati mostrano infatti oscillazioni trascurabili, prima di un deciso, costante incremento a partire dall'anno scolastico 2013/2014.**

أعداد المدارس ورياض الأطفال حسب المنطقة والمرحلة، 2021/2020-1995/1994  
Number of Schools and Kindergartens by Region and Stage\*, 1994/1995-2020/2021

Region and Scholastic Year	مدارس Schools		رياض أطفال Kindergartens	المنطقة والسنة الدراسي		
	المجموع Total	ثانوية* Secondary*			أساسية Basic	
West Bank	1994/1995	1.136	294	842	423	الضفة الغربية
1995/1996	1.162	333	829	519	1996/1995	
1996/1997	1.193	368	825	505	1997/1996	
1997/1998	1.244	398	846	570	1998/1997	
1998/1999	1.308	427	881	617	1999/1998	
1999/2000	1.362	440	922	606	2000/1999	
2000/2001	1.415	448	967	596	2001/2000	
2001/2002	1.477	478	999	579	2002/2001	
2002/2003	1.527	518	1.009	538	2003/2002	
2003/2004	1.603	556	1.047	651	2004/2003	
2004/2005	1.665	594	1.071	694	2005/2004	
2005/2006	1.715	627	1.088	729	2006/2005	
2006/2007	1.755	653	1.102	688	2007/2006	
2007/2008	1.809	684	1.125	712	2008/2007	
2008/2009	1.848	714	1.134	671	2009/2008	
2009/2010	1.917	736	1.181	731	2010/2009	
2010/2011	1.975	760	1.215	782	2011/2010	
2011/2012	2.019	770	1.249	862	2012/2011	
2012/2013	2.059	780	1.279	965	2013/2012	
2013/2014	2.094	786	1.308	1.057	2014/2013	
2014/2015	2.144	807	1.337	1.137	2015/2014	
2015/2016	2.194	809	1.385	1.147	2016/2015	
2016/2017	2.249	822	1.427	1.195	2017/2016	
2017/2018	2.269	994	1.275	1.263	2018/2017	
2018/2019	2.300	1.004	1.296	1.332	2019/2018	
2019/2020	2.323	1.009	1.314	1.452	2020/2019	
2020/2021	2.343	1.013	1.330	1.488	2021/2020	

Ancora con riferimento alla Cisgiordania, contemporaneamente, il bacino di utenza ed il conseguente numero degli iscritti vede un **incremento annuo costante, anch'esso in modo più marcato a partire proprio dai primi anni del decennio 2010-2020.**

أعداد الطلبة في المدارس ورياض الأطفال حسب المنطقة والمرحلة\*, 1994/1995-2020/2021  
Number of Students in Schools and Kindergartens by Region and Stage\*, 1994/1995-2020/2021

Region and Scholastic Year	Schools			رياض أطفال Kindergartens	المنطقة والعام الدراسي
	مجموع Total	ثانوية Secondary	أساسية Basic		
West Bank					الضفة الغربية
1994/1995	382.947	27.678	355.269	35.768	1995/1994
1995/1996	403.173	30.647	372.526	43.804	1996/1995
1996/1997	431.565	33.993	397.572	44.020	1997/1996
1997/1998	459.081	36.190	422.891	49.020	1998/1997
1998/1999	485.490	38.121	447.369	52.204	1999/1998
1999/2000	516.715	42.041	474.674	50.788	2000/1999
2000/2001	540.848	45.484	495.364	46.728	2001/2000
2001/2002	563.416	50.970	512.446	44.589	2002/2001
2002/2003	582.307	55.612	526.695	40.321	2003/2002
2003/2004	601.941	59.421	542.520	49.408	2004/2003
2004/2005	618.510	66.486	552.024	52.066	2005/2004
2005/2006	633.482	72.498	560.984	55.533	2006/2005
2006/2007	643.344	76.532	566.812	51.560	2007/2006
2007/2008	654.217	82.921	571.296	56.070	2008/2007
2008/2009	657.057	85.209	571.848	..	2009/2008
2009/2010	660.565	88.962	571.603	56.728	2010/2009
2010/2011	666.737	90.162	576.575	60.134	2011/2010
2011/2012	668.754	88.051	580.703	63.007	2012/2011
2012/2013	673.172	86.825	586.347	69.588	2013/2012
2013/2014	677.004	83.676	593.328	73.535	2014/2013
2014/2015	684.699	82.671	602.028	77.883	2015/2014
2015/2016	693.165	83.077	610.088	78.721	2016/2015
2016/2017	703.963	85.361	618.602	79.908	2017/2016
2017/2018	711.906	135.878	576.028	81.316	2018/2017
2018/2019	720.943	137.312	583.631	82.066	2019/2018
2019/2020	734.316	140.944	593.372	93.909	2020/2019
2020/2021	746.869	146.206	600.663	80.549	2021/2020

Fonte: Elaborazione da dati Palestinian Bureau of Statistics, 2021

La tabella seguente sintetizza i dati relativi al tasso d'iscrizione alla scuola dell'infanzia per i TP:

Tasso di iscrizione alla scuola dell'infanzia per gli anni 2005/2006 - 2010/2011				
	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
<b>M %</b>	<b>34.6</b>	<b>36.5</b>	<b>41.2</b>	<b>43.7</b>
<b>F %</b>	<b>35.0</b>	<b>36.9</b>	<b>34.7</b>	<b>43.0</b>
<b>M+F %</b>	<b>34.8</b>	<b>36.7</b>	<b>38.1</b>	<b>43.4</b>

Fonte: Annual Report, 2011-2012, Ministry of Education, General Administration of Planning

A fronte di ciò, il rapporto nazionale *Education for All, Part I: Reality and Challenges* (2014)<sup>8</sup>, rilevava una serie di criticità: la **necessità di attivare il coordinamento fra settore pubblico e privato** per la preparazione di piani strategici, nonché di **espandere il ruolo del MEAE nel monitoraggio della qualità dell'istruzione prescolare, nella formazione del personale e nella definizione del curriculum nazionale unificato**; l'urgenza di **inserire i bisogni della prima infanzia fra le aree prioritarie d'intervento nei piani di sviluppo governativi**; l'incremento del tasso di iscrizione alle scuole dell'infanzia ed il maggior coinvolgimento nel processo di comunità e delle famiglie; infine, la necessità di **incrementare l'erogazione del servizio da parte del MEAE**. Ulteriori criticità

<sup>8</sup> Come citato dal *National Assessment Education for All 2000-2015* (2014), p. 59.

riguardavano poi la **scarsa qualità dell'insegnamento** e la **mancaza di un sistema di monitoraggio dotato di indicatori adeguati ed uniformi** [ESDP II, pp. 31-32].

Pertanto, spostando l'attenzione dall'*accesso*, oggetto dell'ESDP I (2001-2005) alla **qualità** dell'istruzione, l'**Education Sector Development Plan 2008-2012** [ESDP II 2008] fissa i seguenti obiettivi, destinati a valere per tutti i cicli scolastici [ESDP II 2014, p. 52]:

**Goal 1:** To increase access of school-aged children of all education level and improve the ability of the education system to retain them (**Access**)

**Goal 2:** To improve the quality of teaching and learning (**Quality**)

**Goal 3:** To develop the capacity for planning and management and to improve the financial and management systems used (**Management**)

Con specifico riferimento alla scuola dell'infanzia, l'**ESDP II** fissa in particolar modo l'obiettivo di un **tetto di 25 alunni per classe ed un rapporto insegnante-alunni di 1:25** [ESDP II 2008, p. 56], **l'incremento del tasso di iscrizione** su tutti i TP, **da conseguirsi mediante un incremento delle strutture pubbliche, lo sviluppo di una maggior collaborazione con il settore privato** finalizzata a garantire almeno una scuola dell'infanzia per ciascuna comunità e **la riqualificazione delle strutture esistenti per poter accogliere bambini con bisogni educativi speciali** [ESDP II 2008, p. 111]. Inoltre, l'ESDP II si propone di **ridurre il numero di insegnanti "affidati" a ciascuna supervisor da 165 a 100**, per consentire un miglior svolgimento delle attività di supervisione e supporto [ESDP II 2008, p. 114].

Nello stesso **2008**, si assiste inoltre alla redazione, con il supporto di UNDP e della cooperazione norvegese, della **Teacher Education Strategy** [TES 2008]. Trasversale all'intero settore educativo, la TES si propone di migliorare la qualità dell'insegnamento mediante la qualificazione specialistica degli operatori (insegnanti e educatori). Con specifico riferimento alla **scuola dell'infanzia**, la TES **raccomanda in particolare di prevedere che il titolo di studio richiesto per l'insegnamento a studenti di 4-6 anni sia un Bachelor's degree in scienze dell'educazione, con specializzazione in educazione della prima infanzia, conseguito presso un'università o un community college**, prevedendo comunque una disciplina transitoria che consente di insegnare anche con un diploma di 2 anni [TES 2008, p. 22]. Tuttavia, la successiva *Review of Implementation Status della Teacher Education Strategy 2008* [TES Review, 2011] condotta nel 2011 dall'ONG AMIDEAST su richiesta congiunta del MEAE e di UNDP non pare evidenziare significativi avanzamenti a riguardo.

E' infine opportuno segnalare che, in questa prima fase, **le principali agenzie internazionali operanti in Palestina e i principali donator istituzionali non sembrano porre particolare attenzione ai bisogni educativi della prima infanzia**. La *UNRWA Education Reform Strategy 2011-2015* [UNRWA ERS 2011] si concentrava principalmente su sviluppo professionale degli insegnanti, *curriculum*, valutazione degli studenti, inclusione, istruzione tecnica e professionale, ricerca e la gestione dei dati sull'istruzione, mentre il *UNRWA Curriculum Framework* [UNRWA CF 2013] sviluppato nel 2013 non forniva specifiche indicazioni sull'istruzione prescolare o lo sviluppo della prima infanzia. Ugualmente, il documento strategico di riferimento per relazioni fra UE e Autorità Palestinese per il periodo considerato [EU-PA Action Plan 2013], non contiene alcun riferimento specifico all'educazione della prima infanzia all'interno dell'obiettivo prioritario no. 7 "Enhance quality of education, research and innovation, information society in the oPt" (p. 12 ss.).

L'Education Sector Development Plan III 2014-2019 [ESDP III 2014] del marzo 2014 segna una più decisa intenzione programmatica finalizzata allo sviluppo dell'educazione della prima infanzia. Per l'anno scolastico 2013/2014 il documento segnala che il 43,1% dei bambini palestinesi fra i 4 e i 6 anni frequenta **scuole dell'infanzia variamente amministrare**, sottolineando altresì che proprio questa disomogeneità nella gestione ed organizzazione interna comporta la **coesistenza di più curricula ed approcci educativi**. Sono inoltre evidenziate ulteriori difficoltà d'intervento a causa della **mancaza di un sistema di pianificazione e gestione ministeriale, così come di un meccanismo adeguato di M&E**<sup>9</sup>.

Si segnalano tuttavia alcune iniziative di rilievo, come l'apertura di 8 classi di "grado 0" (ovvero KG2<sup>10</sup>) in Cisgiordania e l'istituzione di **4 centri di formazione (training centres, si veda più avanti) per l'erogazione di in-service training per insegnanti di scuole dell'infanzia** (due dei quali a Nablus e Betlemme), l'acquisizione di un ulteriore centro a Gerusalemme, all'epoca in via di allestimento, e l'intenzione di aprire due ulteriori centri (Hebron e Jenin) [ESDP III 2014, p.81].

I **risultati attesi** dagli interventi strategici sollecitati dall'ESDP III 2014-2019 sono:

- La riforma e l'unificazione del *curriculum* prescolare entro la fine dell'anno scolastico 2018/2019;
- L'aumento del Global Enrolment Rate (GER) per i bambini nella scuola dell'infanzia dal 45,3% nel 2012/2013 al 60% alla fine del 2018/2019;
- L'aumento della percentuale di insegnanti di scuola dell'infanzia e supervisor qualificati secondo gli standard della TES dal 65,2% al 70% entro la fine dell'anno 2018/2019;
- L'erogazione di servizi educativi di qualità con una media annua di 32 kindergarten pubblici ogni 800 bambini [ESDP III 2014, p. 82].

In questo contesto, un ulteriore impulso all'attuazione di politiche ed azioni per lo sviluppo e il rafforzamento dell'educazione della prima infanzia è dato, nel 2016, dall'**adesione formale del Governo palestinese all'Agenda 2030 e al perseguimento degli SDGs**. Rileva qui in particolare l'**SDG n. 4 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti"** ed il **sotto-obiettivo 4.2 "Garantire entro il 2030 che ogni ragazza e ragazzo abbiano uno sviluppo infantile di qualità, ed un accesso a cure ed istruzione pre-scolastiche così da essere pronti alla scuola primaria"**. L'adesione agli SDGs e all'Agenda 2030 si riflette anche nella **National Policy Agenda 2017-2022** [NPA 2016, p. 10], la quale infatti, all'interno del suo terzo pilastro dedicato a "Sustainable development" ricomprende la **Priorità Nazionale 8 "Quality education for all"**. Tra i **principali interventi di settore, si menzionano espressamente l'educazione della prima infanzia e prescolare, che rappresentano "nuove frontiere per la costruzione di solide fondamenta per l'apprendimento e la creatività", e la necessità di modernizzare i curricula scolastici**. La NPA 2017-2022 sottolinea inoltre che la strategia per il settore educativo dev'essere delineata attraverso la **cooperazione fra tutti gli attori coinvolti**, allo scopo di assicurare "coerenza ed eccellenza" delle relative istituzioni. In particolare, la NPA elenca la futura elaborazione di una serie di politiche a supporto della priorità n. 8, tra le quali spicca la **National Policy no. 20 "Improving Early Childhood Education"**, che prevede interventi in **due settori chiave: lo sviluppo dei programmi educativi per**

<sup>9</sup> Ciò si riflette con chiarezza anche nella mancanza di dati di linea di base correlate al "General Program Goal (Outcome): Services for all children of kindergarten age to attend pre-school offered and prepared to move to the basic education stage and their holistic development enhanced" del "Programme 1: Preschool Education" dell'ESDP III, i cui obiettivi specifici sono dettagliati a pp. 97 e ss.

<sup>10</sup> Spesso la classe KG2 è chiamata KO ("grade 0").

**la prima infanzia e lo sviluppo e il miglioramento dell'educazione prescolare** [NPA 2016, pp. 23-24].

Coerentemente con quanto stabilito nella NPA 2017-2022, la **European Joint Strategy in Support of Palestine 2017-2020** [EJS 2017] prevede, all'interno dell'obiettivo generale **no. 3 "Sustainable service delivery"**, un primo sotto-obiettivo **dedicato al supporto al settore educativo**. Al centro della strategia si colloca **l'accesso ad un'istruzione inclusiva e di qualità a tutti i livelli (obiettivo specifico OS 1), unitamente alla necessità di migliorare la qualità dell'istruzione mediante lo sviluppo di metodi pedagogici ed ambienti di apprendimento e insegnamento incentrati sugli studenti (OS 2)**. Precondizione essenziale per poter raggiungere questi due obiettivi sono il **rafforzamento, la responsabilizzazione della governance di settore, la cui gestione dev'essere fondata sui risultati (OS 3)** [EJS 2017, pp. 33 e 36]. Con riferimento all'obiettivo generale no. 3 (erogazione sostenibile dei servizi) e al relativo obiettivo specifico no. 1 (Assicurare l'accesso all'educazione di qualità), si specificano i seguenti indicatori, dati di baseline ed obiettivi [EJS 2017, p. 41]:

- Percentuale del tasso lordo di iscrizione (*Gross Enrolment Rate-GER*) nelle "pre-schools"  
*Baseline (2016): 56.1% - Target (2020): 70%*
- Approvazione di un nuovo *curriculum* quadro integrante priorità trasversali  
*Baseline (2016): 0 - Target (2020): 1*

Ulteriori ed ancor più dettagliate indicazioni sugli obiettivi strategici del MEAE si trovano nell'**Education Sector Strategic Plan 2017-2022** [ESSP 2017-2022], che costituisce una elaborazione dell'ESDP III per il periodo successivo a quello da esso considerato.

Ricordando che fra gli obiettivi fondamentali della strategia per il settore educativo vi sono lo sviluppo di un curriculum per la scuola dell'infanzia l'aumento del numero di scuole dell'infanzia autorizzate che soddisfino gli standard di salute, sicurezza e professionalità, l'ESSP 2017-2022 evidenzia che **il GER per le classi KG1 e KG2, relativo ad una popolazione scolastica target di età 4-5 anni è passato dal 55.1% del 2014 al 57.3% in 2015, stimando un target per il 2019 pari al 70%**, previsto peraltro dal *Dakar Framework for Action* del 2000, documento chiave del programma UNESCO *Education for All* [ESSP 2017-2022, p. 56].

Al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati, il MEAE assume una serie di impegni specifici, fra i quali in particolare: aprire aule prescolari nelle aree marginali e promuovere l'accesso ai bambini con disabilità; sollecitare gli investimenti del settore privato nel settore e l'apertura di nuove scuole, nonché incoraggiare le scuole d'infanzia private ad accettare bambini con disabilità; sensibilizzare le famiglie e le comunità locali sull'importanza dell'istruzione e della cura della prima infanzia, in particolare dei bambini con bisogni speciali; elaborare studi specifici sull'esperienza del Governo nell'apertura di classi prescolari nelle scuole pubbliche [ESSP 2017-2022, pp. 56-57].

Per quanto riguarda più specificamente il ruolo del MEAE nell'apertura di nuove classi prescolari, l'ESSP 2017-2022 nota che **la percentuale di studenti iscritti ai programmi prescolari governativi è passata dallo 0,7% del 2014 all'1,24% del 2015. Il risultato è tuttavia lontano dal target del 4,2% fissato per il 2019**. Tuttavia, se alla ancora a metà dei primi anni 2000 vi erano soltanto 2 scuole dell'infanzia gestite direttamente dal MEAE, vale la pena notare che tale numero è salito a 96 (per le classi KG2/grado 0) nel 2016 [ESSP 2017-2022, p. 56].

Particolarmente necessaria è ritenuta l'apertura di nuove classi prescolari nei governatorati del nord della Cisgiordania, dove il numero di scuole dell'infanzia pubbliche e private autorizzate è aumentato – seppure in misura ancora non sufficiente a soddisfare le esigenze della popolazione – dalle 956 del 2013 alle 1137 del 2015 [ESSP 2017-2022, p. 57].

**Gli anni centrali del decennio appena trascorso appaiono dunque particolarmente fecondi per lo sviluppo delle politiche di settore e per l'espansione e il consolidamento del sistema di educazione della prima infanzia in Palestina, sebbene numerose e rilevanti restino ancora le criticità.**

Ciò pare riflettersi anche nei dati raccolti nel **M&E Report del MEAE per l'anno 2017** [M&E Report 2017], che analizza la situazione a fronte degli obiettivi posti dal ESSP 2017-2022. Secondo il rapporto, infatti, il GER per la scuola dell'infanzia ha raggiunto il 72,5% per la classe KG2/grade 0, ed il 58% per le due classi KG1 e KG2 complessivamente considerate. Per la Cisgiordania, il M&E Report 2017 [p. 17] riporta inoltre un GER per la classe KG2/grado 0 lievemente più alto per le femmine (73,5%) rispetto ai maschi (72,3%) e un GER target per il 2022 pari al 93,6% per le femmine e al 92,8% per i maschi (93,2% complessivo per KG2, a fronte di un target nazionale del 92,7%). La tabella successiva mostra invece i dati relativi al GER per entrambe le classi prescolari (KG1 e KG2) [M&E Report, p. 17]:

Table (2): Gross Enrollment Rate (GER) in Preschool's KG1 and KG2						
	Baseline year 2017			2022 Targets		
	Male	Female	M&F	Male	Female	M&F
Palestine	57.8%	58.2%	58%	73%	75.1%	74.6%
West Bank	55.7%	56.3%	56%	70.7%	72%	71.3%
Gaza Strip	60.5%	60.6%	60.6%	78.8%	79.6%	79.2%

Fonte: Elaborazione da M&E Report 2017

Al 2017, la percentuale di bambini della fascia d'età interessata (5 anni) iscritti alla classe KG2 è del 69,7% per i TP, mentre per la Cisgiordania il dato è lievemente più basso (68,3%), con un dato del 67,5% per i bambini e 69,2% per le bambine [M&E Report, 2017, p. 18].

Tuttavia, il tasso di iscrizione nelle scuole pubbliche è ancora molto basso (2,2% complessivo, 3,6% per la Cisgiordania), anche in considerazione del fatto che in Cisgiordania e Gaza sono presenti solo 159 scuole dell'infanzia pubbliche [M&E Report 2017, p. 19], che si intende portare a 464 per il 2022.

Table (4): Percentage of students enrolled in governmental pre-school programs						
	Baseline year 2017			2022 Targets		
	Male	Female	M&F	Male	Female	M&F
Palestine	2 %	2.4%	2.2%	3.75%	3.79%	3.77%
West Bank	3.4%	3.93%	3.6%	6.37%	6.28%	6.37%
Gaza Strip	0.4%	0.6%	0.5%	0.4%	0.6%	0.5%

Fonte: Elaborazione da M&E 2017

Il rapporto raccomanda pertanto l'apertura di ulteriori scuole pubbliche per favorire l'iscrizione e la frequenza gratuita soprattutto nelle aree economicamente svantaggiate e laddove non vi siano altre scuole dell'infanzia. Per quanto riguarda inoltre lo sviluppo di abilità proprie della prima infanzia (quali capacità di espressione fisica, mentale, verbale, psicologica, sociale e cura di sé), misurate sulla scala dell'*Early Learning Development Standard*<sup>11</sup> sviluppata da UNICEF in collaborazione con i Ministeri della Salute e del Lavoro, insieme a partner provenienti dalla Bosnia-Erzegovina, i risultati

<sup>11</sup> Essa include: 1) Speech and communication, 2) Development of motor skills, 3) Cognitive development, 4) Psycho-social development, 5) Self-regulation or self-care [M&E 2017, p. 22]. Dati disaggregati per ciascuna fascia d'età e per ciascuna delle 5 specifiche abilità considerate sono disponibili alle pp. 22-23.



mostrano inoltre un punteggio di 62.2 per l'età 4-5 anni e di 68.1 per la fascia d'età 5-6 anni [M&E 2017, p. 9].

**Il M&E Report 2017 fornisce inoltre una serie di standard di adeguatezza per le infrastrutture delle classi prescolari.** Si tratta in particolare di parametri relativi alla **idoneità delle aule prescolastiche, dei centri di attività extracurricolari e delle altre strutture secondo gli standard educativi relativi ad aree di aule, cortili, campi da gioco, strutture, ventilazione e illuminazione**, alla disponibilità di **mobili adeguati alle esigenze degli studenti che soddisfino gli standard di qualità e sicurezza**, nonché alla **disponibilità di giochi educativi per la fase prescolare che rispettino gli standard di qualità e sicurezza** [M&E Report 2017, p. 20].

In base a questi standard, il M&E Report 2017 misura il grado di adeguatezza delle scuole dell'infanzia pubbliche e private assegnando un punteggio in centesimi. I risultati ed i relativi obiettivi per il 2022 sono sintetizzati nella tabella che segue:

Table (7): Degree of appropriateness of a preschool building and its achievement of standards according to supervisory authority				
	Baseline year 2017		2022 Targets	
	Public	Private	Public	Private
Furniture	73	57.6	83	68
Ed games/tools	66.1	58.3	76	68
Building	83.41		85.4	

Fonte: M&E Report 2017

Infine, al 2017 sono il 31,6% del totale le insegnanti qualificate secondo gli standard della TES 2008 (91% degli insegnanti di scuole dell'infanzia pubbliche, che comunque sono in numero esiguo rispetto alle private accreditate, e il 29,2% degli insegnanti delle scuole dell'infanzia private), con un ulteriore 27% di insegnanti che ha seguito il programma di qualificazione annuale del Ministero (v. *infra*) [M&E Report 2017, pp. 21-22].

Nel quadro di un approccio integrato, più volte invocato dai documenti finora esaminati, assume un rilievo particolare anche la prima strategia interministeriale dedicata allo sviluppo della prima infanzia. Nel 2017, MEAE, Ministero della Salute e Ministero dello Sviluppo Sociale elaborano infatti la **Early Childhood Development National Strategy 2017-2022** [ECD Strategy 2017-2022]. Con riferimento all'educazione prescolare, dopo aver ricordato le principali sfide che il settore si trova ad affrontare [p. 21], la Strategia prevede, per ciascuno dei propri obiettivi specifici, una serie di interventi, alcuni dei quali evidenziano **il ruolo della scuola dell'infanzia come imprescindibile veicolo ed acceleratore dello sviluppo della prima infanzia**<sup>12</sup>. Fra questi, è opportuno ricordare

Anche il **miglioramento dei servizi per la salute** passa attraverso un maggior coinvolgimento delle scuole dell'infanzia, presso le quali si intende svolgere controlli medici di base regolari, anche al fine di individuare precocemente eventuali disabilità o problematiche medico-sanitarie [ECD Strategy 2017-2022, pp. 21-22].

<sup>12</sup> La descrizione accurata degli obiettivi strategici definiti a riguardo e dei singoli obiettivi specifici indentificati per ciascuno di essi è consultabile alle pp. 26 ss. della ECD Strategy 2017-2022.

## La legge del 2017 sull'istruzione

L'anno 2017 è un anno chiave nel processo di costruzione del settore educativo della prima infanzia. Si assiste infatti all'approvazione della prima legge generale sull'istruzione, nella quale per la prima volta si disciplinano alcuni aspetti, anche programmatici, relativi alle finalità e all'articolazione della scuola dell'infanzia, mentre il MEAE pubblica il **Kindergarten Teacher's Manual**, contenente linee guida per gli insegnanti e considerato primo "curriculum" palestinese per la scuola dell'infanzia, e i **Professional Standards for Kindergarten Teachers**, che descrivono le competenze professionali, i diritti e i doveri deontologici degli insegnanti, ivi compresi gli obblighi di formazione continua.

La **Legge generale sull'istruzione del 6 aprile 2017 costituisce il primo atto normativo recante una disciplina organica del settore istruzione nei TP**. La legge del 2017 infatti abroga e sostituisce *in toto* (art. 56) le discipline previgenti, ovvero la legge giordana sull'istruzione del 1964 per la Cisgiordania e la legge egiziana del 1933, come emendata nel 1981, per la Striscia di Gaza. La legge disciplina numerosi aspetti relativi alle componenti del processo educativo, dalla definizione degli obiettivi educativi al ruolo del MEAE nella supervisione e nel supporto all'attuazione delle politiche di settore (artt. 20 ss.), fino alla concessione di licenze (accreditamento) ad istituzioni educative private e straniere (artt. 15 e 16), al processo di reclutamento del personale docente (artt. 25 ss.).

Innanzitutto, la legge definisce "kindergarten" (scuola dell'infanzia) come **"Every education institution which provides education service for children prior to primary education stage"**.

Di particolare rilevanza è poi l'inserimento dell'educazione prescolare nel ciclo dell'istruzione generale. L'art. 6 dispone infatti che "il sistema di istruzione generale consiste nei seguenti cicli: 1. Scuola dell'infanzia (non più di due anni prima dell'istruzione di base); 2. Istruzione di base (9 anni); 3. Istruzione secondaria (3 anni)". Tuttavia, **occorre ricordare che ancora l'istruzione prescolare non è ad oggi pienamente obbligatoria**<sup>13</sup>. **Ad oggi, dunque, l'obbligatorietà si configura di fatto come obiettivo programmatico**, come si inferisce anche dall'ESSP 2017-2022, che indica infatti fra le sfide cruciali per il settore dell'educazione della prima infanzia proprio il fatto che la sua obbligatorietà, pur prevista dalla legge del 2017, non sia stata ancora attuata come previsto dalla nuova normativa [ESSP 2017-2022, p. 59].

La necessità di rendere completamente operativo il dettato legislativo è infine **sottolineata anche dal recente rapporto UNICEF *Children in the State of Palestine***, che inserisce fra le raccomandazioni relative all'SDG n. 4 lo sviluppo di una strategia per attuare la previsione legislativa dell'obbligatorietà dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia [UNICEF 2021, p. 9].

## Il triennio 2018-2021: la situazione attuale e i criteri di accreditamento (*licensing criteria*)

Nel 2019, è l'Aide Mémoire **Annual Sector Review [ASR 2019]** ad analizzare i progressi nell'attuazione ESSP 2017-2022. Con riferimento alla scuola dell'infanzia, esso sottolinea in primo luogo che nel corso del 2018 sono state aperte 83 aule prescolastiche pubbliche nelle scuole Base. **Il nuovo curriculum è stato diffuso a 1800 scuole dell'infanzia** (1100 in Cisgiordania, 500 a Gaza e 100 a Gerusalemme) e **640 insegnanti e presidi di scuole dell'infanzia pubbliche e private sono stati appositamente formati su di esso, mentre 23 insegnanti sono stati formati sulla diagnosi precoce e sulle pratiche di insegnamento inclusivo**. Inoltre, il MEAE ha concesso l'accreditamento

<sup>13</sup> L'art. 7 comma 4 recita infatti "The Ministry works to expand its kindergarten services **for the aim of making this education stage free and compulsory**, in accordance with a standardized systemic framework approved by the Ministry". Ciò è peraltro confermato dall'ESDP III, che afferma: "It is noteworthy that the two-year pre-school education stage is not compulsory. However, the new Law of Education stipulates that the one year of preschool education (KG2, sometimes called Grade 0) is compulsory".

a 1117 scuole dell'infanzia private. **In Cisgiordania, la campagna di sensibilizzazione sull'importanza dello sviluppo della prima infanzia e dell'iscrizione alla scuola dell'infanzia ha raggiunto più di 600 genitori.** Nella periferia di Gerusalemme, era in costruzione il centro di formazione e *model kindergarten* [ASR 2019, p. 16].

L'intero capitolo 7 della ASR è poi dedicato ad una approfondita discussione sul tema **"Inclusive, Quality Preschool Education for All"**. Si sottolineano in particolare la necessità di vedere in continuità scuola materna e classi 1-4 del ciclo scolastico di base, nonché il bisogno di sviluppare una formazione unificata per l'intero personale dell'istruzione prescolare. Con riferimento all'attuazione dell'obbligo dell'istruzione prescolare (classe KG2), è necessario un piano d'azione che affronti il problema delle qualifiche degli insegnanti di scuola privata e dell'apertura di scuole dell'infanzia e aule di KG2 nella Striscia di Gaza. Infine, si suggerisce la revisione delle condizioni di lavoro del personale prescolare e la definizione di standard minimi di qualità unificati per le infrastrutture.

Alla luce di questo, uno dei più rilevanti sviluppi dell'ultimo biennio riguarda l'approvazione delle **Licensing Instructions For Private Preschools 2020/2021** [LIPP 2020], redatte con il contributo del progetto PACE (implementato da RTM) e contenenti i criteri e le procedure ministeriali per l'accREDITAMENTO delle scuole dell'infanzia private.

Le Licensing Instructions prevedono una **procedura standard per l'accREDITAMENTO** (*licensing*). La procedura è attivata su domanda dell'ente proprietario della scuola dell'infanzia, corredata di tutta la documentazione richiesta e indirizzata alla Direzione Educazione del Ministero. Successivamente, la *supervisor* competente per territorio e un ingegnere della Direzione Educazione svolgono una visita presso la scuola, a seguito della quale, accertato il rispetto dei requisiti e degli standard prescritti dalle LIPP, sarà completato un esame geometrico dalla Direzione Educazione ed un esame ambientale dal Ministero della Salute. Con decisione scritta e motivata, la Direzione Educazione potrà rifiutare la licenza della scuola dell'infanzia qualora riscontri gravi mancanze di qualità del servizio, o qualora la documentazione consegnata sia incompleta. Quando invece la scuola dell'infanzia rispetti tutti i requisiti necessari ed abbia fornito evidenza di ciò nell'apposita documentazione, essa riceverà una **licenza di un anno rinnovabile annualmente** [LIPP 2020, p. 12].

Oltre alla licenza annuale (ulteriormente dettagliata al punto 1.2, p. 14), le LIPP prevedono anche la **possibilità di una licenza quinquennale** (p. 13, punto 1.3), per quelle scuole che rispettino i requisiti ivi definiti.

**Nel più ampio quadro di una politica globale finalizzata alla valorizzazione della scuola dell'infanzia e alla completa attuazione del dettato legislativo, che prevede la sua obbligatorietà quantomeno per la classe KG2, le LIPP<sup>14</sup> rappresentano uno snodo di particolare importanza.** In quest'ottica occorre sottolineare che uno degli obiettivi dichiarati delle LIPP è proprio quello di supportare il Ministero nello sviluppo e consolidamento di sistemi di monitoraggio, follow-up e valutazione efficaci, che consentano di raccogliere dati dettagliati sui programmi e servizi prescolari, oltre che di monitorare lo sviluppo e la crescita dei bambini. Le *Licensing Instructions* consentiranno quindi una raccolta e comunicazione regolare dei dati necessari nei termini e secondo le modalità prescritte, come prerequisito per ricevere servizi ed essere dunque accREDITATI [LIPP 2020, p. 13].

---

<sup>14</sup> Oltre a definire le modalità e i requisiti per ottenere l'accREDITAMENTO, le LIPP si articolano poi in una serie di capitoli, ciascuno dei quali, dedicato a una specifica tematica, definisce i requisiti e le caratteristiche che una scuola dell'infanzia deve possedere per poter ricevere l'accREDITAMENTO: identità, amministrazione, qualità dell'edificio e dell'apprendimento, ambiente per l'apprendimento, strutture e servizi, progetto pedagogico e rispetto del *curriculum*, reclutamento del personale docente e non docente, partecipazione dei genitori e progetti di genitorialità. Infine, si delineano le procedure di reclamo e per il ritiro della licenza.

## Approfondimento: i programmi ministeriali per la scuola dell'infanzia e la formazione degli insegnanti

### L'approvazione del Kindergarten Teacher's Manual (2017)

Stante l'assenza di libri di testo che raccogliessero e sistematizzassero il programma ministeriale o *curriculum* per le classi KG1 e KG2, il MEAE ha adottato a lungo l'*Interactive Curriculum Book for Kindergarten Teachers* già utilizzato e sperimentato in Giordania. Più che in un vero programma ministeriale, tale documento si configurava come guida per la pianificazione e lo svolgimento delle unità di apprendimento e delle attività quotidiane, per la predisposizione di fogli di lavoro per attività legate alla salute pubblica e alla sicurezza, alle relazioni sociali dei bambini con la famiglia e l'ambiente circostante, oltre che ai concetti di base del linguaggio e della logica matematica e a come veicolarli attraverso specifiche attività educative che sfruttassero le potenzialità dell'ambiente circostante [Education reality, 2015].

In attuazione degli obiettivi già delineati fin dall'ESDP II e poi ribaditi con i successivi documenti strategici [ESDP III, ma anche EJS 2017, v. *supra*], il MEAE ha redatto, con il supporto di *donors* istituzionali e ONG quali UNICEF, Save the Children, World Vision, RTM, ANERA e Right to Play, il **Kindergarten Teacher's Manual** [KTM 2017]. Significativamente denominato "manuale", esso costituisce la cornice metodologica e di contenuti destinata a fungere da riferimento per gli insegnanti della scuola dell'infanzia nello svolgimento delle loro attività. Presenta dunque delle caratteristiche di flessibilità ed adattabilità delle attività proposte che lo differenziano almeno in parte dai programmi ministeriali (o *curricula* per il ciclo scolastico di base).

In continuità con la scelta di rendere il *curriculum* per la scuola dell'infanzia un documento flessibile e adattabile, ma in contrasto con l'approccio tradizionale che considerava la scuola dell'infanzia come mera anticamera della scuola elementare, finalizzata a veicolare quasi esclusivamente le capacità basilari di lettura, scrittura e calcolo, il KTM tiene maggiormente conto delle caratteristiche della crescita e dello sviluppo del bambino e dei suoi bisogni specifici, ne promuove capacità espressive e creatività, proponendosi di trasmettere attitudini e abilità che possano aiutarlo ad adattarsi all'ambiente e alle relazioni sociali. Esso si compone di **due sezioni**:

- **Sezione I:** è il "manuale" professionale per insegnanti. Include indicazioni per l'organizzazione dell'ambiente scolastico, strategie, pianificazione e metodi per la personalizzazione delle attività e suggerimenti per lo svolgimento delle attività. Include riferimenti a risorse e materiali aggiuntivi;
- **Sezione II:** comprende quattro unità educative, ciascuna delle quali articolata in obiettivi, risultati di apprendimento e attività, che le insegnanti possono adattare al livello, all'età e all'interesse della classe, usufruendo anche di risorse aggiuntive [KTM 2017, p. 7].

Il KTM include inoltre indicazioni per l'organizzazione dell'ambiente educativo in "learning centres" dedicati all'apprendimento attivo e alla sperimentazione di particolari conoscenze o abilità (angolo della natura, angolo delle arti, angolo delle costruzioni, angolo della musica, angolo della casa, angolo del riciclaggio dei materiali, angolo della scienza, angolo della lettura e della scrittura...). Il KTM promuove inoltre l'uso da parte dei bambini di materiali educativi e oggetti prodotti dalle insegnanti a partire da materiali di uso comune, mediante i quali veicolare concetti di logica matematica, concetti linguistici, scientifici e legati alle relazioni sociali.

**Il manuale è stato recentemente aggiornato con un *addendum* per l'anno scolastico 2019/2020** [KTM Addendum 2019].

## La formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia

Gli attuali standard e condizioni contrattuali non sembrano inoltre particolarmente attraenti, tanto che la professione di insegnante di scuola dell'infanzia è spesso considerata una professione temporanea, con tutte le conseguenze che comporta l'avvicendamento di personale docente per lo sviluppo del sistema e per la programmazione di attività di formazione continua delle insegnanti in servizio.

Nel 2017, il MEAE ha pubblicato una guida ai **Professional Standards for Kindergarten Teachers** [PSKT 2017], sviluppati in collaborazione con alcuni partner istituzionali e ONG. Fra gli argomenti trattati, spiccano diritti, doveri e caratteristiche dell'insegnante, nonché le competenze pedagogiche, sostanziali, metodologiche, relative al trasferimento di conoscenze e all'interazione con gli alunni, e quelle relative alla stimolazione dell'apprendimento mediante l'ambiente educativo.

Occorre inoltre ricordare che l'**art. 25 comma 1 della legge sull'istruzione del 2017 richiede il possesso di un diploma universitario per poter accedere alla professione di insegnante.**

Al fine di provvedere alla formazione continua delle insegnanti di scuola dell'infanzia, a partire dai primi anni del decennio appena trascorso, il MEAE ha istituito appositi **training centres**, con annessi "model kindergarten" presso i quali le insegnanti ivi formate possono svolgere attività di osservazione e tirocinio. Ad oggi, nei TP si contano 6 training centres ministeriali: due situati a Gaza, quattro in Cisgiordania (Betlemme, Nablus, Jenin, Gerusalemme), mentre sono in preparazione altri centri per Gaza e Hebron.

Questi centri seguono la formazione annuale di 150 insegnanti di scuola dell'infanzia, secondo le seguenti metodologie:

- Workshop di formazione lavoro di gruppo
- Riferimento all'esperienza acquisita e alla raccolta di esperienze collettive
- Collegamenti fra gli argomenti del corso con procedure e casi di studio, riferimenti e riflessioni basate sull'esperienza

I **contenuti** di tale programma sono specificati dal M&E 2017 [p. 21]:

1. Caratteristiche dello sviluppo del bambino durante la fase prescolare
2. Organizzazione dell'ambiente educativo
3. L'importanza del teatro in età prescolare
4. Routine quotidiana nelle scuole dell'infanzia
5. Piani annuali, mensili e settimanali per le scuole dell'infanzia
6. Lavorare con i genitori per trascorrere del tempo di qualità con i propri figli
7. Valutazione nelle scuole dell'infanzia
8. Creazione di giochi e sussidi didattici da materie prime ambientali
9. L'importanza dell'alimentazione e come modificare le abitudini alimentari dei bambini in età prescolare
10. *Counseling* in età prescolare e cambiamento del comportamento dei bambini in collaborazione con i genitori
11. Come svolgere le attività nelle scuole dell'infanzia
12. Documenti di lavoro appropriati per l'età prescolare

I *training centres* monitorano le scuole dell'infanzia e supportano le capacità professionali degli insegnanti mediante un corso organizzato a livello centrale dal MEAE per 300-350 partecipanti fra supervisors, presidi e insegnanti. Ogni supervisore tiene corsi per presidi e insegnanti della sua zona, completandoli con visite nelle singole scuole, durante le quali la *supervisor* fornisce un feedback all'insegnante dopo aver seguito lo svolgimento di una specifica attività. La *supervisor* presenta poi un rapporto sulla visita e sull'osservazione svolta. Annualmente è svolto inoltre un programma di

scambio tra *supervisor* delle scuole dell'infanzia, grazie al quale ciascuna *supervisor* mette la propria esperienza professionale al servizio delle altre, e le *supervisor* svolgono corsi di formazione per presidi e insegnanti nei loro luoghi di residenza.

Il MEAE ha organizzato inoltre un corso di formazione per le *supervisor* delle scuole dell'infanzia sulla nuova guida degli insegnanti, al termine del quale ciascuna terrà un corso per i presidi e gli insegnanti della propria zona. In ragione del numero ridotto di *supervisor* (cfr. *supra sub* par. 0), i corsi sono spesso di natura teorica, ed incentrati principalmente su diritto e legislazione scolastica, e le scuole raramente vi aderiscono. Fra i principali ostacoli che impediscono l'innalzamento del livello di formazione e qualificazione del personale scolastico nel suo complesso, si annovera il costo di corsi e programmi di training e la correlata necessità di reperire adeguati finanziamenti, e l'elevato *turnover* delle insegnanti, a causa del quale coloro che sono state formate spesso lasciano il lavoro in assenza di condizioni contrattuali adeguate [Educational Reality 2015].

**La necessità di intervenire sul rafforzamento delle qualifiche professionali degli insegnanti di scuola dell'infanzia è ad oggi una sfida ancora aperta**, come evidenziato anche dal rapporto UNICEF *Children in the State of Palestine* [UNICEF 2021, p. 9].

### Principali donors e partner di sviluppo del settore educativo, con particolare attenzione all'educazione della prima infanzia (2010-2021)

La tabella di seguito propone di fornire una panoramica sui principali interventi operati da altri *donors* e partner dell'Autorità Palestinese nel settore educativo durante l'ultimo decennio, con un particolare *focus* sull'educazione della prima infanzia.

INTERVENTI NEL SETTORE EDUCATIVO 2013-2018
EU MS+NORWAY
Joint Financing Agreement (JFA) 2010-2019
<p>Sottoscritto nel novembre 2010 da Finlandia<sup>15</sup>, Irlanda, Norvegia e German Development Bank (che agisce per conto della Germania), è finalizzato al supporto dell'attuazione dell'Education Development Strategic Action Plan (EDSP). Il meccanismo di finanziamento era correlato ai progressi raggiunti nell'attuazione dell'EDSP. Conclusosi nel 2019, è stato così articolato:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>JFA I (2010-2015):</b> € 64.1 milioni</li> <li>• <b>JFA II (2016-2019):</b> € 95 milioni</li> </ul> <p>Il JFA era principalmente incentrato su armonizzazione, coordinamento, consultazioni congiunte con l'Autorità Palestinese, analisi della performance di settore, procedure comuni per l'impiego di fondi per reporting e auditing, ed è stato uno strumento fondamentale per miglioramenti strutturali nella gestione del sistema educativo (M&amp;E di settore, pianificazione ed allocazione delle risorse, auditing).</p> <p>A riguardo, la <i>Mid-term Review of the European Joint Strategy in support of Palestine 2017-2020</i> del giugno 2020, riporta quanto segue: "The Joint Financing Agreement (JFA) in the education sector was repeatedly referenced during field interviews as a pioneering example of joint programming and joint implementation in Palestine. Within the framework of the EJS, the JFA continues to evolve in terms of relations between partners (Germany, Ireland, Finland and Norway) and with the Ministry of Education (MoE). To support these results, the EDP financing partners and the Ministry produced a budget framework paper to develop a more strategic and results-driven dialogue on planning and budgeting education reform" [EJS MT Review 2020, p. 17].</p>
PEGASE (2008-oggi)
<p>Lanciato nel 2008, PEGASE DFS è un meccanismo che canalizza il sostegno di UE e altri donors non-UE all'Autorità Palestinese nell'erogazione di beni e servizi di prima necessità (fra cui interventi nei settori salute e educazione). Sostiene anche iniziative a sostegno del settore privato nella West Bank e nella Striscia di Gaza. Attualmente,</p>

<sup>15</sup> Il contributo della cooperazione finlandese allo sviluppo del settore educativo per la prima infanzia è ribadito anche dal recente documento di programmazione per la Palestina 2021-2024; cfr. in particolare Impact 1 – Outcome 1.1 e 1.2, interamente dedicati all'accesso all'istruzione, anche prescolare:

[https://finlandabroad.fi/documents/35732/0/Palestiina\\_Country\\_Programme\\_alt+%28%29.pdf/df269e86-29cf-5c66-87e6-437a9876a729?t=1628840019703](https://finlandabroad.fi/documents/35732/0/Palestiina_Country_Programme_alt+%28%29.pdf/df269e86-29cf-5c66-87e6-437a9876a729?t=1628840019703)

comprende 18 donors, fra cui tre Stati non-EU: Austria, Belgio, Danimarca, Grecia, Spagna, EUREP/EC, Finlandia, Ungheria, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Svezia, Slovenia + Regno Unito, Svizzera, Giappone).
<b>UNRWA</b>
<b>Interventi nel settore educazione<sup>16</sup></b>
<p>Nella West Bank, UNRWA fornisce istruzione di base, che copre i gradi 1-9 (e il grado 10 in due scuole di Gerusalemme est). Come specificato sopra, UNRWA ha inoltre prodotto una propria Strategia per la riforma del settore educativo [UNRWA ERS 2011], che si concentrava in particolare su sviluppo professionale degli insegnanti (programmi <i>School Based Teacher Development-SBTD I e II</i>), curriculum, valutazione degli studenti, inclusione, istruzione tecnica e professionale, ricerca e la gestione dei dati sull'istruzione. Nel 2013, UNRWA aveva sviluppato inoltre il proprio <i>Curriculum Framework</i> [UNRWA CF 2013], tuttavia senza specifiche indicazioni sull'istruzione prescolare o lo sviluppo della prima infanzia (peraltro in un momento storico in cui la scuola dell'infanzia non era inserita in alcun modo nel ciclo scolastico obbligatorio).</p> <p>Per il quinquennio successivo, l'azione di UNRWA nel settore educativo si fonda sulla <i>Medium Term Strategy 2016-2021</i> [UNRWA MTS 2016], finalizzata ad orientare l'attività dell'Agenzia nel suo complesso. Lo <i>strategic outcome 3</i> relativo a <i>School-aged children complete quality, equitable and inclusive basic education</i> presenta un'attenzione più specifica alla prima infanzia (pp. 16-17) e indica, fra le sfide future, quanto segue: "UNRWA will, in particular, look into facilitating access to early childhood education through strategic partnerships. UNRWA will continue to work closely with the Ministries of Education in all fields" (p. 43, par. 158).</p> <p>Da ricordare inoltre che ad oggi (2021) L'UE contribuisce al budget di UNRWA per il 40% del totale dei fondi a disposizione dell'Agenzia<sup>17</sup>. L'Italia nel 2021 ha contribuito al budget di UNRWA con un contributo complessivo di circa 14 milioni di Euro, suddivisi tra contributo volontario, interventi a valere sul canale multilaterale e multi-bilaterale.</p>
<b>UNESCO</b>
<b>EDUCATION FOR ALL (EFA) 2012-2016</b>
<p>Education for All (EFA) è una iniziativa internazionale coordinata da <b>UNESCO</b> insieme a <b>UNDP, UNFPA, UNICEF e World Bank</b>, finalizzata alla riduzione dell'analfabetismo e alla universalizzazione dell'istruzione. EFA contribuisce al perseguimento del SDG 4 (precedentemente MDG 2 e MDG 3).</p> <p>L'iniziativa è stata inaugurata con la Dichiarazione di Dakar del 2000, sottoscritta da 164 Paesi in occasione del forum mondiale sull'educazione, a sua volta preceduta dalla Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti (1990).</p> <p>Gli obiettivi consacrati nella Dichiarazione di Dakar sono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• espandere e migliorare la cura e l'istruzione di tutti i bambini e le bambine, in particolare di quelli più vulnerabili e svantaggiati;</li> <li>• assicurare, entro il 2015, l'accesso all'istruzione primaria universale obbligatoria, gratuita e di buona qualità per tutti i bambini, in particolare per le bambine, i bambini che vivono in condizioni difficili e quelli che appartengono a minoranze etniche;</li> <li>• assicurare che i bisogni educativi di tutti i giovani e gli adulti siano soddisfatti attraverso un accesso equo a programmi di istruzione e formazione continua;</li> <li>• raggiungere un aumento del 50% nell'alfabetizzazione degli adulti, specialmente delle donne - ed un accesso equo all'istruzione primaria e alla formazione continua per tutti gli adulti;</li> <li>• eliminare le disparità di genere nell'istruzione primaria e secondaria entro il 2005 ed arrivare alla piena parità di genere nel settore educativo nel 2015, con una particolare attenzione volta ad assicurare alle ragazze il pieno ed eguale accesso all'istruzione primaria e il raggiungimento di un'istruzione di buona qualità;</li> <li>• migliorare ogni aspetto della qualità dell'istruzione ed assicurare a tutti l'eccellenza così che risultati visibili e valutabili siano raggiunti da tutti, specialmente nel leggere, scrivere e nell'abilità di calcolo, nonché in altre competenze essenziali per la vita quotidiana.</li> </ul> <p>Per monitorare lo stato di avanzamento dei sei obiettivi di Dakar, l'UNESCO si serve del proprio UNESCO Institute of Statistics e pubblica Global Monitoring Report (dopo il 2015, GEM-Global Education Monitoring Report) tematici annuali. Per i TP, il documento di riferimento è: <i>State of Palestine, National Assessment Education for All 2000-2015</i>, [National Assessment Education for All 2014], che sintetizza gli interventi e i progressi registrati per ciascuno dei sei obiettivi fondamentali sopra ricordati.</p>

<sup>16</sup> Una panoramica è disponibile qui <https://www.unrwa.org/activity/education-west-bank>

<sup>17</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP\\_21\\_6081](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_21_6081)

**OFID (OPEC FUND FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT) + UNESCO****Agreement to Improve Education for Palestinian Children in West Bank and Gaza Strip (2013)**

Progetto basato sul pacchetto EFA Palestina (2012-2014), rivolto a 32 scuole pilota in Cisgiordania e 14 scuole pilota a Gaza già coperte dal Pacchetto EFA per la Palestina. Queste scuole hanno beneficiato di un'iniziativa sull'alimentazione scolastica, della formazione degli insegnanti su ICT, bisogni educativi speciali, leadership educativa e pedagogie inclusive, nonché sull'attuazione di programmi di sviluppo della prima infanzia. Tali interventi sono stati estesi a 20 ulteriori scuole (10 in Cisgiordania, 10 a Gaza, comprese 5 scuole UNRWA in ciascuna località).

Obiettivo: rendere il sistema educativo più inclusivo e raggiungere specificamente i bambini più vulnerabili all'esclusione (in particolare quelli colpiti da conflitti, occupazione e guerra), quelli con difficoltà di apprendimento, con disabilità, o che provengono da comunità beduine e di pastori.

**USAID****Education Development Program<sup>18</sup> (concluso nel 2018)**

Programma ombrello all'interno del quale sono stati attuati numerosi progetti di supporto al MEAE ed in partnership con istituzioni universitarie locali e/o statunitensi, o con altre ONG (e.g., AMIDEAST<sup>19</sup>) e fondazioni (IREX Foundation). Nessuno è specificamente calibrato sulla prima infanzia, tuttavia tra le finalità si indica espressamente l'espansione dell'impatto della programmazione di interventi per la prima infanzia. Come ricordato *supra*, nel marzo 2011, AMIDEAST-Model Schools Network Program, su richiesta di USAID e del MEAE, ha condotto la *Review of Implementation Status della Teacher Education Strategy 2008*.

**WORLD BANK****Improving Early Childhood Development in the West Bank and Gaza (approvato 2019-conclusione attesa 2025)**

Si articola su tre componenti [WB 2019]:

1. *Promoting early healthy development* (0-3 anni): principalmente incentrato sul rafforzamento delle cure pre- e post-natali e sul miglioramento della nutrizione e della stimolazione precoce nei primi 1000 giorni di vita
2. *Improving access to high-quality KG services*: a sua volta suddiviso in vari sub-componenti:
  - Subcomponent 2.1 Expanding access to KG2: (a) ristrutturazione e ampliamento delle aule pubbliche KG2; (b) progettazione di un modello di partenariato pubblico-privato (PPP); (c) finanziamento di trasferimenti a KG privati.**
  - Subcomponent 2.2 Enhancing the quality of KG services: l'obiettivo è migliorare l'esperienza di apprendimento dei bambini migliorando le pratiche di insegnamento nei KG tramite: (a) sviluppo e lancio di un diploma professionale per insegnanti di KG in servizio; (b) sviluppo, produzione e distribuzione di un kit di strumenti per insegnanti di KG; (c) Sviluppo ed avvio secondo uno schema pilota di *quality assurance system* per i KG (cfr. par. 42, p. 18 del doc. citato sub nota 5).**
3. *Component 3 Improving availability of ECD data*, anche in funzione della pianificazione e programmazione degli interventi (per questo sono previste apposite attività di **capacity building anche per il MEAE**).
4. *Component 4: Project management and implementation support* per Ministero della Salute e **MEAE**

**ANERA****Early Childhood Development Programme - "Right Start"<sup>20</sup>**

ANERA è attiva dal 2003 nel settore del supporto all'educazione della prima infanzia, con un'ampia serie di interventi che vanno dalla somministrazione di latte ai bambini e bambine della scuola dell'infanzia (programma "Milk for Preschoolers", 2003-2011) alla ristrutturazione di classi prescolari (dal 2010), dalla formazione degli insegnanti (dal 2010) al coinvolgimento delle famiglie in esperienze di "Positive Parenting" (2012) [ANERA 2014]. Particolarmente interessanti in questo periodo, per la contiguità con alcune delle principali caratteristiche del Reggio Emilia Approach, il progetto pilota "Arts for Childhood" (2011) con il quale lo staff di 4 scuole dell'infanzia della West Bank hanno ricevuto formazione specifica su teatro, fotografia ed altre arti espressive, nonché la predisposizione di "angoli di lettura" in alcune scuole pilota a Gaza e nella West Bank.

Il programma **Right Start** (tutt'ora in corso) si fonda sui seguenti pilastri: formazione degli insegnanti, edilizia scolastica (ristrutturazione o costruzione ex novo di classi prescolari), valorizzazione della lettura (programma *Hayya Naqra-Let's Read*, per bambini, insegnanti e genitori), arti espressive per l'apprendimento attivo, tecniche di genitorialità attiva e positiva mirate alla prima infanzia, salute del bambino (alimentazione, salute e sviluppo dell'infanzia).

<sup>18</sup> <https://www.usaid.gov/west-bank-and-gaza/fact-sheets/education-development-program-jan-2014> (ultimo aggiornamento: luglio 2021)

<sup>19</sup> <https://www.amideast.org/west-bank-gaza>

<sup>20</sup> <https://www.anera.org/priorities/early-childhood-development/>



WORLD VISION
<b>Early Childhood Development Programme</b>
Il programma si concentra sul benessere del bambino da 0 a 6 anni. Prevede la collaborazione con il MEAE e il Ministero della Salute.
<b>Learning Roots (2019-in corso)<sup>21</sup></b>
<p><i>Learning Roots</i> è rivolto alle esigenze di sviluppo e apprendimento dei bambini dai 3 ai 6 anni. L'obiettivo è quello di prepararli ad una transizione di successo alla scuola primaria. Tutti i componenti di <i>Learning Roots</i> offrono supporto ai bambini più vulnerabili con un'attenzione particolare all'inclusione.</p> <p>World Vision JWG ha formato oltre 144 insegnanti su tecniche educative efficaci e sulle migliori pratiche per lo sviluppo del bambino, ha aiutato ad arredare e ristrutturare 168 kindergarten, e li ha supportati fornendo gli strumenti e le risorse necessarie, come cancelleria e materiale per l'angolo gioco. Dal marzo 2021, sono stati inoltre istituiti 23 nuovi kindergarten pubblici con il sostegno del Ministero dell'Istruzione, per aumentare l'accesso dei bambini all'istruzione, in particolare dei più vulnerabili. L'89% degli insegnanti che hanno completato almeno l'80% delle sessioni offerte per la formazione degli insegnanti.</p>
RIGHT TO PLAY
<b>Programma per i Territori Palestinesi<sup>22</sup></b>
<p>Right To Play ha avviato la propria attività nei Territori palestinesi nel 2003, dopo aver concluso un accordo con UNRWA per operare con le scuole nei campi profughi. Nel 2008 è stato avviato un programma di doposcuola con il MEAE, successivamente esteso anche ai kindergarten. Nel 2019 l'attività si è estesa a tutte le 370 scuole UNRWA nella West Bank e nella Striscia di Gaza, con il sostegno del governo del Canada.</p> <p>Attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• miglioramento della qualità degli ambienti di apprendimento mediante rinnovamento delle aule e fornitura di strumenti e risorse didattiche</li> <li>• formazione degli insegnanti su stereotipi di genere e promozione dell'equa partecipazione in classe</li> <li>• sostegno ai funzionari scolastici e alle comunità nell'affrontare la violenza, inclusa la violenza di genere, sia dentro che fuori la scuola</li> </ul> <p>Right To Play ha inoltre collaborato con il MEAE allo sviluppo di "Minimum Standards for Active Classrooms", che riguardano l'organizzazione dello spazio complessivo, l'illuminazione, i mobili, la scelta dei colori e l'uso di tecnologie. Nel 2020, Right To Play si è concentrata in particolare sull'accessibilità delle scuole ai bambini con disabilità, in parte attraverso l'istituzione di comitati per l'inclusione scolastica.</p>

### 1.3 DESCRIZIONE DELL'INIZIATIVA VALUTATA

Nell'ambito del contesto sopra descritto, il Progetto AEPIC ha deciso di intervenire su alcuni dei **bisogni identificati in fase di disegno progettuale**. In particolare, si è scelto di intervenire sui seguenti problemi: a) l'arretratezza e rigidità del sistema educativo prescolare b) la scarsa inclusione dei bambini svantaggiati; c) l'assenza di spazi idonei per l'avvio di classi prescolari, in particolare nelle zone rurali; d) le scarse competenze del personale ministeriale preposto all'educazione prescolare (funzionari a livello centrale e supervisori educativi dei distretti educativi); e) le scarse collaborazioni e sinergie tra attori pubblici e privati attivi nel settore dell'educazione prescolare.

La **strategia progettuale** ha puntato da un lato a migliorare la qualità dei servizi offerti attraverso il rafforzamento delle capacità ai vari livelli (MEAE a livello centrale e decentrato, corpo docente), dall'altro ad aumentare l'inclusività dei servizi educativi prescolari attraverso l'apertura di nuove classi prescolari in aree svantaggiate (già coinvolte nel Programma MEAE-UNESCO *Education for All* -EFA-); l'inclusione delle famiglie – in particolare le madri- nelle attività scolastiche; l'inclusione di bambini con abilità diverse, attraverso metodi educativi maggiormente centrati sul bambino. Un ruolo centrale nel perseguimento di questa strategia su più livelli è stato assegnato al rafforzamento

<sup>21</sup> Dati aggiornati sul programma sono disponibili in World Vision JWG, *Learning Roots Programme*, aprile 2021, <https://www.wvi.org/sites/default/files/2021-04/LR%20Capacity%20Statement%20-%202022%20April%202021%20Lower%20Quality.pdf>

<sup>22</sup> <https://www.righttoplayusa.org/en/countries/palestinian-territories/>

del partenariato pubblico-privato nel Governatorato di Betlemme e alla diffusione di buone pratiche nel resto della Cisgiordania.<sup>23</sup>

La Teoria del Cambiamento del Progetto è riportata nel Capitolo “Impatto”. Di seguito si forniscono alcuni dati di sintesi derivati dal Report narrativo di Progetto del terzo anno.

Nome e sigla della ONG: <b>REGGIO TERZO MONDO - RTM</b>	
Decreto d'idoneità per la realizzazione di progetti nei PVS: - DM n.0102 del 21/03/1974 e DM n.756 del 06/05/1982, confermati dal DM n.1988/128/004187/2 del 14/09/1988; - Decreto di iscrizione all'Elenco n. 2016/337/000262/0.	
Titolo del progetto: <b>AEPIC - ALLEANZA PER UN'EDUCAZIONE INCLUSIVA E DI QUALITÀ DELLA PRIMA INFANZIA IN CISGIORDANIA</b>	
Paese beneficiario: <b>TERRITORI PALESTINESI</b>	Codice AID: <b>010327/RTM/TOC</b>
Nome e sigla delle controparti locali: (1) Ministero dell'Educazione e dell'Alta Educazione dell'Autorità Nazionale Palestinese (MEAE), Ramallah (2) Patriarcato Latino di Gerusalemme – Divisione Scuole (PL), Beit Jala – Betlemme (3) Patriarcato Greco Ortodosso di Gerusalemme – Divisione Scuole (PGO), Beit Sahour – Betlemme (4) Patriarcato Greco Cattolico – Divisione Scuole (PGC), Beit Sahour – Betlemme (5) Associazione Culturale IbdAA' (IBDAA), Dheisheh Refugee Camp – Betlemme	
N° e data Delibera di approvazione: n.86 del 26/06/14	N° e data Decreto d'impegno: Reg.1 foglio 39 del 16/01/2015 Data di registrazione Decreto d'impegno e N° protocollo: 2014/337/001014/5 del 16/01/2015
Data inizio attività: 01/03/2015	Data conclusione: 31/05/2018
Sintesi della situazione finanziaria	
Costo totale: € 1.786.047,00	Contributo deliberato: € 941.540,00

## 2. RISULTATI DELLA VALUTAZIONE

### 2.1. RILEVANZA E COERENZA

2.1.1 Rilevanza del Progetto rispetto al contesto locale e nazionale, ai bisogni e problemi degli stakeholder e coerenza con le politiche del Governo e le priorità della cooperazione internazionale

**Domanda di valutazione 1.1:** *In che misura il disegno del Progetto e la sua logica di intervento è rilevante per i bisogni e le sfide locali e nazionali nel settore educativo? Il disegno progettuale era rilevante al momento della progettazione ed è tuttora rilevante nell'attuale situazione del paese?*

**Domanda di valutazione 1.2:** *In che misura il lavoro di AEPIC e il “Reggio Emilia Approach” sono coerenti e allineati con le priorità e le tendenze espresse nei piani nazionali di sviluppo e nelle Strategie sviluppate per il Settore Educativo?*

**CONCLUSIONE 1 – Il Progetto AEPIC è stato molto pertinente rispetto ai bisogni del Paese in materia di educazione prescolare e della prima infanzia e ha saputo identificare aree prioritarie**

<sup>23</sup> La scelta del Governatorato di Betlemme nasce in virtù dei rapporti consolidati tra la Provincia e il Comune di Reggio Emilia rispettivamente con il Governatorato di Betlemme e la Municipalità di Beit Jala. Inoltre, RTM aveva già instaurato collaborazioni con attori locali quali il Bethlehem Arab Society for Rehabilitation e il Centro Effetà.

**d'intervento per affrontare i problemi settoriali. Inoltre, si è dimostrato del tutto coerente ed allineato con le priorità, politiche e strategie del MEAE in essere al momento del disegno progettuale (ESDP II e III) e con quelle più recentemente emanate (ESSP 2017-2022 e Legge sull'Educazione 2017), così come con le politiche più generali, quali la *National Policy Agenda 2017-2022* che considera l'educazione della prima infanzia e prescolare una delle priorità d'intervento per favorire un adeguato sviluppo della prima infanzia. Oltre ad aver risposto coerentemente agli indicatori e obiettivi nazionali, il Progetto ha avuto anche uno specifico valore aggiunto, avendo contribuito alla definizione dell'approccio palestinese all'educazione prescolare e della prima infanzia. I temi prioritari del genere e dell'inclusione dei bambini con bisogni speciali sono stati presi in considerazione in maniera molto limitata.**

Il Progetto AEPIC è stato molto rilevante rispetto a quelli che erano i bisogni del Paese in materia di educazione prescolare e dell'infanzia nel periodo di implementazione (2015-2018), con particolare riferimento alla situazione nel settore pubblico. Nell'anno scolastico 2013/2014, infatti, esistevano 4 scuole dell'infanzia e un numero esiguo di bambini risultava iscritto agli asili pubblici (636 iscritti).

Il Progetto AEPIC ha, infatti, contribuito **all'apertura e qualificazione di nuove classi prescolari**, grazie alla collaborazione e sinergia con il Programma EFA delle Nazioni Unite, contribuendo così **all'incremento del tasso d'iscrizione**, obiettivi entrambi già fissati dall'ESDP II 2008-2012.

Nel 2015, nei Governatorati di Tulkarem, Qalqiya e Jenin, 5 delle scuole del campione visitato durante la valutazione non avevano nessuna classe prescolare annessa, mentre oggi ne possiedono tutte almeno una, grazie alla sinergia creata tra le iniziative AEPIC e EFA.

Le attività di Progetto hanno incluso diverse **zone a basso reddito** dove l'iscrizione alle classi prescolari era piuttosto scarsa a causa dell'offerta pubblica limitata e della scarsa consapevolezza dei genitori rispetto all'importanza dell'educazione dei bambini. In particolare, il Progetto ha coinvolto diverse **scuole situate in Area C o Hebron 2** (10 scuole sulle 29 coinvolte si trovano in Area C; mentre 1 si trova in area Hebron 2) favorendo così l'accesso all'istruzione prescolare in aree di prioritario interesse per il MEAE. **Si tratta di zone dove il miglioramento delle scuole d'infanzia esistenti, l'apertura di nuove classi prescolari e la sensibilizzazione delle famiglie è tuttora una priorità, come riferito da diversi dirigenti del MEAE intervistati.**

Gli stessi documenti strategici del Ministero dell'Educazione e Alta Educazione (MEAE) [ESDP II, ESDP III, ESSP] sottolineano spesso le difficoltà di accesso alle scuole dell'infanzia in area C, principalmente in ragione delle distanze e delle conseguenti difficoltà di spostamento all'interno dell'area C o fra area C e aree A e B dovute ai controlli effettuati ai *checkpoint*, nonché alla mancanza di sicurezza nell'attraversamento di alcune zone, soprattutto per i bambini. Tali documenti evidenziano inoltre una serie di criticità aggiuntive con riferimento alla manutenzione, rinnovamento o nuova costruzione degli edifici scolastici collocati in area C, per i quali è necessario chiedere permessi alle autorità israeliane.

*«Il settore dell'istruzione deve fornire un ambiente di apprendimento adeguato per i bambini nelle aree povere, per questo il Ministero ha la politica di aprire ogni anno nuove classi prescolari nelle aree povere e in AREA C. Il progetto AEPIC ha contribuito a questo obiettivo nazionale»*

MEAE, Supervisor

Il Progetto ha risposto in maniera pertinente anche al bisogno di **qualificazione dell'insegnamento** negli asili e classi prescolari, problema sottolineato nella già citata *Education for All, Part I: Reality*

*and Challenges* (2014) e principalmente imputabile alla mancanza di insegnanti adeguatamente qualificate, al numero insufficiente di *supervisor*, alla mancanza di un *curriculum* che potesse guidare le insegnanti nello svolgimento delle attività, nonché all'alto numero di scuole dell'infanzia non accreditate e alla difficoltà di offrire un servizio adeguato ai bambini con disabilità. **Lavorando sulla formazione delle insegnanti, delle supervisor e del personale del MEAE a livello centrale e sostenendo il processo di definizione del curriculum prescolare palestinese, il Progetto si è dimostrato del tutto pertinente.**

Altri bisogni presi in considerazione dal Progetto riguardano le **scarse capacità di coordinamento del MEAE**, la **scarsa interazione tra scuole**, la necessità di un **maggior coinvolgimento delle famiglie e della comunità** nelle questioni educative relative alla prima infanzia, il bisogno di **adeguamento e qualificazione delle strutture e degli spazi** e la necessità di **attrezzature e materiali didattici** utili per il miglioramento dell'offerta formativa.

Gli ambiti d'intervento sopra citati erano stati sottolineati come prioritari dall'*Education for All, Part I: Reality and Challenges* (2014), così come dagli EDSP II (2008-2012) e III (2014-2019). Quest'ultimo, in particolare, individua dunque le seguenti **criticità**:

- Mancanza di un *curriculum* prescolastico standardizzato;
- Mancanza di accreditamento e supervisione per molte scuole private;
- Carenze nelle infrastrutture fisiche (mancanza di giochi e giardini all'aperto, carenze nei servizi igienici, ecc...);
- Personale docente non adeguatamente qualificato e con scarsa esperienza professionale;

e le relative **strategie d'intervento**:

- Costruzione/gestione da parte del MEAE di scuole dell'infanzia in tutte le scuole [pubbliche] (un'aula di classe prescolare per ogni scuola di nuova costruzione);
- Unificare il *curriculum* e il relativo processo decisionale, rafforzare la disponibilità dei dati e le strategie di finanziamento;
- Ristrutturare delle scuole e fornitura di arredamento ove necessario;
- Progettazione di materiali didattici per aggiornare le competenze degli insegnanti della scuola dell'infanzia;
- Formare adeguatamente insegnanti per il grado 0 (KG2), insegnanti di prima elementare, dirigenti scolastici, consulenti e genitori su temi legati all'infanzia in età prescolare.

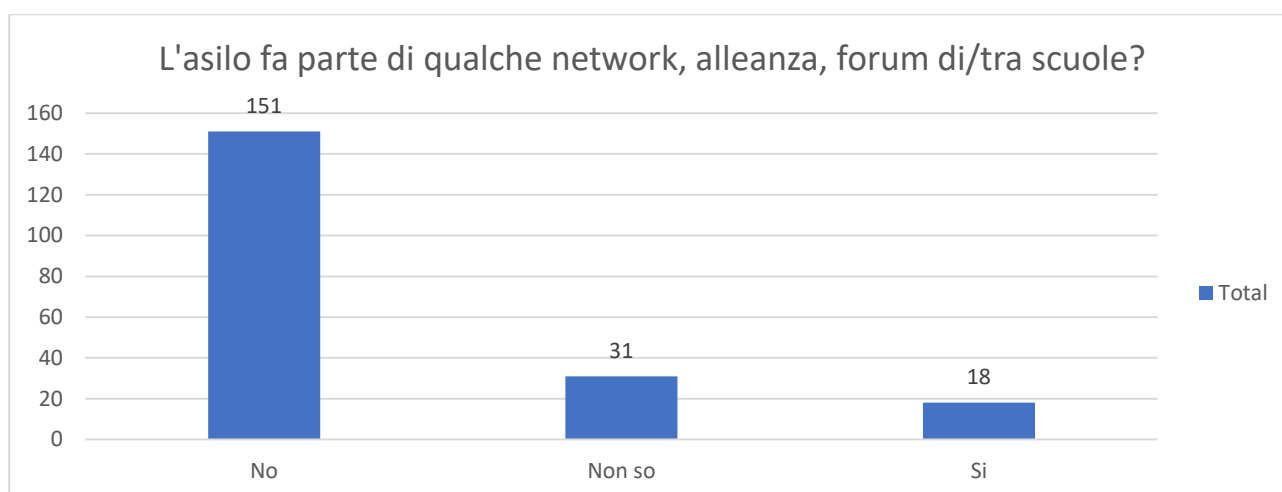
La rilevanza delle priorità e azioni identificate dal Progetto AEPIC trova conferma dalla successiva **ESSP 2017-2022**, che tra le criticità rilevate identifica: un tasso di iscrizione alle scuole d'infanzia ancora limitato; la necessità di migliorare le prestazioni e capacità professionali del personale impiegato; una maggiore coerenza tra gli approcci educativi utilizzati nelle diverse scuole; carenza di arredi, giocattoli e computer per le attività didattiche e assenza di infrastrutture adeguate per i bambini con disabilità. In maniera significativa, tra le sfide identificate dall'ESSP 2017-2022 vi sono **un supporto tecnico ancora di stampo tradizionale da parte di organizzazioni che si occupano del settore della prima infanzia e la formazione inadeguata degli insegnanti in materia di metodologie educative incentrate sul gioco**. Inoltre, tra le raccomandazioni, emerge la necessità di **sensibilizzare le famiglie rispetto all'importanza dell'interazione con i bambini**.

Le priorità d'intervento identificate sono anche ben allineate con gli obiettivi strategici contenuti nell'*Early Childhood Development National Strategy 2017-2022*, che ribadisce l'importanza di promuovere il tasso di iscrizione alla scuola dell'infanzia e il miglioramento della qualità dei servizi educativi offerti in questo ambito e con la più generale *National Policy Agenda 2017-2022* che riconosce nell'educazione prescolare e della prima infanzia una priorità d'azione.

I documenti strategici citati, inoltre, così come *l'Annual Sector Review* del 2019, hanno più volte ribadito l'importanza di promuovere **il partenariato pubblico-privato e di trasformare il ruolo del MEAE da semplice supervisore delle scuole dell'infanzia a quello di un vero e proprio ente certificatore**, che accrediti dunque le scuole in base alla loro rispondenza a determinati standard e criteri qualitativi e quantitativi oggettivamente verificabili. **Quest'ultimo aspetto è stato significativamente preso in considerazione attraverso il follow-up del Progetto AEPIC, ovvero il Progetto PACE promosso da RTM, mentre riguardo all'interazione pubblico-privato, si è trattato di un'area prioritaria di intervento del Progetto AEPIC, che ha anche favorito maggiori occasioni di scambio e confronto tra scuole e, in particolare, tra scuole pubbliche e private.**

Il tema della scarsa interazione tra scuole è tutt'oggi rilevante, come mostra il grafico seguente, elaborazione dei dati raccolti attraverso il questionario inviato dalla Piattaforma E-School, che evidenzia che solo il 9% del campione che ha risposto alla domanda è parte di una qualche forma di network tra scuole.

**Grafico n. 2**

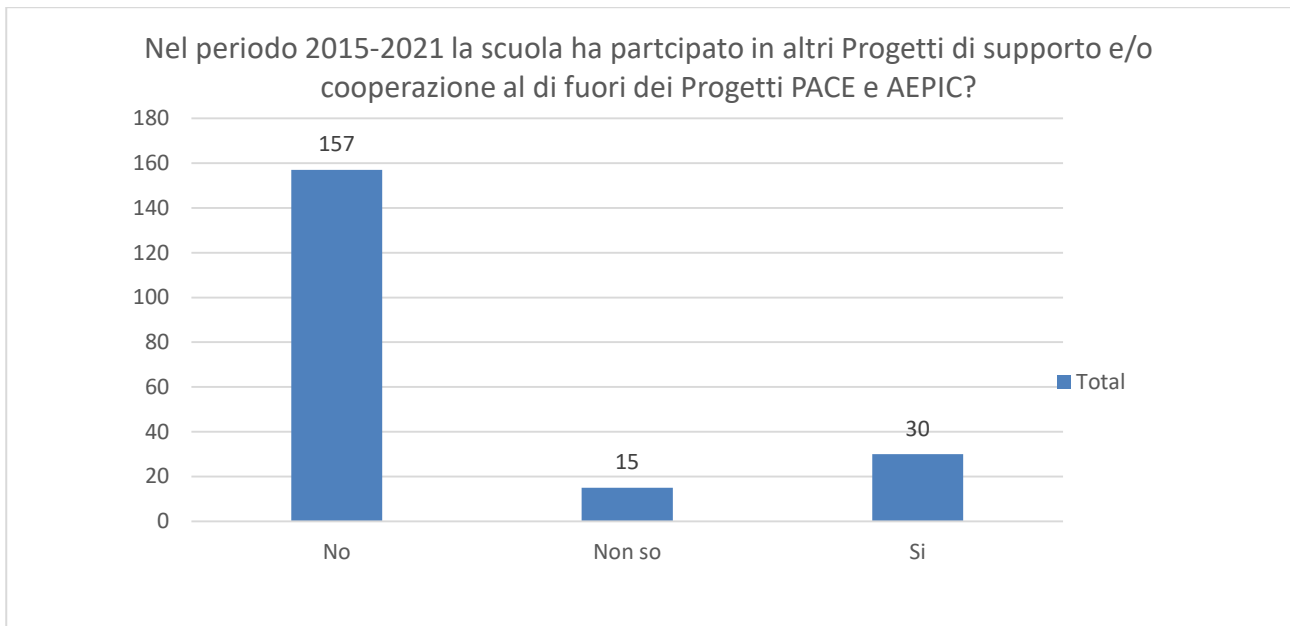


E' importante, inoltre, sottolineare che, come evidenziato nel Capitolo 1 (Contesto dell'iniziativa valutata), **il settore dell'educazione prescolare era stato abbastanza trascurato fino al 2015** dai principali attori internazionali, se si esclude il Programma EFA e alcuni progetti di ANERA, World Vision e Right to Play. **Questo fa assumere al Progetto AEPIC una particolare rilevanza, in linea con il progressivo interesse che via via si andava costruendo nel Paese attorno ai temi dell'educazione prescolare e della prima infanzia.**

In questo senso, i dati raccolti per mezzo del questionario lanciato attraverso la piattaforma ministeriale *E-School*, confermano tutt'oggi la scarsa attenzione da parte della comunità internazionale. Il grafico sotto mostra, infatti, che solo il 14%% delle scuole del campione è stato coinvolto in programmi di supporto nel periodo 2015-2021.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> I principali soggetti esecutori di questi progetti di supporto alle scuole dell'infanzia sono risultati essere - sulla base delle sole scuole che hanno risposto a questa domanda del questionario - World Vision, UNICEF, RTM e delle associazioni locali.

**Grafico n. 3**



**In conclusione, in base alla revisione documentale e ai dati raccolti durante la valutazione, si può affermare che i temi del Progetto AEPIC erano e sono tutt'oggi di grande rilevanza e contribuiscono in maniera coerente agli indicatori e obiettivi fissati dalle diverse strategie nazionali.**

Il Progetto AEPIC e il Reggio Emilia approach proposto attraverso l'iniziativa, inoltre, hanno contribuito in maniera significativa alla costruzione dell'approccio palestinese all'educazione della prima infanzia. Secondo quanto riferito dai Dirigenti del MEAE, prima del Progetto AEPIC mancava una visione strategica rispetto all'educazione prescolare e della prima infanzia e l'insegnamento che veniva proposto nella maggioranza degli asili era di tipo tradizionale e non ispirato da alcuna filosofia pedagogica. In questo modo, oltre a dimostrare rilevanza e coerenza, il Progetto ha apportato un significativo **valore aggiunto**.

**Secondo molte delle persone intervistate, questo valore aggiunto è stato possibile anche per le peculiarità del Reggio Emilia approach, che si configura come un approccio educativo che può essere adattato al contesto, senza porsi come modello da assumere *tout court*.** Sebbene l'approccio educativo proposto sia chiaramente legato al contesto reggiano, la gran parte degli insegnanti e supervisor educativi sono stati chiari nel riconoscere in questa esperienza un'opportunità da cui poter prendere gli elementi e aspetti che potevano meglio essere adattati al contesto palestinese.

*«Non ci hanno obbligato ad accettare un metodo straniero, ad attuare il metodo italiano, sono stati aperti alle nostre idee e ci hanno spinto a trovare il nostro proprio metodo».*

Dirigente, scuola pilota

Alcuni temi importanti, sottolineati dagli stakeholder, dalla letteratura di riferimento e dalle Strategie menzionate non sono stati adeguatamente presi in considerazione nella strategia progettuale. Si tratta dell'approccio di genere e dell'inclusione dei bambini con bisogni speciali. Questo aspetto è trattato in maniera più approfondita nel Capitolo "Questioni Trasversali".

**Domanda di valutazione 1.3:** *Fino a che punto il Progetto AEPIC è coerente con le strategie e le priorità del donor nel Paese e con le tendenze di altri partner di sviluppo e in che misura esso rappresenta un valore aggiunto con riferimento alle problematiche globali nel campo dell'istruzione?*

**CONCLUSIONE 2 – Il Progetto è coerente con gli approcci e strategie del donor e delle Agenzie delle Nazioni Unite impegnate nel settore educativo, che riconoscono la centralità dell'educazione prescolare e dell'infanzia nel processo di sviluppo dei bambini e per le loro potenzialità future. I partner locali del Progetto, inoltre, hanno catalizzato un nuovo approccio nel Paese che si fonda sulla centralità del bambino, sul valore dell'apprendimento attivo e sul riconoscimento della pluralità di fattori -famiglie, comunità, ambiente scolastico, relazione insegnante-bambino- che intervengono nel processo educativo.**

Il Progetto è ben allineato con le priorità geografiche e settoriali indicate nel **Documento triennale di programmazione AICS 2013-2015**. Interviene in uno dei 24 paesi prioritari identificati e sostiene gli investimenti per la pace nell'area del Medio Oriente. Interviene, inoltre, nel settore prioritario dell'istruzione e formazione, contribuendo al raggiungimento degli obiettivi del Programma UNESCO "Educazione per Tutti" (Education for All – EFA) e dando un contributo agli -allora- Obiettivi del Millennio, con particolare riferimento all'Obiettivo n°2, volto a garantire l'universalità del diritto all'istruzione di base di qualità. Il Progetto, inoltre, interviene a sostegno dei diritti umani e alla tutela dei gruppi vulnerabili -tematiche trasversali del documento di programmazione- e contribuisce al processo di rafforzamento istituzionale dell'Autorità Nazionale Palestinese, una priorità della cooperazione italiana.

Il Progetto risulta coerente, con la **European Joint Strategy in Support of Palestine 2017-2020**, dove, con riferimento all'obiettivo generale no. 3 (erogazione sostenibile dei servizi) e al relativo obiettivo specifico no. 1 (Assicurare l'accesso all'educazione di qualità), si specificano i seguenti indicatori, dati di baseline ed obiettivi [EJS 2017, p. 41]:

- Percentuale del tasso lordo di iscrizione (*Gross Enrolment Rate*) nelle "pre-schools" Baseline (2016): 56.1% - Target (2020): 70%
- Approvazione di un nuovo *curriculum* quadro integrante priorità trasversali Baseline (2016): 0 - Target (2020): 1
- Inoltre, la EJS 2017-2020 (p. 94) dettaglia una serie di indicatori per ciascun obiettivo specifico. Per quanto qui interessa, con riferimento all'obiettivo specifico "Safe, inclusive and equitable access to education at all levels of the system is ensured", si riportano i seguenti indicatori [EJS 2017, p. 94]:

Expected Results	Indicators	Baseline	Means of verification
a) Pre-School Education is expanded	a1) The gross Enrolment Rate (GER) in pre-School is increased to 70% by 2019.	2016: 56.1%	EDSP M&E Progress Report (MoEHE)
	a2) The number of licensed governmental and private Kinder Garden classes is increased to 8015 by 2019.	2015: 5349	

Il progetto contribuisce al raggiungimento degli **Obiettivi di Sviluppo del Millennio (OSM)(2000)**, perseguendo, in particolare, l'Obiettivo nr.2 sopra citato. Tale obiettivo è stato successivamente riaffermato nell'Obiettivo nr. 4 degli Obiettivi Sostenibili per lo Sviluppo (2015) come parte dell'Agenda 2030: *"Garantire un'istruzione di qualità, inclusiva ed equa e promuovere opportunità*

*di apprendimento permanente per tutti*". In particolare, il traguardo 4.2 si prefigge di *"garantire che tutte le ragazze ed i ragazzi abbiano accesso a uno sviluppo della prima infanzia, all'assistenza e all'istruzione prescolare di qualità in modo che siano pronti per l'istruzione primaria"*.

Il Progetto è coerente con l'impegno di **UNICEF**, che ha fatto dello sviluppo della prima infanzia una delle sue priorità organizzative<sup>25</sup>, aumentando i suoi investimenti nell'istruzione pre-scolastica con un impegno decisivo a destinare il 10% delle sue risorse educative per catalizzare i risultati dello sviluppo in questo ambito, al fine di assicurare che l'educazione pre-scolastica sia sistematicamente integrata nei processi di pianificazione del settore dell'istruzione. A partire dal 2002, l'agenzia internazionale ha avviato un processo partecipato di co-sviluppo delle misure ed indicatori universali, gli *Early Learning Development Standards – ELDS* - citati anche nel M&E Report 2017 del MEAE, volte a fornire una descrizione e guida relative alle aspettative di comportamento e performance del bambino rispetto a varie dimensioni dell'apprendimento e dello sviluppo. Queste riflettono ciò che il bambino dovrebbe sapere e saper fare a livello fisico-motorio, cognitivo, sociale-emotivo e comunicativo, in relazione alla propria età, dalla nascita ai 6-8 anni<sup>26</sup>. Raccomanda, inoltre, ai vari paesi di adattare gli standard proposti al proprio contesto culturale. Il beneficio atteso è quello di facilitare la transizione al sistema scolastico formale ed il successo all'interno dello stesso.

Sempre secondo l'UNICEF (2006)<sup>27</sup>, inoltre, due importanti componenti contribuiscono alla transizione positiva verso il sistema di educazione formale e prestazioni di successo nella scuola primaria:

- a) la "prontezza" delle famiglie, data dalla volontà di inserirli a scuola, la loro partecipazione attiva e supporto alla formazione del bambino e un ambiente domestico che ne rinforzi gli apprendimenti nella misura in cui le famiglie sono pronte a far loro mandare i loro figli a scuola, che può essere dimostrato dalla partecipazione attiva nella preparazione dei bambini e nel loro sostegno transizione;
- b) la "prontezza" delle scuole, data dalla misura in cui queste sono in grado di offrire un ambiente sicuro, un apprendimento adeguato all'età del bambino, delle opportunità di gioco, del personale preparato e formato.

In tal senso il Progetto AEPIC, pur non lavorando in modo diretto sulla componente di pre-scolarizzazione, si pone in linea con gli ELDS, promuovendo lo sviluppo infantile nelle (altre) aree e dimensioni identificate, attraverso un approccio che mette al centro il bambino, quale detentore di diritti, come già affermato dalla Convenzione per i Diritti del Bambino (1989), supportando altresì la creazione di un ambiente favorevole allo sviluppo tanto a livello scolastico, attraverso la formazione degli insegnanti, quanto domestico, attraverso la promozione della partecipazione genitoriale alla educazione del bambino. In questo approccio, anche i genitori sono considerati parte attiva della formazione dei bambini. Secondo il Reggio Emilia approach, infatti, la formazione e integrazione dei genitori all'interno del percorso è funzionale nell'assicurare continuità agli apprendimenti.

Il Progetto è coerente con le strategie di **UNESCO** che, dopo la Dichiarazione di Incheon adottata al World Education Forum nel 2015, ha assunto il ruolo di coordinamento dell'Agenda globale "Education 2030" e che quindi sostiene attivamente l'Autorità Nazionale Palestinese a livello di policies, pianificazione e capacity building nel settore educativo e per garantire un'educazione inclusiva rispetto anche alle comunità maggiormente vulnerabili della Cisgiordania. Allo stesso

---

<sup>25</sup> UNICEF (2001): The Medium-Term Strategic Plan (MTSP) 2002-2005; UNICEF (2017) Strategic Plan (2018-2030)

<sup>26</sup> Il limite superiore della parentesi di sviluppo presa in considerazione cambia a seconda del Paese e rispettivo sistema scolastico all'interno del quale il bambino è inserito.

<sup>27</sup> UNICEF (2006) Medium Term Strategic Plan (MSTP) 2006-2013



modo, contribuisce al Programma UN *Education for All* (EFA), volto a ridurre l'analfabetismo e rendere universale l'educazione di qualità, ivi compresa quella nella prima infanzia, per tutti e tutte, in particolare di quelli più vulnerabili e svantaggiati.

I Territori palestinesi, inoltre, sono stati formalmente aggiunti ai paesi da monitorare in relazione all'*Iniziativa per i Primi Anni*<sup>28</sup> promossa dalla **Banca Mondiale**.

Tutte le sopra menzionate agende e rispettive agenzie di sviluppo sono concordi nel ritenere lo sviluppo della prima infanzia come un'importante area di interesse per migliorare i risultati di salute, benessere e istruzione per i bambini piccoli, contribuendo trasversalmente anche agli altri obiettivi che le rispettive agende si propongono, rappresentando esso uno strumento essenziale per lo sviluppo umano.

**In questo ambito, il Reggio Emilia approach introdotto dal Progetto AEPIC è coerente con gli sforzi internazionali volti ad espandere l'accesso all'istruzione prescolare e della prima infanzia in modo equo, migliorandone al contempo la qualità. Tuttavia, l'approccio va oltre la semplice preparazione alla scuola primaria e mira allo sviluppo olistico dei bisogni sociali, emotivi, cognitivi e fisici del bambino.** Il Reggio Emilia approach si fonda, infatti, sull'immagine del bambino come capace, competente, curioso, partecipante attivo del proprio apprendimento (teoria costruttivista, centralità del bambino) e portatore di diritti, ivi inclusa un'educazione di qualità. Sulla base delle interviste effettuate, e come è meglio spiegato nel Capitolo "Efficacia", il suo valore aggiunto risiede proprio in questa prospettiva più ampia che pone il bambino al centro del processo educativo, considerandolo un soggetto attivo che, insieme all'insegnante, all'ambiente e alla famiglia, partecipa e delinea il processo educativo e i risultati che ne derivano.

#### 2.1.2 Qualità del disegno progettuale e del Quadro Logico

**Domanda di valutazione 1.4: In che misura il disegno del Progetto è stato coerente e ben articolato, anche in termini di approccio basato sui risultati e indicatori SMART?**

**CONCLUSIONE 3 – La fase di disegno progettuale è stata accurata e ha permesso una buona partecipazione degli attori locali, oltre che la valorizzazione delle esperienze accumulate dal partenariato italiano. Questo si riflette in una strategia solida e chiaramente focalizzata. Tuttavia, la logica d'intervento presentata è suscettibile di miglioramenti, in particolare riguardo alla logica verticale (obiettivi, risultati, attività) ed orizzontale (indicatori e condizioni esterne) del Quadro Logico e relativamente ad un'impostazione maggiormente basata sugli *outcome* piuttosto che sugli *output* (Approccio basato sui risultati).**

L'analisi dei bisogni e del contesto educativo in Cisgiordania in fase di disegno progettuale è stata approfondita, sviluppandosi in un arco temporale di quattro mesi e avvalendosi di una consulenza ad hoc. **Il disegno progettuale ha saputo valorizzare le esperienze pregresse dei soggetti promotori (RTM, Comune di Reggio Emilia e Reggio Children) e accogliere le proposte del MEAE riguardo alle aree di intervento.** Quest'ultime, su esplicita richiesta del Ministero, hanno infatti incluso, oltre al Governatorato di Betlemme inizialmente selezionato da RTM, anche una serie di scuole afferenti al Programma UNESCO-MEAE EFA, appartenenti ai Governatorati di Ramallah, Hebron, Tulkarem, Jenin e Qalqilya. Quest'integrazione ha permesso di rispondere alla priorità del MEAE di aumentare il tasso d'iscrizione prescolare all'interno di istituti scolastici esistenti ma riservati esclusivamente all'istruzione primaria o in aree dove non esistevano affatto scuole dell'infanzia.

<sup>28</sup> <https://www.worldbank.org/en/programs/earlyyears>

La fase di disegno progettuale ha debitamente tenuto in considerazione il punto di vista dei soggetti promotori in Palestina, che hanno sottolineato di aver avuto modo di partecipare attivamente già nella fase di ideazione ed elaborazione della proposta progettuale. **Diversi stakeholder hanno sottolineato l'approccio partecipativo utilizzato da RTM sia in fase di disegno progettuale che durante l'implementazione.**

**La qualità del Quadro Logico è suscettibile di miglioramenti.** Rispetto alla **logica verticale** (Obiettivi, Risultati, Attività) o Catena dei Risultati, i tre risultati sono pertinenti rispetto ai problemi che intendono affrontare e le attività sono chiaramente collegate ai risultati previsti, ovvero la loro realizzazione contribuisce in maniera diretta al raggiungimento del risultato a cui sono collegate. D'altro canto, la logica di causa-effetto che dovrebbe collegare i risultati agli obiettivi è chiara per quanto riguarda l'obiettivo generale, ma meno evidente per quanto attiene all'obiettivo specifico. Il *Rafforzamento del partenariato pubblico-privato nel Governatorato di Betlemme e la diffusione di buone pratiche nel resto della Cisgiordania* è un obiettivo che non specifica chiaramente quale beneficio (*outcome*) è atteso per i beneficiari, ma sembra piuttosto essere una strategia d'azione. E' piuttosto una delle modalità scelte dal Progetto per raggiungere dei benefici ma non rende conto, di per sé, dei benefici attesi dal Progetto, che sono quasi dati per impliciti (Quale beneficio/*outcome* ci si aspetta dal partenariato pubblico-privato e dalla diffusione delle buone pratiche? E per quali beneficiari?). **Una simile formulazione ostacola il processo di valutazione perché rende difficile misurare l'outcome raggiunto.** Se il partenariato pubblico/privato e la diffusione delle buone pratiche si verificassero come previsto, si dovrebbe concludere che il Progetto ha raggiunto il suo obiettivo ed è stato quindi di successo, senza però avere modo di comprendere effettivamente gli effetti positivi generati. **Questa impostazione dell'Obiettivo Specifico ostacola un approccio basato sui risultati anche in fase di implementazione perché tende a far coincidere un'attività o strategia d'azione (il partenariato e la disseminazione) con il beneficio tout-court da raggiungere alla fine del Progetto.**

Rispetto alla **Logica Orizzontale del Quadro Logico** (Indicatori e Condizioni Esterne), non tutti gli indicatori sono elaborati tenendo in considerazione i **criteri SMART**<sup>29</sup>. In particolare, non tutti sono quelli più rilevanti (*Relevant*) rispetto al beneficio/*outcome* che intendono dimostrare/misurare. L'indicatore di R.3: *Numero e tipologia di attori che partecipano agli eventi di diffusione in Cisgiordania* è un indicatore di realizzazione di attività/output, ovvero di efficienza, (indica cioè il completamento di un'attività o di un output) piuttosto che essere un indicatore di efficacia, in grado di dimostrare i benefici ottenuti (*outcome*) attraverso lo svolgimento delle azioni, come dovrebbero essere gli indicatori a livello di risultati. Risente parzialmente di questo limite anche l'altro indicatore di R.3 *Frequenza degli incontri e numero e tipologia di attori partecipanti al Forum sulla prima infanzia di Betlemme* che sembra essere più un indicatore di output che di *outcome*. L'indicatore di Obiettivo Specifico *Aumento del 30% nel finanziamento pubblico per l'educazione della prima infanzia in Cisgiordania*, oltre a non essere chiaramente legato all'obiettivo specifico che intende misurare (*Relevant*) (Ob. Spec.: *Rafforzare il partenariato pubblico-privato nel settore dell'educazione della prima infanzia nel Governatorato di Betlemme, con scambio di buone pratiche nel resto della Cisgiordania*) sembra dipendere molto più da fattori esterni che dal possibile contributo del Progetto, che in questo ambito potrebbe essere del tutto trascurabile. In altri termini, non sembra essere un indicatore raggiungibile grazie all'opera del Progetto (*Achievable*). Inoltre, buona parte dei valori target degli indicatori sono espressi in % la cui misurazione non è possibile in assenza di una baseline (assente nel Quadro Logico e a quanto risulta non elaborata in maniera sistematica ad inizio progetto). In assenza di dati di baseline è sempre preferibile esprimere i target

---

<sup>29</sup> SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant and Time-bound), OCSE/DAC, 2014, <https://www.oecd.org/dac/peer-reviews/Measuring-and-managing-results.pdf>

value in termini di unità piuttosto che di percentuali. Altri indicatori sono di difficile misurazione (*Measurable*), come gli indicatori del R.2 *Ampliata del 30% la proposta educativa nelle scuole* e il *70% dei famigliari partecipano alle iniziative promosse dalla scuola*. Infine, tutti gli indicatori di R.3 mancano di un valore target finale, il che rende impossibile misurare se siano o meno stati raggiunti (*Measurable*). La scarsa misurabilità degli indicatori è stata in parte dovuta anche all'assenza, ai tempi della presentazione del Progetto, di un modello di Quadro Logico predisposto dal donator che prevedesse l'indicazione esplicita di dati di baseline e target value.

Inoltre, va sottolineato che un buon Quadro Logico dovrebbe prevedere sia indicatori di output (efficienza), da collocare a livello delle attività, che di outcome (efficacia ed impatto), da collocare a livello di risultati e obiettivi. Nel Quadro Logico e nello stesso testo di Progetto diversi output mancano di indicatori e target value, il che rende difficile una valutazione di efficienza rispetto al livello di realizzazione degli output previsti.

**Per il futuro si dovrà prestare maggiore attenzione alla rilevanza<sup>30</sup>, misurabilità e fattibilità degli indicatori così come ad una corretta formulazione** in termini di: a) variabile del cambiamento (cosa cambia), b) la sua quantificazione (quanto cambia); c) gruppo target di riferimento (chi è coinvolto dal cambiamento); d) tempo (in quanto tempo o quando ci aspettiamo di poter rilevare l'indicatore?); e) localizzazione (dove potrà riscontrare il cambiamento?).

Inoltre, sebbene gli indicatori combinino aspetti quantitativi e qualitativi, si riscontra una netta prevalenza dei primi, mentre in un progetto nel settore educativo ci si sarebbe aspettati una **maggiore presenza di indicatori qualitativi**.

Le **Condizioni Esterne** sono correttamente formulate ma una loro maggiore pertinenza rispetto a ciascun gruppo target ne avrebbe aumentato l'importanza ai fini del monitoraggio. In generale, le condizioni esterne, per poter essere utili nella logica di progetto e nel monitoraggio, dovrebbero essere il più possibile circostanziate, specifiche sui target group ed elaborate a partire da un'analisi del contesto di intervento. Ogni livello (risultati e obiettivi) dovrebbe pertanto prevedere condizioni esterne specifiche, anche più di una, perché diversi potrebbero essere i fattori in grado di condizionare il raggiungimento dei risultati.

## 2.2. EFFICACIA

2.2.1 Livello di raggiungimento dei risultati e dell'obiettivo obiettivo specifico alla conclusione del Progetto

**Domanda di valutazione 2.1: Qual è stata la performance del Progetto rispetto agli indicatori fissati nel Logical Framework per i risultati e gli obiettivi attesi?**

**CONCLUSIONE 4 – L'inconsistenza di diversi indicatori del Quadro Logico rispetto agli outcome (Risultati e Obiettivo Specifico) che intendono dimostrare non permette di procedere ad un'analisi adeguata della performance del progetto. Inoltre, diversi indicatori mancano di previsione dei valori target finali, e questo non permette di misurarli.**

A fine Progetto (2018) i valori target riscontrati per il Risultati e Obiettivi, come da Report tecnico prodotto da RTM, erano i seguenti.

<sup>30</sup> Si può utilizzare al riguardo: Do you believe me Test, <https://www.chemonics.com/blog/the-do-you-believe-me-test-for-choosing-indicators/>

<b>RISULTATO 1:</b> Potenziate le capacità professionali del MEAE nella gestione dell'intero ciclo dei servizi educativi prescolari		
<b>INDICATORE DEL QUADRO LOGICO:</b> Incremento del 30% negli eventi di supervisione e formazione promossi dai supervisori educativi del MEAE nelle scuole d'infanzia della Cisgiordania.		
<b>VALORE FINALE PREVISTO</b>	<b>VALORE FINALE RILEVATO</b>	<b>PROGRESSO RISPETTO AL VALORE PREVISTO %</b>
+30% (baseline 215: 258 eventi)	618 eventi	139%
<b>INDICATORE DEL QUADRO LOGICO:</b> Aumento del 25% nel nr. di bambini aventi accesso all'educazione prescolare pubblica in Cisgiordania		
<b>VALORE FINALE PREVISTO</b>	<b>VALORE FINALE RILEVATO</b>	<b>PROGRESSO RISPETTO AL VALORE PREVISTO %</b>
+25% (baseline 2015-2016:1274 iscritti a scuole pubbliche)	1853	45%

Rispetto al **Risultato 1**, si può osservare che il primo indicatore non è di per sé indicativo del contributo del Progetto, ovvero l'indicatore selezionato non dimostra in maniera diretta il cambiamento innescato dal Progetto, dal momento che il Progetto non si è focalizzato sull'aumento degli eventi di supervisione. Nonostante il progresso che il valore target finale dimostra non è quindi possibile attribuire tale risultato al Progetto.

Il secondo indicatore è calcolato su dati nazionali e non rende conto del contributo specifico del Progetto, che doveva essere piuttosto calcolato sulle scuole coinvolte nel Progetto, con particolare riferimento all'apertura delle nuove classi prescolari.

<b>RISULTATO 2:</b> Migliorata la qualità dei servizi educativi offerti dalle 7 scuole d'infanzia pubbliche e private selezionate nel Governatorato di Betlemme		
<b>INDICATORE DEL QUADRO LOGICO:</b> Ampliata del 30% la proposta educativa delle scuole		
<b>VALORE FINALE PREVISTO</b>	<b>VALORE FINALE RILEVATO</b>	<b>PROGRESSO RISPETTO AL VALORE PREVISTO %</b>
+30% (baseline 2017, data approvazione nuovo curriculum: 11)	+ 6 materie per scuola	54%
<b>INDICATORI DEL QUADRO LOGICO:</b> Il 70% dei famigliari partecipano alle iniziative promosse dalle scuole d'infanzia		
<b>VALORE FINALE PREVISTO</b>	<b>VALORE FINALE RILEVATO</b>	<b>PROGRESSO RISPETTO AL VALORE PREVISTO %</b>
70%	non rilevato	N/A
<b>INDICATORI DEL QUADRO LOGICO:</b> Numero e tipologia di attività e materiali promozionali che le scuole pilota realizzano per coinvolgere le famiglie		
<b>VALORE FINALE PREVISTO</b>	<b>VALORE FINALE RILEVATO</b>	<b>PROGRESSO RISPETTO AL VALORE PREVISTO %</b>
non previsto	16 tipologie di attività realizzate con le famiglie 32 strumenti comunicativi / set di documentazione realizzati 6 diversi tipi di strumenti comunicativi / documentazione realizzati	N/A

Rispetto al **Risultato 2**, il primo indicatore è stato ampiamente raggiunto, mentre il secondo e il terzo non possono essere misurati (il secondo manca del valore finale riscontrato, mentre il terzo manca del valore finale previsto).

<b>RISULTATO 3:</b> Favorita la diffusione delle conoscenze e di buone prassi tra scuole d'infanzia pubbliche e private all'interno del Governatorato di Betlemme e nel resto della Cisgiordania		
<b>INDICATORE DEL QUADRO LOGICO:</b> Frequenza degli incontri e numero e tipologia di attori partecipanti al Forum sulla prima infanzia di Betlemme		
<b>VALORE FINALE PREVISTO</b>	<b>VALORE FINALE RILEVATO</b>	<b>PROGRESSO RISPETTO AL VALORE PREVISTO %</b>
numero partecipanti: non previsto	7 partecipanti	N/A
numero di incontri ed eventi: non previsto	12 incontri + 1 evento di lancio	N/A
<b>INDICATORI DEL QUADRO LOGICO:</b> Numero e tipologia di attori che partecipano agli eventi di diffusione in Cisgiordania		
<b>VALORE FINALE PREVISTO</b>	<b>VALORE FINALE RILEVATO</b>	<b>PROGRESSO RISPETTO AL VALORE PREVISTO %</b>
non presente	Seminario Betlemme: 77 Seminario Ramallah: 98	N/A
<b>INDICATORE DEL QUADRO LOGICO:</b> Nr. di scuole che aggiornano i propri curricula		
<b>VALORE FINALE PREVISTO</b>	<b>VALORE FINALE RILEVATO</b>	<b>PROGRESSO RISPETTO AL VALORE PREVISTO %</b>
non presente	29	N/A

Rispetto al **Risultato 3**, nessun indicatore è misurabile perché non sono stati previsti valori finali attesi e dunque non è possibile verificare se l'indicatore è stato raggiunto.

<b>OBIETTIVO SPECIFICO:</b> Rafforzare il partenariato pubblico-privato nel settore dell'educazione della prima infanzia nel Governatorato di Betlemme, con scambio di buone pratiche nel resto della Cisgiordania		
<b>INDICATORE DEL QUADRO LOGICO:</b> Aumento del 30% nel finanziamento pubblico per l'educazione della prima infanzia in Cisgiordania		
<b>VALORE FINALE PREVISTO</b>	<b>VALORE FINALE RILEVATO</b>	<b>PROGRESSO RISPETTO AL VALORE PREVISTO %</b>
+30% (baseline 2014-2015: 415\$/alunno)	1314\$/alunno	216%

Anche l'indicatore identificato per l'Obiettivo specifico non è consistente rispetto al cambiamento che si prefigge di dimostrare (il rafforzamento del partenariato pubblico-privato). Si tratta di un indicatore che potrebbe dimostrare altri tipi di outcome (solo a titolo d'esempio "accresciuto interesse del Governo verso l'educazione prescolare") e che sarebbe stato meglio posizionato a livello di Obiettivo Generale. L'indicatore scelto non è dunque indicativo del contributo dato del Progetto, e nonostante il valore finale evidenziato, non dimostra il raggiungimento dell'Obiettivo Specifico.

**Domanda di valutazione 2.3:** *Quali cambiamenti si possono osservare nelle scuole pilota, nelle scuole del Programma EFA e più in generale nel settore educativo prescolare?*

**CONCLUSIONE 5 – Il Progetto AEPIC ha innescato una serie di cambiamenti significativi nelle scuole coinvolte. I cambiamenti osservati afferiscono agli ambiti della progettazione e organizzazione degli spazi scolastici, all'approccio pedagogico e metodologie d'insegnamento, all'interazione tra scuola e ambiente circostante e al coinvolgimento delle famiglie nel processo educativo. Le supervisor dei distretti educativi, le insegnanti e i dirigenti delle 7 scuole pilota hanno dimostrato un notevole livello di appropriazione dell'approccio reggiano, sebbene questo non abbia del tutto sostituito le metodologie precedenti ma le abbia piuttosto affiancate, conferendo loro un'importanza più proporzionata rispetto a quella che avevano nel passato. Il processo di cambiamento ha riguardato anche le scuole del Programma EFA, con particolare**

riferimento all'organizzazione degli spazi scolastici, laddove il livello di appropriazione rispetto all'approccio pedagogico è stato più limitato, in ragione del minor coinvolgimento nelle attività di Progetto. Ad ogni modo, anche nelle scuole del Programma EFA sono praticate le metodologie dell'approccio reggiano, sebbene vi sia a questo riguardo una consapevolezza minore e in alcuni casi molto limitata. Il MEAE si è dimostrato sicuro del valore aggiunto dell'approccio proposto dal Progetto, sia a livello decentrato (supervisor) che a livello centrale, e ha supportato le scuole nell'applicazione del nuovo metodo.

**Il livello di soddisfazione locale rispetto ai risultati raggiunti attraverso il Progetto AEPIC è molto elevato.** Tutti gli stakeholder intervistati a livello di MEAE (centrale e decentrato) e delle 7 scuole pilota hanno riconosciuto che l'iniziativa ha dato un contributo importante non solo in termini di qualificazione degli ambienti scolastici, ma soprattutto per aver diffuso una filosofia educativa innovativa ed efficace nel settore educativo prescolare, che è stata accolta positivamente dagli attori coinvolti e adattata al contesto locale.

Relativamente alle 7 scuole pilota e alle scuole del Programma EFA visitate, **il primo cambiamento osservato riguarda la progettazione degli spazi e la composizione degli arredi**, il cosiddetto "terzo educatore" secondo il Reggio Emilia approach. Il Progetto ha favorito l'attenzione su questo aspetto, predisponendo aree verdi, servizi a misura di bambino e riorganizzando gli spazi della classe in modo che ogni cluster di attività (espressività, logica, scienze ed esplorazione, gioco libero, natura, lettura) avesse il suo spazio (corner).

**Il secondo cambiamento osservabile nelle scuole coinvolte e ricavabile dalle interviste effettuate riguarda l'approccio pedagogico e le metodologie d'insegnamento.** In misura sostanzialmente diversa tra scuole pilota e scuole del Programma EFA, si è passati da un approccio mnemonico a un approccio di apprendimento attivo e sono stati valorizzati i diversi linguaggi (disegno, costruzioni, gioco libero) intesi non più soltanto come attività da proporre ai bambini per tenerli occupati, bensì come modalità espressive e di apprendimento mentre le si realizza. Gli obiettivi principali -che prima del Progetto erano essenzialmente collegati allo sviluppo delle competenze prescolastiche relative a scrittura, lettura e calcolo- sono diventati quelli di favorire nel bambino il pensiero critico, l'autostima, la gestione delle emozioni, le capacità creative ed espressive e la "passione" per l'apprendimento. **Le interviste qualitative approfondite che sono state condotte hanno permesso di verificare l'appropriazione e la dimestichezza con l'approccio reggiano da parte delle insegnanti e dirigenti delle 7 scuole pilota e di apprezzare un sostanziale cambiamento nel loro approccio pedagogico e nelle metodologie utilizzate in classe.**

*«Siamo usciti dallo stereotipo dell'educazione, l'indottrinamento non è più l'approccio educativo in questa scuola, il nostro approccio ora è la scoperta».*

Insegnante, Scuola pilota

*«Il progetto ha avuto un grande impatto sui bambini e noi, come insegnanti, quando vediamo questo risultato, siamo motivati a continuare sempre di più a creare una generazione capace di creatività».*

Insegnante, Scuola pilota

La visita di campo ha permesso di apprezzare i risultati anche rispetto all'asilo del campo profughi di Dheisheh, una delle 7 scuola pilota, aspetto messo in evidenza anche attraverso le interviste.

*«Quando si visita il campo di Dheisheh, si può subito capire quale sia la situazione generale, soprattutto in termini economici. Eppure quando si entra nell'asilo, si trova un ambiente adeguato, bello, ben preparato e personale altamente qualificato. Se confrontiamo la situazione di questo asilo con gli altri asili, notiamo subito la grande differenza che ha fatto il progetto, sia per l'approccio adottato, che ha molte potenzialità e punti di forza, che per l'ambiente della classe».*

Insegnante, Scuola pilota

Qualche difficoltà tra le scuole pilota è stata riscontrata per la scuola situata in Area C, la Banat Al-Tawafiq, dove gli spazi delle due classi prescolari esistenti sono giudicati dagli insegnanti troppo ridotti per poter permettere una buona applicazione del Reggio Emilia Approach.

Tutte le scuole del campione visitato -sia 7 pilota che scuole EFA- sono attive nel produrre **documentazione** del lavoro svolto con i bambini, altro pilastro dell'approccio reggiano. Questa documentazione può assumere la forma di disegni, foto, video, oggetti artigianali e può prevedere l'utilizzo di Facebook e Whatsapp per il feedback alle famiglie. Nella totalità delle scuole, la documentazione prodotta è esposta nelle classi e viene anche inviata alle famiglie, nel 76% delle scuole del campione viene esposta in occasione di eventi specifici, nel 33% dei casi è affissa presso l'ingresso principale della scuola e 19% del campione è diffusa attraverso i social media.

*«In qualità di supervisor, ho svolto alcune attività utilizzando le risorse a nostra disposizione per creare attività simili a quelle che ho visto in Italia, come ad esempio i tavoli luminosi, la scuola ha fornito anche un acquario e poi abbiamo documentato le attività con i bambini».*

Supervisor

Il Progetto ha inoltre contribuito a focalizzare l'attenzione non solo sulla centralità del bambino ma **sull'interazione insegnante-bambino** e sugli aspetti emotivi e relazionali dell'insegnante stesso. Secondo molti insegnanti intervistati, il Progetto ha contribuito a chiarire il ruolo dell'insegnante, come la sua personalità e attitudine verso il bambino riesca a modellare il bambino stesso e a promuovere o limitare le sue potenzialità e capacità espressive. **Una delle abilità maggiormente citate dagli insegnanti, appresa attraverso il Progetto, riguarda la capacità di pianificare le attività in base agli interessi del bambino, ovvero strategie quali il dialogo e il brainstorming, che permettono di individuare gli interessi del bambino e predisporre le attività di conseguenza. Il focus sui processi educativi e non solo sui risultati è stato un altro tema chiave secondo le insegnanti e supervisor intervistate, così come la concettualizzazione nuova del bambino non come "pagina bianca" che l'insegnante è tenuto a riempire e modellare, ma come soggetto della relazione, in grado lui stesso di determinare le modalità del processo educativo.**

**Il terzo cambiamento innescato dal Progetto riguarda una maggiore interazione con l'ambiente circostante e gli elementi della natura.** Al di là delle aree verdi, presenti nella totalità delle scuole pilota e nell'84% delle scuole EFA visitate, molte insegnanti hanno sottolineato il passaggio dall'utilizzo di giochi pronti, utilizzati prima del Progetto AEPIC, a giochi realizzati attraverso materiali dell'ambiente circostante e materiali di recupero.

*«Se confrontiamo una classe prescolare che implementa il Reggio Emilia approach con una più tradizionale, possiamo subito osservare le differenze:*

*nella prima, la gran parte del tempo è dedicato ad attività creative e al gioco, nella seconda all'insegnamento dei calcoli e della scrittura. Inoltre, le scuole che si ispirano al Reggio Emilia approach vedono diminuire le spese per i materiali educativi utilizzati, perché li prendono direttamente dall'ambiente circostante o attraverso il riuso e riciclo».*

MEAE

**Un quarto cambiamento innescato dal Progetto AEPIC riguarda una maggiore interazione con le famiglie,** sebbene l'accettazione dell'approccio reggiano da parte dei genitori sia stato uno dei principali ostacoli incontrati nel corso di svolgimento del Progetto. Le famiglie hanno avuto grandi difficoltà ad accettare il nuovo metodo perché le loro aspettative erano piuttosto concentrate sull'apprendimento della lettura, scrittura e calcolo. Tale difficoltà è stata riferita da una varietà di attori intervistati: MEAE a livello centrale, supervisori dei Distretti Educativi, insegnanti, presidi.

*«All'inizio non ero convinta che saremmo riusciti in questa impresa. Era una discussione continua con i genitori riguardo a come educare i bambini, poiché i genitori volevano che i bambini imparassero a leggere e scrivere già dalla scuola materna. E' stata una grande sfida. Ho organizzato riunioni periodiche con i genitori per spiegare loro come insegnare ai bambini i colori attraverso i colori dei cubi, come insegnare le misure attraverso i tappi di sughero, come insegnare a leggere e scrivere attraverso la lettura pittorica e non nel modo tradizionale. Convincendo i genitori delle caratteristiche dello sviluppo del bambino, ad esempio, il bambino non è in grado di scrivere perché i suoi muscoli sono deboli».*

Insegnante, Scuola pilota

*«Il punto di vista dei genitori dei bambini era molto focalizzato sulla necessità che i loro figli imparassero a leggere e scrivere e non attraverso lo sviluppo delle abilità e l'uso dei materiali circostanti e l'interazione con l'ambiente. Questa è stata una grande sfida per noi, abbiamo perciò condotto diversi incontri e laboratori per i genitori e fatto vedere dei video delle attività svolte nell'asilo, in modo da cercare il più possibile di convincerli che questo è il modo corretto in cui il bambino è preparato per la fase successiva, e abbiamo anche invitato i genitori a partecipare alle attività didattiche con i loro figli, in modo che potessero osservare le loro reazioni e il loro benessere. Inoltre, quando è arrivato il team di Reggio Emilia abbiamo invitato le famiglie a partecipare e loro hanno spiegato l'approccio del learning by doing, questo è stato di grande supporto».*

MEAE

*«La sfida più grande è stata l'ingerenza e la non condivisione del metodo da parte delle famiglie. L'attitudine del genitore era principalmente quella di volere che il proprio figlio alla fine dell'anno sapesse leggere e scrivere un*



*po', insomma che fosse preparato per la scuola primaria. Questo era il loro metodo per valutare se la scuola fosse o meno efficiente».*

MEAE

*«Il progetto ha cristallizzato l'idea del dialogo e del confronto con i genitori, parlando loro di tutti i dettagli delle attività che si svolgevano all'asilo, abbiamo raccolto i genitori e la comunità locale e abbiamo fissato degli obiettivi insieme».*

Insegnante, Scuola pilota

Anche nelle tre scuole private, nonostante l'interazione con le famiglie fosse un aspetto già tenuto in considerazione prima del Progetto, è stato riferito una maggiore focalizzazione dell'importanza del coinvolgimento delle famiglie e un incremento delle occasioni di interazione (incontri formali regolari, partecipazione delle famiglie alle attività didattiche, diffusione di materiale informativo alle famiglie, diversi tipi di supporto all'asilo in base alle competenze del genitore).

**Sebbene il livello delle competenze acquisite sia molto consolidato nelle 7 scuole pilota e in una certa misura nelle 22 scuole del Programma EFA, diverse interviste hanno confermato il rischio rappresentato dal turnover, dalle occasioni di aggiornamento limitate e dalla mancanza di uno specifico modulo formativo formalizzato all'interno del MEAE.** Nonostante i supervisor intervistati hanno tutti riferito di svolgere periodicamente formazioni per il personale scolastico che includono i principi e metodologie del Reggio Emilia approach, l'interiorizzazione dell'approccio nella vita scolastica è molto più evidente nel Governatorato di Betlemme che altrove.

Le formazioni del Progetto AEPIC, e in particolare i viaggi di scambio in Italia si sono dimostrati particolarmente efficaci nel promuovere nuove conoscenze e competenze da parte delle **supervisor** dei Distretti Educativi. Tutte le supervisor intervistate hanno dimostrato un'ottima conoscenza e un forte coinvolgimento nei confronti dell'approccio reggiano. Il Progetto ha contribuito a conferire loro non solo una differente visione del lavoro educativo nei confronti dei bambini ma anche una differente concettualizzazione del proprio ruolo rispetto alle scuole da supervisionare e gli insegnanti da formare.

**Domanda di valutazione 2.4:** *In che misura il lavoro di AEPIC ha efficacemente sostenuto le capacità attraverso l'intermediazione di conoscenze, la condivisione del know-how pedagogico e l'apprendimento tra pari?*

**CONCLUSIONE 6 – I cambiamenti osservati presso le scuole coinvolte nel Progetto sono stati possibili non solo attraverso le attività formative e le visite di scambio avvenute durante l'implementazione dell'iniziativa ma, in misura consistente, attraverso lo scambio pedagogico tra insegnanti e le formazioni/attività di disseminazione realizzate dai supervisor dei Distretti educativi.**

Lo scambio *peer-to-peer* tra insegnanti e il lavoro delle supervisor dei Distretti educativi hanno avuto un ruolo importante nella costruzione e condivisione della conoscenza locale rispetto al Reggio Emilia approach. **Scambi di conoscenze tra gli insegnanti** sono stati documentati in tutte le scuole pilota coinvolte e in una certa misura in quelle del Programma EFA. **Questi scambi sono avvenuti sia durante lo svolgimento del Progetto AEPIC, attraverso momenti di restituzione da parte degli**

**insegnanti che avevano preso parte alle formazioni e alle visite in Italia, che successivamente alla sua chiusura attraverso scambi informali.** Attraverso le interviste si è potuto constatare che le tre scuole dei patriarcati hanno sempre organizzato dei momenti di restituzione al ritorno dai viaggi di scambio in Italia. Anche nelle scuole pubbliche la restituzione è stata garantita, soprattutto nella Scuola pubblica di Betlemme, sebbene in maniera meno strutturata. Un ruolo centrale in tema di disseminazione e formazione di altri insegnanti è stato svolto dai **supervisor educativi** che hanno organizzato diversi momenti di formazione per gli insegnanti in servizio e di restituzione delle esperienze fatte. In questo caso, la regolarità e professionalità di questi trasferimenti di conoscenze è stata diversificata, a seconda della motivazione e competenze delle diverse supervisor.

Sebbene nessun modulo ufficiale sul Reggio Emilia approach sia stato elaborato dal MEAE e diffuso ai Distretti educativi, queste conoscenze continuano ad essere diffuse attraverso il lavoro dalle supervisor e con un appoggio del Ministero.

*«Quando siamo stati in Italia, il concetto non era abbastanza chiaro perché era lontano dall'approccio all'apprendimento attivo a cui eravamo abituati. In effetti, eravamo in dubbio se avremmo potuto applicare questo approccio al ritorno in Palestina. Ma il ministero ci ha sempre chiarito che questo approccio si fonda sul concetto di apprendimento graduale, esplorativo e sulle abilità del bambino e come insegnanti abbiamo ricevuto un sostegno costante dal Governo nel portare avanti quanto appreso».*

Supervisor

L'impatto di queste attività di disseminazione attraverso le supervisor e lo scambio peer-to-peer è trattato nel Capitolo "Impatto", qui vale la pena segnalare che alla domanda "Come hanno acquisito le competenze per mettere in pratica il Reggio Emilia approach quelle insegnanti che non hanno partecipato al Progetto AEPIC?" la risposta data dall'85% delle scuole pilota e dal 40% delle scuole EFA è stata "Attraverso Scambio di informazioni con colleghi che hanno partecipato alle formazioni durante il Progetto AEPIC". Per le scuole EFA, inoltre, si riscontra una netta prevalenza (60%) della risposta "Partecipazione a formazioni organizzate dal MEAE e/o dai supervisor educativi".

*«C'è un gruppo WhatsApp apposito per le sette scuole che hanno partecipato al Progetto e viaggiato in Italia, in cui vengono diffuse le ultime notizie e idee relative all'approccio reggiano e a altri argomenti».*

Insegnante scuola pilota

**Domanda di valutazione 2.5: In che misura il lavoro di AEPIC ha efficacemente mediato la collaborazione pubblico/privato e/o sostenuto la creazione di reti nazionali (e internazionali)?**

**CONCLUSIONE 7-** Il Progetto AEPIC ha rappresentato un'opportunità importante di confronto e interazione tra scuole pubbliche e private e il valore aggiunto di questi scambi è stato pienamente riconosciuto dagli stakeholder, così come il loro carattere innovativo nel contesto palestinese. Tuttavia, il Forum delle Scuole d'Infanzia del Governatorato di Betlemme è rimasto confinato alle 7 scuole pilota e il Progetto non ha dato ulteriori contributi alla creazione o all'ampliamento di reti nazionali e internazionali. Gli stakeholder coinvolti nel Forum lo riconoscono come uno spazio di continuità degli scambi tra scuole e come strumento utile a promuovere iniziative congiunte, tuttavia, la sua capacità di pianificazione strategica è limitata e circoscritta alle occasioni che via via si presentano.

Le interviste alle 7 scuole pilota del Governatorato di Betlemme hanno confermato che il Progetto AEPIC ha promosso una maggiore interazione tra scuole in generale e tra scuole private/pubbliche in particolare. **Quest'ultimo aspetto è particolarmente significativo perché si partiva da una situazione di completa assenza di comunicazione e interazione tra scuole pubbliche e private e la scuola del campo profughi gestita da IBDA si trovava in una situazione di vero isolamento.**

*«Ci sono stati molti incontri per discutere insieme dei problemi; sebbene siamo una scuola privata, abbiamo anche noi partecipato alla discussione su come affrontare alcune sfide nelle scuole governative e nel campo profughi. Abbiamo lavorato insieme e imparato gli uni dagli altri. Questo è stato molto atipico, eravamo abituati a pensare come in un silos, solo sulle nostre scuole».*

Dirigente scuola pilota

*«Uno dei risultati più importanti è stata l'apertura di canali di comunicazione con il Ministero e con le scuole pubbliche. Di solito non avevamo questo tipo di comunicazione con i nostri colleghi all'interno delle scuole pubbliche. L'incontro con colleghi che non avevamo mai incontrato prima ha aperto prospettive di scambio e cooperazione. Questo è uno dei risultati più importanti del Progetto AEPIC ed è stato ancora più importante e più ampio del cambiamento fatto a livello di risorse e di metodologie didattiche».*

Dirigente scuola pilota

Nonostante questo aspetto sia stato particolarmente apprezzato, in particolare dalle scuole private, il livello di interazione ha riguardato soprattutto gli insegnanti delle varie scuole, aspetto che è stato ulteriormente rafforzato attraverso il recente avvio del *Bethlehem Educational Creative Reuse Centre* (BECRC), creato attraverso il Progetto PACE, che si configura come luogo di incontro e scambio tra educatori.

Per quanto riguarda la collaborazione al livello dirigenziale, lo scambio è stato poi nei fatti più significativo tra le diverse scuole confessionali private e meno tangibile a livello di interazione scuole pubblico-private, se si escludono le visite reciproche organizzate attraverso il Progetto e le esperienze legate al **Forum di Scuole dell'Infanzia di Betlemme**, istituito dal Progetto stesso. Quest'ultimo ha continuato a funzionare attraverso incontri periodici, che si sono poi interrotti a causa dell'emergenza legata al Covid-19.

**Il valore aggiunto del Forum al momento della valutazione riguarda esclusivamente il fatto di rappresentare uno spazio di collaborazione tra le diverse scuole del Progetto AEPIC, con alcuni limiti legati alla pianificazione, alla disponibilità di risorse e alle condizioni dovute alla pandemia. Il suo raggio d'azione rimane quello delle 7 scuole pilota e non sembra essere conosciuto al di fuori del Governatorato di Betlemme, neppure dalle scuole del Programma EFA, né dalle supervisor degli altri Governatorati toccati dal Progetto.**

Gli effetti del Progetto in questo ambito sono dunque abbastanza circoscritti. Non è emerso, infatti, che siano stati sviluppati accordi specifici e formali tra scuole pubbliche e private coinvolte nel Progetto, al di là del Forum stesso, né che siano stati organizzati eventi congiunti oltre ai due realizzati attraverso i Progetti AEPIC e PACE. Inoltre, non è stata riscontrata l'esistenza di network al di là della zona di Betlemme toccata dal Progetto.

## 2.2.2 Analisi delle condizioni esterne

**Domanda di valutazione 2.2: Vi è stata qualche condizione esterna che ha avuto un impatto (positivo o negativo) sul Progetto?**

**CONCLUSIONE 8 – Le condizioni esterne descritte nel Quadro Logico si sono verificate in buona misura favorendo così il raggiungimento dei risultati previsti. I rischi ipotizzati si sono parzialmente verificati, con particolare riferimento al turnover del personale, alle implicazioni dovute alla diversità culturale e religiosa delle scuole partecipanti e alle condizioni di sicurezza a cui sono sottoposte alcune delle aree coinvolte nel Progetto. Tuttavia questi rischi non hanno pregiudicato in maniera sostanziale il raggiungimento dei risultati.**

Di seguito vengono riportate le condizioni esterne e rischi previsti nel Quadro Logico e viene descritto in che misura si sono verificati o meno.

### **Condizioni Esterne**

#### ***Implementazione della strategia nazionale per lo sviluppo dell'educazione della prima infanzia da parte delle autorità centrali competenti***

Come spiegato nel Capitolo 1 (Contesto dell'Iniziativa valutata), il Paese ha visto crescere un progressivo interesse attorno ai temi dell'educazione prescolare e della prima infanzia, come testimoniato dall'ESSP 2017-2022 e dalla *National Strategy on Early Childhood Development and Intervention 2017-2022*. La condizione esterna si è pertanto verificata già in corso di implementazione dell'iniziativa, non pregiudicando il raggiungimento dei risultati.

#### ***Attuazione del processo di decentralizzazione delle competenze in materia di educazione della prima infanzia dalle autorità centrali ai governatorati locali***

Sebbene non si siano riscontrati atti formali da parte del Ministero dell'Educazione in merito al processo di decentramento, di fatto la tendenza è quella di un crescente potenziamento delle funzioni amministrative dei Direttorati Educativi locali. Questa tendenza è confermata dalle mansioni potenziate delle supervisor educative, così come dal loro numero che è andato progressivamente aumentando negli ultimi anni. La condizione esterna si è pertanto verificata già in corso di implementazione dell'iniziativa, non pregiudicando il raggiungimento dei risultati.

### **Rischi**

#### ***Minacce alla sicurezza personale del team/beneficiari di progetto derivanti dal deterioramento del conflitto israelo-palestinese***

Non sono state riscontrate particolari criticità al riguardo. Tuttavia, come già menzionato (Capitolo Rilevanza), la localizzazione di alcune delle scuole coinvolte in AREA C e Hebron 2 continua a rappresentare un ostacolo sia in termini di accesso all'istruzione che in termini di ostacolo ad un armonioso sviluppo dei bambini delle zone. Questo rischio si è quindi parzialmente verificato e in qualche misura può rappresentare un ostacolo al pieno impatto dei risultati attesi dall'applicazione del Reggio Emilia Approach nelle scuole.

Inoltre, va segnalato che una difficoltà importante ha riguardato le questioni burocratiche legate a visti e lasciapassare del personale espatriato, aspetto che può rischiare di compromettere l'efficienza del Progetto. Al riguardo sarebbe importante prevedere delle modalità di comunicazione con le autorità israeliane, nel rispetto delle procedure esistenti, per facilitare il lavoro del personale dei progetti.

### ***Le ristrettezze finanziarie dell'ANP mettono a rischio il regolare svolgimento dei servizi educativi offerti dalle scuole d'infanzia pubbliche selezionate***

Sebbene non siano stati reperiti dati ufficiali sul budget destinato al settore dell'educazione prescolare e dell'infanzia in Cisgiordania, l'apertura di numerose nuove scuole negli ultimi anni (si veda il Capitolo Introduzione, paragrafo "Contesto dell'Iniziativa valutata") fa presumere che questo sia andato via via aumentando nel corso dell'implementazione del Progetto e successivamente. Tuttavia, attraverso il questionario di valutazione inviato per mezzo della Piattaforma E-Schools, è emerso che il 19% del campione ritiene che le ristrettezze finanziarie del Ministero dell'Educazione possano rappresentare un ostacolo per un'educazione di qualità nelle scuole prescolari e dell'infanzia. Si può desumere che il rischio si sia solo parzialmente verificato e che comunque non abbia influito in maniera determinante nel raggiungimento dei risultati attesi.

### ***Alto turnover del personale educativo nelle scuole d'infanzia pubbliche per ragioni d'interesse economico.***

Il turnover del personale educativo nelle scuole d'infanzia, così come nei distretti educativi, è stato importante. In particolare 7 delle insegnanti formate attraverso il Progetto – di cui 4 provenienti dalle scuole pilota e 3 dal Programma EFA- non prestano più servizio presso le medesime scuole. In particolare, 2 insegnanti delle scuole pilota sono state promosse al ruolo di supervisor e 2 sono state assunte dal BECRC; mentre delle 3 insegnanti del Programma EFA, 2 prestano attualmente servizio presso altre scuole mentre 1 è stata promossa al ruolo di supervisor. Inoltre, nel corso di svolgimento del Progetto si sono avvicinati 3 Direttori Generali e diversi dirigenti hanno cambiato ruolo. Il turnover, del resto, è un problema che riguarda i vari Ministeri Palestinesi.

*«Il continuo cambiamento degli insegnanti è un problema per tutte le nostre scuole e questo causa grossi problemi a molte scuole dell'infanzia, soprattutto nelle aree rurali. Qualsiasi competenza trasferiamo agli insegnanti è minacciata alla possibilità concreta che l'insegnante lasci la scuola o si trasferisca altrove. Gli insegnanti degli asili spesso non sono pagati regolarmente e adeguatamente quindi non sappiamo per quanto rimarranno. La sfida è che non abbiamo un numero costante di persone che sono assunte nelle scuole materne e ciò che viene insegnato rischia di essere disperso».*

MEAE, NIET

*«Nel Governatorato di Ramallah, alcune insegnanti si sono trasferite in altri asili, il che ha influito sul livello di attuazione dell'approccio, quindi gli strumenti sono rimasti, ma l'idea e l'approccio non sono stati applicati efficacemente dai nuovi insegnanti»*

Supervisor

Se da un lato il turnover ha indubbiamente rappresentato una difficoltà durante l'implementazione e possa essere una sfida per la sostenibilità dell'approccio reggiano, dall'altro può rappresentare un'opportunità per i distretti educativi che possono disporre di personale qualificato che ha già avuto esperienza dell'approccio nell'ambito del lavoro d'insegnamento nelle scuole di provenienza. Questo ne rafforza anche il ruolo in termini di formazione di futuri insegnanti e di monitoraggio delle scuole.

Il rischio ipotizzato si è dunque verificato e ha avuto un impatto in corso di implementazione per quanto attiene il consolidamento delle nuove metodologie nelle scuole. Tuttavia, non ha rappresentato un ostacolo determinante nel raggiungimento dei risultati e in una certa misura ha anche favorito una maggiore disseminazione dell'approccio reggiano.

### ***L'elevata frammentazione sociale, culturale e religiosa pregiudica il dialogo e la collaborazione tra i gruppi beneficiari dell'intervento***

Nella fase iniziale del Progetto, le diverse identità sociali culturali e religiose delle scuole coinvolte hanno posto qualche difficoltà in termini di confronto tra pari e coordinamento. Tuttavia, come già detto, il Progetto ha dato un forte impulso alle occasioni di incontro e scambio e questo aspetto è stato giudicato da diversi stakeholder come uno dei principali risultati ottenuti dal Progetto. Si può quindi sostenere che il rischio non si sia verificato in misura tale da pregiudicare il raggiungimento dei risultati previsti.

## **2.3. EFFICIENZA**

### 2.3.1 Strumenti di coordinamento, gestione interna, monitoraggio e comunicazione

**Domanda di valutazione 3.1:** *Fino a che punto è stato efficiente il sistema di coordinamento e gestione stabilito attraverso il Progetto?*

**Domanda di valutazione 3.3:** *In che misura gli indicatori legati agli output, ai risultati e agli obiettivi sono stati adeguatamente monitorati durante l'attuazione del Progetto?*

**Domanda di valutazione 3.4:** *In che misura la partnership del progetto ha supportato lo sviluppo delle capacità interne (per il personale e per i partner e le parti interessate locali) per favorire l'attuazione efficiente ed efficace del progetto?*

**CONCLUSIONE 9** – La gestione del progetto è stata efficiente e basata sugli standard internazionali. È stato messo in atto un sistema chiaro e fluido di coordinamento e comunicazione interna e il team di Progetto è stato reattivo e puntuale nel rispondere alle esigenze dei partner locali. Questi ultimi hanno dimostrato una chiara comprensione della strategia progettuale e il progetto si è dimostrato flessibile nell'accogliere le loro proposte. Tuttavia, nonostante sia stato predisposto un piano di monitoraggio comprensivo di missioni di monitoraggio ed una valutazione finale esterna, non è stato adottato un solido sistema di monitoraggio degli output ed outcome del Progetto, né è stato predisposto un meccanismo di valutazione e accreditamento delle competenze acquisite da insegnanti e supervisor. Quest'ultimo meccanismo sarebbe stato utile secondo alcuni stakeholder, soprattutto se allineato con il sistema di accreditamento nazionale.

Nell'implementazione del Progetto, RTM ha applicato le principali metodologie internazionali, come l'uso della gestione basata sui risultati, la verifica degli indicatori del quadro logico, il cronogramma e i comitati di gestione periodici. Questi ultimi hanno anche previsto comitati allargati Italia-Palestina in occasione delle visite di studio in Italia e dei monitoraggi in loco.

La collaborazione e il coordinamento tra i diversi livelli – sede centrale, sede in Palestina, MEAE, Scuole- si è dimostrata efficiente e **la strategia d'intervento ben focalizzata a ogni livello**. Il supporto dalla sede centrale è stato giudicato positivamente così come quello fornito dallo staff locale ai vari partner e stakeholder.

**Tutti i partner locali hanno riferito di essere stati costantemente guidati nella chiara comprensione degli obiettivi progettuali e dell'approccio pedagogico proposto. Il team di progetto è stato giudicato molto reattivo e puntuale nel fornire chiarimenti e supporto e la**

**comunicazione interna è stata giudicata molto efficiente.** Un esempio di coordinamento e comunicazione efficiente è stato dato rispetto al meccanismo per l'identificazione, selezione ed esecuzione dei lavori di riqualificazione nelle scuole del Programma EFA, processo in cui sono intervenuti una pluralità di attori (RTM, Dipartimento dell'Edilizia del Ministero, Dipartimento Generale dell'Educazione, UNESCO, Distretto Educativo) in maniera sinergica e coordinata. La capacità del team di Progetto di coordinarsi con il MEAE è stata particolarmente apprezzata, così come una buona efficienza in termini di rispetto delle tempistiche e di quanto concordato.

*«Il team di RTM aveva una visione e degli obiettivi chiari e lavorava a stretto contatto con noi. C'erano riunioni periodiche - almeno due riunioni al mese - oltre ai vari mezzi di comunicazione. Ciò che ha attirato la mia attenzione è stata la loro capacità di ascoltare e rispondere sempre alle richieste degli insegnanti»*

MEAE

*«La consultazione con il team di lavoro è stata una caratteristica costante, e il team ha documentato tutti i lavori, chiedendo e l'approvazione preventiva per pubblicare qualsiasi materiale, e dimostrando un alto senso di rispetto per la privacy, i diritti umani, il rispetto per i bambini, i genitori e i loro desideri».*

Dirigente, Scuola pilota

Per quanto riguarda il **monitoraggio** del Progetto, anche se esisteva un piano di missioni di monitoraggio ed è stata condotta una valutazione finale esterna, non è stato riscontrato l'utilizzo di un vero e proprio sistema di monitoraggio *in itinere*. Un simile sistema, che può essere facilmente implementato attraverso una matrice di monitoraggio collegata a un sistema di raccolta dati (ne esistono anche *opensource*), dovrebbe essere sempre utilizzato nei progetti, ed eventualmente condiviso con i partner. In questo modo, in qualsiasi momento della vita del Progetto è possibile fare un consuntivo dei valori raggiunti per gli output e gli outcome rispetto a quelli pianificati. Sul processo di monitoraggio ha avuto anche un impatto la difficoltà di accesso a dati consolidati nel contesto palestinese e il fatto che, come già spiegato nel Capitolo "Rilevanza", diversi indicatori di Progetto non fossero molto rilevanti ai fini del monitoraggio dell'iniziativa.

In questo ambito sarebbe anche stato utile predisporre questionari di valutazione delle competenze apprese da insegnanti e supervisor e questionari di gradimento delle attività realizzate, che non risulta siano stati somministrati. Sebbene il metodo potrebbe contrastare con i principi del Reggio Emilia approach, una qualche forma di valutazione di quanto appreso è stato giudicato utile da parte di alcuni stakeholder. Al riguardo, alcuni stakeholder hanno sottolineato l'assenza di un **quadro di valutazione delle competenze apprese** che fosse allineato con il sistema di valutazione e accreditamento formale esistente nel Paese. Secondo questi stakeholder, la formazione che viene proposta attraverso i progetti di cooperazione internazionale necessiterebbe di un quadro di riferimento più solido e in linea con il sistema palestinese, con dei moduli formativi preparati anche nella prospettiva del follow-up, della valutazione del tirocinante e del rilascio di una certificazione ufficiale. I certificati rilasciati dal Progetto, infatti, non sono stati controfirmati dal MEAE.

*«Posso dire che Reggio Emilia è un approccio appassionante e nuovo che si concentra sui diritti dell'infanzia ma che non ha una metodologia specifica e un quadro di monitoraggio nelle nostre scuole governative».*

Supervisor

Non sono emerse difficoltà dal punto di vista della gestione finanziaria, tuttavia il budget allocato per alcune attività non sempre è risultato coerente con gli output attesi. In questo ambito, va menzionato che gli stakeholder locali sono stati in grado di raccogliere altri contributi dalla comunità per portare a compimento i lavori di ristrutturazione. Il **budget** allocato per le ristrutturazioni e arredi delle scuole, infatti, non è stato giudicato adeguato, in particolare per le scuole situate in aree particolarmente svantaggiate, dove la comunità non ha potuto partecipare alla spesa per le ristrutturazioni. Questa osservazione è stata adeguatamente presa in considerazione nella progettazione successiva, infatti, nel Progetto PACE il tetto di spesa per ciascuna scuola è stato innalzato.

Il Progetto si è dimostrato flessibile e in grado di adattarsi alle circostanze, favorendo anche l'adattamento dell'approccio proposto al contesto locale e alle realtà delle varie scuole, come già specificato nel Capitolo Efficacia.

*«Non hanno attuato alcuna decisione. Ogni dubbio è stato discusso e risolto, abbiamo espresso le nostre opinioni e siamo stati molto aiutati nel comprendere appieno l'approccio e nell'adattarlo al nostro contesto. Hanno avuto la capacità di lavorare con diverse mentalità, religioni e diversi tipi di scuole, è stato difficile, ma alla fine abbiamo imparato a lavorare insieme e a condividere le informazioni».*

Dirigente, scuola pilota

### 2.3.2 Corrispondenza degli output realizzati rispetto a quanto previsto

#### **Domanda di valutazione 3.2: Gli output di progetto sono stati realizzati come previsto?**

**CONCLUSIONE 10 – Dal punto di vista della corrispondenza tra gli indicatori quantitativi pianificati per gli output e quanto effettivamente realizzato, il progetto si è rivelato estremamente efficiente, con pochi indicatori lievemente al di sotto dei valori finali attesi e la maggior parte che superano ampiamente i valori pianificati. Dal punto di vista della corrispondenza delle caratteristiche qualitative degli output prodotti rispetto a quanto previsto, la valutazione non è potuta entrare nei dettagli dei singoli output, considerato il tempo trascorso dalla conclusione delle attività.**

Le tabelle seguenti mostrano un confronto tra i valori previsti per gli indicatori di output relativi alle varie attività e quanto effettivamente realizzato. **I valori target sono stati ampiamente rispettati, con lievi scostamenti in difetto per alcuni indicatori e un gran numero di indicatori che oltrepassa i valori attesi.**

Considerato il tempo trascorso tra la fine del Progetto e la valutazione, non è stato possibile procedere anche ad un'analisi dettagliata della qualità degli output prodotti ed entrare nel dettaglio delle singole attività. Tuttavia, molti elementi sono stati già descritti nel Capitolo "Efficacia", soprattutto per quanto attiene alla qualità della formazione erogata. In questo ambito, l'unico elemento di scostamento notato rispetto a quanto previsto dal Testo di Progetto riguarda l'attività



1.1 “Formazione in loco del personale MEAE su pianificazione, monitoraggio e valutazione dei servizi educativi prescolari”. Il personale del Ministero è stato formato sull’approccio pedagogico reggiano e sul sistema di servizi educativi pubblico-privato vigente in Emilia Romagna. La formazione non ha pertanto incluso le dimensioni formative menzionate afferenti alla pianificazione, monitoraggio e valutazione dei servizi educativi prescolari e non ha previsto nessun tipo di affiancamento in questo ambito specifico.

### R.1.1 Formazione in loco del personale MEAE su pianificazione, monitoraggio e valutazione dei servizi educativi prescolari

INDICATORI DI EFFICIENZA PIANIFICATI	VALORE PIANIFICATO	VALORE RAGGIUNTO	PROGRESSO RISPETTO A QUANTO PIANIFICATO %
Corsi di formazione	2	2	100%
Giorni di formazione (4*2)	8	8	100%
Giorni di follow-up	non previsto	135	N/A
Scambi formativi	non previsto	3	N/A
Funzionari ministeriali formati	16	14	87%
Supervisori educativi Betlemme, Ramallah, Tulkarem, Hebron e Jenin formati	3	5	166%

### R.1.2 Visita studio a Reggio Emilia per il personale MEAE

INDICATORI DI EFFICIENZA PIANIFICATI	VALORE PIANIFICATO	VALORE RAGGIUNTO	PROGRESSO RISPETTO A QUANTO PIANIFICATO %
Visita di studio in Italia	1	2	200%
Giorni visita di studio	7	12	171%
Partecipanti visita di studio	4	7	175%
Incontri di follow-up	non previsto	29	N/A

### R. 1.3 Supporto allo start-up di classi prescolari in 25 scuole pubbliche della Cisgiordania

INDICATORI DI EFFICIENZA PIANIFICATI	VALORE PIANIFICATO	VALORE RAGGIUNTO	PROGRESSO RISPETTO A QUANTO PIANIFICATO %
Classi avviate	25	25	100%
Insegnanti scuole EFA formati (attraverso attività 1.4, 2.1, 2.2)	22	22	100%
Interventi ristrutturazione, valore previsto	Euro 2.400,00 * 25 scuole = 60.000,00 Euro	61.529,66	N/A
Materiale didattico	Euro 900,00 x 25 scuole = 22.500,00 Euro	19.401,91	N/A
Set arredi, valore previsto	Euro 1.600,00 * 25 scuole = 40.000,00 Euro	39.745,19	N/A

**R.1.4 Assistenza tecnica in loco al personale MEAE per la supervisione delle scuole d'infanzia e la formazione del personale prescolare**

INDICATORI DI EFFICIENZA PIANIFICATI	VALORE PIANIFICATO	VALORE RAGGIUNTO	PROGRESSO RISPETTO A QUANTO PIANIFICATO %
Giorni di formazione	4	11	275%
Incontri di follow-up	non previsto	213	N/A
Supervisor educativi formati	3	5	166%

**R.2.1 Formazione in loco del personale delle 7 scuole pubbliche e private pilota del Governatorato di Betlemme**

INDICATORI DI EFFICIENZA PIANIFICATI	VALORE PIANIFICATO	VALORE RAGGIUNTO	PROGRESSO RISPETTO A QUANTO PIANIFICATO %
Giorni di formazione	8	14	175%
Visite di follow-up nelle scuole	non previsto	183	N/A
Direttori formati	7	7	100%
Insegnanti formati	14	15	107%

**R.2.2 Visita studio a Reggio Emilia per il personale delle 7 scuole pubbliche e private pilota del Governatorato di Betlemme**

INDICATORI DI EFFICIENZA PIANIFICATI	VALORE PIANIFICATO	VALORE RAGGIUNTO	PROGRESSO RISPETTO A QUANTO PIANIFICATO %
Visite di studio in Italia	2	2	100%
Giorni visita di studio Insegnanti	28	28	100%
Giorni visita di studio dirigenti	14	14	100%
Numero dirigenti partecipanti	7	7	100%
Numero insegnanti partecipanti	14	13	92%
Incontri di restituzione	7	12	171%

**R.2.3 Fornitura di attrezzature e materiale didattico alle 7 scuole pubbliche e private pilota del Governatorato di Betlemme**

INDICATORI DI EFFICIENZA PIANIFICATI	VALORE PIANIFICATO	VALORE RAGGIUNTO	PROGRESSO RISPETTO A QUANTO PIANIFICATO %
Manuale metodologico	1	1	100%
Stampanti	7	4	
Macchina fotografica	7	7	100%
Videocamera	7	0	
PC	7	7	100%
Spazi esteri per scuole realizzati	0	2	N/A

### R.2.4 Erogazione di nuovi servizi ai bambini e alle famiglie da parte delle 7 scuola pubbliche e private pilota del Governatorato di Betlemme

INDICATORI DI EFFICIENZA PIANIFICATI	VALORE PIANIFICATO	VALORE RAGGIUNTO	PROGRESSO RISPETTO A QUANTO PIANIFICATO %
Giorni di assistenza tecnica erogati	3 scambi pedagogici	3 scambi pedagogici	100%
Numero e tipologia di materiale promozionale	7 materiali	13 materiali promozionali 7 tipologie di materiali promozionali a cui si aggiungono: 32 documentazioni realizzate dalle scuole 6 tipi di documentazione realizzati	185%

### R.3.1 Creazione e sviluppo di un Forum tra scuole nel Governatorato di Betlemme

INDICATORI DI EFFICIENZA PIANIFICATI	VALORE PIANIFICATO	VALORE RAGGIUNTO	PROGRESSO RISPETTO A QUANTO PIANIFICATO %
Incontri di coordinamento del Forum	non previsto	4	N/A
Eventi di formazione/sensibilizzazione organizzati dal Forum	non previsto	1	N/A

### R.3.2 Produzione e distribuzione di una pubblicazione sull'educazione della prima infanzia in Cisgiordania

INDICATORI DI EFFICIENZA PIANIFICATI	VALORE PIANIFICATO	VALORE RAGGIUNTO	PROGRESSO RISPETTO A QUANTO PIANIFICATO %
Pubblicazione	1	1	100%
Persone raggiunte dalla diffusione della pubblicazione	1.000 (versione cartacea)	1.000 (versione cartacea) + 200 (versione elettronica, stima)	100%
Persone raggiunte dal materiale di comunicazione	N.A.	non rilevato	N/A

### R.3.3 Realizzazione di 3 seminari in Cisgiordania

INDICATORI DI EFFICIENZA PIANIFICATI	VALORE PIANIFICATO	VALORE RAGGIUNTO	PROGRESSO RISPETTO A QUANTO PIANIFICATO %
Seminari	3	2 seminari + 1 mostra	100%
Partecipanti ai seminari	150	175	116%

### 2.3.3 Sinergie con altre iniziative

**Domanda di valutazione 3.5:** *In che misura la partnership del Progetto ha cooperato con altre istituzioni nazionali, organizzazioni internazionali, donatori e settore privato per raggiungere gli obiettivi di Progetto?*

**CONCLUSIONE 11** - Il disegno progettuale di AEPIC non si è fondato su una revisione di buone pratiche esistenti in Palestina nell'ambito del settore educativo prescolare né il Progetto ha stabilito sinergie significative che potessero offrire un'opportunità di potenziamento dei risultati raggiunti, al di là della sinergia con gli attori istituzionali palestinesi. La partecipazione al *Preschool Technical Working Group* ha permesso una certa diffusione dell'approccio reggiano, ma non si è prodotta nessuna interazione significativa. Sinergie importanti sono state piuttosto sviluppate successivamente, tra i risultati del Progetto AEPIC e le attività del Progetto PACE. Ambiti di collaborazione interessanti possono essere esplorati con il Progetto della Banca Mondiale, che riguarda la formazione di insegnanti in-service di scuole d'infanzia private.

La rilevanza degli obiettivi del Progetto AEPIC rispetto alle politiche e strategie nazionali ha favorito una notevole **sinergia con gli attori istituzionali palestinesi** (MEAE a livello centrale e Distretti Educativi) e il Progetto si è inserito in maniera sinergica nel processo di ridefinizione delle *policies* e del curriculum prescolare.

Riguardo eventuali **sinergie tra progetti implementati nelle stesse scuole di AEPIC**, dal questionario somministrato nel corso delle visite di campo alle scuole pilota e a quelle del Programma EFA coinvolte nel Progetto AEPIC, è emerso che nel periodo 2015-2021, soltanto una scuola<sup>31</sup> è stata coinvolta in altri programmi di supporto. Secondo il referente della scuola non sono state notate sinergie o interazioni tra questo Progetto e il Progetto AEPIC.

Le collaborazioni con le **organizzazioni internazionali** sono state limitate alla sinergia creata, su richiesta del MEAE, con UNESCO. La sinergia ha riguardato l'inclusione di 25 scuole del Programma MEAE-UNESCO EFA quali scuole beneficiarie degli interventi di qualificazione e di formazione degli insegnanti del Progetto AEPIC. Ad ogni modo, questa sinergia non si è concretizzata in un effettivo scambio tra RTM e UNESCO sugli approcci pedagogici né tantomeno in azioni congiunte, ad esempio nell'area del capacity building degli insegnanti. In questo ambito, è stato sottolineato sia da RTM che da UNESCO che gli approcci educativi delle due organizzazioni sono piuttosto divergenti e che una collaborazione più intensa sarebbe stata difficilmente praticabile. Inoltre, è stata riferita una collaborazione con la Cooperazione Belga per l'intervento nella scuola pilota di Jaba', dove la cooperazione belga si è occupata della struttura e il Progetto AEPIC degli interni.

Non ci sono state interazioni con le altre **ONG** che durante il Progetto AEPIC erano impegnate nel Paese nel settore educativo prescolare, quali ANERA, Right to Play, World Vision, OFID (si veda Capitolo "Introduzione – Contesto dell'iniziativa valutata"). Inoltre, non si sono riscontrati confronti e scambi di esperienze con le due ONG italiane impegnate in quel periodo in Palestina (AVSI e VIS), nonostante nel documento di progetto di AEPIC fosse stata auspicata continuità e complementarità con quelle iniziative. Al riguardo, in corso di valutazione, è stato fatto notare che AVSI era impegnata in un progetto sulla scuola primaria, mentre in VIS in un'iniziativa sulla formazione professionale e che quindi non erano state individuate possibili aree confronto.

L'interazione con altre organizzazioni è avvenuta in maniera più consistente dal momento in cui RTM ha iniziato a partecipare al **Preschool Technical Working Group (PTWG)** presieduto dal MEAE e dalla Cooperazione Finlandese. Tuttavia, il gruppo di lavoro non costituisce uno spazio di

<sup>31</sup> La scuola Inshirah Al-Daddo nel Distretto di Tulkarem coinvolta in un Progetto di UNICEF.

programmazione bensì un'occasione piuttosto puntuale di scambio di informazioni rispetto al lavoro di ciascun attore, scambio che avviene attraverso riunioni periodiche (circa 4 l'anno) convocate dal MEAE. Sebbene il PTWG abbia rappresentato un'opportunità per disseminare l'approccio reggiano presso gli attori coinvolti nel gruppo di lavoro, non sono emerse sinergie significative. Piuttosto il PTWG è stato coinvolto nelle varie revisioni strategiche del MEAE e nell'elaborazione del Kindergarten Teacher's Manual.

Sinergie significative sono state create tra il Progetto AEPIC e il successivo **Progetto PACE** che ha proseguito il lavoro iniziato con le 7 scuole pilota (ma non con quelle del Programma EFA), ha intensificato la formazione delle supervisor, ha prodotto le *Licensing Instructions For Private Preschools 2020/2021*. Le scuole pilota del Progetto AEPIC sono state prese come modello nel Progetto PACE, ad esempio nello sviluppo di attività di scambio pedagogico con altre scuole e per far capire le esperienze di cambiamento vissute attraverso il Reggio Emilia approach. Inoltre, attraverso il Progetto PACE è stato avviato il BECRC che rappresenta uno strumento di rafforzamento degli scambi pedagogici tra scuole, supportando quindi i risultati raggiunti attraverso il Progetto AEPIC. Dalle interviste e dal questionario somministrato durante le visite di campo è emerso che tutte le 7 scuole pilota stanno facendo ricorso al BECRC, per l'utilizzo dei materiali di recupero nelle attività didattiche, innanzitutto, ma anche per apprendere come utilizzare didatticamente questi materiali nelle attività con i bambini. Rispetto al questionario inviato a tutte le scuole attraverso la Piattaforma E-School, a cui hanno risposto 253 scuole, soltanto 13 hanno risposto alla domanda relativa all'interazione con il BECRC, di queste nessuna delle scuole mai coinvolte nei Progetti di RTM sta interagendo con il BECRC. Su questo aspetto può aver pesato l'apertura relativamente recente del BECRC, così come le difficoltà generate dalla pandemia.

Un ambito importante per future sinergie riguarda il Progetto in corso della **Banca Mondiale**, realizzato insieme al NIET del MEAE, che riguarda la formazione professionale di 1.000 insegnanti in-service di scuole private sprovviste di laurea e quindi non provviste della qualifica richiesta dalla Legge sull'Educazione del 2017. Sarà interessante individuare aree di collaborazione in merito alla formazione delle insegnanti e per un lavoro congiunto sulle *Licensing Instructions For Private Preschools 2020/2021*. Al riguardo, RTM ha riferito che le *Licensing Instructions* sono state già inviate al *Technical Coordinator* della Banca Mondiale.

## 2.4. IMPATTO

### 2.4.1 Teoria del cambiamento ed effetti innescati dal Progetto tra stakeholder e beneficiari

**Domanda di valutazione 4.1: Quali cambiamenti attesi e non intenzionali - positivi e negativi - ha prodotto il Progetto per i gruppi target e i beneficiari finali?**

**CONCLUSIONE 12 – Il Progetto ha messo a disposizione di comunità svantaggiate un servizio prima inesistente, favorendo così l'incremento del tasso di iscrizione e una maggiore inclusività dei servizi di educazione prescolare. Il contributo in termini di riduzione del drop-out è stato soltanto indiretto e dato dalla sensibilizzazione delle famiglie. L'approccio pedagogico proposto dal Progetto è ben introiettato nelle strutture scolastiche della maggioranza delle 7 scuole pilota, con un impatto inferiore in 2 delle scuole pubbliche, soprattutto a causa di condizioni esterne. Nelle scuole del Programma EFA si ritrovano i principali aspetti introdotti attraverso il Reggio Emilia approach, sebbene ve ne sia una consapevolezza limitata. L'esposizione all'approccio reggiano da parte degli insegnanti non formati durante il Progetto AEPIC è discreta in alcune scuole e molto forte in altre, in linea generale il nuovo metodo è stato adattato al contesto e affiancato alle**

**metodologie d'insegnamento preesistenti. Nessuna scuola tra quelle coinvolte nel Progetto è entrata a far parte del Reggio Children International Network.**

## **Teoria del Cambiamento**

Il Documento di Progetto non prevedeva una Teoria del Cambiamento, ai tempi del bando non richiesta. La ToC del Progetto è stata elaborata durante la valutazione attraverso una revisione documentale e un workshop online di validazione con gli stakeholder italiani.

## **Impatto atteso**

La ToC è stata sviluppata a partire dal presupposto che l'obiettivo finale del Progetto, ovvero l'impatto atteso, è **una migliore qualità dei servizi educativi prescolari in Cisgiordania e una loro maggiore inclusività**, in termini di capacità di includere

- bambini delle aree svantaggiate
- bambini con diverse abilità (presente nel Documento di Progetto ma non confermato dagli stakeholder durante il workshop)
- le famiglie degli alunni (maggiore interazione).

Una migliore qualità e una maggiore inclusività possono, a loro volta, avere effetti sull'aumento della **percentuale di bambini iscritti alle scuole dell'infanzia e sulla riduzione della percentuale di abbandono scolastico in età prescolare**.

## **Precondizioni (outcome intermedi)**

Secondo la logica progettuale, il raggiungimento dell'impatto previsto presuppone una serie di step intermedi che si concretizzano in outcome da raggiungere e output da produrre.

Gli **outcome** necessari per raggiungere l'impatto atteso sono i seguenti:

- a) Aumentate capacità del MEAE nella pianificazione, gestione, monitoraggio e valutazione dei servizi educativi prescolari, sia livello di funzionari centrali che di supervisor dei distretti educativi;
- b) Migliorata qualità dei servizi educativi offerti da 7 scuole pilota;
- c) Partenariato pubblico-privato nel settore dell'educazione prescolare rafforzato;
- d) Buone pratiche in altre scuole del Governatorato di Betlemme e di altre aree della Cisgiordania diffuse.

Gli **output** necessari per raggiungere gli outcome sono i seguenti:

- a) Personale del MEAE e delle scuole pilota -docenti e dirigenti- formato;
- b) Nuovi servizi educativi nelle 7 scuole pilota erogati;
- c) 25 nuove classi prescolari in Cisgiordania avviate;
- d) Forum tra scuole prescolari nel Governatorato di Betlemme creato;
- e) Pubblicazione su educazione prescolare redatta.

## **Variabili**

Una serie di **variabili interne al Progetto** può favorire l'impatto atteso. Si tratta, in particolare, della partecipazione attiva degli stakeholder; della collaborazione tra partner, inclusa la collaborazione tra i soggetti appartenenti a diverse culture e confessioni religiose; del grado di competenze e capacità del personale coinvolto nell'esecuzione del Progetto.

Ci sono, inoltre, una serie di **variabili che non sono sotto il controllo del Progetto** e che possono influenzare positivamente o negativamente il raggiungimento dell'impatto atteso. In questo senso, una variabile determinante riguarda l'impegno delle Istituzioni competenti, in primo luogo il MEAE, nel disegnare e implementare strategie relative all'educazione prescolare. In termini di implementazione di piani d'azione, un ruolo importante potrà essere svolto a livello decentrato, dai Governatorati e Distretti educativi del MEAE. In questo senso, un effettivo processo di decentralizzazione appare come un fattore che può favorire l'impatto atteso dal Progetto.

Anche la limitata disponibilità di risorse nazionali per attuare gli interventi nel settore dell'educazione prescolare può rallentare o limitare l'impatto atteso; così come la probabilità di un elevato turnover del personale formato all'interno delle scuole selezionate.

**Indicatori di impatto elaborati attraverso il workshop ToC e la revisione documentale:**

#### **INDICATORI:**

- 1. riduzione dell'abbandono/drop-out scolastico**
- 2. aumento del tasso di iscrizione e inclusione**, definita come iscrizione di bambini provenienti da comunità svantaggiate, ma anche in termini di interazione con le famiglie dei bambini e le comunità di appartenenza. Quest'ultimo aspetto è anche misura della qualità dei servizi.
- 3. Aumento della qualità**, definita come l'inversione di focus dell'istruzione prescolare, che passa dalle aspettative e richieste nei confronti del bambino a:
  - a. messa al centro del bambino stesso** e dei suoi bisogni, con il conseguente *shift* da programmazione a progettazione e l'inclusione di indicatori di processo oltre che di prodotto. Un ribaltamento e ampliamento dell'offerta formativa del sistema prescolare, concepito come un luogo dove imparare a leggere, scrivere e contare. La stessa è misurabile attraverso l'osservazione delle scuole pilota, ed eventualmente in quelle del programma EFA o che ricadono sotto la responsabilità delle varie supervisor che hanno partecipato alle attività di formazione
  - b. Differenziazione degli spazi scolastici (*setting*)**, es: spazio libri, spazio costruttività, spazio creatività/atelier, spazio gioco libero + eventuali altri: tavolo luminoso, ecc.; utilizzo e presenza di materiali informali o di recupero
  - c. Ruolo attivo delle famiglie**, le quali non vedono più la scuola come un "parcheggio", dal quale pretendere che insegni ai bambini a leggere, scrivere e contare, ma partecipano attivamente al momento formativo e vivono la vita della scuola come "luogo di comunità".

Questo aspetto è misurabile dall'osservazione della

- i.** documentazione rivolta ai genitori quale segno tangibile di comunicazione fra scuola e famiglia
  - ii.** Incontri genitori -scuola in cui si discute dello sviluppo educativo del bambino al di là della performance scolastica
  - iii.** Documentazione del processo di apprendimento e sviluppo e messa a disposizione di questa documentazione alle famiglie
- d. Ownership del nuovo approccio**, variabile a seconda dei contesti (scuole pilota max; altre scuole, grado minore).

4. Numero e tipologia di attività realizzati dal **Forum della Prima Infanzia di Betlemme** e numero di partecipanti al Forum

### **Cambiamenti osservati**

Oltre alle **osservazioni contenute nella Conclusione n. 5 (Capitolo “Efficacia”)** relativamente ai cambiamenti osservati nelle scuole pilota, nelle scuole del Programma EFA e nel settore prescolare, si prendono qui in esame altri cambiamenti osservati, cercando di collegarli alla Teoria del Cambiamento del Progetto.

Secondo diversi Dirigenti del MEAE il Progetto ha dato un contributo importante all’aumento del tasso di iscrizione, grazie all’apertura di nuove classi prescolari e alla riabilitazione di scuole già esistenti; ha prodotto un cambiamento di mentalità nell’approccio educativo di molte scuole; ha promosso una maggiore consapevolezza rispetto all’importanza di coinvolgere le famiglie nel percorso educativo dei bambini; ha promosso una maggiore interazione tra scuole e famiglie, che a sua volta ha prodotto effetti positivi su una maggiore consapevolezza delle famiglie rispetto all’educazione prescolare. Inoltre, a livello centrale, il Progetto ha dato un forte contributo all’aumento della consapevolezza sull’importanza dell’educazione della prima infanzia e prescolare, come testimoniato dalla gran parte dei dirigenti intervistati.

*«Il Ministero ha osservato un impatto evidente del Progetto sugli asili e classi prescolari delle scuole pubbliche. E’ questo che ci ha motivato a proseguire nel secondo progetto (PACE) per poter rafforzare l’approccio reggiano ed estenderlo ad altre scuole».*

MEAE

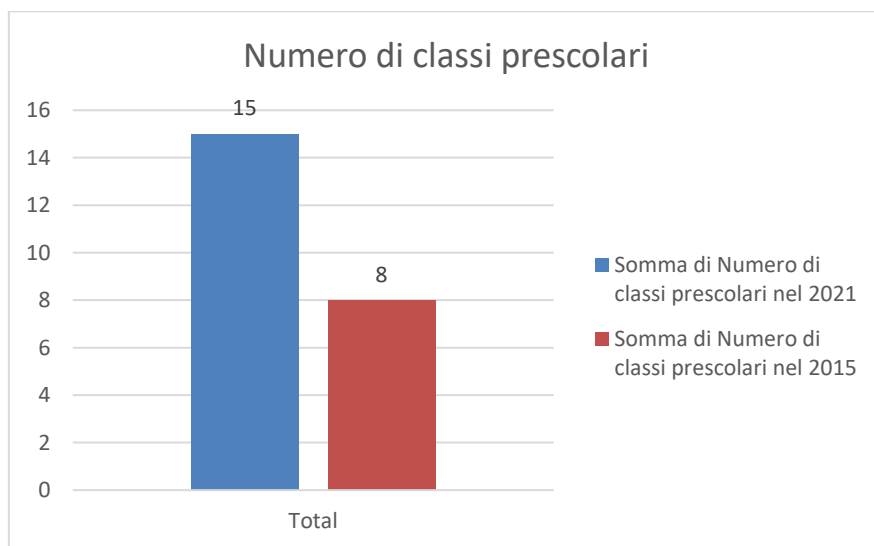
L’impatto del Progetto rispetto al problema del **drop-out scolastico** è difficilmente misurabile in assenza di dati statistici ufficiali e aggiornati, in particolare rispetto alle scuole coinvolte nel Progetto. Durante le visite alle scuole si è cercato di ricavare questo dato, ma quanto raccolto non sempre sembra essere affidabile e molto spesso le insegnanti o direttori intervistati non disponevano di questi dati. Da questo punto di vista, **il Progetto ha dato un contributo importante attraverso la sensibilizzazione delle famiglie e indirettamente delle comunità, sensibilizzando sull’importanza dell’educazione della prima infanzia e favorendo così la prevenzione del fenomeno.**

Rispetto **all’aumento delle iscrizioni**, indubbiamente il Progetto ha contribuito attraverso lo start-up delle classi prescolari congiuntamente al Programma EFA. **Ad oggi, sulla base del campione di scuole visitato durante la valutazione, nelle 5 classi che erano inesistenti prima del Progetto AEPIC risultano iscritti 112 bambini. Inoltre, il Progetto ha abilitato l’uso – e l’utilizzo a misura di bambino- di altre 10 classi afferenti al Programma EFA, di cui due facenti parte delle scuole pilota del Progetto, favorendo così l’iscrizione ad ulteriori 257 bambini di aree vulnerabili.** A questi dati andrebbero aggiunti quelli delle scuole EFA non visitate durante la valutazione.

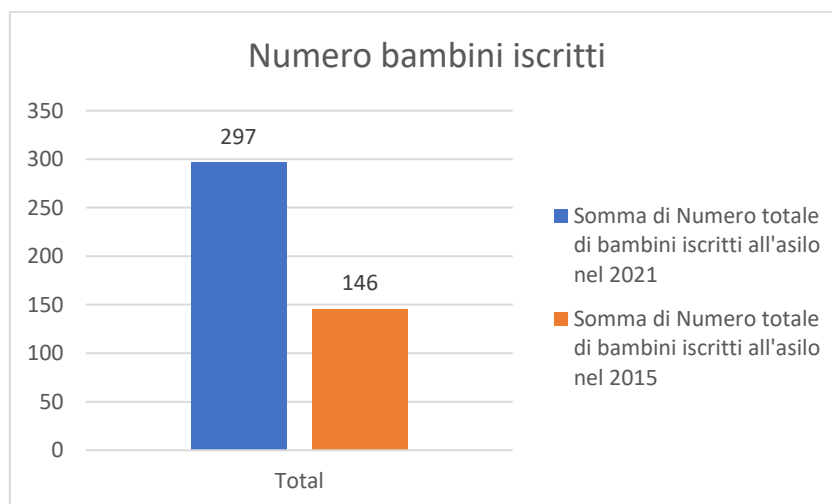
I grafici seguenti mostrano l’andamento dal 2015 al 2021 rispetto al numero di classi prescolari e al numero di bambini iscritti nel campione delle scuole del Programma EFA visitate durante la valutazione e nelle 7 scuole pilota coinvolte in AEPIC.



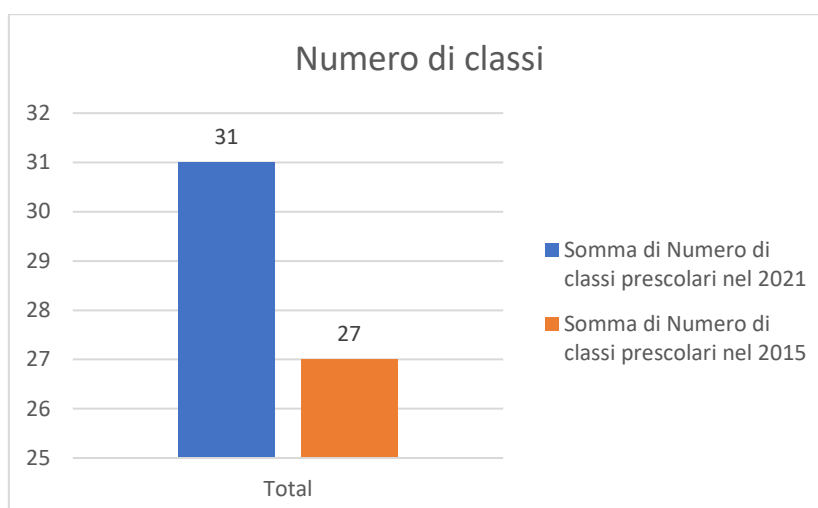
**Grafico n. 4 - Classi prescolari in 15 (su 22) Scuole Programma EFA**



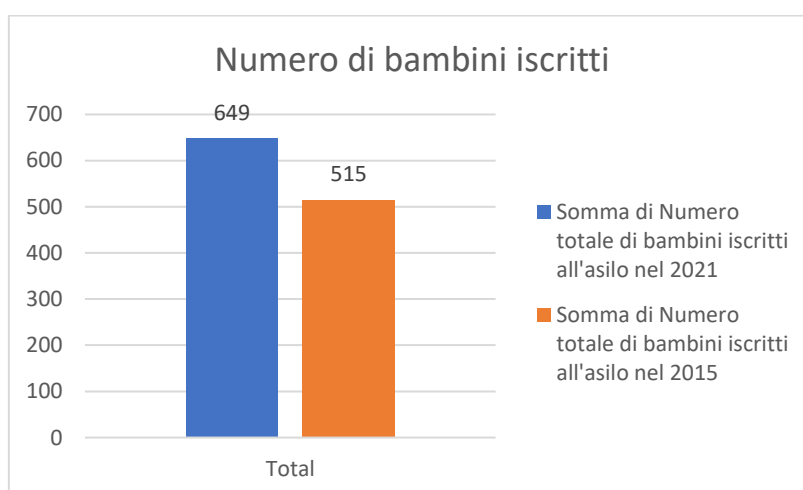
**Grafico n. 5 - Numero bambini iscritti in 15 (su 22) Scuole Programma EFA**



**Grafico n. 6 - Numero di classi nelle 7 Scuole pilota**



**Grafico n. 7 - Numero di bambini iscritti nelle 7 Scuole pilota**



Tutte le scuole del Programma EFA dispongono oggi di almeno 1 classe prescolare, e due scuole (una nel Governatorato di Jenin e una in quello di Qalqilya) ne possiedono due. Inoltre, nelle scuole EFA del campione visitato durante la valutazione, risultano iscritti circa **151 bambini in più** rispetto al 2015.

I tre patriarcati sono stati concordi nell'affermare che il Progetto AEPIC ha dato un notevole contributo al miglioramento della qualità dell'insegnamento nelle rispettive scuole. A sua volta, la qualità dell'insegnamento è stata apprezzata nelle comunità di riferimento e questo, secondo gli intervistati, ha determinato un incremento di richiesta di iscrizioni.

Anche le scuole pubbliche tra le 7 pilota attribuiscono un certo impatto del Progetto AEPIC rispetto al tasso di iscrizione.

*«Il progetto AEPIC ha promosso il coinvolgimento dei genitori e questi hanno compreso meglio l'importanza dell'educazione prescolare, così sono maggiormente predisposti ad iscrivere i propri figli».*

Insegnante, scuola pilota

*«Il miglioramento dell'ambiente e l'ampliamento delle aule grazie al supporto di AEPIC incoraggiano i genitori a iscrivere i propri figli».*

Insegnante, scuola pilota

Riguardo all'aumento del **tasso di inclusione**, va specificato che questo non ha riguardato bambini con bisogni speciali e abilità diverse bensì l'inclusione nell'educazione prescolare di bambini provenienti da zone rurali, svantaggiate e come già specificato, in buona misura situate in Area C e Hebron 2 (si veda Capitolo "Questioni Trasversali").

I miglioramenti rispetto alla **qualità dell'insegnamento** sono stati già descritti nella Conclusione 5, in questa sezione viene analizzato l'impatto di tali cambiamenti nelle scuole visitate durante la valutazione.

Il Reggio Emilia Approach è risultato essere ben integrato nelle metodologie didattiche e negli approcci educativi delle **7 scuole pilota**, con particolare riferimento alle tre scuole private e alla Scuola Pubblica dell'Infanzia di Betlemme. Le tre insegnanti che prestano servizio in quest'ultima sono formate sull'approccio e la scuola trae vantaggio anche dalla creazione del BECRC al suo interno, le cui coordinatrici sono state, a loro volta, formate attraverso i Progetti AEPIC e PACE.

*«Il progetto ha comportato un notevole cambiamento nelle scuole dell'infanzia in cui è stato implementato il Progetto AEPIC e ha persino acceso lo spirito di competizione tra le diverse scuole, sollevando molte domande sui motivi della mancata attuazione del Progetto in tutti gli asili pubblici. Attribuiamo questo al fatto che il Progetto ha conferito all'insegnante un'elevata mentalità, un approccio coinvolgente ed innovativo e ha contribuito a fornire un ambiente scolastico stimolante per i bambini».*

MEAE

*«Ci vuole tempo prima che l'impatto effettivo si consolidi. Non è solo una questione di materiali. Iniziamo ora a vedere l'impatto dei Progetti AEPIC e PACE: ambiente migliorato, gli insegnanti riescono a pensare in modo diverso, più materiali, approcci diversi, l'atteggiamento è cambiato. Non usiamo più i metodi tradizionali di insegnamento, i bambini sono più creativi, possono esplorare e risolvere problemi. Questo vale anche per gli insegnanti. I due Progetti hanno cambiato la prospettiva».*

Dirigente, scuola pilota

Nelle altre due scuole pubbliche tra le 7 pilota il Progetto ha avuto un impatto più limitato, soprattutto a causa del turnover del personale formato e di altre condizioni esterne legate alla disponibilità di spazi e materiali.

Per quanto riguarda le **scuole del Programma EFA**, è da ricordare che queste sono state coinvolte in misura limitata nelle attività formative del Progetto e per quanto attiene alla valutazione, sono state incluse attraverso delle visite di campo e la somministrazione di un questionario e non in interviste approfondite. Una lettura dei dati raccolti permette di affermare che anche nelle scuole EFA visitate i principi del Reggio Emilia approach sono praticati, sia come effetto del Progetto AEPIC

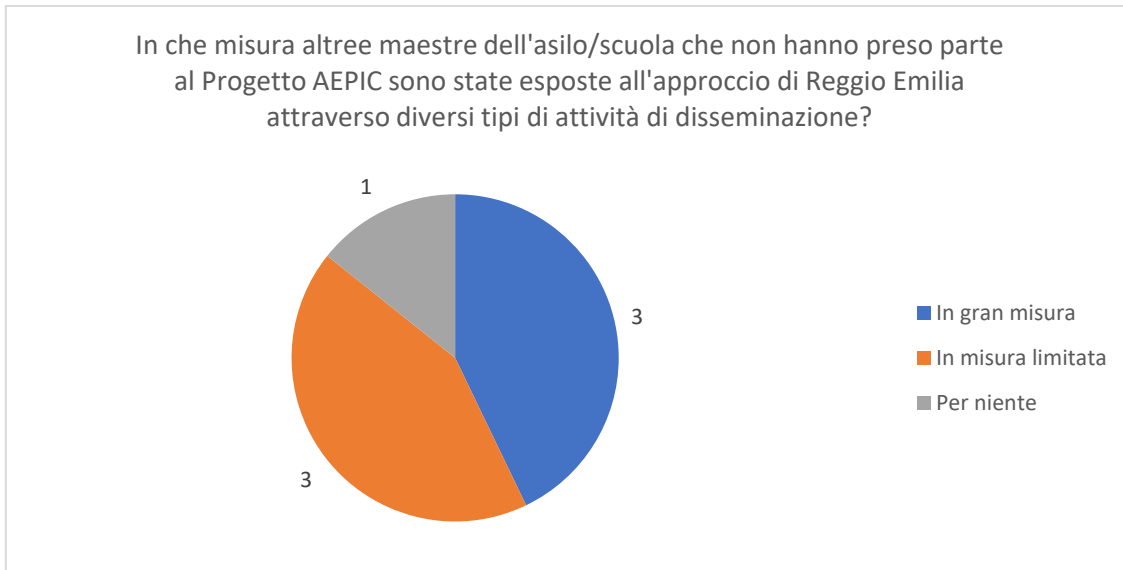
e soprattutto come effetto delle attività formative realizzate dai supervisor educativi durante e dopo il Progetto AEPIC. Le attività proposte ai bambini nell'orario scolastico, infatti, sono in linea con l'approccio reggiano (gioco libero, attività creative, interazione con l'ambiente) e alcuni materiali distribuiti attraverso AEPIC sono effettivamente utilizzati (ad esempio 5 scuole su 13 utilizzano il light table e 12 il gioco di specchi). Tuttavia, il livello di consapevolezza delle insegnanti è risultato più limitato. In diversi casi, i principi e metodologie del Reggio Emilia approach sono messi in pratica senza averne una piena consapevolezza o si confondono con quello che è oggi considerato l'"approccio palestinese all'educazione prescolare" che incorpora molti degli elementi cari al Reggio Emilia approach.

**Alcune supervisor hanno riferito che le insegnanti nelle scuole del Programma EFA del proprio Governatorato non sono state sufficientemente formate e preparate nell'uso dei nuovi spazi e del materiale fornito da RTM**, questo ha fatto sì che in alcune scuole si disponesse di un ambiente nuovo senza la necessaria capacità da parte degli insegnanti di sfruttarne le potenzialità, come ad esempio per l'utilizzo dei diversi corners.

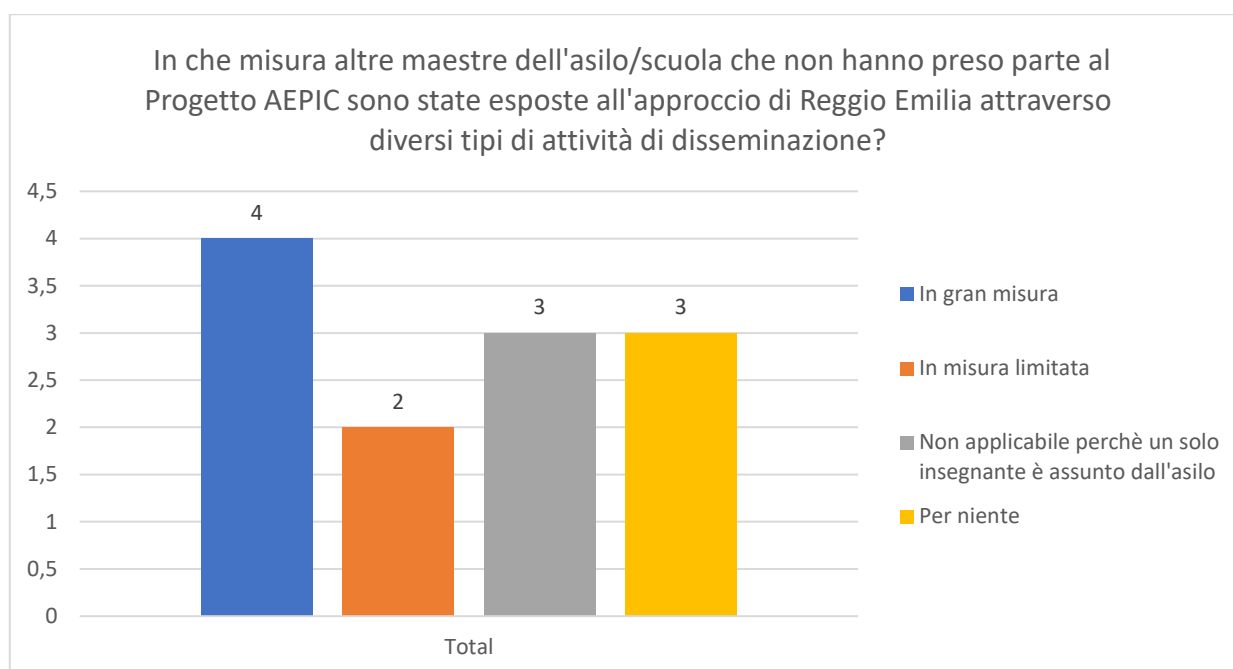
In linea generale, **l'approccio reggiano è stato adattato al contesto e affiancato alle metodologie d'insegnamento più tradizionali e preesistenti** (lettura, scrittura, calcolo). Quest'ultime risultavano infatti applicate in tutte le scuole visitate (sia tra le 7 scuole pilota che quelle del Programma EFA) ad eccezione di una scuola nel Distretto di Tulkarem.

Come già detto, lo scambio tra pari ha permesso una diffusione interna dell'approccio reggiano che è stata buona in alcune scuole e più limitata in altre. In linea generale, altri insegnanti oltre a quelli formati da AEPIC conoscono e mettono in pratica– con gradi diversi- il nuovo metodo.

**Grafico n. 8 - Scuole pilota**



**Grafico n. 9 - Scuole del Programma EFA**



*«Per vedere fino a che punto il Reggio Emilia Approach è stato disseminato oltre i beneficiari direttamente coinvolti nel Progetto AEPIC, basta visitare, per esempio, la Scuola Pubblica per l'infanzia di Betlemme, dove ci sono più classi e più insegnanti e non tutti hanno partecipato ai Progetti di RTM. Tutti gli insegnanti e il Preside sono comunque formati nell'approccio reggiano. Due di loro, che avevano partecipato al Progetto AEPIC, si sono trasferiti e sono diventati supervisor (un insegnante e l'ex preside) ma di questo non ci preoccupiamo perché il Reggio Emilia è un approccio che ha un'identità forte all'interno di quella scuola. È ancora lì e gli insegnanti lavorano sulla base di questo approccio. Mi preoccupa piuttosto la situazione di quelle scuole che erano state coinvolte, tra AEPIC e PACE, con un solo insegnante e l'insegnante poi si è trasferito e quello nuovo che è stato assunto non conosce l'approccio reggiano».*

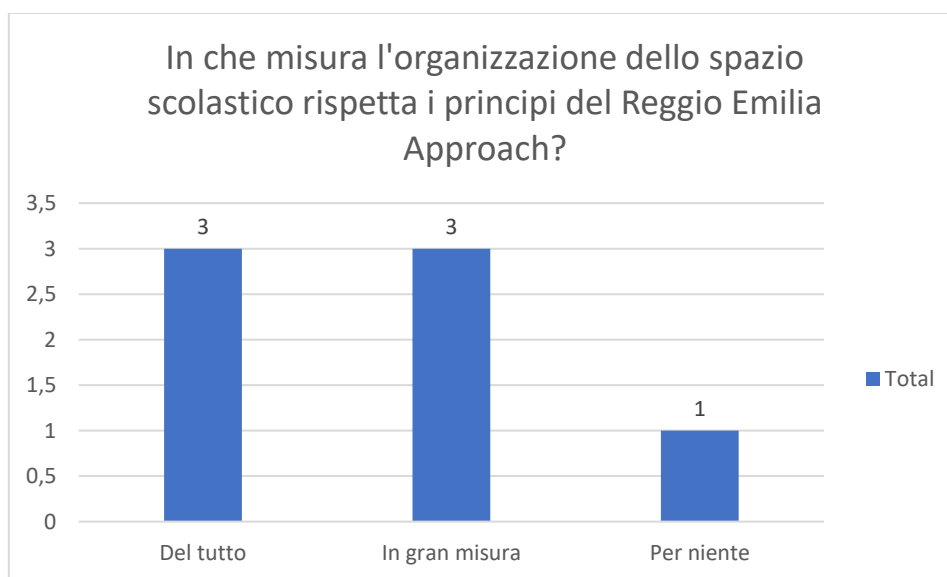
MEAE

Riguardo all'**organizzazione degli spazi**, l'85% delle scuole Programma EFA visitate durante la valutazione e la totalità delle 7 scuole pilota dispone di uno spazio centrale esterno all'aula, che è il luogo principale per i giochi, l'apprendimento, gli scambi e le attività. Nel 95% delle scuole EFA visitate e nella totalità delle 7 scuole pilota, l'aula è organizzata in modo tale da permettere il lavoro suddiviso in medi e piccoli gruppi di bambini e dispone di uno spazio dedicato ai libri. Nella totalità dei casi, l'aula è suddivisa in spazi diversi, ognuno utilizzato per un diverso tipo di attività, ovvero angoli diversi, ognuno per un obiettivo specifico. Parimenti, nella totalità delle scuole visitate, esiste uno spazio adibito alle attività di logica e matematica (Angolo cognitivo). Nel 57% del campione, esiste uno spazio specifico dedicato alla creatività (Angolo creativo), 8 scuole del Programma EFA e una delle 7 scuole pilota non ne dispongono. Nel 90% del campione, esiste uno spazio specifico destinato alle attività esplorative (Angolo scientifico) – non ne dispone soltanto una scuola del

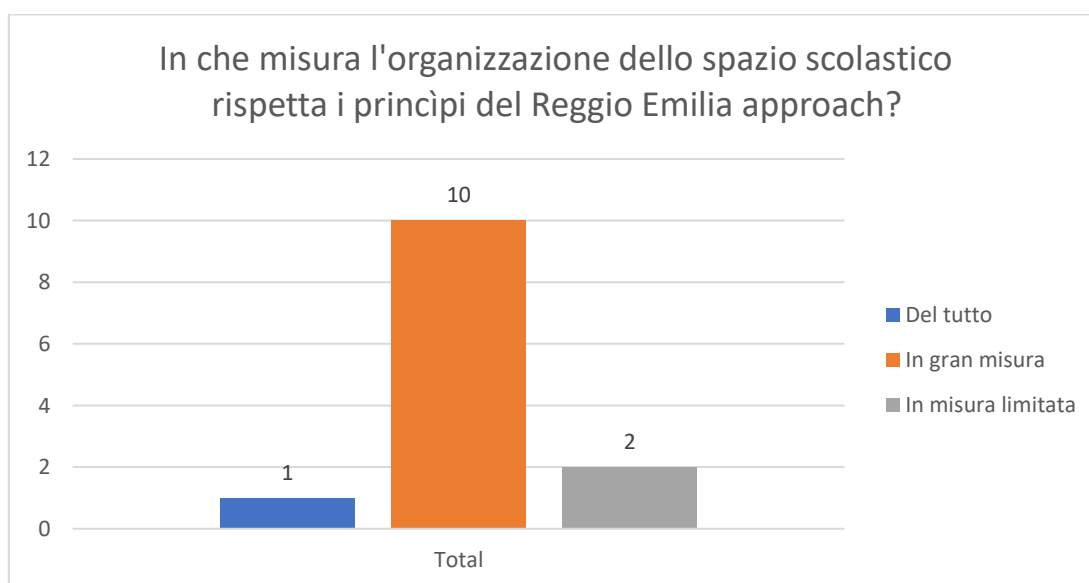
Programma EFA-. Nell'80% dei casi, esiste uno spazio dedicato esclusivamente al gioco libero (Angolo del gioco) – non ne dispongono 3 scuole del Programma EFA. Tutte le scuole, ad eccezione di 2 del Programma EFA, dispongono di spazi verdi all'interno o all'esterno della classe (Angolo della natura) dove poter interagire con la natura. Tutte le scuole, ad eccezione di 1 del Programma EFA, ricorrono all'utilizzo di materiali diversi e di riciclo nella didattica.

Complessivamente, tra scuole pilota e scuole EFA visitate, è emerso che l'organizzazione degli spazi scolastici è "Del tutto" organizzata secondo i principi del Reggio Emilia approach per il 19% del campione; "In gran misura" per il 61% del campione; in "Misura limitata" per il 19% del campione. I grafici seguenti mostrano la suddivisione tra scuole pilota e scuole EFA.

**Grafico n. 10 - SCUOLE PILOTA**

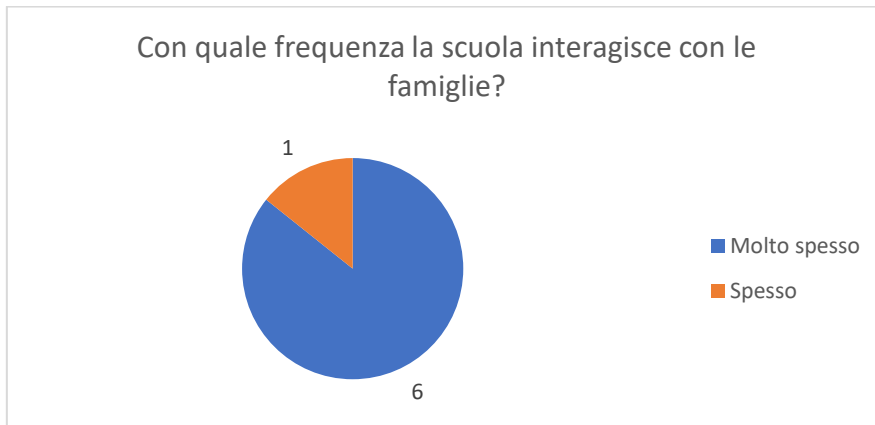


**Grafico n. 11 - SCUOLE PROGRAMMA EFA**

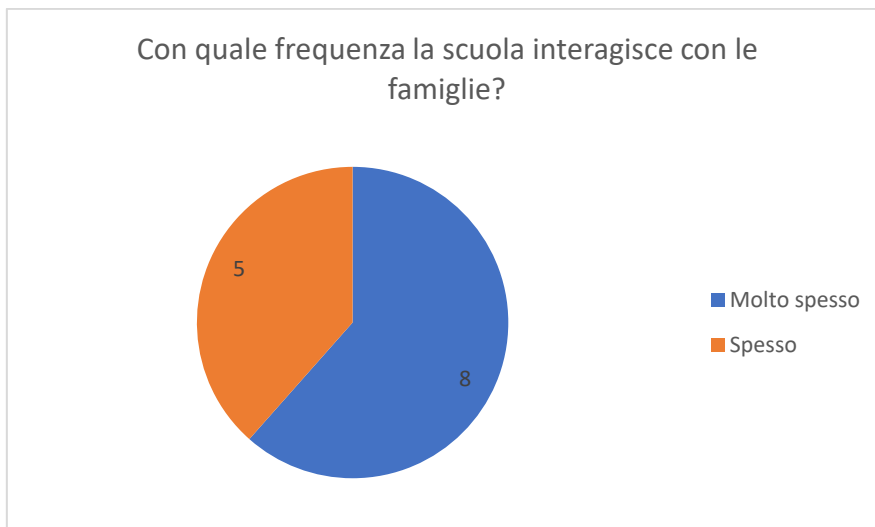


Riguardo all'interazione con le famiglie, altro pilastro del Reggio Emilia approach, i seguenti grafici dimostrano che si tratta di un aspetto ben tenuto in considerazione nelle scuole coinvolte nel Progetto.

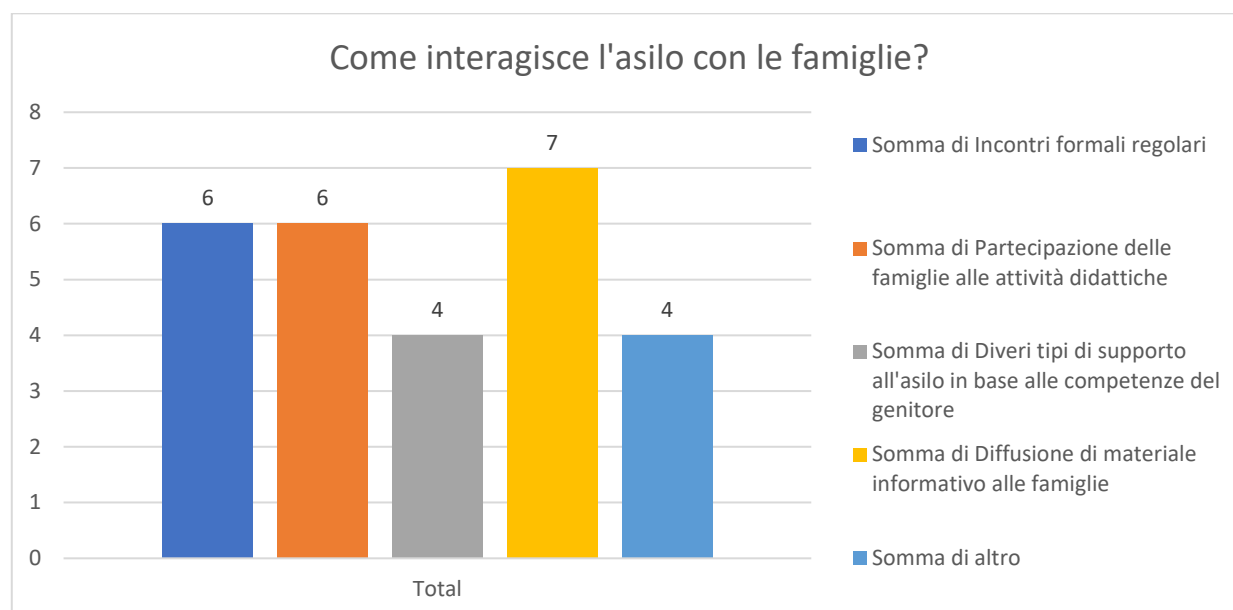
**Grafico n. 12- Interazione con famiglie nelle 7 Scuole pilota**



**Grafico n. 13 - Interazione con famiglie nelle Scuole del Programma EFA**



**Grafico n. 14 - Modalità con cui la scuola interagisce con le famiglie nelle 7 scuole pilota**



**L'interazione con la scuola è nella quasi totalità dei casi (oltre l'80% del campione) di responsabilità della madre, mentre soltanto in 4 asili del campione riguarda anche il padre.**

*«Questo approccio si è sviluppato in Italia alla luce di una particolare esigenza nata nel secondo dopoguerra, con la partecipazione dei genitori che hanno permesso di valorizzare le risorse disponibili sul territorio, e quindi è cresciuto in un ambiente in cui le famiglie cooperano e assumono un ruolo attivo nell'educazione di propri figli. Per noi, una delle sfide più importanti rimane quella di costruire ponti nel rapporto con i genitori e aumentare la loro partecipazione all'istruzione».*

MEAE

Il **Forum delle scuole d'Infanzia di Betlemme**, come già spiegato meglio è attualmente composto dalle sole 7 scuole pilota partecipanti al Progetto AEPIC. Dai questionari somministrati durante le visite di campo risulta che sono stati realizzati almeno una decina incontri di coordinamento dopo la chiusura di AEPIC e due eventi pubblici, sostenuti uno da AEPIC e l'altro da PACE. L'impatto di questo Forum sembra essere degno di nota come spazio di scambio di esperienze tra le 7 scuole, ma la strutturazione e pianificazione sono piuttosto limitate, così come il suo impatto presso un pubblico di scuole più vasto e come modello di partenariato che possa ispirarne di nuovi.

Nessuna delle scuole coinvolte nel Progetto ha aderito al **Reggio Children International Network**. Questa possibilità non sembra essere stata proposta alle scuole, probabilmente anche per via del fatto che l'adesione comporta una quota che viene poi re-investita nei servizi all'infanzia nel Comune di Reggio Emilia.

Tra i **cambiamenti inattesi** innescati dal Progetto, due delle scuole private hanno riferito che la maggiore interazione con le famiglie, e in particolare il coinvolgimento dei genitori in base alle loro professionalità, hanno permesso di identificare dei bambini che necessitavano di un trattamento medico (carie dentarie, difficoltà visive) o bambini con bisogni speciali (ritardo nel linguaggio) che non erano stati diagnosticati. Inoltre, il supporto di un genitore nutrizionista e i suoi interventi nella



classe hanno permesso di diffondere buone pratiche legate all'alimentazione, sia tra i bambini che tra i genitori e il personale scolastico.

*«L'atteggiamento delle famiglie nei confronti dell'asilo e dell'approccio reggiano che avevamo deciso di adottare è cambiato in modo significativo nel tempo. Ora la madre partecipa con suo figlio alle attività didattiche e si diverte a trascorrere il tempo con suo figlio e il resto dei bambini dell'asilo. Ognuno dà un contributo a seconda della specializzazione. I genitori specializzati in professioni sanitarie, ad esempio, hanno dato un contributo visitando i bambini e facendo loro conoscere la professione».*

Insegnante, scuola pilota

Come altro cambiamento inatteso, diversi presidi e insegnanti delle 7 scuole pilota hanno riferito che i bambini che hanno sperimentato il Reggio Emilia Approach dimostrano maggiore proattività, capacità di pensiero critico e di interazione con l'insegnante al momento del passaggio alla scuola primaria. Sebbene questo sia un risultato che il Reggio Emilia approach prevede in termini di potenziamento della personalità dei bambini, non era un effetto esplicitamente atteso dalla realizzazione delle attività del Progetto, che riguardava esclusivamente il ciclo dell'educazione dell'infanzia e prescolare.

Una delle 7 scuole pilota, la scuola del campo profughi gestita da IBDA, ha ricevuto la licenza ministeriale nel corso di svolgimento del Progetto AEPIC. Sebbene il Progetto non abbia avuto un impatto diretto, l'intensa interlocuzione avviata dal Progetto tra la supervisor di Betlemme e la scuola, che prima era molto isolata, potrebbe aver dato un contributo.

Infine, un altro risultato inatteso ha riguardato il recupero di relazioni storiche tra il territorio di Reggio Emilia e la Palestina (tra Comune di Reggio Emilia e Municipi di Beit Jala e Betlemme) che negli anni si erano allentate. Grazie al progetto, sono stati poi favoriti altri scambi in settori diversi fino ad arrivare a un gemellaggio tra Reggio Emilia e Beit Jala.

**Domanda di valutazione 4.3: Il progetto AEPIC ha rafforzato la leadership strategica e il coordinamento del MEAE nell'istruzione prescolare?**

**CONCLUSIONE 13 – L'impatto del Progetto sulle capacità del MEAE è stato evidente a livello decentrato, dove si è osservato un netto rafforzamento del ruolo e delle competenze delle supervisor, che sono poi state agenti attivi di disseminazione del nuovo metodo. A livello centrale, il Progetto ha favorito il processo di coordinamento rispetto alle 7 scuole pilota e una maggiore interazione con il settore privato, tuttavia non sono stati osservati risultati apprezzabili per quanto riguarda le capacità trasversali in termini di pianificazione, programmazione, gestione, monitoraggio e valutazione degli interventi educativi. Su questo aspetto è intervenuto successivamente il Progetto PACE, che ha rafforzato le capacità di monitoraggio del MEAE sugli edifici e ambienti scolastici.**

L'impatto del Progetto sulle capacità del MEAE in termini di pianificazione, programmazione, gestione, monitoraggio e valutazione di interventi educativi non è stato evidente al di là dell'ambito pedagogico nella pianificazione degli interventi educativi e di aspetti legati al maggiore coordinamento. In altri termini, le azioni si sono concentrate più sull'ambito relativo all'approccio e alle metodologie che sulla gestione dei servizi in senso più ampio e trasversale. In questo ambito, il Progetto ha realizzato delle formazioni rispetto al funzionamento del sistema di gestione dei servizi

a Reggio Emilia. Tuttavia, questa formazione non è stata affiancata da un'assistenza tecnica né ha avuto un follow-up. L'impatto effettivo in questo ambito e a livello centrale del MEAE è stato dunque inferiore alle aspettative.

Ad ogni modo, il Progetto ha favorito il **processo di coordinamento del MEAE**, da un lato lanciando il partenariato pubblico privato attraverso il Forum e le 7 scuola pilota -sebbene la partecipazione istituzionale a questo Forum sia risultata essere piuttosto limitata e comunque non strategica-, dall'altro offrendo un'opportunità di comunicazione con le scuole private.

Un aspetto di debolezza rimane il coordinamento del MEAE rispetto ad una scuola più marginale, che ha fatto presente di non avere normalmente nessuna interazione con il MEAE, al di là delle questioni burocratiche legate alla licenza.

Successivamente, il Progetto **PACE** ha offerto un contributo più significativo da questo punto di vista, collaborando con il MEAE nell'elaborazione degli standard di accreditamento delle scuole private (*Licensing Instructions for Private Preschools 2020/2021*), dando così un contributo importante alla funzione di monitoraggio degli ambienti scolastici del Ministero e alla sua capacità di verificare e rilasciare le licenze.

Il risultato principale in termini di leadership strategica del Ministero è stato piuttosto ottenuto al livello decentralizzato, con una forte azione di rafforzamento delle competenze pedagogiche e formative dei **supervisor educativi**, così come rispetto alle loro capacità di relazionarsi con le scuole che ricadono nel loro ambito di competenza, comprese quelle private. I supervisor educativi sono, infatti, le figure chiave del Ministero a livello territoriale delegate alle relazioni dirette con le scuole, in termini di formazione degli insegnanti e di accreditamento delle scuole. Le supervisor di 5 Direttorati Educativi<sup>32</sup> sono state coinvolte in maniera assidua nelle formazioni e hanno partecipato alle visite di studio in Italia, potendo acquisire competenze specifiche sull'approccio reggiano. Queste competenze sono state diffuse poi ad altre supervisor e ad altre scuole attraverso formazioni piuttosto regolari. Inoltre, secondo quanto riferito da alcune di loro e da altri stakeholder, il Progetto ha favorito lo sviluppo una diversa concettualizzazione del ruolo, che ha cominciato ad essere percepito non più meramente in termini di "controllo" quanto piuttosto come ruolo di supporto ai percorsi di qualificazione degli insegnanti e delle scuole. Questo cambiamento di atteggiamento è stato notato anche dalle scuole private, che hanno riferito un cambiamento nella relazione scuola privata/supervisor.

**Domanda di valutazione 4.4:** *In che misura il Progetto AEPIC ha sostenuto l'aumento della consapevolezza esterna sul "Reggio Emilia Approach" attraverso attività di comunicazione, advocacy e outreach?*

**CONCLUSIONE 14** – La diffusione del Reggio Emilia approach nelle scuole non coinvolte nel Progetto AEPIC è stata buona; dai dati raccolti con la valutazione, si può stimare che l'approccio abbia raggiunto almeno altre 270 classi attraverso gli sforzi congiunti delle supervisor, del Training Centre di Betlemme, del BECRC e del Progetto PACE. Il livello di conoscenza e riconoscimento del valore aggiunto dell'approccio reggiano all'interno del MEAE è buono e riguarda diverse Direzioni e Dipartimenti oltre al Dipartimento della Scuola dell'Infanzia della Direzione Generale dell'Educazione. Questa diffusione all'interno del MEAE è stata avviata da AEPIC e ulteriormente rafforzata attraverso PACE.

<sup>32</sup> Direttorati di Betlemme, Ramallah, Jenin, Tulkarem, Hebron.

**Molte scuole, al di fuori di quelle coinvolte nel Progetto AEPIC, sono state esposte al Reggio Emilia approach.** Questo è avvenuto attraverso il lavoro dei supervisor educativi, che hanno integrato la metodologia reggiana nelle formazioni regolarmente rivolte agli insegnanti in servizio; attraverso le sinergie con il Progetto PACE e l'interazione di molte scuole di Betlemme con il BECRC e il Teacher Training Centre della città.

Secondo i dati raccolti, sono stati realizzati almeno 17 workshop nei vari distretti educativi dopo le formazioni realizzate da RTM e che avevano come focus il Reggio Emilia approach. Secondo la supervisor di Betlemme, ad oggi, sono almeno 50 le classi del Governatorato che applicano, a diversi livelli, il Reggio Emilia approach.

*«Io stessa ho formato l'intera regione meridionale (Hebron centro-settentrionale e meridionale) e la periferia di Gerusalemme e Betlemme».*

Supervisor, Betlemme

Secondo la supervisor del Governatorato di Tulkarem, le 6 scuole del Programma EFA coinvolte nel Progetto AEPIC stanno ancora applicando il Reggio Emilia approach e attraverso le attività formative del Distretto, l'approccio è stato esteso ad altre 18 classi del Governatorato. Alcuni esempi di diffusione dell'approccio in altre scuole non coinvolte in AEPIC sono stati raccolti nel Governatorato di Qalqilya, in particolare riguardo alla scuola nel villaggio di Imatine. Nel Governatorato di Ramallah, la supervisor ha stimato di aver disseminato l'approccio reggiano attraverso una serie di formazioni ad almeno 190 asili visitati dalla fine del Progetto ad oggi. La supervisor di Ramallah, inoltre, attraverso la sua collaborazione con UNHCR, ha utilizzato il metodo del Reggio Emilia approach e alcuni degli strumenti (*light table*) in alcuni workshop di formazione di formatori nel campo profughi di Zaatari in Giordania.

In maniera dissimile, nel Governatorato di Jenin, si sono rilevati maggiori difficoltà nel mettere in pratica l'approccio, nonostante le attrezzature fornite e il rinnovamento degli spazi e questo è stato dovuto ad una formazione degli insegnanti ritenuta non del tutto sufficiente.

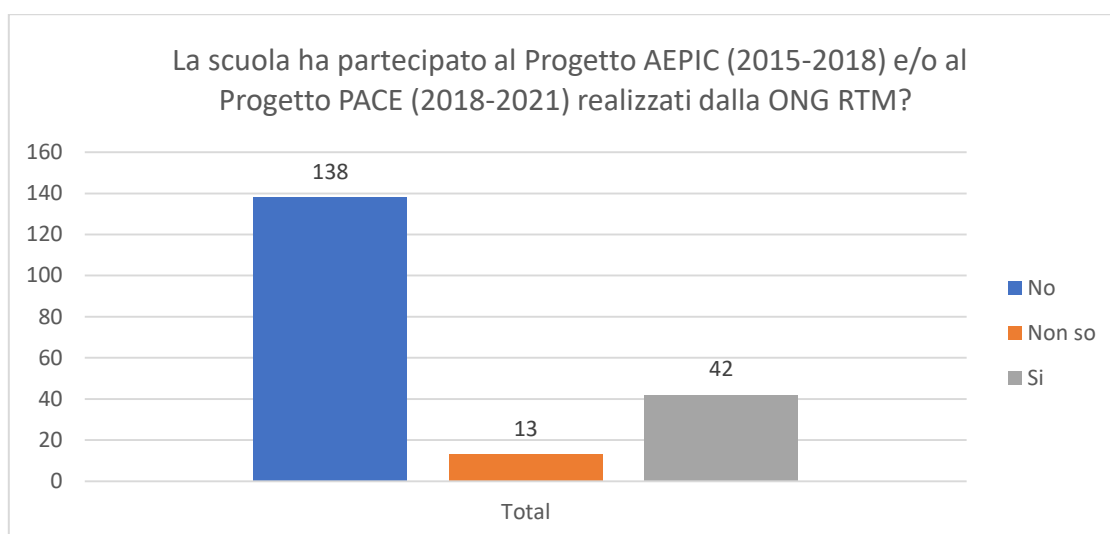
La scuola d'infanzia del Patriarcato Latino coinvolta in AEPIC è stata presa a modello per tutte le altre scuole d'infanzia del Patriarcato<sup>33</sup>, secondo quanto riferito dalla Direttrice Esecutiva delle Scuole del Patriarcato Latino. Gli insegnanti della scuola di Beit Jala sono periodicamente coinvolti nella formazione degli insegnanti delle altre scuole d'infanzia e questo ha permesso una buona diffusione dell'approccio reggiano nella rete scolastica del Patriarcato.

Dal questionario inviato attraverso la Piattaforma E-School, 138 scuole hanno riferito di non essere mai state coinvolte nei Progetti di RTM in Palestina.

---

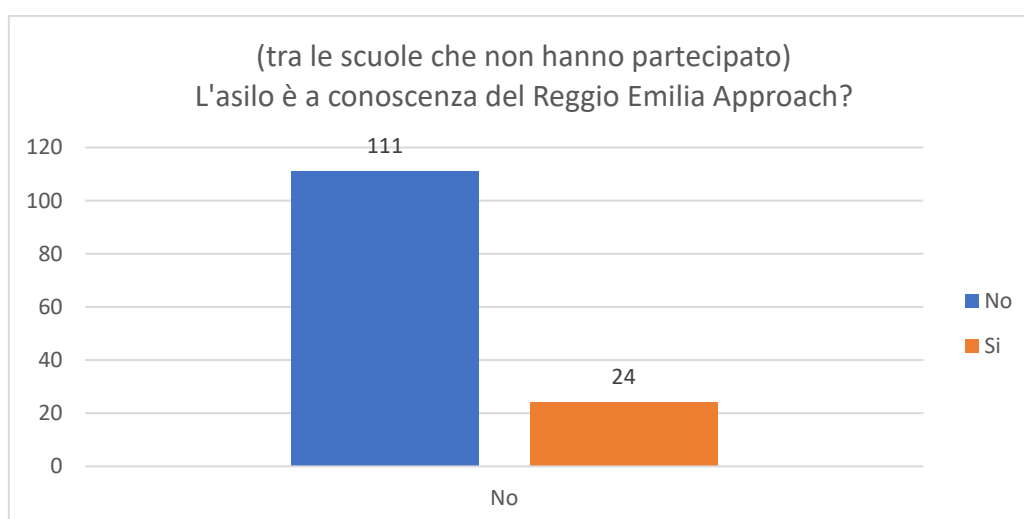
<sup>33</sup> Fanno parte del Patriarcato Latino 13 scuole d'infanzia, di cui due situate a Gaza.

**Grafico n. 15 - Scuole che hanno risposto al Questionario E-School**



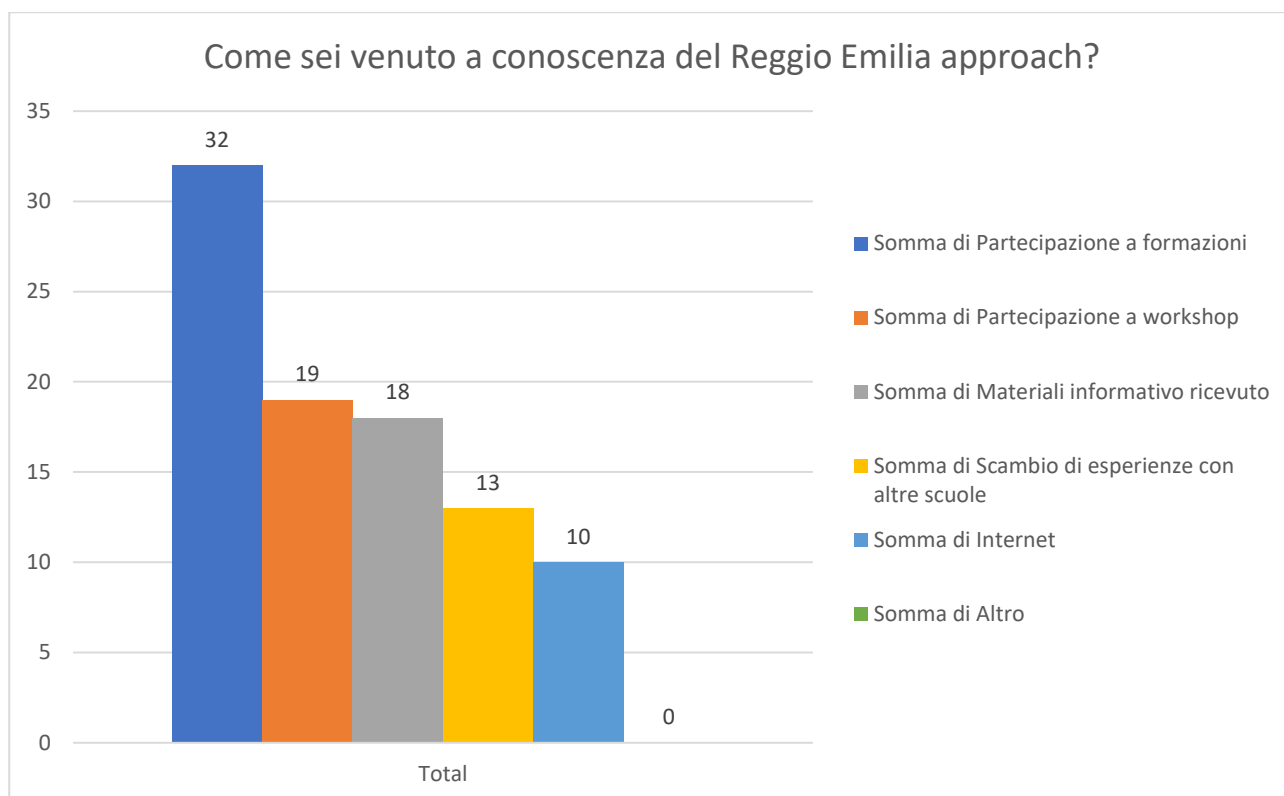
Tra le scuole mai coinvolte in AEPIC o PACE, il 17% del campione ha riferito di essere a conoscenza del Reggio Emilia approach (alcune scuole non hanno risposto a questa domanda).

**Grafico n. 16 - Scuole che hanno risposto al Questionario E-School**



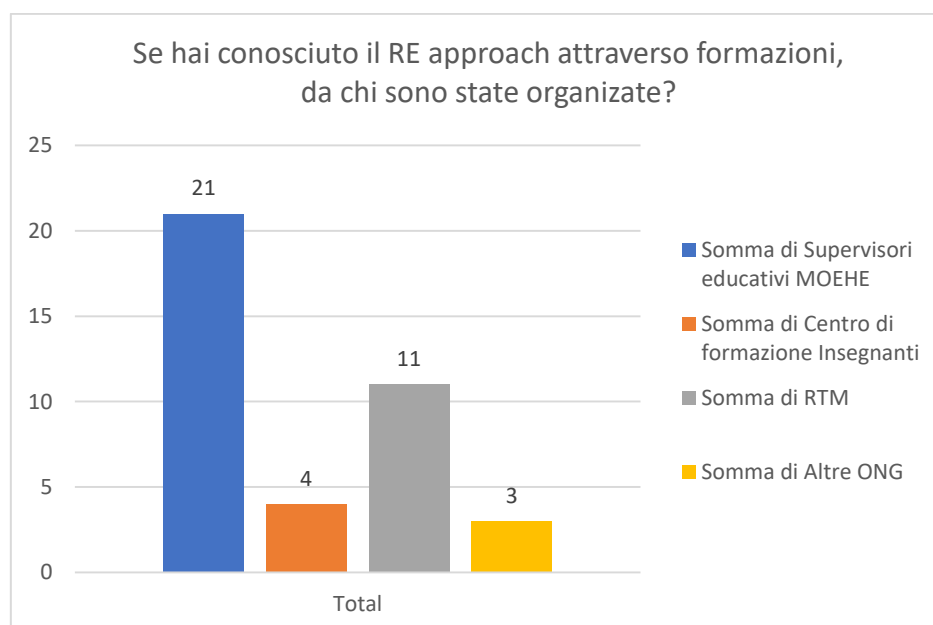
Le scuole che hanno dichiarato di essere a conoscenza del Reggio Emilia approach, pur non essendo mai state coinvolte nei Progetti di RTM, hanno riferito di averlo conosciuto attraverso le modalità illustrate nel grafico seguente (alcuni tra quelli che hanno risposto di conoscere il Reggio Emilia approach non hanno risposto a questa domanda)

**Grafico n. 17 - Scuole che hanno risposto al Questionario E-School**



Per quanto riguarda le sopra menzionate formazioni, il grafico seguente mostra da chi sono state organizzate

**Grafico n. 18 - Scuole che hanno risposto al Questionario E-School**



La diffusione del Reggio Emilia approach è stata buona anche per quanto riguarda i diversi **Dipartimenti del MEAE**, processo che è stato rafforzato con il Progetto PACE. Il Progetto AEPIC ha coinvolto, oltre al Dipartimento della Scuola dell'Infanzia della Direzione Generale dell'Educazione, altre Direzioni (Direzione dell'Edilizia, Direzione della Programmazione e il Curriculum Centre).

Questa esposizione al Reggio Emilia approach da parte di altri direttorati e dipartimenti è stata chiaramente rilevata attraverso le interviste; i vari dirigenti intervistati hanno dimostrato di conoscere bene i principi del Reggio Emilia approach e sono consapevoli del suo valore aggiunto. Inoltre, attraverso il Progetto PACE c'è stato un coinvolgimento più marcato dei seguenti Dipartimenti: Edilizia; Amministrazione Generale del Dipartimento di Pianificazione; Sezione Scuole Private; Amministrazione Generale della Progettazione Pedagogica.

In particolare, il Dirigente della Direzione dell'Edilizia ha sottolineato che le modalità con cui vengono programmati gli interventi di edilizia scolastica, così come l'analisi dei bisogni delle diverse scuole, viene attualmente condotta tenendo in considerazione quanto appreso durante il Progetto AEPIC, in termini di ambienti adatti ai bambini. **Il Progetto ha contribuito a sviluppare una visione più ampia rispetto alle esigenze dei bambini e al ruolo dell'ambiente nel favorire un contesto di apprendimento e sviluppo delle potenzialità. Questa visione ha un effetto sui monitoraggi che il Dipartimento effettua, sebbene non esista una procedura standardizzata per il rilascio delle licenze che tenga in considerazione i criteri del Reggio Emilia approach nelle scuole pubbliche. Per quanto riguarda, invece, le scuole private, per le quali il monitoraggio e rilascio della licenza ricade comunque sotto la direzione del MEAE, questo impatto è stato maggiormente istituzionalizzato attraverso le *Licensing Instructions for Private Preschools 2020/2021* sviluppati attraverso il Progetto PACE ed elaborati con il contributo della stessa Direzione dell'Edilizia.**

*«Personalmente ho visto l'approccio di Reggio Emilia non solo come infrastruttura, ma come attività e metodo da seguire nel processo educativo, e cerco di riflettere sempre questo approccio a chi mi circonda e con i miei colleghi».*

MEAE, Dipartimento dell'Edilizia

Anche il Curriculum Centre è stato coinvolto nelle formazioni del Progetto e le competenze acquisite sono state importanti per quello che successivamente è stato il contributo del Curriculum Centre all'elaborazione del Kindergarten Teacher's Manual. Inoltre, il Curriculum Centre è attualmente in una fase di riflessione rispetto all'armonizzazione degli approcci tra ciclo prescolare e scuola primaria e questo potrebbe, in futuro, avere un impatto sull'approccio pedagogico nel ciclo di educazione primaria, sebbene al momento della valutazione erano in corso soltanto delle riflessioni informali al riguardo.

*«Uno dei nostri obiettivi è ora quello di colmare il divario tra il curriculum della scuola dell'Infanzia e quello della scuola primaria, vogliamo armonizzare le abilità della scuola materna e della prima elementare e l'obiettivo principale è che il curriculum nella scuola materna non sia in conflitto con le competenze che i bambini dovranno apprendere nella scuola primaria. Quindi pur rimanendo centrale il ruolo dell'apprendimento attivo, del gioco e della creatività, cerchiamo anche di dare degli strumenti per non arrivare impreparati alla scuola elementare. In maniera simile, stiamo procedendo con riflessioni in merito all'armonizzazione dell'approccio in tutto il ciclo dell'educazione primaria, affinché i concetti della natura, dell'interazione con l'ambiente e dell'apprendimento attivo, che hanno un ruolo centrale nell'educazione prescolare, siano mantenuti nel ciclo successivo».*

MEAE, Curriculum Centre

Anche il National Institute for Education Training del MEAE, che si occupa della formazione degli insegnanti di ogni grado, pur non avendo partecipato alle formazioni di AEPIC ha dimostrato una buona conoscenza dell'approccio. Questa conoscenza è stata disseminata attraverso un numero considerevole di supervisor (21, secondo quanto riferito dal Dirigente del MEAE intervistato) che interagiscono con il NIET in occasione della preparazione e redazione dei materiali formativi per i nuovi insegnanti di scuole dell'infanzia<sup>34</sup>. Non è stato possibile prendere visione di questi materiali per verificare in che misura l'approccio del Reggio Emilia sia integrato e menzionato.

**Domanda di valutazione 4.5:** *In che misura AEPIC ha sostenuto la promozione di un ambiente favorevole per l'educazione della prima infanzia in Palestina?*

**Domanda di valutazione 4.6:** *In che misura il progetto AEPIC ha contribuito allo sviluppo, al miglioramento e all'attuazione di politiche che migliorano il settore dell'istruzione a livello nazionale?*

**CONCLUSIONE 16** - Il Progetto AEPIC e successivamente PACE hanno dato un contributo significativo alla promozione di un ambiente favorevole per l'educazione della prima infanzia. Il Reggio Emilia approach è oggi complementare alla Strategia del MEAE, ovvero il nuovo metodo non ha sostituito altre modalità né è stato istituzionalizzato, ma ha contribuito a diffondere un approccio fondato sulla centralità del bambino e sull'apprendimento attivo, concetti che, a loro volta hanno influenzato il nuovo *Palestinian Curriculum Framework* per l'educazione prescolare. Il modello di partenariato pubblico-privato ha avuto un impatto limitato e non è stato esteso ad altre realtà o settori, la conoscenza esterna del Forum delle Scuole della Prima Infanzia è piuttosto bassa. Il *Preschool Technical Working group* è rimasto circoscritto agli attori internazionali e nessuna scuola ne fa parte. Non ci sono stati tentativi concreti di estendere l'approccio reggiano alla scuola primaria.

Il forte coordinamento con il MEAE ha permesso a RTM di essere presente nelle sedute più importanti relative all'educazione prescolare. L'*Annual Sector Review* del 2019, esercizio annuale del MEAE rispetto agli obiettivi fissati dall'*Education Sector Strategic Plan* (ESSP) 2017-2022, è stato dedicato al tema dell'*Educazione prescolare inclusiva e di qualità per tutti*. RTM ha partecipato all'esercizio di revisione e l'apporto del Reggio Emilia Approach è menzionato nel documento.

RTM, attraverso la sua partecipazione al PTWG, ha contribuito alla redazione di quello che è considerato il *Palestinian Preschool Curriculum 2019/2020*. Si tratta, in effetti, di un manuale per gli insegnanti realizzato nel 2017, il *Kindergarten Teacher's Manual* a cui hanno contribuito diversi altri partner quali UNICEF, Save the Children, World Vision, ANERA e Right to Play e che contiene una raccolta di approcci pedagogici ispirati ai temi dell'apprendimento attivo e alla centralità del gioco.

**Buona parte degli stakeholder intervistati ritiene che il Reggio Emilia approach abbia contribuito in misura importante all'impianto metodologico del manuale, riconoscendo comunque che anche altri attori vi hanno preso parte.**

In particolare, nella sezione relativa alla lettura dialogica sono contenuti tre link che rimandano a degli strumenti metodologici propri del Reggio Emilia Approach<sup>35</sup>. Inoltre, nell'addendum al Manuale

<sup>34</sup> Da notare che secondo la Legge del 2017 è prevista l'apertura di una classe prescolare per ogni nuova scuola che viene costruita. Questo implica un potenziale alto numero di nuove insegnanti dell'infanzia da assumere.

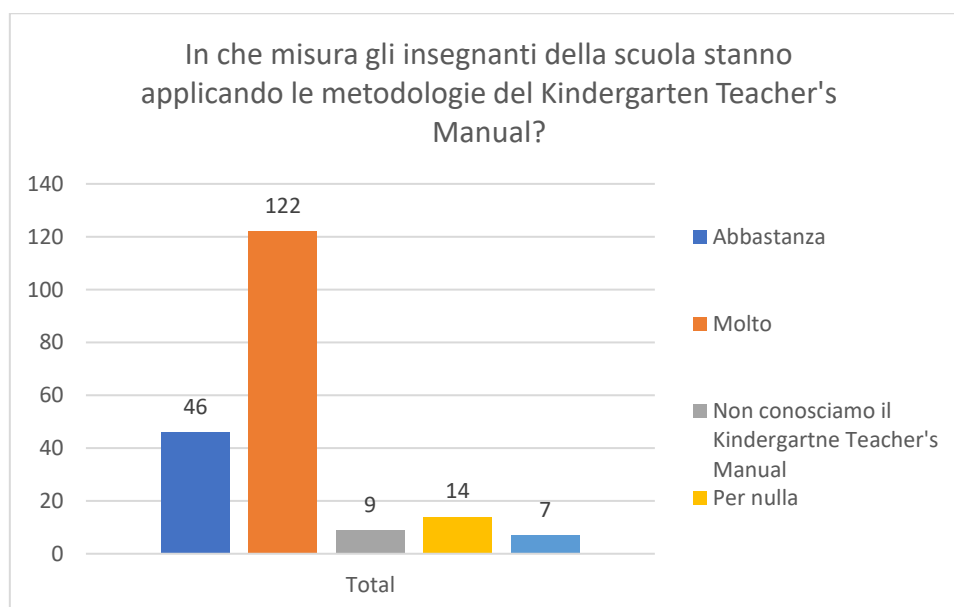
<sup>35</sup> Tuttavia è da segnalare che i collegamenti ipertestuali non erano funzionanti al momento della valutazione.

del 2019, RTM è menzionato tra i membri del working group che ha contribuito alla redazione del documento ed è citato il contributo che le esperienze di scambio con le scuole di Reggio Emilia hanno dato allo sviluppo delle metodologie proposte nell'ambito del nuovo *Palestinian Preschool Curriculum*.

Sebbene il manuale contenga una varietà di pratiche educative centrate sul concetto di apprendimento attivo che sono il frutto di un percorso che le scuole e il Ministero hanno iniziato a maturare a partire dal 2015 con il supporto di diversi partner internazionali, è interessante notare che molti dei temi cari al Reggio Emilia Approach sono integrati. Tra questi, il ruolo centrale dell'interazione con le famiglie; il principio dello scambio e relazione dialogica insegnante-alunno; la presa di distanza da metodi educativi che si fondano sul concetto dell' "indottrinamento" e la centralità del gioco come strumento pedagogico; l'utilizzo di materiali di recupero e l'interazione con l'ambiente; la centralità dell'ambiente scolastico inteso come un elemento che incide sulla predisposizione all'apprendimento attivo e l'organizzazione degli spazi in "learning centres"<sup>36</sup>, ovvero spazi distinti dedicati alle diverse attività didattiche, ognuno con un preciso obiettivo educativo. Al riguardo, il manuale sottolinea la necessità di predisporre perlomeno i seguenti spazi distinti: arte e musica, scienze e logica, costruzioni, linguaggio e lettura, spazio il gioco libero. Questi ultimi, in particolare, sembrano molto vicini al concetto dei "corners" del Reggio Emilia Approach, diffuso attraverso il Progetto AEPIC, ovvero spazi distinti, ognuno con uno scopo educativo.

Se si tiene conto che il Manuale è il quadro di riferimento metodologico per tutti gli insegnanti della prima infanzia, che sono quindi tenuti a metterne in pratica principi e metodi, si può affermare che **l'approccio reggiano sia pienamente sostenuto nell'ambito dell'attuale *Palestinian Preschool Curriculum***. Sebbene, come evidenziato dalle risposte al questionario di valutazione (si veda il grafico seguente), si riscontri ancora un certo numero di insegnanti che ne ha una conoscenza scarsa, si tratta di uno strumento di riferimento a livello nazionale, che dovrà essere progressivamente adottato dalla totalità degli insegnanti della prima infanzia.

**Grafico n. 19 - Scuole che hanno risposto al Questionario E-School**



<sup>36</sup> Nella traduzione in inglese si parla di "learning centres" mentre nella traduzione dall'arabo appare esattamente il termine "angolo", così come da Reggio Emilia approach.



Se, da un lato, coloro che hanno dichiarato di utilizzare “molto” o “abbastanza” il manuale hanno fatto riferimento all’utilizzo del gioco come strumento educativo, all’interazione con le famiglie, all’interazione con l’ambiente e all’utilizzo dei learning centres; coloro che hanno riferito una “scarsa” o “nulla” applicazione hanno riferito di difficoltà relative alla scarsa formazione degli insegnanti e alla mancanza di giochi e spazi adeguati per la messa in pratica dei metodi contenuti nel manuale.

Al di là del contributo dato dal Progetto al nuovo curriculum per l’educazione prescolare, non si evidenziano altri contributi specifici di AEPIC alle politiche settoriali nel periodo di riferimento.

Altri fattori che rafforzano la creazione di un ambiente favorevole all’educazione della prima infanzia e che hanno avuto un impatto sui regolamenti del MEAE sono rintracciabili nel Progetto PACE.

Il **BECRC** sta accogliendo visite da parte di scuole di Betlemme, che vengono sollecitate dal MEAE stesso e organizzate da RTM, e che rappresentano uno spazio di diffusione dell’approccio reggiano. Contestualmente alla visita presso il BECRC viene normalmente anche effettuata una visita alla scuola pubblica per mostrare come l’approccio viene messo in pratica nelle aule scolastiche.

Le già menzionate ***Licensing Instructions for Private Preschools 2020-2021*** contengono riferimenti al Reggio Emilia Approach, come ad esempio il focus sull’utilizzo dei materiali di recupero, e nelle formazioni e workshop che il Progetto PACE stava realizzando durante la valutazione, per promuoverne la conoscenza e adesione da parte delle scuole, è stato riferito che venivano menzionati regolarmente i principi del Reggio Emilia Approach. Anche i supervisori educativi sono coinvolti nella diffusione delle *guidelines*. L’adesione alle linee guida dovrà riguardare progressivamente tutte le scuole private, comprese quelle che hanno già ottenuto una licenza annuale o quinquennale e quindi si prevede che i principi dell’approccio reggiano che vi sono contenuti saranno ulteriormente diffusi. Al momento della raccolta dei dati, il processo della loro diffusione era rallentato a causa della pandemia e si stavano ipotizzando delle raccomandazioni da presentare al Ministero per permetterne un’ampia diffusione. L’impatto di queste linee guida non era pertanto ancora osservabile. Da informazioni raccolte successivamente, è risultato che a dicembre 2021 il Ministero aveva provveduto a pubblicare il documento online e aveva effettuato 18 workshops (1 per governatorato) per la formazione dei dirigenti scolastici sui nuovi criteri di accreditamento (tot. 542 partecipanti).

Dai dati emersi dal questionario inviato attraverso la Piattaforma E-School, risulta che le 10 scuole private che hanno risposto conoscevano tutte le linee guida, sebbene 3 ritenessero che il loro livello di adesione ai criteri di conformità fosse basso a causa di non adeguatezza degli spazi e mancanza di strutture adatte ai bambini con disabilità.

Il **Forum sulla Prima Infanzia di Betlemme**, che avrebbe dovuto rafforzare il partenariato pubblico-privato, come già detto, è rimasto molto limitato nei suoi obiettivi. Delle scuole del Programma EFA raggiunte attraverso le visite di campo, soltanto 1 aveva sentito parlare del Forum, mentre le altre non ne avevano nessuna conoscenza, pur giudicando utile un simile strumento di coordinamento. La diffusione della conoscenza di questo Forum è stata dunque molto limitata. Inoltre, 5 scuole sulle 7 pilota (una non ha risposto alla domanda), quindi l’83% del campione, ha giudicato come “molto limitata” la partecipazione del MEAE al Forum, su una scala che va da “Per nulla” a “Del tutto”. Questo è stato confermato dalle interviste ai Dirigenti del MEAE che ne hanno dimostrato una conoscenza limitata.

Da quanto emerso, **non esistono altri Forum simili né il modello di partenariato pubblico-privato introdotto dal Progetto è stato esteso alla gestione dei servizi prescolari o in altri settori in campo educativo.**

Il **Preschool Technical Working Group** continua ad essere un Gruppo di lavoro coordinato dal MEAE con la partecipazione degli attori internazionali e non si è aperto al contributo e collaborazione dei fornitori di servizi in ambito prescolare.

**Domanda di valutazione 4.7:** *Qual è stato l'impatto del Progetto sull'emancipazione di genere e sull'inclusione dei gruppi vulnerabili?*

Si veda il Capitolo "Questioni Trasversali".

**Domanda di valutazione 4.2:** *Qual è il valore monetario dei cambiamenti positivi ottenuti attraverso l'attività di Progetto 1.3?*

**CONCLUSIONE 17 – L'esercizio SROI condotto su un campione di genitori di due delle scuole pilota del Programma EFA coinvolte nel Progetto AEPIC ha permesso di quantificare che per ogni Euro investito nell'attività 1.3, ne stati generati 4,11 di beneficio sociale.**

Con il fine di stimare il valore sociale generato dal Progetto, è stato condotto un caso di studio attraverso la metodologia SROI (*Social Return of Investment*), relativamente a una specifica attività del Progetto e a un gruppo di beneficiari. Il caso di studio si è concentrato sull'attività 1.3 "Supporto allo start-up di classi prescolari in 25 scuole pubbliche della Cisgiordania" e ha avuto lo scopo di quantificare e assegnare un valore economico al cambiamento sociale generato dall'attività selezionata.

L'esercizio è stato condotto attraverso un focus group con le madri dei bambini iscritti nel periodo 2015-2021 a due delle scuole del Programma EFA coinvolte nel Progetto. Le due scuole si trovano nel Distretto di Tulkarem, la Feroon School, la cui classe prescolare è stata aperta proprio attraverso il Progetto AEPIC, e la Inshirah Al-Daddo School. Successivamente al focus group, è stato somministrato un questionario per l'analisi attraverso i criteri della metodologia SROI.

In questo modo, sono stati identificati una serie di cambiamenti personali vissuti dalle madri grazie alla frequentazione degli asili da parte dei rispettivi figli. Questi cambiamenti, riportati nell'Allegato E (Caso di studio SROI), hanno a che fare con la sfera affettiva e sociale delle madri e rappresentano un beneficio indiretto generato grazie all'apertura o al miglioramento del servizio educativo per l'infanzia nelle rispettive comunità. L'analisi ha cercato poi di stabilire quanta parte di questi cambiamenti personali fosse attribuibile al Progetto; quale durata i beneficiari prevedevano per questi cambiamenti e in che misura la loro intensità sarebbe aumentata o diminuita nel corso del tempo; eventuali effetti negativi involontari generati dal Progetto. Inoltre, sono state individuate delle proxy finanziarie ed è stato attribuito un valore economico a questi cambiamenti secondo la percezione dei beneficiari.

Infine, si è proceduto al calcolo della ratio SROI, mettendo in rapporto il totale dell'investimento del Progetto (input) nell'attività 1.3 con il valore sociale generato dall'attività, prendendo in considerazione gli outcome generati, i 4 criteri dell'analisi SROI (Attribution, Deadweight, Displacement, Drop-off) e le proxy finanziarie.

L'analisi così condotta ha permesso di rilevare che l'attività 1.3 ha generato un valore sociale netto positivo per i beneficiari. **Per ogni Euro investito in questa azione, ne sono stati generati 4,11 di beneficio sociale.**

***Domanda contenuta nei TdR: In che misura le Raccomandazioni formulate nella valutazione finale del Progetto AEPIC sono state prese in considerazione dopo la fine del Progetto e in particolare attraverso il Progetto PACE?***

**CONCLUSIONE 18 – Le raccomandazioni elaborate nella valutazione finale del Progetto AEPIC sono state prese adeguatamente in considerazione dopo la fine del Progetto. In particolare, il Progetto PACE ne ha permesso una buona implementazione nei diversi aspetti relativi al rafforzamento dell’approccio reggiano nelle scuole pilota, alla diffusione delle buone pratiche in altre scuole e ambiti e alla definizione di indicatori di Quadro Logico maggiormente rilevanti e misurabili. Altri aspetti sono stati presi in considerazione in maniera meno evidente (rafforzamento strategico e ampliamento del Forum di scuole della Prima Infanzia, continuità del supporto alle scuole del Programma EFA in termini di formazione e capacity building).**

Le raccomandazioni formulate dalla valutazione finale del Progetto AEPIC sono elencate di seguito e per ciascuna viene descritto il livello con cui sono state messe in pratica nel periodo successivo alla chiusura dell’iniziativa.

***Continuare il supporto (metodologie e capacità) alle scuole pilota e alle altre scuole coinvolte***

Questa raccomandazione è stata presa in considerazione in larga misura ma non completamente. Le 7 scuole pilota sono state coinvolte attivamente nel Progetto PACE, avendo anche beneficiato - se non di interventi di riqualificazione- di ulteriori formazioni e partecipazione ad eventi di diversa natura. D’altro canto, le 22 scuole del Programma EFA non sono state coinvolte nel Progetto PACE, in particolare in attività di formazione e rafforzamento di quanto appreso attraverso il Progetto AEPIC. Tuttavia, è da segnalare che tutte le supervisor dei vari Distretti Educativi delle Scuole EFA sono state coinvolte nel processo di elaborazione e divulgazione dei Licensing Criteria e le supervisor dei Direttorati delle scuole EFA di Jenin, Qalqilya, Hebron e Ramallah sono state anche coinvolte nella I annualità del Progetto PACE nelle missioni di formazione in loco della pedagoga E. Giacomini (1 giornata) e dell’atelierista M. Bini (1 giornata). In questo modo, la continuità del supporto è stata garantita ma in maniera piuttosto indiretta, senza un coinvolgimento effettivo delle scuole. La motivazione del mancato coinvolgimento nel Progetto PACE di queste scuole è da attribuirsi alla richiesta del MEAE di ampliare il numero di scuole beneficiarie, andando a coinvolgere scuole che non avevano avuto l’opportunità di essere coinvolte in AEPIC.

***Il Progetto PACE dovrà sostenere il Forum di Scuole della Prima Infanzia di Betlemme, definirne il piano strategico e supportare meccanismi per coinvolgere altri partner***

Questa raccomandazione è stata presa in considerazione in buona misura ma non completamente attraverso il Progetto PACE. Il nuovo Progetto ha continuato a sostenere il Forum in diversi modi: scambi pedagogici tra le nuove scuole del Progetto PACE e le 7 scuole pilota facenti parte del Forum; un evento pubblico del Forum e una serie di incontri di coordinamento organizzati attraverso il Progetto PACE; l’istituzione del BECRC che si pone come luogo di incontro e ulteriore stimolo per le attività del Forum. Tuttavia, il Forum non è sembrato disporre di un piano strategico e di un approccio programmatico, né sono stati coinvolti altri partner. Inoltre, la partecipazione del MEAE è apparsa limitata, così come la conoscenza del Forum al di là delle scuole coinvolte. Indubbiamente ha influito il contesto legato alla pandemia ma andranno prese in considerazione anche modalità diverse di concepire il Forum stesso (si veda il Capitolo “Raccomandazioni”).

### ***Sviluppare un piano di disseminazione di buone pratiche tra gli ingegneri del MEAE, le scuole pubbliche e private di Betlemme e Cisgiordania***

Il Progetto PACE ha pienamente preso in considerazione questa raccomandazione. Ulteriori 47 scuole (30 pubbliche e 17 private), oltre a quelle pilota di AEPIC, sono state formate e sensibilizzate sull'approccio reggiano. L'elaborazione delle *Licensing Instructions For Private Preschools 2020/2021* ha visto la partecipazione assidua del MEAE e in particolare del Dipartimento dell'Edilizia e la loro diffusione e applicazione contribuiranno alla diffusione delle buone pratiche del Progetto AEPIC. Inoltre, come già sottolineato, il Progetto PACE ha coinvolto l'Università di Al-Quds -che ha un corso su Early Childhood per le future insegnanti- e quest'ultima si è impegnata nella diffusione a insegnanti, studenti e addetti ai lavori di materiali informativi sul Reggio Emilia Approach e dell'esperienza del BECRC. In questo modo, il Progetto PACE ha decisamente favorito la conoscenza dell'approccio reggiano al di là dell'ambito ristretto delle scuole coinvolte.

### ***RTM dovrà garantire che gli stakeholder dei progetti abbiano adeguate capacità di pianificazione e monitoraggio***

I diversi stakeholder (insegnanti, dirigenti, MEAE a livello decentrato e centrale) hanno dimostrato capacità di pianificazione e monitoraggio degli interventi educativi significativamente aumentate. Da questo punto di vista, esiste una maggiore consapevolezza rispetto all'approccio educativo e maggiori capacità di documentarne i processi. Al tempo stesso, attraverso il nuovo curriculum dell'educazione prescolare e le *Licensing Instructions For Private Preschools 2020/2021* il MEAE ha dimostrato maggiori capacità di pianificazione e un'accresciuta attitudine al monitoraggio della qualità delle scuole. Tuttavia, questi miglioramenti riguardano in particolare l'approccio pedagogico e gli obiettivi generali mentre non è ancora pienamente osservabile una declinazione in termini di piani d'azione specifici e applicazione di metodologie adeguate di monitoraggio. In questo ambito, soprattutto in termini di capacità di monitorare e valutare i risultati del nuovo curriculum palestinese, rimangono margini per futuri miglioramenti. La raccomandazione è stata pertanto presa in considerazione in buona misura ma non completamente.

### ***Il Progetto PACE dovrà avvalersi di indicatori rilevanti (input, output, outcome) e il monitoraggio dovrà essere utilizzato a fini di apprendimento***

La raccomandazione è stata adeguatamente presa in considerazione nel nuovo Progetto. La qualità degli indicatori del Quadro Logico del Progetto PACE è significativamente aumentata rispetto a quella degli indicatori contenuti nel Quadro Logico del Progetto AEPIC. I nuovi indicatori, oltre ad essere provvisti di *baseline* e *target value*, combinano adeguatamente indicatori di efficienza (output) ed efficacia (outcome), sebbene sia ancora osservabile una prevalenza dei primi. Per il futuro sarà importante riflettere maggiormente su indicatori di efficacia e impatto che possano dimostrare i cambiamenti innescati dal Progetto. A titolo di esempio: il numero di ore di formazione o di tirocinio, sebbene indichino il verificarsi di un processo positivo, non sono di per sé indicative di maggiori competenze da parte dei partecipanti alle formazioni. Altro punto di forza del nuovo Quadro Logico riguarda il suo allineamento con alcuni indicatori del MEAE rispetto all'educazione dell'infanzia, principalmente a livello di obiettivi generali (IOG1 -inclusive education-, IOG2 -student-centred pedagogical approach) e specifici (IOS1 – enrolment rate e IOS2 -number of qualified teachers). Nel corso della valutazione non è stato possibile approfondire in che misura il monitoraggio sia stato concepito come strumento di apprendimento in itinere.

***Il MEAE deve aumentare la leadership e coordinamento nel settore dell'educazione della prima infanzia.***

La raccomandazione è stata presa in considerazione dal MEAE, che nel 2017 ha provveduto all'elaborazione del nuovo curriculum palestinese per l'educazione prescolare, e dallo stesso Progetto PACE che ha contribuito all'elaborazione delle *Licensing Instructions For Private Preschools 2020/2021*. I risultati in termini di coordinamento devono essere ulteriormente rafforzati, come spiegato nel Capitolo "Raccomandazioni".

***Il MEAE e il Technical Working Group (PTWG) devono assicurare che le buone pratiche siano utilizzate, ad esempio nel nuovo curriculum palestinese per l'educazione prescolare.***

La raccomandazione è stata adeguatamente presa in considerazione dal momento che il *Kindergarten Teacher's Manual*, base del nuovo curriculum palestinese per l'educazione prescolare, valorizza una serie di buone pratiche e approcci pedagogici maturati in seno alle diverse iniziative realizzate con il concorso delle organizzazioni internazionali facenti parte del PTWG.

***Sviluppare un'analisi completa della situazione e bisogni nel settore prescolare.***

Dalle informazioni raccolte, questa raccomandazione è stata presa in considerazione in maniera adeguata, sia attraverso lo studio di fattibilità del Progetto PACE (condotto tra febbraio e giugno 2017) che attraverso l'analisi del framework legislativo sull'educazione della prima infanzia in Palestina. Quest'ultima è stata realizzata in collaborazione con il MEAE nel quadro dell'attività A1.2 del Progetto PACE e ha portato poi alla definizione dei *Licensing Criteria*.

***Il PTWG deve continuare a confrontarsi sull'identità dell'educazione prescolare in Palestina e su come i diversi partner possano dare un contributo***

La raccomandazione è stata adeguatamente presa in considerazione. RTM ha continuato a partecipare agli incontri del PTWG e il gruppo ha dato un contributo importante alla redazione del *Kindergarten Teacher's Manual*.

## **2.5. SOSTENIBILITA'**

2.5.1 Livello di ownership dei partner e stakeholder, supporto delle istituzioni locali, capacità tecnica e finanziaria degli attori locali nel follow-up

***Domanda di valutazione 5.1: In che misura il "Reggio Emilia Approach" è stato fatto proprio ed integrato nei processi e nelle strutture locali e nazionali e si è dimostrato sostenibile?***

**CONCLUSIONE 19** – La continuità dell'approccio reggiano nelle 7 scuole pilota è buona e il livello di sostenibilità è elevato in 3 scuole (due private e una pubblica), buono in 1 scuola privata e più debole in altre 2 scuole pubbliche. Su queste ultime pesano anche fattori dovuti a spazi scolastici limitati e alla loro collocazione in aree particolarmente vulnerabili. La sostenibilità nelle scuole del Programma EFA è meno evidente ma potrà essere sostenuta attraverso le formazioni dalle supervisor. Queste ultime sono un fattore importante di sostenibilità e le loro competenze sono state ulteriormente rafforzate attraverso il Progetto PACE. Lo stato dei lavori di ristrutturazione effettuati e delle attrezzature fornite è risultato essere da "piuttosto sufficiente" a "buono" nella maggioranza delle scuole. Il *Kindergarten Teacher's Manual*, considerato il pilastro del nuovo curriculum prescolare, contribuirà notevolmente alla diffusione dei principi e metodi dell'apprendimento attivo nel Paese, sebbene in questo ambito si noti complementarità piuttosto che una esplicita adozione ufficiale dell'approccio. Il BECRC e il Training Centre di Betlemme, con

**il quale RTM ha appena avviato un nuovo Progetto finanziato dalla Regione Emilia Romagna, sono ulteriori fattori di sostenibilità del nuovo metodo introdotto.**

Nelle **scuole private coinvolte** nel Progetto, in due scuole su tre è stato notato un alto livello di sostenibilità e nella terza un livello buono. Due dirigenti delle scuole di due dei patriarcati coinvolti hanno confermato che c'è stato uno scambio intenso tra colleghe e un processo di formazione interna, questo aspetto è stato confermato anche dalle insegnanti. Alla domanda del questionario "In che misura le insegnanti che non hanno partecipato al Progetto AEPIC e che sono attualmente impiegate presso la scuola sono state esposte al Reggio Emilia approach?", due scuole hanno risposto "In misura elevata". Questa esposizione è avvenuta per mezzo di formazioni interne e scambi di esperienze tra colleghe e in parte anche attraverso il lavoro delle supervisor. Nella terza scuola privata, il dirigente si è dimostrato molto ottimista rispetto alla sostenibilità e ha fatto notare che mentre il progetto ha formato 7 insegnanti, soltanto 3 sono attualmente in servizio eppure il Reggio Emilia approach è ancora praticato grazie alla formazione ricevuta dalle colleghe. L'insegnante della stessa scuola, invece, si è dimostrata meno ottimista e ha fatto notare l'esigenza di ulteriore formazione per gli insegnanti non direttamente coinvolti nei Progetti di RTM.

Complessivamente, nelle tre scuole private, la percentuale di insegnanti non coinvolti in AEPIC e/o PACE ma che applica a vari livelli metodologie ispirate al Reggio Emilia approach va dal 60% all'80% secondo i dati raccolti attraverso il questionario.

*«Il sostegno del progetto si è interrotto nel 2018, ma non abbiamo smesso di creare ogni giorno nuovi strumenti in ambito educativo, perché abbiamo idee, comunicazione e formazione, tutto grazie al nostro amore per l'educazione dei bambini e al nuovo approccio che ci è stato insegnato, che ci ha spinto a dimostrare a noi stesse e ai genitori che valiamo la formazione che abbiamo ricevuto dal progetto».*

Insegnante, Scuola pilota

Come già detto (si veda Conclusione n. 12), **l'approccio reggiano è al momento del tutto integrato nella Scuola pubblica dell'Infanzia di Betlemme, che è anche la scuola modello del Training Centre annesso e direttamente collegata al BECRC. Questi collegamenti generano un flusso molto positivo per la sostenibilità dell'approccio.**

Da segnalare che una delle altre due scuole pubbliche del Governatorato di Betlemme sta proseguendo nell'applicazione dell'approccio reggiano, nonostante l'insegnante attuale sia subentrata dopo la fine del Progetto e non abbia quindi partecipato alle attività di AEPIC.

**Tuttavia, in entrambe le scuole pubbliche il potenziale di sostenibilità sembra essere meno forte rispetto a quello osservato presso la Scuola Pubblica dell'Infanzia di Betlemme e presso le scuole private.** Dai dati raccolti attraverso il questionario, queste due scuole sembrano essere state meno coinvolte in momenti di aggiornamento e follow-up, in una delle due influisce anche il peso di spazi scolastici limitati e su entrambe pesa la localizzazione in aree difficili, prevalentemente in Zona C.

Relativamente alle scuole del **Programma EFA**, come già detto nella Conclusione n°12, i principi e metodi introdotti dal Progetto sembrano avere un potenziale di sostenibilità. Tuttavia, queste scuole non sono state successivamente coinvolte nel Progetto PACE e non hanno potuto consolidare quanto appreso, se non attraverso gli interventi offerti dalle supervisor.

Complessivamente, rispetto alla continuità dell'approccio reggiano nelle 7 scuole pilota, i **maggiori ostacoli** emersi dal questionario sono: le limitate risorse economiche per le formazioni e attività

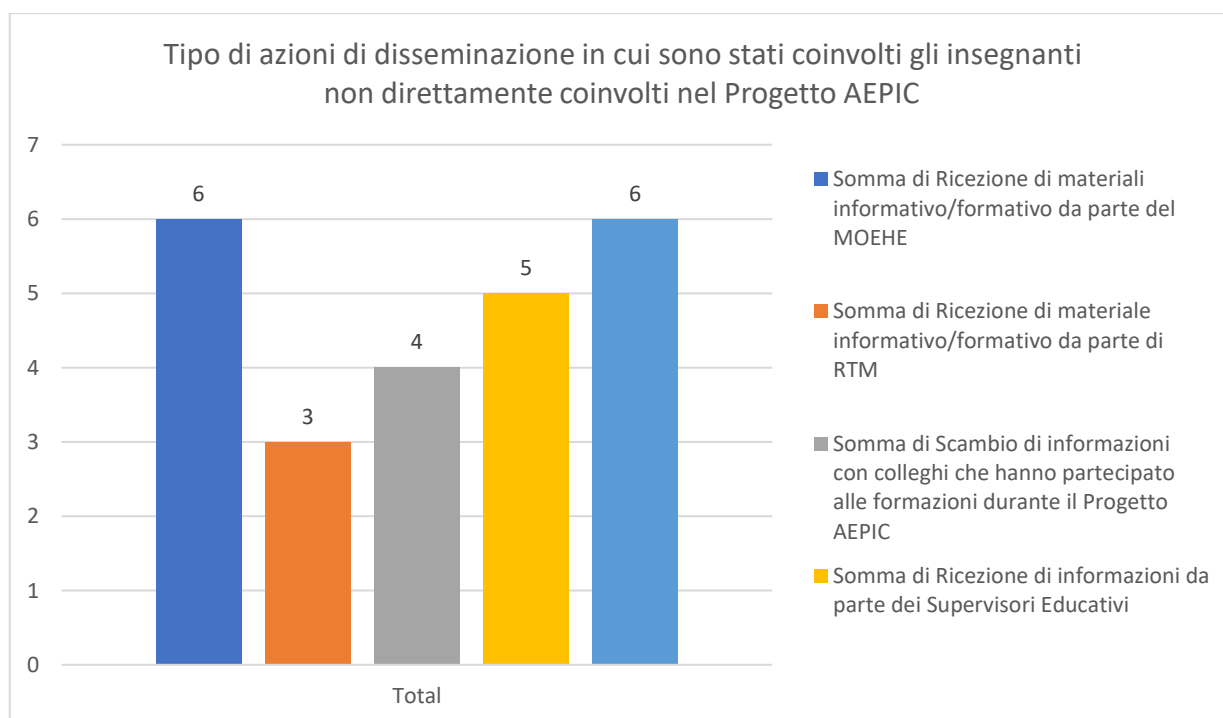
didattiche, la mancanza di follow-up da parte di RTM una volta concluso il Progetto, la pandemia che ostacola le attività di gruppo e l'interazione, il turn-over degli insegnanti formati, la mancanza di tempi adeguati all'approccio e il sovraccarico di lavoro. Per le scuole del Programma EFA, i maggiori ostacoli per la sostenibilità dell'approccio sono: alcune famiglie che non collaborano abbastanza, gli spazi limitati delle classi e in alcuni casi la mancanza di spazi verdi, la mancanza di occasioni formative di aggiornamento, alcune difficoltà di comunanza di approccio con i dirigenti scolastici, in qualche caso il numero limitato di insegnanti, che nella totalità del campione raggiunto attraverso le visite di campo è di 1 solo insegnante per le scuole del Programma EFA, trattandosi di classi prescolari singole.

*«Un solo insegnante per l'intera giornata e per 25 bambini, questa è la difficoltà principale. Mi sento sotto pressione e non in grado di seguire adeguatamente tutti gli studenti per tutto il tempo della loro permanenza in classe».*

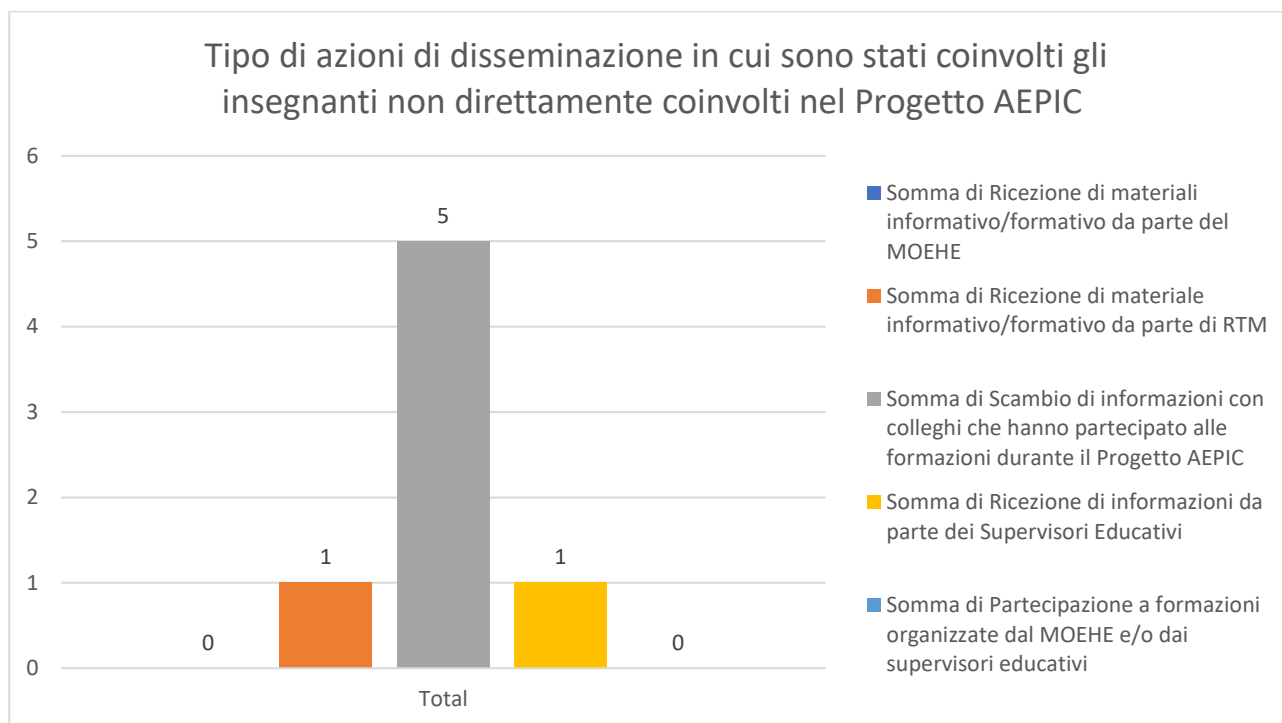
Insegnante, Scuola Programma EFA

**Un elemento di sostenibilità importante è stato di aver investito, e aver continuato ad investire attraverso il Progetto PACE, nella formazione delle supervisor.** Il Progetto ha coinvolto nelle formazioni 5 supervisor sulle 16 presenti nel periodo di implementazione di AEPIC; un numero maggiore è stato coinvolto attraverso gli eventi di disseminazione. Il Progetto PACE ha coinvolto, in modalità diverse, la totalità delle 34 supervisor attualmente presenti. Questo aspetto è confermato dai dati raccolti presso le Scuole del Programma EFA, dove le formazioni organizzate dal MEAE attraverso le supervisor sembrano essere state la modalità principale attraverso cui il nuovo metodo è stato diffuso all'interno della scuola. Al contrario, nelle scuole pilota la modalità principale sembra essere stata quella dello scambio tra insegnanti.

**Grafico n. 20 - Scuole del Programma EFA**



**Grafico n. 21 - 7 Scuole pilota**



*«Vedo, da supervisore, che il progetto ha raggiunto la sostenibilità, applichiamo ancora l'approccio reggiano e personalmente cerco di trasferire l'approccio del progetto a tutti i colleghi ed insegnanti, sempre e continuamente. Non c'è problema con la sostenibilità del progetto perché dipende dalle competenze e dall'uso di materiali economici nel processo educativo, e supporta anche il riutilizzo dei materiali»*

Supervisor

**Il Progetto PACE ha rappresentato un importante elemento di continuità per il Progetto AEPIC supportando in maniera decisiva la sostenibilità dei risultati raggiunti.** Le scuole pilota del Progetto AEPIC sono state prese a modello durante il Progetto PACE attraverso attività di scambio pedagogico. In alcuni casi, alcune scuole coinvolte in PACE sono direttamente collegate alle scuole pilota del Progetto AEPIC: è il caso delle scuole dei Patriarcati, che attraverso PACE hanno visto il coinvolgimento di altri asili oltre quelli già coinvolti in AEPIC e di ulteriori tre asili dei campi profughi segnalati da IBDA.

**La complementarità dei principi e metodologie dell'approccio reggiano con quanto contenuto nel Kindergarten Teacher's Manual rappresenta un elemento forte di sostenibilità, sebbene l'approccio reggiano, sebbene menzionato, non risulti esplicitamente adottato,** come già spiegato. Ad ogni modo, l'adozione progressiva di questo manuale da parte di tutti gli insegnanti e il fatto che rappresenti il fulcro dell'attuale curriculum palestinese per la prima infanzia è un fattore importante che permetterà la diffusione capillare dei principali contenuti che ruotano attorno al tema dell'apprendimento attivo.



**L'aspetto della disseminazione, che era stato sottolineato nella valutazione finale del Progetto, è stato ripreso e rafforzato attraverso il Progetto PACE, dove si è lavorato maggiormente sul tema della diffusione dell'approccio reggiano coinvolgendo l'Università di Al-Quds** che ha un corso su Early Childhood per le future insegnanti. L'Università si è impegnata nella diffusione a insegnanti, studenti e addetti ai lavori di materiali informativi sul Reggio Emilia Approach e dell'esperienza del BECRC. In questo modo, il Progetto PACE ha favorito maggiormente l'uscita del nuovo metodo dall'ambito ristretto delle scuole.

Rispetto alla sostenibilità del **Forum** sulla Prima Infanzia di Betlemme, le scuole che hanno risposto al questionario hanno riferito che la pandemia ha avuto un effetto molto negativo sulla continuità degli incontri e degli eventi, così come la mancanza di follow-up, di comunicazione e il turnover degli insegnanti presso le scuole che ne fanno parte. Inoltre, come già detto, la partecipazione effettiva del MEAE al Forum è stata giudicata limitata e una delle scuole ha giudicato a rischio la sostenibilità senza il supporto di RTM in termini di lancio di iniziative e coordinamento. Altre tra le scuole pilota si sono dimostrate più ottimiste al riguardo, in particolare le scuole private, che hanno fatto notare che già da tempo RTM non coordina più il Forum eppure gli scambi sono continuati con il supporto di un coordinatore del gruppo che viene eletto periodicamente.

Da questo punto di vista, il BECRC può offrire un supporto per la continuità del **Forum** perché rappresenta un luogo di incontro e scambio di esperienze tra le scuole, oltre che uno strumento che può favorire la realizzazione di attività congiunte, come l'evento organizzato nel mese di novembre 2021 a Beit Sahour (organizzato attraverso il Progetto PACE). Il BECRC è stato di fatto l'elemento che ha permesso alle 7 scuole pilota di ritrovarsi dopo l'interruzione degli scambi dovuta alla pandemia. D'altro canto, il potenziale di sostenibilità del BECRC, sebbene esuli dall'analisi della presente valutazione, sembra essere buono per il fatto che si tratta di un'iniziativa istituzionale – l'idea nasce infatti dalla visita di studio in Italia quando alcuni rappresentanti del MEAE visitarono il centro REMida di Reggio Emilia-; si trova localizzato all'interno della Scuola Pubblica dell'Infanzia di Betlemme, che ne supporta i costi, dove è annesso anche uno dei centri di formazione per gli insegnanti in-service, il Betlemme Training Centre, che può quindi avvalersi dell'esperienza del BECRC nelle sue attività formative. Inoltre, le due attuali coordinatrici sono state assunte nel 2019 e sono dipendenti pubbliche del Ministero.

Il ruolo del **Training Centre di Betlemme**, che si occupa della formazione in-service dei supervisor e degli insegnanti della scuola dell'Infanzia<sup>37</sup>, riveste un ruolo strategico dal punto di vista della sostenibilità del Reggio Emilia approach. Secondo la responsabile del Centro, l'approccio reggiano è parte integrante della formazione offerta, sia alle scuole pubbliche che private. Il Centro, ad esempio, per le formazioni utilizza regolarmente un booklet di presentazione della scuola dell'infanzia di Betlemme, realizzato attraverso il Progetto AEPIC, dove viene illustrata l'esperienza di cambiamento ispirata al Reggio Emilia Approach. Il centro, inoltre, è collegato al BECRC e molte delle attività formative sono collegate all'utilizzo dei materiali di recupero così come alle visite all'asilo pubblico annesso al Training Centre. Tuttavia, il coinvolgimento del Training Centre nel Progetto è stato piuttosto indiretto e avvenuto grazie alla presenza al suo interno degli stessi insegnanti della Scuola Pubblica annessa coinvolti nelle formazioni. **Un suo coinvolgimento maggiormente pianificato e strutturato avrebbe permesso maggiori effetti di ricaduta.** A questo riguardo, va fatto presente che la Regione Emilia Romagna ha recentemente approvato un Progetto di RTM di qualificazione del Centro, in un'ottica di continuità con i due Progetti AEPIC e PACE.

---

<sup>37</sup> Il Training Centre di Betlemme offre i servizi formativi agli insegnanti del Governatorato di Betlemme e periferia di Gerusalemme, Nord Hebron e Sud Hebron e la città di Yatta.

*«Nei nostri corsi di preparazione degli insegnanti, ad ogni incontro, diamo una panoramica dell'approccio reggiano e colleghiamo le diverse strategie educative che affrontiamo ai contenuti e principi del Reggio Emilia approach. Quando abbiamo iniziato a diffondere l'approccio reggiano, il primo gruppo target sono stati i supervisori degli asili. Tutti i supervisori degli asili nido in Cisgiordania hanno frequentato il centro di formazione. Abbiamo organizzato dei workshop per loro e abbiamo spiegato la nostra esperienza e quello che abbiamo visto e imparato in Italia».*

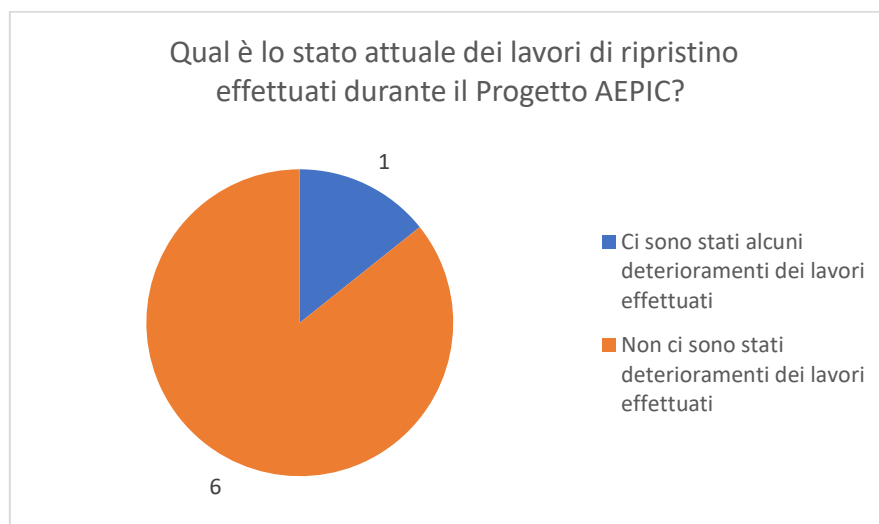
Training Centre di Betlemme

Rispetto ai **lavori di ripristino effettuati nelle 7 Scuola pilota e nelle Scuole del Programma EFA**, così come degli arredi e attrezzature erogati e dei materiali didattici forniti (cancelleria, materiali per pittura, giocattoli), le scuole si sono dimostrate positive rispetto alla capacità di mantenere questi output. In particolare, la gran parte dei presidi e insegnanti che hanno risposto al questionario somministrato durante le visite di campo si è dimostrata ottimista rispetto alla sostenibilità finanziaria in questo ambito. Il mantenimento dei lavori e delle attrezzature, così come l'approvvigionamento dei materiali necessari, saranno garantiti attraverso il budget della scuola, le rette delle famiglie nel caso delle scuole private e i contributi volontari delle famiglie. Inoltre, è stata posta enfasi sull'importanza di un corretto utilizzo da parte del personale e dei bambini, che sono costantemente sensibilizzati al riguardo.

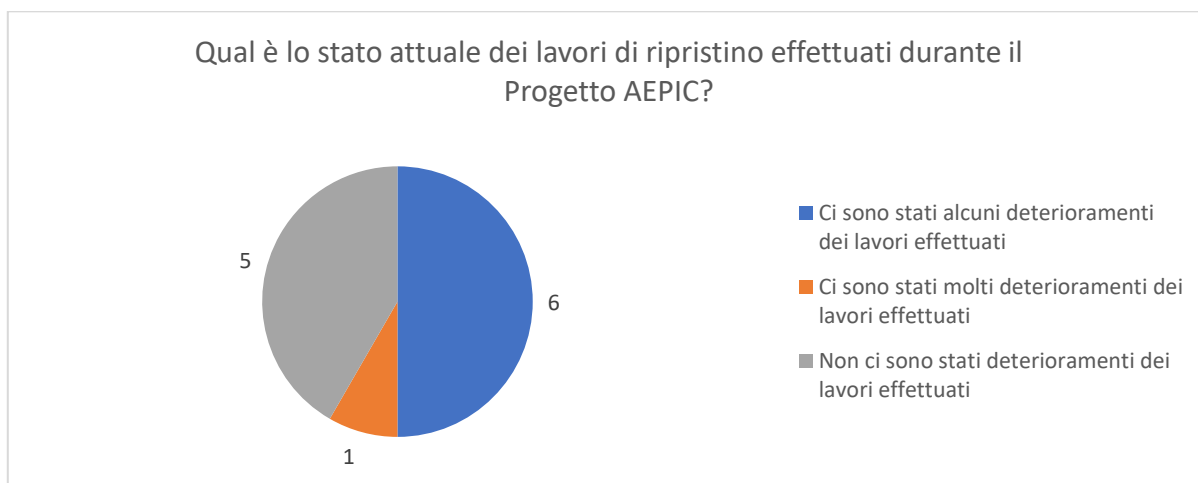
Le visite di campo alle scuole del campione selezionato si sono soffermate anche sull'osservazione diretta e sulla percezione dei beneficiari rispetto allo **stato di conservazione** dei lavori di ripristino effettuati e degli arredi e attrezzature erogati.

Riguardo ai lavori di ripristino, questi sono consistiti in: rampe di accesso per sedia a rotelle per disabili, riorganizzazione degli spazi scolastici secondo i principi del Reggio Emilia approach, rifacimento dei servizi igienici a misura di bambino, ampliamento delle classi esistenti, tinteggiatura, uscite di emergenza, rinnovo degli spazi esterni. Il grafico seguente dimostra che lo stato attuale dei lavori effettuati è buono per le scuole pilota e piuttosto sufficiente per le scuole del Programma EFA, sebbene per queste ultime ci siano stati dei deterioramenti. La scala delle opzioni di scelta era: a) "Non ci sono stati deterioramenti"; b) "Ci sono stati alcuni deterioramenti"; c) "Ci sono stati molti deterioramenti"

**Grafico n. 22 - Scuole Pilota**

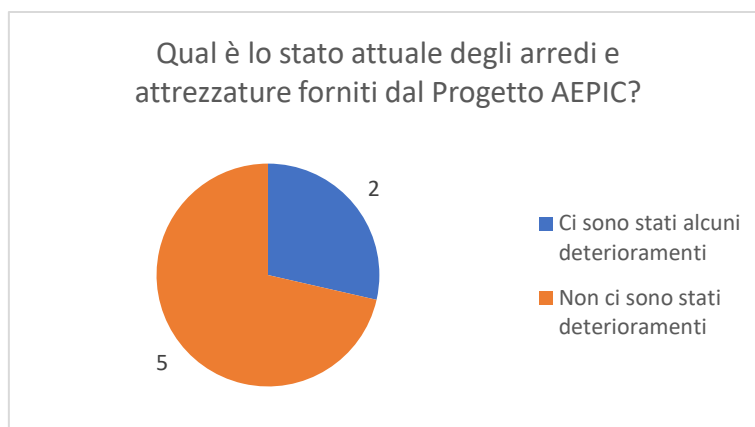


**Grafico n. 23 - Scuole del Programma EFA**

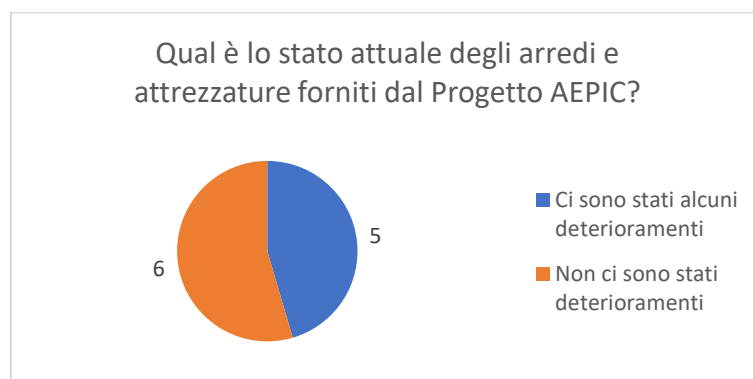


Riguardo agli arredi e attrezzature erogate (sedie, banchi, panche, tavole luminose, librerie, tappeti, cuscini, attrezzature per aree gioco, lettura, pittura, giardino e attrezzature per cucina), i dati raccolti dimostrano che lo stato attuale di conservazione è buono per le scuole pilota e piuttosto sufficiente per le scuole del Programma EFA.

**Grafico n. 24 - Scuole Pilota**

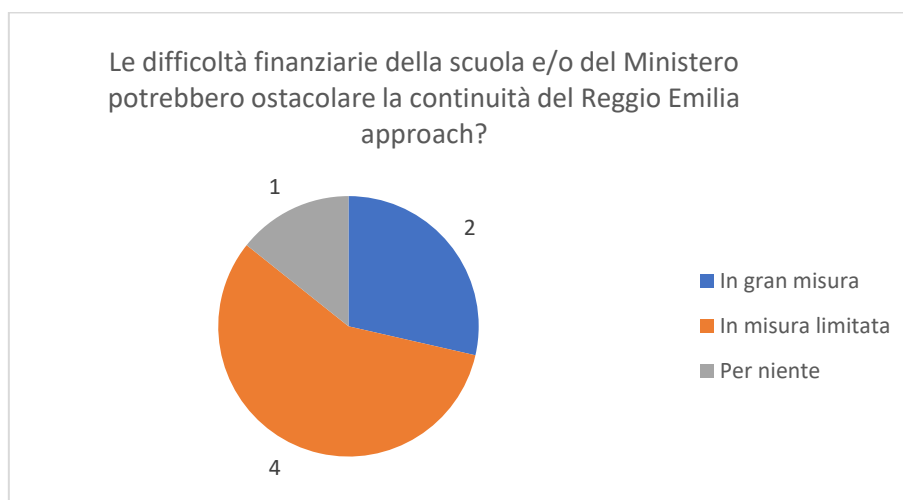


**Grafico n. 25 - Scuole del Programma EFA**

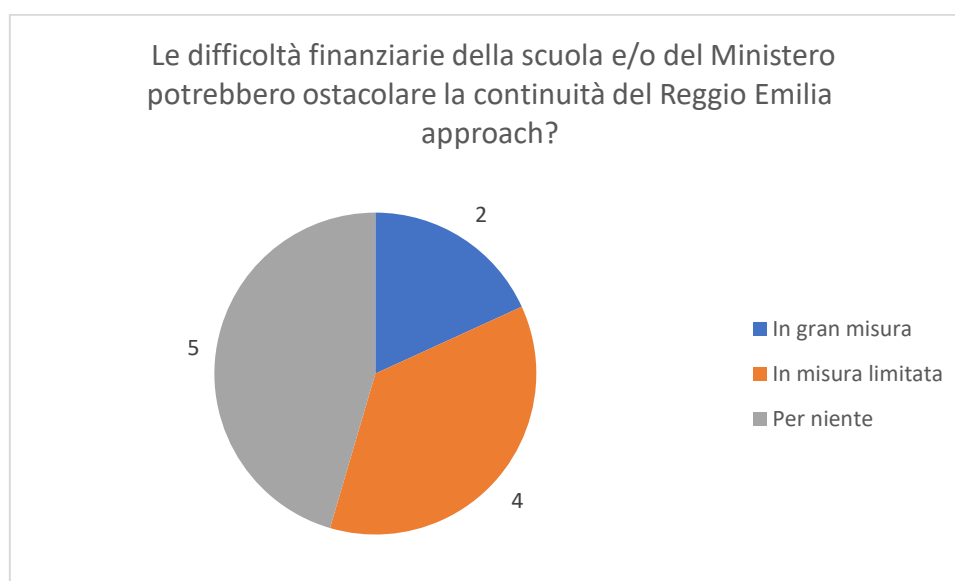


Rispetto al **potenziale effetto delle limitate risorse finanziarie** della scuola e/o del Ministero, non sembrano essere percepite come ostacoli rilevanti per la continuità del nuovo metodo all'interno delle scuole.

**Grafico n. 26 - Scuole Pilota**



**Grafico n. 27 - Scuole del Programma EFA**



## 2.6. QUESTIONI TRASVERSALI: GENERE, GRUPPI VULNERABILI, AMBIENTE

**Domanda di valutazione 6.1:** *In che misura il Progetto ha integrato una dimensione di genere?*

**Domanda di valutazione 6.2:** *Fino a che punto il Progetto ha considerato l'inclusione dei gruppi vulnerabili, con particolare riguardo ai bambini con bisogni speciali?*

**Domanda di valutazione 6.3:** *In che misura il Progetto ha integrato la sostenibilità ambientale?*

**CONCLUSIONE 20** – Nonostante l'elevata partecipazione femminile alle attività di Progetto, la dimensione di genere non è stata esplicitamente presa in considerazione. Il tema dell'inclusione dei bambini con bisogni speciali non è stato affrontato, se si escludono alcuni lavori effettuati per facilitare l'accesso agli edifici ai bambini disabili. L'inclusione dei gruppi vulnerabili è stata, invece,

**ben integrata relativamente ai bambini provenienti da aree svantaggiate e a forte conflittualità. In questo ambito, l'approccio educativo proposto potrà avere effetti positivi di ricaduta sullo sviluppo di bambini esposti a situazioni di violenza e sulle modalità educative dei genitori in ambito domestico. Il Progetto ha fortemente integrato gli aspetti socioculturali. La dimensione ambientale è stata ben integrata in termini di approccio, metodologie e rinnovamento degli spazi.**

Il Governo si è impegnato a contribuire al raggiungimento degli Obiettivi dell'Agenda 2030. Questi includono il raggiungimento della parità di genere (Ob. N.r. 5) e un'educazione inclusiva (Ob. Nr. 4). Nel 2018, il budget del MEAE includeva 356,4 milioni di dollari per genere; e 19,8 milioni di dollari per i bambini con bisogni speciali<sup>38</sup>.

A partire dal 2005, diverse Unità di Genere sono state istituite all'interno di tutte le istituzioni pubbliche Palestinesi<sup>39</sup>. Queste unità lavorano in stretto contatto con il Ministero delle Pari Opportunità (Ministry of Women's Affairs) e promuovono l'approccio di genere all'interno dei diversi Ministeri, incluso quello dell'Educazione. Dal report del MEAE<sup>40</sup> (2017) emerge che in alcuni settori il gender gap è stato colmato, come ad esempio, per l'iscrizione a tutti i livelli di istruzione, dove le bambine superano i bambini, anche relativamente al settore prescolare.

Table (1): Gross Enrolment Rate (GER) of students in Preschool's KG2						
	Baseline year 2017			2022 Targets		
	Male	Female	M&F	Male	Female	M&F
Pales-tine	72.2%	72.8%	72.5%	92.4%	93.1%	92.7%
West Bank	72.3%	73.5%	72.9%	92.8%	93.6%	93.2%
Gaza Strip	72%	72%	72%	91.8%	92.4%	91.8%

Quanto sopra è stato confermato durante le interviste al MEAE e con riferimento all'istruzione prescolare, dove non è riferito un problema di scarsa iscrizione di bambine. Tuttavia, lo stesso ESSP 2017-2022 riteneva opportuno stabilire una serie di target relativi al genere in ambito educativo e l'Annual Sector Review del 2019<sup>41</sup> sollecitava diverse azioni quali la formazione di insegnanti e dirigenti sul mainstreaming di genere, studi sul drop-out scolastico delle ragazze nelle aree emarginate e l'elaborazione di indicatori specifici di genere per il settore dell'istruzione.

**La dimensione di genere non è stata esplicitamente presa in considerazione nel Progetto AEPIC.** Sebbene la partecipazione femminile alle attività sia stata elevata, essendo tutti gli insegnanti e supervisori educativi di sesso femminile, è mancato uno specifico approccio di genere (assenza di indicatori e dati disaggregati, assenza di componenti sul genere nelle formazioni, mancanza di azioni volte al miglioramento delle relazioni di genere). Alcuni aspetti legati al genere sono stati menzionati dagli insegnanti intervistati (assenza di categorizzazione di genere per giochi e colori; forte coinvolgimento delle madri nelle attività didattiche), tuttavia potevano essere previste azioni

<sup>38</sup> Ministry of Education and Higher Education (2019) Education Sector Strategic Plan (ESSP) 2017-2022: Annual Education Sector Review (ASR).

<sup>39</sup> Ministry of Education and Higher Education (2014) Education Development Strategic Plan (EDSP) 2014-2019: A Learning Nation.

<sup>40</sup> The Ministry of Education and Higher Education, The State of Palestine (2017) The Monitoring and Evaluation System for the Education Sector Strategic Plan ESSP 2017-2022.

<sup>41</sup> Ministry of Education and Higher Education (2019) Education Sector Strategic Plan (ESSP) 2017-2022: Annual Education Sector Review (ASR).

specifiche sul gender mainstreaming e le relazioni di genere rivolte al personale scolastico e alle famiglie, soprattutto in ragione del fatto che si è trattato di un progetto con componenti importanti di formazione, sensibilizzazione e capacity building. Nonostante la scarsa integrazione di un approccio specificamente di genere, il Progetto ha comunque contribuito indirettamente al miglioramento della condizione femminile, favorendo relazioni di confronto paritario tra uomini e donne nell'ambito delle formazioni e migliorando le competenze professionali delle donne coinvolte e quindi, potenzialmente, le loro opportunità lavorative future.

Per quanto riguarda l'inclusione dei **bambini con bisogni speciali**, il Ministero ha adottato una politica d'integrazione degli studenti con disabilità nelle scuole pubbliche attraverso il programma di istruzione inclusiva sulla base giuridica della legge sui diritti delle persone con disabilità (n. 4, emanata nel 1999) per garantire che le persone con disabilità ottengano tutti i diritti, compreso il diritto all'istruzione. L'attenzione va dall'adeguamento degli ambienti, allo sviluppo di documenti volti a favorire l'inclusione tanto a livello scolastico quanto comunitario in senso esteso<sup>42</sup>, all'offerta di supporto tecnico (nomina e formazione di personale educativo dedicato; consultazione di esperti per la revisione ed adattamento curricolare; linee guida, etc.).

Secondo i dati UNICEF (2021), il tasso di iscrizione alla scuola dell'infanzia (3-4 anni) di bambini con difficoltà funzionali<sup>43</sup> è del 21.9% rispetto al 39.5% del tasso di iscrizione di bambini della stessa fascia di età senza difficoltà funzionali. Inoltre, la disponibilità di dati rispetto ai bambini con disabilità diverse e bisogni speciali è un aspetto particolarmente critico, secondo le informazioni fornite dallo stesso MEAE e come evidenziava già uno studio UNICEF (2018), che sollevava il problema della carenza di dati rispetto ai bambini con bisogni speciali nella fascia d'età prescolare, sollecitando la raccolta di dati sull'accesso all'istruzione pre-primaria da parte di questi bambini, data l'importanza della diagnosi e dell'intervento precoce. Come riferito dal MEAE durante la valutazione, diversi tentativi di raccolta dati nel mondo della scuola dell'infanzia non sono andati a buon fine per difficoltà di somministrazione delle indagini e interpretazione dei dati. In questo ambito, è stata sottolineata l'importanza della collaborazione con il Ministero della Salute, per una corretta definizione e diagnosi, oltre che un'adeguata formazione degli insegnanti che trasmettono i dati in termini di concettualizzazione appropriata dei bambini con abilità diverse e bisogni speciali.

**Il Progetto AEPIC non ha preso sufficientemente in considerazione il tema dei bambini con disabilità, se non attraverso gli interventi di ristrutturazione delle scuole** che, come dimostrano anche i dati raccolti attraverso i questionari, in molti casi hanno riguardato l'installazione di rampe di accesso per disabili. Inoltre, nell'ambito di alcune formazioni è stata avviata una riflessione sul tema dell'inclusione dei bambini con bisogni speciali. Tuttavia, non risultano essere state predisposte azioni specifiche né è stato riscontrato un impatto in questo ambito, in termini di maggiore inclusività o di maggiori competenze del personale. Fanno eccezione le *Licensing Instructions* sviluppate da PACE che contengono indicazioni per l'inclusione di bambini con bisogni speciali.

**Il tema dell'inclusione delle categorie vulnerabili è stato, invece, maggiormente preso in considerazione rispetto al tema dell'accesso all'educazione prescolastica da parte di bambini provenienti da aree svantaggiate e, in alcuni casi, caratterizzate da forte conflittualità** (Hebron 2 e Area C). L'urgenza di una maggiore inclusività della scuola dell'infanzia è stato sottolineato da UNICEF (2021), che mette in luce come in Palestina il tasso di iscrizione alla scuola dell'infanzia di

---

<sup>42</sup> Si veda ad esempio la politica dell'istruzione inclusiva adottata dal ministero nel 1997 nell'ambito della politica dell'EFA

<sup>43</sup> Secondo UNICEF (2021), difficoltà funzionali si riferiscono ad un bambino che presenta difficoltà in almeno una delle aree seguenti: udito, vista, movimento, coordinazione, apprendimento, gioco, controllo del comportamento

bambini provenienti da famiglie povere è del 26% rispetto al 44-5% del tasso di iscrizione dei bambini della stessa fascia d'età appartenenti a famiglie benestanti.

Da questo punto di vista, vale la pena sottolineare **l'impatto che un approccio educativo come quello reggiano può avere in situazioni di conflitto**, dove i bambini sono esposti alla violenza e allo stress psicologico individuale e familiare che la violenza comporta. Un aspetto centrale nel Reggio Emilia approach, anche in virtù della sua storia, è dato, infatti, alla **educazione alla pace** e la **promozione di relazioni positive e pacifiche** tra i bambini, con gli adulti, l'ambiente e la comunità in senso lato, contribuendo così a sviluppare capacità di cooperazione, rispetto dell'altro e risoluzione dei conflitti. Questo approccio è stato sperimentato con successo in altri contesti post-conflitto quali il Kosovo.<sup>44</sup>

Secondo l'UNESCO, inoltre, "un'istruzione di qualità allevia l'impatto psicosociale di conflitti e disastri dando un senso di normalità, stabilità, struttura e speranza per il futuro"<sup>45</sup>. È possibile quindi affermare che il progetto abbia contribuito a favorire la resilienza nei bambini, ovvero la capacità di un soggetto di dare una risposta positiva allo stress e alle condizioni avverse, fornendo loro le risorse materiali e gli stimoli di cui hanno bisogno in questa delicata fase del loro sviluppo; promuovendone lo sviluppo emotivo; sostenendo lo sviluppo di un ambiente supportivo, fatto di relazioni stabili e positive<sup>46</sup>. Secondo un'ampia letteratura, i bambini resilienti hanno maggiori capacità di far fronte a situazioni difficili in modo positivo.

In questo ambito, infine, va menzionato **la forte interazione scuola-famiglia che il Progetto ha favorito e che ha permesso, in maniera indiretta, di praticare una sorta di parent training che può avere effetti di ricaduta sulle modalità educative utilizzate dai genitori in ambito domestico**. Al riguardo è opportuno ricordare che, secondo uno studio UNICEF (2021), più di un bambino su cinque (20,1%) in Palestina subisce gravi punizioni fisiche, l'87,5% sperimenta forme di violenza psicologica e solo il 7,4% ha ricevuto una disciplina non violenta. In questo contesto, sempre secondo lo stesso studio, i figli dei rifugiati hanno una probabilità maggiore di subire gravi punizioni fisiche (24,5%) rispetto ai figli dei non rifugiati (17%). In maniera simile, i bambini delle famiglie più povere hanno più del doppio delle probabilità di subire gravi punizioni fisiche (29,9%) rispetto a quelli delle famiglie più ricche (11,4%).

Il Progetto ha fortemente integrato gli aspetti socioculturali, favorendo un contesto di collaborazione con le minoranze cristiane presenti nel Paese. Al riguardo è importante sottolineare che i principali fornitori di servizi nel settore dell'educazione della prima infanzia sono scuole fondate e gestite dalle minoranze cristiane. Il Progetto ha coinvolto e sostenuto tali minoranze, favorendo anche il dialogo con le scuole pubbliche frequentate dalla maggioranza musulmana e la collaborazione con le istituzioni competenti.

Il Progetto ha integrato la dimensione ambientale in maniera adeguata. Gli spazi sono stati ristrutturati prevedendo aree verdi interne ed esterne alla scuola e il tema dell'interazione e del rispetto dell'ambiente è stato ampiamente preso in considerazione attraverso il metodo educativo proposto. Inoltre, è stato promosso in maniera decisiva l'utilizzo di materiali di recupero e riciclo nella creazione di giochi per i bambini e nella realizzazione dei lavori delle classi. Aspetti che sono stati poi successivamente amplificati attraverso l'istituzione del BECRC attraverso il Progetto PACE.

*«La riabilitazione del giardino esterno alla scuola ha avuto un grande impatto nella sensibilizzazione e nell'educazione dei bambini all'ambiente.*

<sup>44</sup> [https://www.rtm.org/wp-content/uploads/2021/11/PEDAKOS\\_ToR\\_Interim-Ext-Eval.pdf](https://www.rtm.org/wp-content/uploads/2021/11/PEDAKOS_ToR_Interim-Ext-Eval.pdf)

<sup>45</sup> UNESCO (2015) Investing against Evidence: The Global State of Early Childhood Care and Education. UNESCO Publishing

<sup>46</sup> <https://www.child-encyclopedia.com/resilience#how-can-we-boost-resilience-children>;

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.

*Inoltre, le attività ambientali realizzate, come l'agricoltura e il follow-up delle piante da parte dei bambini ha favorito la loro percezione della natura».*

Dirigente, Scuola pilota

## 3. BUONE PRATICHE E RACCOMANDAZIONI

### 3.1. BUONE PRATICHE

La valutazione ha permesso di identificare le buone pratiche descritte di seguito.

#### 1. Rilevanza del Progetto

Le tematiche affrontate dal Progetto e gli obiettivi previsti sono molto rilevanti nel contesto del Paese e in una certa misura hanno anticipato processi che hanno portato ad una attenzione nuova verso il tema dell'educazione della prima infanzia e prescolare e che sono stati accompagnati dallo sviluppo di *policies* e leggi. I bisogni emersi in fase di disegno progettuale sono stati confermati dagli stakeholder durante la valutazione. Il Progetto risponde quindi a bisogni reali e coerenti al momento della formulazione e che risultano essere ancora attuali. Inoltre, i partner hanno catalizzato un nuovo approccio all'educazione prescolare nel Paese, integrando elementi che sono poi confluiti e risultati complementari a quello che oggi è definito come "curriculum prescolare palestinese".

#### 2. Focus sul processo

Coerentemente con quanto sollecitato dal Reggio Emilia Approach, gli attori che sono stati responsabili della diffusione di questo approccio all'interno del progetto con i vari stakeholder, lo hanno fatto nel rispetto dei principi che lo stesso approccio sostiene, dando importanza al processo, e non solo al risultato, il che rappresenta per certi versi una rivoluzione epistemologica, non solo con quanti sono stati coinvolti nel processo di apprendimento, ma anche con quanti erano tenuti a misurarne i risultati e l'impatto e, prima ancora, a delinearne gli orizzonti. L'expertise pedagogica coinvolta è stata, inoltre, fondamentale nel saper leggere, selezionare e stare nella "zona prossimale" del cambiamento.

#### 3. Partecipazione e appartenenza

Il progetto è stato caratterizzato da un forte spirito partecipativo, riscontrato fin dall'inizio, in fase di disegno progettuale, caratterizzato da un'attenta analisi dei bisogni. In fase di realizzazione, si è assistito ad una rielaborazione attiva e partecipata dell'approccio proposto, il quale è stato calato nel contesto per poi lasciarsi contaminare dalle idee dei partecipanti, arrivando alla formulazione di un "loro" metodo: *«Abbiamo integrato Reggio Emilia nei nostri contenuti»*. Questo aspetto è stato particolarmente apprezzato dai diversi stakeholder intervistati poiché, contrariamente a come a volte accade, non si sono sentiti tenuti ad aderire ad un approccio "straniero" "calato dall'alto". Al contrario, hanno sentito di poter prender parte ad un processo di scambio ed apprendimento reciproco. Il forte senso di appropriazione che ne è risultato pone le basi per una maggiore sostenibilità del progetto.

#### 4. Supporto tecnico ed efficienza organizzativa

Lo sviluppo di un "proprio metodo" a partire da quello proposto, è stato possibile anche grazie al forte supporto tecnico degli esperti del progetto, i quali hanno messo a disposizione le proprie competenze durante i vari incontri realizzati e volti ad approfondire le questioni che di volta in volta emergevano, facilitare la comprensione dell'approccio da parte dei vari beneficiari, dagli insegnanti



ai genitori, così come supportare l'elaborazione congiunta di soluzioni alle difficoltà che emergevano. Oltre alla parte di contenuto, molto apprezzata anche quella organizzativa, per la puntualità e regolarità degli incontri e per la disponibilità e flessibilità offerta.

## 5. Unione delle diversità

In un contesto frammentato quale quello della Cisgiordania e, al suo interno, quello educativo, il progetto ha avuto il merito e la capacità di lavorare con e far lavorare insieme tra loro diversi tipi di scuole, istituzioni, culture ed estrazioni religiose, attivando processi di scambio prima inesistenti, soprattutto a livello di "scuola governativa che dialoga con la scuola privata". In particolare, il progetto ha messo insieme 3 scuole pubbliche, 3 private – una appartenente al patriarcato latino, una al patriarcato ortodosso e una al patriarcato cattolico – oltre ad una scuola di un campo profughi. Ogni scuola, inoltre, ha visto confrontarsi diverse generazioni di insegnanti, più o meno strutturate e aperte al cambiamento. Il valore aggiunto riportato è stato quello imparare a superare alcune barriere, a lavorare insieme e condividere le informazioni. Il coinvolgimento dei vari attori lungo la piramide decisionale ha fatto sì che il cambiamento promosso incontrasse sostegno e coerenza sui vari fronti, favorendone il successo.

## 6. Efficacia dell'approccio educativo proposto

Praticamente la totalità delle persone incontrate durante la valutazione ha riferito di aver apprezzato l'efficacia dell'approccio educativo proposto: dagli insegnanti ai dirigenti scolastici, dai supervisor educativi ai dirigenti del MEAE. Il nuovo metodo ha permesso di rielaborare il ruolo dei diversi elementi che intervengono nel contesto educativo: quello del bambino, dell'insegnante, del genitore, dello spazio scolastico e ambiente circostante, ponendo al centro il bambino e il rapporto dialogico insegnante-bambino. Gli aspetti relativi all'organizzazione degli ambienti scolastici, del lavoro in piccoli gruppi e del processo di documentazione sono stati considerati innovativi e con un notevole potenziale educativo. Da sottolineare il valore particolare di un simile approccio educativo in un contesto in cui i bambini sono esposti quotidianamente ad una situazione di conflitto più o meno esplicito e allo stress personale e familiare che questo comporta.

*«Ora documento le parole del bambino, ad esempio quando descrive il proprio disegno: ciò mi permette di scoprire il modo di pensare del bambino, dando al tempo stesso a lui l'opportunità di esprimersi e di porre domande. Ciò attiva uno scambio di idee tra insegnante e bambino, consolidandone il rapporto».*

Insegnante

*«Dividere i bambini in sotto-gruppi consente ai bambini di interagire tra loro come gruppo e anche di interagire con l'ambiente circostante, diviso ed organizzato anch'esso in diversi angoli educativi. Questo permette loro di pensare e lavorare in modo partecipato e cooperativo, raggiungendo nuove scoperte».*

Insegnante

## 7. Coinvolgimento dei genitori ed educazione non violenta

Se il coinvolgimento dei genitori rappresenta uno degli aspetti cardine del Reggio Emilia approach, in questo progetto esso ha rivestito un ruolo di fondamentale importanza in quanto, partendo da una iniziale posizione agli antipodi rispetto a quella dei genitori, che all'inizio si sono dimostrati molto reticenti verso il nuovo metodo (molti genitori Palestinesi percepiscono il sistema pre-scolare come, appunto, qualcosa che, anticipando la scuola, ne imita gli obiettivi e le funzionalità educative)

perviene ad una posizione d'inclusione, tanto nelle attività della scuola quanto in quelle educative in generale. Il valore dell'interazione scuola-famiglia va infatti ricercato non soltanto in una maggiore partecipazione dei genitori allo sviluppo educativo del bambino ma anche in un esercizio indiretto di *parent training* che si innesca e che assume particolare rilevanza in un contesto, come quello palestinese, dove più di un bambino su cinque (20,1%) subisce gravi punizioni fisiche e l'87,5% sperimenta forme di aggressione psicologica nel contesto domestico. Grazie al Reggio Emilia approach ed al progetto, non soltanto i genitori hanno potuto comprendere l'importanza della loro funzione educativa, ma apprendere e sperimentare uno stile educativo nuovo, prettamente non-violento ed attento ai bisogni evolutivi del bambino.

#### **8. Inclusione delle supervisor**

Il lavoro con le supervisor, oltre che con le insegnanti, è stato fondamentale considerato il ruolo che rivestono, ovvero l'istituzione più prossima alle scuole a livello territoriale, e considerando anche che costituiscono un pilastro dal punto di vista della sostenibilità dell'approccio introdotto. Oltre al rafforzamento delle loro competenze, il Progetto ha favorito una nuova concettualizzazione della loro funzione, che non è stata più percepita esclusivamente come una funzione di controllo ma anche di supporto alle scuole e di individuazione degli aspetti positivi e dei progressi fatti dalle stesse per il raggiungimento di standard di qualità migliori.

#### **9. Sostenibilità ambientale**

Assumendo l'ambiente come "terzo insegnante", nel progetto trova ampio spazio l'uso, la diffusione e, conseguentemente, l'aumentata consapevolezza circa i rifiuti ambientali e l'importanza del riciclo. L'uso di queste materie prime ha visto il coinvolgimento tanto dei bambini, quanto di, insegnanti, presidi e genitori. Questi aspetti di sostenibilità ambientale introdotti attraverso il Progetto sono stati poi ulteriormente rafforzati attraverso il Progetto PACE con l'inaugurazione del BECRC.

#### **10. Apertura di classi prescolari pubbliche e inclusione di gruppi vulnerabili**

Attraverso l'apertura di classi prescolari pubbliche in sinergia con il Programma MEAE-UNESCO EFA, il Progetto ha favorito l'estensione dei servizi prescolari pubblici in aree svantaggiate, a rischio di conflitto e contraddistinte da una bassa scolarizzazione, riqualificando gli spazi educativi in un'ottica di centralità del bambino e diffondendo approcci educativi innovativi. L'impatto sociale di questa attività è stato importante e dimostrato dall'analisi SROI condotta nel corso della valutazione. In questo modo, il progetto ha fortemente favorito l'inclusione di bambini provenienti da aree svantaggiate nell'educazione prescolare.

#### **11. Supporto allo sviluppo di un polo sull'educazione della prima infanzia a Betlemme**

Il Progetto AEPIC ha avviato un'intensa collaborazione con la Scuola Pubblica dell'Infanzia di Betlemme, dove è stata riscontrata un'ottima appropriazione del Reggio Emilia approach. Inoltre, nel corso della visita di studio in Italia, il MEAE e il Dipartimento Educativo di Betlemme hanno dimostrato un forte interesse per l'esperienza reggiana del Centro di Riciclaggio Creativo REMIDA. Questo interesse ha permesso poi la creazione del BECRC -annesso alla Scuola Pubblica di Betlemme- attraverso il Progetto PACE. Inoltre, presso la scuola è anche attivo uno dei training centre per gli insegnanti in-service, il Training Center di Betlemme (TCB), attualmente oggetto di riqualificazione attraverso un finanziamento della Regione Emilia-Romagna. Il Progetto AEPIC ha così avviato la creazione di un polo educativo di importanza nazionale che funziona sulla base di una stretta sinergia tra le tre realtà che lo costituiscono: la Scuola, il BECRC e il Training Centre. Il polo educativo funge oggi da centro di sperimentazione del Reggio Emilia Approach e presso di esso si

svolgono diversi scambi pedagogici con altre scuole e sono disponibili materiali (documentazioni e pubblicazioni) fruibili da altri attori palestinesi.

## 3.2. RACCOMANDAZIONI

La valutazione ha permesso di identificare le raccomandazioni descritte di seguito, che possono essere utili per ottimizzare i risultati raggiunti e accrescerne la sostenibilità. Queste raccomandazioni potrebbero rientrare nella strategia di futuri interventi che il donatore, l'ente promotore o i partner volessero mettere in campo nello stesso settore.

### RACCOMANDAZIONI GENERALI

1. **Sviluppare una Teoria del Cambiamento del Progetto collegata al Programma Paese dell'Ente esecutore, che possa esplicitare la logica sottostante ai singoli progetti e il contributo dato agli obiettivi generali**

**Ente Responsabile: Ente esecutore / Donor**

Per il futuro si suggerisce di elaborare una Teoria del Cambiamento per l'attuazione del Programma Paese, che possa esplicitare la logica sottostante ai singoli progetti, ovvero come i progetti contribuiscono agli obiettivi di lungo termine nel settore d'intervento e nel Paese. In questo modo, i singoli progetti potranno essere più facilmente collegati alla ToC e al Programma Paese ed includere eventualmente indicatori maggiormente standardizzati in base ai settori d'intervento, che possano anche favorire il rilevamento e monitoraggio periodici dei dati e che possano essere complementari a quelli dell'istituzione coinvolta, in questo caso il MEAE. Nell'ambito del presente Progetto, infatti, è stato difficile monitorare gli indicatori degli obiettivi per l'indisponibilità di dati affidabili o il difficile accesso alle fonti di verifica, situazione che potrebbe essere migliorata disponendo di indicatori standardizzati e ricorrenti per i quali impostare un lavoro sistematico di raccolta dati.

2. **Elaborare con maggiore accuratezza il Quadro Logico, con particolare riferimento agli indicatori, che devono essere rilevanti e misurabili**

**Ente Responsabile: Ente Esecutore / Donor**

Si raccomanda una maggiore attenzione nella definizione dell'Obiettivo Specifico, che deve essere un outcome raggiungibile entro la fine del Progetto e non una strategia d'azione o un'attività. Per quanto riguarda la logica orizzontale del Quadro Logico, è importante una maggiore precisione nella definizione degli indicatori. I risultati e gli obiettivi dovrebbero essere accompagnati da indicatori di efficacia e impatto, ovvero da indicatori che possano dimostrare i cambiamenti avvenuti e i benefici prodotti dall'iniziativa. Diversi indicatori del Quadro Logico erano piuttosto indicatori di efficienza, vale a dire indicatori che riflettono il raggiungimento di un'attività o di un output. Inoltre, diversi indicatori non erano consistenti rispetto all'outcome che intendevano misurare e dimostrare o comunque non erano i migliori tra cui scegliere rispetto ai criteri SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant and Time-bound). Infine, gli indicatori mancavano di baseline e in diversi casi del valore target finale atteso, il che non ne rende possibile la misurazione.

Per il futuro si suggerisce un'elaborazione degli indicatori maggiormente focalizzata rispetto a:

- indicatori consistenti rispetto al risultato/obiettivo a cui sono collegati, ovvero l'indicatore deve chiaramente e direttamente dimostrare il raggiungimento del risultato;
- indicatori SMART: *Specific, Measurable, Achievable, Relevant and Time-bound*;

- corretta formulazione in termini di: variabile del cambiamento (cosa cambia), la sua quantificazione (quanto cambia); gruppo target di riferimento (chi è coinvolto dal cambiamento); tempo (in quanto tempo o quando ci aspettiamo di poter rilevare l'indicatore?); localizzazione (dove potrò riscontrare il cambiamento?).

Nella fase di disegno progettuale, inoltre, si raccomanda di non ampliare troppo il raggio d'azione perché si corre il rischio di lasciare alcuni aspetti ai margini o a svolgerli in modo generico. Talvolta sarebbe meglio avere meno attività collaterali per concentrare gli sforzi e le energie su un numero puntuale di aspetti: ciò permette di costruire un impatto maggiore e una ownership più solida. Diversi degli aspetti di AEPIC sono stati poi sviluppati dal successivo progetto PACE. Se questo secondo progetto non ci fosse stato, alcuni aspetti avrebbero potuto correre il rischio di rimanere incompleti.

### **3. Potenziare le sinergie con altri attori internazionali attivi nel settore dell'educazione ed educazione prescolare nel Paese, sia in fase di disegno progettuale che di esecuzione**

**Ente Responsabile: Ente Esecutore /Controparte locale**

Per il futuro si raccomanda una maggiore sinergia con gli altri attori internazionali attivi nel settore dell'educazione e dell'educazione prescolare. Il Progetto non ha stabilito sinergie significative, per una serie di ragioni riferite nel Capitolo "Efficienza", al di là dell'interazione con UNESCO nell'ambito del Programma EFA e che comunque non si è tradotta in uno scambio di esperienze o di approcci pedagogici. Queste sinergie dovrebbero avvenire sia in fase di disegno progettuale, per avere l'opportunità di sviluppare un'iniziativa che si fondi sui risultati ottenuti attraverso altri interventi e sulle buone pratiche già esistenti, che in fase di implementazione, per permettere il miglioramento continuo attraverso il confronto e la massima diffusione dei risultati che via via si ottengono. Nonostante la partecipazione al PTWG abbia permesso una buona diffusione della conoscenza del Reggio Emilia Approach tra gli altri organismi coinvolti nel gruppo, questa interazione non si è tradotta in nessuno scambio metodologico effettivo né tantomeno in azioni congiunte. Al riguardo sarà molto rafforzare la collaborazione tra RTM e la Banca Mondiale che sta attualmente portando avanti un Progetto avente come oggetto un percorso formativo degli insegnanti di scuola dell'infanzia (*in-service training*) atto a regolamentare le insegnanti del settore privato attualmente non laureate e quindi non provviste della qualifica richiesta.

### **4. Superare la logica progettuale a favore di un approccio programmatico per Paese, soprattutto nel caso di iniziative che si prefiggono di innescare cambiamenti culturali**

**Ente Responsabile: Ente esecutore / Donor**

La durata limitata dei progetti legata ai meccanismi di finanziamento dei donors rappresenta un ostacolo per progetti che mirano non soltanto ad introdurre un nuovo approccio pedagogico ma ad effettuare, di fatto, un cambiamento culturale a più livelli, che investe tanto le istituzioni (Ministero, scuole, asili) quanto i singoli (insegnanti, supervisor, presidi, genitori e, non ultimi, bambini). Si tratta di processi di cambiamento che necessitano di tempi lunghi e a cui possono concorrere diverse iniziative. In questo senso, un auspicio potrebbe essere il passaggio dalla prospettiva di singole progettualità a una visione maggiormente programmatica.

### **5. Predisporre strumenti di monitoraggio e valutazione in itinere delle iniziative e degli interventi pedagogici**

**Ente Responsabile: Ente Esecutore / Donor /Controparte locale**

All'inizio del progetto non è stato messo a punto uno strumento ad hoc per il monitoraggio e la valutazione in itinere, come una matrice chiaramente collegata agli indicatori di output e outcome

del quadro logico collegata ad un sistema di raccolta dati (ne esistono anche *open source*). Questo strumento avrebbe potuto fornire una panoramica in tempo reale dei valori raggiunti in un dato momento e dei progressi rispetto ai valori triennali impostati. Sarebbe sempre utile disporre di un tale strumento, in modo da poter riportare immediatamente i valori raggiunti per ogni output e outcome e verificare l'andamento rispetto agli obiettivi prefissati. Questo dovrebbe essere uno strumento user-friendly ad uso dello staff ed eventualmente dei partner, che possono così essere tenuti informati sull'andamento del progetto. Il partenariato locale del Progetto AEPIC non è sembrato consapevole dell'esistenza di strumenti di monitoraggio nell'ambito dell'iniziativa. Sebbene questo possa essere attribuito al tempo intercorso dalla fine del Progetto alla valutazione, le interviste condotte fanno presumere che i partner locali non fossero coinvolti nell'esercizio di monitoraggio rispetto agli indicatori di Progetto. Inoltre, sebbene il Reggio Emilia approach si discosti da un'ottica di valutazione e misurazione delle competenze acquisite, sarebbe importante procedere ad un assessment e documentare i processi di apprendimento degli insegnanti e supervisor, anche attraverso modalità informali quali focus group, questo sarebbe utile per il personale stesso e anche nell'ottica di una valutazione in itinere dei risultati del Progetto.

Più in generale, le competenze del MEAE in termini di monitoraggio e valutazione dei risultati raggiunti in ambito educativo e rispetto alla capacità di misurare la performance del nuovo curriculum prescolare palestinese, devono essere ulteriormente rafforzate, così come la capacità di raccolta e gestione dei dati relativi agli indicatori del sistema di M&V.

#### **6. Potenziare l'inclusione dei bambini con bisogni speciali e maggiore attenzione al genere nei progetti di cooperazione internazionale**

**Ente Responsabile: Ente esecutore / Donor**

A fronte dell'impegno da parte del governo sul tema dell'inclusione dei bambini con difficoltà funzionali, il piano risulta senz'altro ambizioso e manca degli strumenti, principalmente finanziari, per la sua piena realizzazione. Un Progetto come quello valutato, che intende favorire l'inclusione, dovrebbe sempre integrare una dimensione che tenga conto dei bambini con bisogni speciali e ne favorisca l'inserimento nel sistema scolastico, incluso quello prescolare.

Anche la componente di genere avrebbe meritato maggiore attenzione ed integrazione nelle attività formative e di sensibilizzazione. Considerato il target a cui il Progetto si è rivolto (dirigenti, insegnanti, genitori), l'inclusione di temi quali le relazioni di genere, la parità e l'empowerment femminile avrebbero potuto avere numerosi effetti di ricaduta.

### **RACCOMANDAZIONI UTILI PER LA PROSECUZIONE DELL'INIZIATIVA**

#### **7. Promuovere strategie per la diffusione dell'approccio reggiano**

**Ente Responsabile: Ente esecutore / Controparte locale**

Diverse raccomandazioni sono state identificate con il fine di promuovere la diffusione dell'approccio, essendo questa, in sé, una raccomandazione. L'aspetto della disseminazione, che era stato sottolineato nella valutazione finale del Progetto, è stato ripreso e rafforzato attraverso il Progetto PACE dove si è lavorato maggiormente sul tema della diffusione dell'approccio reggiano. Alcuni suggerimenti sono stati raccolti per favorire ulteriormente la diffusione del metodo.

##### *a. Supportare il processo relativo alla diffusione ed implementazione dei Licensing criteria e di materiali relativi al Reggio Emilia Approach*

Formulare delle raccomandazioni al MEAE per assicurare un'ampia e corretta diffusione dei *Licensing Instructions For Private Preschools 2020/2021* presso le scuole e l'incorporazione delle

stesse all'interno delle scuole che hanno lavorato con AEPIC (e PACE). I workshop di presentazione delle linee guida organizzati da RTM e il ruolo delle supervisor dovranno essere sostenuti in questo senso, così come una corretta formazione in merito a come applicare i contenuti del Reggio Emilia approach che vi sono citati. Lunghi dall'intendersi come una lista di cose che la scuola deve avere, i criteri si riferiscono alla capacità di utilizzare determinati oggetti a fini pedagogici. In questo ambito, è stato anche suggerito che sarebbe opportuno digitalizzare le linee guida ed i materiali annessi al Reggio Emilia approach. Come sperimentato durante la valutazione, la Piattaforma E-School sembra essere un buon canale di comunicazione e diffusione.

#### *b. Ampliare l'accesso alla formazione sul RE approach attraverso le strutture esistenti*

Diversi Dipartimenti e Direzioni del MEAE si sono dimostrati consapevoli del valore aggiunto del Reggio Emilia approach, sarà quindi importante inserirsi in maniera coerente nei diversi canali esistenti al fine di permettere un'ampia diffusione dell'approccio, che del resto si configura come del tutto complementare al nuovo curriculum palestinese sull'educazione prescolare. Questi canali sono rappresentati da: 1) i 6 **Training Centres** per insegnanti in-service attualmente esistenti; 2) il **NIET** del MEAE che predispone i moduli formativi adottati poi dalle supervisor e si occupa anche direttamente di formazione degli insegnanti dei vari gradi di istruzione; 3) le **Università** che hanno attivi corsi di laurea per l'insegnamento nelle scuole d'infanzia e prescolari. In questo ambito, RTM potrà consolidare ulteriormente la collaborazione con l'Università Al Quds che nel Progetto PACE è consistita nella diffusione di materiale e dell'esperienza del BECRC ma che in futuro potrebbe prevedere lo sviluppo di moduli formativi all'interno del corso di laurea; 4) il **Progetto della Banca Mondiale** sopra citato; 5) il **BECRC** che si configura come iniziativa istituzionale e, secondo molti stakeholder, da replicare in diversi Governatorati, anche ai fini della promozione dei temi della sostenibilità ambientale.

### **8. Riflettere su modalità sostenibili di formazione continua e aggiornamento per supervisor e insegnanti formati nei due Progetti**

#### **Ente Responsabile: Ente esecutore / Controparte locale**

Diverse persone intervistate hanno sottolineato la necessità di aggiornamenti periodici sul Reggio Emilia approach. Ciò è particolarmente valido per alcune scuole pubbliche. Questi possono includere la condivisione dei nuovi sviluppi nell'approccio RE, in modo da poter tenere le tecniche di insegnamento continuamente aggiornate. La condivisione può aver luogo attraverso riunioni periodiche, visite di scambio, conferenze scientifiche, workshop, tanto a livello esterno quanto a livello interno, avvalendosi delle risorse messe a disposizione a livello locale, quali le supervisor formate e il training centre di Betlemme.

### **9. Riconsiderare il ruolo e funzionamento del Forum della Prima Infanzia di Betlemme**

#### **Ente responsabile: Partner locali**

Il Forum pubblico-privato della Prima Infanzia lanciato dal Progetto AEPIC ha avuto un significato importante dal punto di vista degli scambi pedagogici tra scuole; tuttavia, non è stato esteso al di là delle 7 scuole pilota, il MEAE non vi prende parte attivamente e attualmente si sta dimostrando poco dinamico, anche per via degli effetti dovuti dalla pandemia. Inoltre, il Forum è del tutto sconosciuto al di fuori dell'area di Betlemme. Il suo impatto come modello replicabile di gestione dei servizi è quindi molto limitato. In questo senso, è prevedibile che il Forum potrà funzionare maggiormente sulla base di opportunità concrete di collaborazione (eventi, scambi pedagogici, attività legate al BECRC) piuttosto che su programmi e piani d'azione strategici che potrebbero essere difficilmente sostenibili.

## **10. Studiare e pianificare il coinvolgimento delle scuole primarie nel RE approach**

### **Ente responsabile: Ente esecutore / Partner italiani e controparte**

Molti stakeholder hanno fatto notare il gap che si può creare tra scuola d'infanzia che applicano il Reggio Emilia approach e il metodo d'insegnamento della scuola primaria, maggiormente unidirezionale, mnemonico e di tipo tradizionale. Si potrebbe riflettere sull'opportunità di esporre all'approccio reggiano anche le insegnanti della scuola primaria e i dirigenti del MEAE competenti. L'esperienza, già presente in alcune scuole in Italia, è tra l'altro fortemente auspicata dallo stesso Reggio Children. Anche in questo ambito, un ruolo centrale potrebbe essere svolto dalle supervisor e le insegnanti già formate.

## **11. Riconsiderare i criteri di selezione delle classi da coinvolgere in progetti futuri**

### **Ente Responsabile: Ente esecutore**

Se un nuovo progetto farà seguito, diversi stakeholder hanno raccomandato che questo si rivolga ad alcune scuole prese nella loro interezza, piuttosto che una classe per scuola. Sebbene in questo modo si possa correre il rischio di creare "asili modello" e di non esporne altri all'approccio, si potrà così mitigare il problema del turnover e ogni classe troverà un'insegnante formata, ed ogni insegnante formata, a sua volta, troverà una classe organizzata e materiali disponibili in linea con la formazione acquisita. Nel fare ciò, si dovrebbe altresì tener conto dei bisogni dei diversi asili e proporzionare anche il supporto finanziario in base alle esigenze riscontrate.

## **12. Proseguire le azioni di sensibilizzazione rivolte alle famiglie**

### **Ente Responsabile: Controparte locale e partner locali**

Le famiglie di solito si aspettano che la scuola materna funzioni come una sorta di "pre-scuola" dove insegnare ai bambini le basi della lettura, scrittura, addizione. Insegnanti e personale dirigente della scuola si sono visti impegnati nelle interazioni con i genitori, chiarendo che i processi di insegnamento e apprendimento nella scuola materna sono volti a sviluppare il pensiero critico attraverso il gioco, lo sperimentare con i materiali, il teatro, l'ambiente circostante, la natura e che questo apre la strada ad un apprendimento più efficace rispetto a quello "tradizionale". Tuttavia c'è ancora molto lavoro da fare in questo ambito, come riferito da molte insegnanti intervistate e ancora oggi molti genitori, e la società in generale, rifiutano l'idea che si possa imparare attraverso il gioco o l'interazione con l'ambiente. Per cui c'è ancora bisogno di sensibilizzazione al riguardo che potrà essere proseguita dagli insegnanti e dal MEAE stesso.

## **13. Incrementare il networking e coordinamento da parte del MEAE rispetto agli stakeholder del settore educativo, con particolare riferimento alla formazione degli insegnanti**

### **Ente Responsabile: Controparte locale**

Affinché la formazione degli insegnanti sia integrata, è necessario sviluppare una formazione unificata per l'intero personale dell'istruzione prescolare che includa un piano d'azione con requisiti di qualificazione e aspetti di formazione professionale continua. A tal fine, è necessario il coordinamento, da parte del MEAE, fra tutti gli stakeholder coinvolti. Fortemente raccomandata è anche la promozione della partnership tra pubblico e privato, senza la quale, in assenza di un forte coinvolgimento del settore privato e come sostenuto dal MEAE stesso, il diritto all'educazione prescolare rimane di difficile applicazione nelle aree più povere della Cisgiordania. In questo ambito, è stata raccomandata l'apertura nuovi centri di formazione in altre aree del Paese, a cui possono accedere insegnanti di scuole pubbliche e private. E' stata anche incoraggiata l'apertura da parte delle Università di programmi specializzati per le scuole dell'infanzia. È necessario continuare a

lavorare in questo ambito a livello di policy. In particolare, è stato fatto presente che ci sono già delle discussioni in merito al rinnovamento del sistema di valutazione delle competenze, incluse quelle degli insegnanti, che dovrebbe fondarsi maggiormente sulla descrizione di abilità, prestazioni e risultati qualitativi.



## ALLEGATI AL RAPPORTO

- A. TERMINI DI RIFERIMENTO DELLA VALUTAZIONE
- B. METODOLOGIA DELLA VALUTAZIONE
- C. MATRICE DI VALUTAZIONE
- D. ELENCO DEI DOCUMENTI CONSULTATI
  
- E. CASO DI STUDIO SROI
- F. LINEE GUIDA PER LE INTERVISTE
- G. LISTA DELLE PERSONE INTERVISTATE
- H. PARTECIPANTI AI FOCUS GROUP
- I. QUESTIONARIO SCUOLE PILOTA
- J. QUESTIONARIO PER PIATTAFORMA E-SCHOOL
- K. QUESTIONARIO SROI