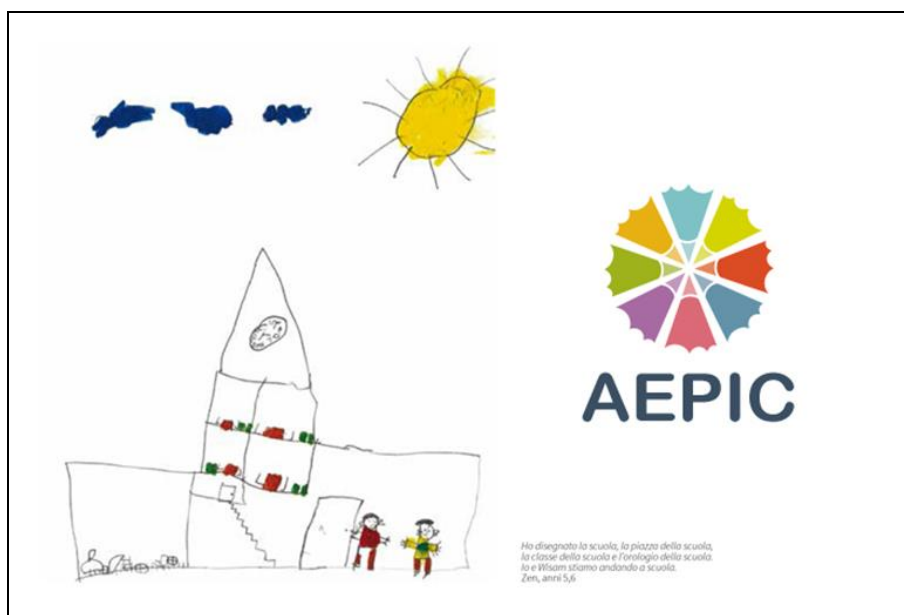


Valutazione d'impatto dell'iniziativa:

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

AID N. 010327/RTM/TOC



SINTESI

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. DESCRIZIONE DELL'INIZIATIVA VALUTATA	5
2. OBIETTIVI E METODOLOGIA DELLA VALUTAZIONE	5
3. RISULTATI DELLA VALUTAZIONE.....	6
3.1. RILEVANZA E COERENZA.....	6
3.2. EFFICACIA.....	7
3.3. EFFICIENZA.....	9
3.4. IMPATTO.....	10
3.5. SOSTENIBILITA'	12
3.6. QUESTIONI TRASVERSALI.....	13
4. BUONE PRATICHE E RACCOMANDAZIONI	14
4.1 BUONE PRATICHE	14
4.2 RACCOMANDAZIONI.....	16

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

Insegnante, scuola pilota

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

1. DESCRIZIONE DELL'INIZIATIVA VALUTATA

Il Progetto *Alleanza per un'Educazione Inclusiva e di Qualità* -AEPIC- (AID N. 010327/RTM/TOC) è stato 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.**

2. OBIETTIVI E METODOLOGIA DELLA VALUTAZIONE

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.

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 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 255 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).

3. RISULTATI DELLA VALUTAZIONE

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

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

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**, 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 del Ministero.**

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 relative alla prima infanzia, il bisogno di **adeguamento e qualificazione delle strutture e degli spazi** e la necessità di **attrezzature e materiali didattici**.

In questo modo, il Progetto si è dimostrato del tutto 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.

Considerato che il settore dell’educazione prescolare era stato abbastanza trascurato fino al 2015 dal Governo palestinese e dai principali attori internazionali, 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 dell'educazione prescolare e della prima infanzia.

Il Progetto e il Reggio Emilia approach introdotto attraverso l'iniziativa, inoltre, hanno contribuito in maniera significativa allo **sviluppo 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 dei bambini 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 reso 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.**

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 limitata.**

Il Progetto è risultato coerente anche con gli approcci e strategie del donator (*Documento triennale di programmazione AICS 2013-2015*), la *European Joint Strategy in Support of Palestine 2017-2020* e i documenti e strategie 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 (*Obiettivi di Sviluppo del Millennio* e *Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*, Strategie di settore di 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 - famiglie, comunità, ambiente scolastico, relazione insegnante-bambino- 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. Questo si riflette in una strategia solida e chiaramente focalizzata. Tuttavia, la logica d'intervento del Progetto ha mostrato diverse debolezze, in particolare riguardo alla logica verticale (obiettivi, risultati, attività) ed orizzontale (indicatori e condizioni esterne) del Quadro Logico e relativamente ad un'impostazione che avrebbe dovuto essere maggiormente basata sugli *outcome* piuttosto che sugli *output* (*Approccio basato sui risultati*).

3.2. EFFICACIA

L'inconsistenza di diversi indicatori del Quadro Logico rispetto agli outcome che pretendono dimostrare non ha permesso di effettuare un'analisi adeguata della performance rispetto agli obiettivi e risultati attesi. Inoltre, diversi indicatori mancavano di previsione dei valori target finali, e questo non ne ha permesso la misurazione. Per gli indicatori che è stato possibile misurare, la performance è stata molto buona ma diversi di questi indicatori non erano del tutto pertinenti. Il raggiungimento dei risultati ed obiettivi è stato quindi analizzato soprattutto attraverso una metodologia qualitativa, piuttosto che sulla misurazione degli indicatori.

L'analisi qualitativa permette di affermare che **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 formazioni del 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 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 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.

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.** Oltre a competenze pedagogiche, il Progetto ha contribuito a favorire anche una differente concettualizzazione del ruolo delle supervisor rispetto alle scuole da supervisionare e agli insegnanti da formare.

I cambiamenti osservati presso le scuole coinvolte nel Progetto sono stati favoriti non solo dalle attività formative e 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, infatti, 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.

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 il sostegno del Ministero.

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 **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, alla diversità culturale e religiosa delle scuole partecipanti e alle condizioni di sicurezza di alcune aree coinvolte nel Progetto. Tuttavia, questi rischi non hanno pregiudicato in maniera sostanziale il raggiungimento dei risultati.

3.3. 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. 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 sarebbe stato utile secondo alcuni stakeholder, soprattutto se allineato con il sistema di accreditamento nazionale.

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.

Dal punto di vista delle **sinergie** sviluppate, 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. La sinergia, in questo ambito, 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.

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. La partecipazione al *Pre-school Technical Working Group* ha permesso una certa diffusione dell'approccio reggiano, ma non si è prodotta nessuna interazione significativa.

Sinergie importanti sono state sviluppate successivamente, tra i risultati del Progetto AEPIC e le attività del Progetto PACE. Quest'ultimo 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. 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. Ambiti futuri di collaborazione possono essere esplorati con il Progetto della Banca Mondiale, che riguarda la formazione di insegnanti in-service di scuole d'infanzia private.

3.4. IMPATTO

Secondo diversi Dirigenti del MEAE il Progetto ha dato un contributo importante **all'aumento del tasso di iscrizione**, grazie all'apertura di nuovi classi prescolari e alla riabilitazione di scuole già esistenti, soprattutto in aree svantaggiate; 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 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. Il contributo in termini di riduzione del **drop-out** è stato soltanto indiretto e dato dalla sensibilizzazione delle famiglie, contribuendo così alla prevenzione del fenomeno.

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.

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.

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. Sono anche state rafforzate le 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. Queste competenze sono state diffuse poi ad altre supervisor e ad altre scuole attraverso formazioni piuttosto regolari. Inoltre, secondo quanto riferito da alcuni stakeholder, il Progetto ha favorito lo sviluppo di 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.

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, che ha rafforzato le capacità di monitoraggio del MEAE sugli edifici e ambienti scolastici.

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. 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, quindi, 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.

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 questo curriculum 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. 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 di "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", ovvero spazi distinti dedicati alle diverse attività didattiche, ognuno con un preciso obiettivo educativo.

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 modello di partenariato pubblico-privato ha avuto dunque un impatto limitato e non è stato esteso ad altre realtà o settori.**

Il Preschool Technical Working group è rimasto circoscritto agli attori internazionali e nessuna scuola ne fa parte.

Altri fattori che rafforzano la creazione di un ambiente favorevole all’educazione della prima infanzia e che hanno avuto un impatto sul 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 d’infanzia pubblica per mostrare come l’approccio viene messo in pratica.

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, si prevede quindi che i principi dell’approccio reggiano che vi sono contenuti saranno ulteriormente diffusi. Al momento della valutazione, comunque, e secondo quanto riferito da RTM, il processo della loro diffusione era rallentato a causa della pandemia e si stavano ipotizzando delle raccomandazioni per il MEAE per permetterne un’ampia disseminazione.

L’esercizio di analisi **Social Return on Investment (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, sono stati generati 4,11 Euro di beneficio sociale.**

3.5. 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 e direttamente collegata al BECRC. Questi collegamenti generano un flusso molto positivo per la sostenibilità dell’approccio.**

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. Al riguardo, è opportuno segnalare che il Progetto ha coinvolto nelle formazioni 5 supervisor sulle 16 presenti nel periodo di implementazione di AEPIC e che un numero maggiore è stato coinvolto attraverso gli eventi di disseminazione. Il Progetto PACE, inoltre, ha coinvolto 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.**

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 turn over 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.

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 del metodo.

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 nuovo metodo introdotto.

3.6. QUESTIONI TRASVERSALI

Nonostante l'elevata partecipazione femminile alle attività di Progetto, la dimensione di genere non è stata adeguatamente presa in considerazione, mentre potevano essere previste azioni specifiche di sensibilizzazione sul *gender mainstreaming* e le relazioni di genere per il personale scolastico e le famiglie, soprattutto in ragione del fatto che si è trattato di un progetto con componenti importanti di formazione, sensibilizzazione e capacity building.

Il tema dell'inclusione dei bambini con bisogni speciali non è stato affrontato in maniera significativa, se si escludono alcuni lavori effettuati per facilitare l'accesso agli edifici ai bambini disabili e alcuni spunti di riflessione durante alcune formazioni. 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. **La forte interazione scuola-famiglia che il Progetto ha favorito,**

infatti, ha permesso di praticare una sorta di *parent training* indiretto, che potrà avere effetti di ricaduta sulle modalità educative utilizzate dai genitori in ambito domestico.

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.

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 RISCONTRATE ¹

4. BUONE PRATICHE E RACCOMANDAZIONI

4.1 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.

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.

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

¹ 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.

nel contesto per poi lasciarsi contaminare dalle idee dei partecipanti, arrivando alla formulazione di un “loro” metodo. 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 offerte.

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”. Il valore aggiunto riportato è stato quello imparare a superare alcune barriere, a lavorare insieme e condividere le informazioni.

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. 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.

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 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.

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 del metodo introdotto.

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. 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. 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. 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 che funziona sulla base di una stretta sinergia tra le tre realtà che lo costituiscono: la Scuola, il BECRC e il Training Centre.

4.2 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 donator, 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.

- 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. Inoltre, gli indicatori devono essere rilevanti rispetto all'outcome che

intendono misurare e aderire ai criteri SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant and Time-bound). Infine, per permetterne la misurazione, gli indicatori devono sempre presentare una baseline e il valore target finale atteso

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. 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.

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

Sarebbe opportuno disporre di uno sistema di monitoraggio e valutazione in itinere del Progetto, collegato ad un sistema di raccolta dati, in aggiunta alle missioni di monitoraggio e alle valutazioni intermedie e finali. In questo modo, la verifica dell'andamento del Progetto è più agevole e immediata, ed è possibile misurare in qualsiasi momento i valori raggiunti per gli indicatori di output e outcome. 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. 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. Lungi 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 del metodo. 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, 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 è già presente in alcune scuole in Italia. 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 esporre 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.