



CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA INFANCIA: INVESTIGACIÓN, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

QUALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE: RESEARCH, POLICIES, AND PRACTICES

**RELADEI – REVISTA
LATINOAMERICANA
DE EDUCACIÓN INFANTIL** VOL. 13(2)

**Quality in Early Childhood Education and Care:
Research, Policies, and Practices"**

Diciembre 2024

EDITA

ILAdEI – Instituto Latinoamericano de Estudios
sobre la Infancia
www.iladei.net

ON LINE PUBLICATION

www.reladei.net

ISSN 2255-0666

RELEASE DATE Marzo 2022

EDITORIAL MANAGEMENT

Miguel A. Zabalza Beraza. Profesor emérito de la
Univ. de Santiago de Compostela, España
miguel.zabalza@usc.es

Massimo Baldacci, Profesor catedrático de la
Universidad de Urbino, Italia:
massimo.baldacci@uniurb.it

TECHNICAL SECRETARY

Cristina Mesquita, Instituto Politécnico de Bragança,
Portugal, cmmgp@pb.pt

Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo,
Italia, berta.martini@uniurb.it

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Univ. de Vigo,
España, mzabalza@uvigo.es

Mercedes Civarolo, Universidad Nacional de Villa
María, Argentina, mercedescivarolo@gmail.com

PUBLISHING HEADQUARTER

Facultad de Ciencias de la Educación, Rúa Xosé
María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida 15782 Santia-
go de Compostela, España

EXECUTIVE MANAGEMENT

Orsa, Fondazione Montessori Italia



EDITORS-IN-CHIEF OF THIS ISSUE

Andrea Lupi, Fabrizio Chello, and Rossella D'Ugo

GRAPHIC AND DESIGN

Ilaria Chiesa, Fondazione Montessori Italia

**ILADEI RELADEI COMMUNICATION
TEAM**

Lois Ferradás Blanco, España *lois.ferradas@usc.es*
Julia O. Formosinho, Portugal *jffformosinho@gmail.com*
Quinto Borghi, Italia *qborghi@gmail.com*
Inés de Côrte Vitoria, Brasil *mvitoria@puhrs.br*
Noemí Burgos, Argentina *noemiburgos2@gmail.com*
Rosa María Cruz Guzmán, México
rmcruz82@hotmail.com

ILADEI EDITORIAL COMMITTEE

Battista Quinto Borghi, Italia, *qborghi@gmail.com*
Lois Ferradás Blanco, España, *lois.ferradas@usc.es*
Julia Oliveira Formosinho, Portugal, *jffformosinho@
gmail.com*
Ángeles Abelleira, España, *angelesabelleira@edu.
xunta.es*

ITALIAN TRANSLATION SUPERVISOR

Battista Quinto Borghi, Italia, *qborghi@gmail.com*
Rossella D'Ugo, Università di Urbino, Italia,
rossella.dugo@uniurb.it

**PORTUGUESE TRANSLATION
SUPERVISOR**

Cristina Mesquita Pires, Instituto Politécnico de
Bragança, Portugal, *cmesquitapires@gmail.com*

ENGLISH TRANSLATION SUPERVISOR

Raquel Vázquez Ramil, España
mariaraquel.vazquez@uva.es

SCIENTIFIC COMMITTEE

ESPAÑA
Antón, Montserrat, Univ. Aut. de Barcelona (S)
Arnaiz, Vicenç, Menorca (E)
Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra (E)
Lera, María José, Univ. de Sevilla (E)
Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Baleares (E)
Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla (E)
Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid (E)
Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo (E)
Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona (E)

Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Baleares (E)
Sánchez, Teresa, Univ. Santiago Compostela (E)

ITALIA

Annacontini, Giuseppe, Univ di Lecce (I)
Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino (I)
Bellatalla, Luciana, Univ. di Ferrara (I)
Betti, Carmen, Univ. di Firenze
Bondioli, Anna, Univ. di Pavi (I)
Borghi, Battista, Fondazione Montessori Italia
Borghi, Beatrice, Univ. di Bologna (I)
Bulgarelli, Daniela, Univ. di Torino (I)
Cappucci, Davide, Univ. di Firenze (I)
Caso, Rossella, Univ. di Foggia (I)
Catricala, Angelo, Univ. di Urbino (I)
Cerocchi, Laura, Univ. di Modena-Reggio (I)
Chiantera, Angela, Univ. di Bologna (I)
Colicchi, Enza, Univ. di Messina (I)
Cottini, Lucio, Univ. di Udine (I)
Covato, Carmela, Univ. di Roma (I)
D'Amore, Bruno, Univ. di Bologna (I)
D'Ugo, Rossella, Univ. di Urbino (I)
Dallari, Marco, Univ. di Trento (I)
De Giorgi, Fulvio, Univ. di Modena-Reggio (I)
De Serio, Barbara, Univ. di Foggia (I)
Del Bene, Raffaella, Univ. di Urbino (I)
Demozzi Silvia, Univ. di Bologna (I)
Di Giandomenico, Isabella, Cnr (I)
Di Pace, Anna, univ. di Foggia, (I)
Di Tore, Pio Alfredo, Univ. di Salerno (I)
Di Tore, Stefano, Univ. di Salerno (I)
Dozza, Liliana, Univ. di Bolzano (I)
Ellerani, Piergiuseppe, Univ. di Lecce (I)
Fabbri, Maurizio, Univ. di Bologna (I)
Federici Ario, Univ. di Uebino (I)
Fioretti, Silvia, Univ. di Urbino (I)
Fiorucci, Massimiliano, Univ. di Roma (I)
Frabboni, Franco, Univ. di Bologna (I)
Gariboldi, Antonio, Univ. Modena-R. Emilia (I)
Gigli Alessandra, Univ. di Bologna (I)
Guerra, Monica, U. Studi di Milano-Bicocca (I)
Guerra Luigi, Univ. di Bologna (I)
Kanitz, Silvia, Univ. di Milano (I)
Limone Pierpaolo, Univ. di Foggia (I)
Loiodice, Isabella, Univ. di Foggia (I)
Lopez Grazia Anna, Univ. di Foggia (I)
Luciano, Elena, Univ. di Parma (I)
Lucisano Pietro, Univ. di Roma (I)
Lupi, Andrea, Fondazione Montessori Italia

Macinai,
Emiliano, Univ. di Firenze (I)
Magnoler, Patrizia, Univ. di Macerata (I)
Mangione, Giuseppina, Univ. di Salerno (I)
Marani, Giovanna, Univ. di Urbino (I)
Margiotta Umberto, Univ. di Venezia (I)
Martini, Berta, Univ. di Urbino (I)
Mattozzi, Ivo, Univ. di Bologna (I)
Michelini, Maria Chiara, Univ. di Urbino (I)
Michelini, Marisa, Univ. di Udine (I)
Molina Paola, Univ. di Torino (I)
Mortari, Luigina, Univ. di Verona (I)
Musatti Tullia, Cnr, Roma (I)
Nicolini, Paola, Univ. di Macerata (I)
Nigris, Elisabetta, Univ. di Milano (I)
Oliveiro, Alberto, Univ. di Roma
Palmieri, Cristina, Univ. di Milano (I)
Passaseo, Anna Maria, Univ. di Messina (I)
Pellerey, Michele, Univ. di Roma (I)
Pennazio, Valentina, Univ. di Bari (I)
Perla, Loredana, Univ. di Bari (I)
Pesci, Furio, Univ. di Roma (I)
Pezzano, Teodora, Univ. di Reggio Calabria (I)
Picchio, Maria Cristina, Cnr (I)
Pinto, Franca, Univ. di Foggia (I)
Polenghi, Simonetta, Univ. di Milano (I)
Riva Maria, Univ. di Milano (I)
Rizzardi, Mario, Univ. di Urbino (I)
Rossi, Piergiuseppe, Univ. di Macerata (I)
Salis, Francesca, Univ. di Urbino (I)
Santarone, Donatello, Univ. di Urbino (I)
Savio, Donatella, Univ. di Pavia (I)
Sirignano, Chiara, Univ. di Macerata (I)
Stramaglia, Massimiliano, Univ. di Macerata (I)
Striano, Maura, Univ. di Napoli (I)
Terrusi, Marcella, Univ. di Bologna (I)
Tombolato, Monica, Univ. di Urbino (I)
Traverso, Andrea, Univ. di Genova (I)
Ugolini, Monica, Univ. di Urbino (I)
Ulivieri, Simonetta, Univ. di Firenze (I)
Valan, Francesca, Milano
Valentini, Manuela, Univ. Di Urbino (I)
Vannini, Ira, Univ. di Bologna (I)
Vinci, Viviana, Univ. di Bari (I)
Volpicella, Angela, Univ. di Bari (I)
Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano (I)
Zecca, Luisa, Univ. di Milano (I)
Zuccoli, Franca, Univ. di Milano (I)

PORTUGAL – BRASIL

Angotti, Maristela, Un. de Sao Carlos,
Araraquara (B)
Araujo, Sara, Univ. de Porto (P)
Asunçao Folque, Univ. de Evora (P)
Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do
Sul, Porto Alegre (BR)
Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa (P)
Esteves, Manoela, Univ. Lisboa (P)
Figueiredo, Irene, Univ. de Porto (P)
Formosinho, Joao, Univ. Católica de Lisboa (P)
Gabriel Junqueira, Sao Paulo (BR)
Monge, Graciete, Beja (P)
Neves, André, Sao Paulo (BR)
Paiva Campos, Bartolo, Univ. de Porto (P)
Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Sisto, Celso, Rio de Janeiro (BR)
Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre (BR)

ARGENTINA – IBEROAMÉRICA

Bertolini, Marta, Univ. Nac. del Noroeste (I)
Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires (RA)
De Marco, Nélica, Univ. Nac. Río Cuarto (RA)
Escudero, Zulma, Univ. Nac. de San Luis (RA)
Escuredo, José Carlos, Univ. Nac. de Luján (RA)
Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa (RA)
Navarro, Marta, Univ. Nac. del Comahue (RA)
Porter Galetar, Univ. Aut. Metropolitana (MEX)
Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nac. de Lujan (RA)
Simonstein, Selma (RCH), Chile.

OTROS PAÍSES

Barbour, Nancy, Pennsylvania State Univ. (USA)
Barioni, René, Univ. di Losanna (CH)
Bennett, Jhon, Early Childhood and Family
Unit, UNESCO
Bertram, Tony, Centre for Research in Early
Childhood (CREC), Birmingham, England
Carr, Margaret, Univ. of Waikato (NZ)
Pascal, Christine, Centre for Research in Early
Childhood (CREC), Birmingham, England
Sbaragli, Silvia, Univ. di Locarno (CH)

EDITORIAL

- 9 La qualità nei servizi educativi per l'infanzia 0/6 anni
~ Fabrizio Chello, Rossella D'Ugo, Andrea Lupi

MONOGRÁFICO

- 21 Della qualità in educazione, oltre la performance
~ Maria-Chiara Michelini
- 35 Tra area transizionale e alternativa pedagogica per un sistema educativo di qualità. Il nido e i servizi per l'infanzia: questioni di ricerca-azione e formazione-supervisione.
~ Laura Cerrocchi
- 59 Lo sviluppo psicologico da 0 a 6 anni: implicazioni per la qualità educativa dei servizi 0-6.
~ Marta Salvucci, Emiliano Berardi, Mirta Vernice
- 75 The relationship as a fundamental quality index in 0-6 education services.
~ Farnaz Farahi
- 91 Riflessioni avanzate sulla qualità nell'educazione e nella cura della prima infanzia: approcci e implicazioni.
~ Riccardo Sebastiani
- 107 The Pedagogical Coordinator: moving towards transformational leadership to generate quality for ECEC.
~ Claudia Ciccardi
- 119 La postura di ricerca del pedagogo come elemento di qualificazione dei servizi educativi 0-6. L'approccio progettuale come cornice di riferimento.
~ Marco Iori, Annalisa Liuzzi
- 135 Concepire la "qualità" delle prassi educative. Potenzialità e limiti di un concetto in-definito.
~ Angelica Disalvo
- 151 La figura del Pedagogo e una nuova scala di autovalutazione per la promozione della sua professionalità. S.A.P.P., Scala di Autovalutazione della professionalità del Pedagogo.
~ Rossella D'Ugo, Marta Salvucci, Monica Bravi, Maria Cristina Di Maggio, Roberta Sideri
- 171 L'educatore nei servizi per l'infanzia nel sistema integrato zero-sei.
Una scala di valutazione e autovalutazione per la promozione della sua professionalità. SVAPed, Scala di Valutazione e Autovalutazione della Professionalità dell'educatore nei servizi per l'infanzia nel sistema integrato zero-sei.
~ Rossella D'Ugo, Marcella Cavasino, Gaia Lipsi, Marta Salvucci, Stefania Sasso

- 195 What is universal? A critical cultural approach to the CLASS. The voices of Italian, Portuguese and Dutch ECEC teachers.
~ Giulia Pastori, Valentina Pagani, Pauline Slot & Joana Cadima
- 209 La qualità come coerenza educativa. Un percorso di Ricerca-Formazione con i servizi e le scuole dell'infanzia di Brescia.
~ Anna Bondioli, Claudia Lichene, Donatella Savio
- 229 El paradigma inclusivo en los servicios de atención a la infancia: La observación basada en la icf como apoyo a la calidad en los sistemas de eapi.
~ Gianluca Amatori, Maria Buccolo, Marlene Oliveira dos Santos
- 245 The quality of the services of the Integrated System 0-6: voices and perceptions of future educators of Reggio Calabria
~ Silvestro Malara
- 261 Formazione professionale e qualità educativa nel sistema 0-6: variabili che ne ostacolano la correlazione positiva in uno studio di caso qualitativo in Trentino
~ Andrea Lupi
- 279 Quality as a participatory process: the point of view of parents and educators in a nursery
~ Monica Gottardo, Emilia Restiglian.
- 297 Promoting ECEC quality through educational alliance and family involvement. Reflections arising from an empirical investigation in the Municipality of Livorno.
~ Alessandra Gigli, Chiara Borelli, Nicoletta Chiericato
- 313 L'ambientamento partecipato: valutare la qualità per un'ecologia del tempo, dello spazio e dell'accoglienza. I primi risultati di una ricerca in un nido d'infanzia.
~ Sara Rossi
- 327 Ambienti didattici innovativi alla scuola dell'Infanzia: uno studio di caso multiplo.
~ Barbara Bocchi

MISCELANEA

- 341 Valutare la funzione educativa degli spazi nei reparti pediatrici per rendere effettivo il diritto alla salute dei bambini. Primi passi per la messa a punto di uno strumento.
~ Vanessa Lo Turco, Elena Luciano, Massimo Marcuccio
- 365 Per un'educazione botanica: lo Scaffale botanico, un repertorio dedicato ad alberi, respiro e pratiche ecologiche di responsabilità, fra riflessioni pedagogiche e letteratura per l'infanzia.
~ Marcella Terrusi

EDITORIAL

La qualità nei servizi educativi per l'infanzia 0/6 anni

FABRIZIO CHELLO¹, ROSSELLA D'UGO², ANDREA LUPI³, ITALIA

-
1. Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.
 2. Professoressa associata di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.
 3. Ricercatore di Didattica e pedagogia speciale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

Gli autori del presente contributo, Fabrizio Chello, Rossella D'Ugo e Andrea Lupi, dichiarano di aver partecipato in egual misura a tutte le fasi del lavoro, dall'ideazione alla stesura del testo, fino alla revisione finale. Pertanto, la paternità dell'opera è da considerarsi condivisa tra gli autori.

La qualità dei servizi e delle pratiche educative per la prima e la seconda infanzia è probabilmente uno dei temi di ricerca più popolari degli ultimi decenni. La sua prevalenza è dovuta all'interconnessione tra la sempre più grande importanza dei processi di valutazione, la richiesta sempre più diffusa di miglioramento delle strutture e delle attività educative rivolte alle bambine e ai bambini e l'elaborazione di politiche e strategie di ampio respiro.

Storicamente, il dibattito sulla qualità nei servizi educativi per l'infanzia ha attraversato diverse fasi. Nei primi decenni del Novecento, le riflessioni sull'infanzia erano principalmente ispirate da una fiducia incrollabile nella intrinseca bontà del processo educativo nelle scuole materne e dell'infanzia e le pratiche erano a loro volta ripensate a partire da contributi di teorie filosofiche e psicologiche. Questi approcci non si focalizzavano sulla misurazione o valutazione della qualità, ma piuttosto sulla ricerca di metodi

educativi e sull'impatto della ricerca sull'atto educativo in contesti infantili. Inoltre, l'educazione progressista enfatizzava l'importanza dell'esperienza diretta e dell'apprendimento attivo, ponendo il bambino al centro del processo educativo e concentrandosi sullo sviluppo del bambino come cittadino dotato di poteri intellettuali e morali di tipo critico. Questo approccio, ispirato dalle teorie di Dewey (1938), ma per la scuola dell'infanzia soprattutto a quelle di Froebel (1826), non poneva enfasi sulla standardizzazione o sulla valutazione formale dell'apprendimento, poiché prevaleva l'idea che lo sviluppo infantile seguisse percorsi unici e non facilmente misurabili (Smith Hill, 1926). Tale prospettiva rifletteva una diffusa scetticità nei confronti della possibilità di valutare con precisione gli apprendimenti infantili, a causa della loro natura fluida e mutevole nel tempo (Gesell, 1925; Sprague Mitchell, 1934).

Nel secondo dopoguerra, in tutto il mondo si è affermato un modello di scuola dell'infanzia standardizzato, in risposta alla crescente necessità di strutturare sistemi educativi universali e accessibili. Questo modello, influenzato dalle politiche di *welfare state* e dalle raccomandazioni di organismi internazionali come l'UNESCO e l'OCSE, ha promosso un approccio più sistematico all'educazione prescolare, introducendo curricula omogenei, standard educativi e criteri comuni di organizzazione scolastica (OECD, 2006; Moss, 2016). L'obiettivo, poi raggiunto (Meyer et al., 1979), era garantire un accesso equo all'educazione per l'infanzia alla stragrande maggioranza di bambini e bambine sotto i 6-7 anni, ma questa spinta verso la standardizzazione ha progressivamente ridotto gli spazi di sperimentazione pedagogica e personalizzazione dell'apprendimento. Inoltre, la priorità principale non era tanto migliorare l'efficacia dell'insegnamento, quanto soddisfare indicatori burocratici prestabiliti al livello governativo o legislativo, e rispettare un impianto curricolare che promuovesse miglioramenti nelle abilità cognitive, nella memoria, nel linguaggio (nella comprensione orale e sviluppo lessicale e grammaticale, più che nella letto-scrittura), nelle prime competenze numeriche e di calcolo, nel *problem solving*, nella socialità e nello sviluppo fisico e motorio. Di conseguenza, gran parte del lavoro sulla qualità educativa e la sperimentazione e valutazione del lavoro educativo venne delegato alle associazioni magistrali e al raccordo tra università e maestri, come si era già iniziato a fare in Italia con il contributo pionieristico e seminale di Giuseppe Lombardo-Radice negli anni Dieci del Novecento (Lombardo-Radice, 1925).

A partire dagli anni Settanta, il concetto di qualità è stato progressivamente ridefinito nell'ambito delle politiche educative internazionali. Organizzazioni come l'UNESCO e l'OCSE hanno iniziato a promuovere l'idea di uno standard internazionale per la qualità dei servizi educativi, sottolineando il ruolo della valutazione sistematica e dei modelli basati su evidenze empiriche (OECD, 2006). In parallelo, i movimenti pedagogici progressisti, si pensi in tal senso a Loris Malaguzzi e alla tradizione di Reggio Emilia, hanno iniziato a porre l'attenzione sulla qualità come processo dinamico e partecipativo, in cui l'importanza di elementi pedagogici e didattici viene considerata interrelata ad altri di tipo organizzativo, politico, amministrativo.

Negli ultimi decenni, si è assistito a quella che si può definire una "svolta valutativa" nell'educazione

della prima e seconda infanzia, caratterizzata dall'adozione crescente di strumenti di misurazione della qualità, programmi di valutazione e standard internazionali per il miglioramento dei servizi educativi. Strumenti come la *Early Childhood Environment Rating Scale* – ECERS (Harms et al., 1998) e il *Classroom Assessment Scoring System* – CLASS (Pianta et al., 2005) sono stati introdotti per valutare aspetti chiave della qualità educativa, come le interazioni tra educatori e bambini e l'ambiente di apprendimento. Inoltre, organizzazioni come la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) in America hanno sottolineato l'importanza di valutazioni etiche e affidabili, promuovendo metodi di monitoraggio culturalmente sensibili e basati sull'osservazione delle pratiche educative quotidiane (NAEYC, 2020).

Negli ultimi decenni, la ricerca ha iniziato a focalizzarsi sulla relazione tra qualità e sviluppo infantile, cercando di comprendere in che modo diversi modelli educativi influenzino le traiettorie di apprendimento e benessere dei bambini, ma ha intrapreso anche altri percorsi e traiettorie, in particolare ha accentuato il rapporto tra qualità educativa e valutazione. Una rassegna sistematica sulla valutazione nell'ambito dello sviluppo della prima infanzia (Puinean et al., 2020), esaminando i principali approcci adottati, le sfide e le opportunità per migliorare la capacità di valutazione in questo settore, definisce le caratteristiche di quattro principali costrutti: 1) valutazione guidata dalla comunità (*community-driven evaluation*), 2) valutazione culturalmente responsiva (*culturally responsive evaluation*), 3) costruzione della capacità di valutazione (*evaluation capacity building*), e 4) uso e influenza della valutazione (*evaluation use and influence*). In tutti e quattro i casi però il nucleo concettuale corrisponde a una transizione dalla valutazione intesa come giudizio e controllo top-down alla valutazione come apprendimento, promuovendo strategie di valutazione partecipative e contestualizzate che consentano, con una direzione inversa, cioè dal basso, del processo di miglioramento educativo. In tutti i casi è previsto il coinvolgimento attivo degli *stakeholder* attraverso strategie partecipative e dialogiche, un approccio culturalmente responsivo, riconoscendo l'importanza delle differenze culturali nella progettazione e interpretazione delle valutazioni, e l'*empowerment* professionale degli educatori con strumenti e competenze che consentano loro di comprendere e utilizzare i risultati della valutazione in modo autonomo. Si pensi, come paradigma di questo "svolta valutativa" ancorata al concetto di "qualità educativa", al modello

dell'*educational evaluation* della scuola pavese e al suo impatto sistemico in Italia (Bondioli & Ferrari, 2005).

LE DIMENSIONI DELLA QUALITÀ

La folta letteratura sul tema ha ormai stabilito, in maniera quasi unanime (Zaslow et al., 2011; Siraj et al., 2012; Slot, 2018), che la qualità è correlata ad alcune variabili ricorrenti, quali le caratteristiche strutturali, organizzative, formative ed educative dell'*Early Childhood Education and Care* (ECEC). In particolare, la letteratura sul tema usa distinguere, nel costrutto concettuale e operativo di 'qualità', due dimensioni principali: 1) strutturale e 2) metodologica (Layzer & Goodson, 2006; Pianta et al., 2005).

La prima dimensione – la qualità strutturale – è sempre stata al centro della regolamentazione governativa, anche se in tutto il mondo i governi sono soliti stabilire linee guida anche per la seconda dimensione – la qualità metodologica –, concentrandosi sul modello pedagogico, sul curriculum e sugli interventi educativi, che sono considerati fattori forti a sostegno della qualità del processo (Edwards, 1993). Alcuni autori hanno evidenziato come l'attenzione alle dimensioni processuali e strutturali della qualità abbia impedito di promuovere una riflessione sull'impatto che il curriculum, vale a dire una scelta attenta e consapevole di ciò che deve essere insegnato e appreso, potrebbe avere sulla qualità (Kagan e Kauerz, 2012).

RIFLESSIONI CRITICHE SULLA QUALITÀ IN ECEC

In entrambi i casi, ossia sia che si studi la qualità strutturale sia che si investighi la qualità metodologica e di processo, la ricerca scientifica ha cercato e cerca ancora oggi di correlare direttamente elementi del servizio educativo all'apprendimento o al benessere dei bambini e delle bambine, oppure ha provato e prova a collegare indirettamente alcune caratteristiche del sistema educativo a condizioni o fenomeni che portano all'apprendimento o al benessere.

In quest'ultima ipotesi, però, è necessario approfondire alcuni concetti che spesso vengono dati per scontati, poiché la mancanza di conoscenze sulla correlazione causale nello sviluppo precoce e le contraddizioni nell'insieme delle conoscenze attuali sono ostacoli che impediscono inferenze accurate (Lupi & D'Ugo, 2023).

Tali limiti concettuali e metodologici insiti nelle ricerche correlative sulla qualità, insieme a una più radicale critica all'impianto epistemologico e teorico

sotteso a questo tipo di indagini, hanno condotto gli studiosi e le studiose che adottano un approccio critico ai fenomeni educativi a decostruire nel profondo il costruito stesso di 'qualità'.

LA CRITICA AL CONCETTO TRADIZIONALE DI QUALITÀ

A partire dal lavoro seminale di Dahlberg, Moss e Pence del 1999, il discorso sulla 'qualità' è stato profondamente messo in discussione nella ricerca educativa sull'infanzia. Secondo Moss (2016, pp. 9-10), infatti, la qualità – lungi dall'essere un sistema neutrale di misurazione – "è un linguaggio di valutazione inscritto nei valori [...] di universalità, oggettività e stabilità, [...] certezza e chiusura", con conseguenze profondamente negative sull'intenzionalità trasformativa di ogni pratica educativa.

In particolare, in nome di una conoscenza basata su misurazioni ed evidenze (Dahlberg et al., 2013), la logica 'tradizionale' della qualità funziona come una "tecnologia umana" (Rose, 1990) che:

1. normalizza le pratiche educative, confrontando situazioni diverse, stabilendo quale funziona meglio e assumendo l'esito di questa selezione come standard da rispettare in maniera ossequiosa (Moss, 2009);

2. omologa le politiche senza alcuna considerazione per il contesto, trasformando un particolare discorso locale e culturalmente specifico in un modello universale (de Sousa Santos, 2004, p. 149);

3. regola il governo dei servizi ECEC sulla base dei criteri di performance derivati dall'approccio del new public management e dalla crescita della "società dell'audit" (Power, 1997);

4. sviluppa una nuova rappresentazione dell'infanzia come particolare fase della vita umana in cui è necessario investire il prima possibile risorse educative, sociali, culturali ed economiche per ricevere, nel breve o nel medio futuro, un migliore ritorno sull'investimento (Chello, 2022).

VERSO UNA NUOVA DEFINIZIONE DELLA QUALITÀ

Contro questo discorso sulla qualità, la ricerca educativa ha iniziato a proporre la definizione di altri linguaggi di valutazione, più rispettosi di un approccio valoriale, relativo, dinamico e democratico (Moss, 2014). In questa direzione, sempre più ricerche definiscono la qualità nell'ECEC a partire da un punto di vista particolare e locale, come quello dei bambini e delle bambine, dei genitori e delle genitrici, degli educatori e delle educatrici, degli insegnanti e delle

insegnanti, ecc.

Alla luce del dibattito sin qui delineato, il presente numero monografico si apre con una prima parte di ordine epistemologico-teorico, volta a sondare i significati del concetto di 'qualità' e i modelli strategico-operativo che la incarnano.

In particolare, il contributo di **Maria Chiara Michelini** – dal titolo “Della qualità in educazione, oltre la performance” – ricostruisce le origini economico-impresariali del concetto e la sua focalizzazione sull'imperativo della performance, mostrando l'ampio ventaglio di problemi che deriva dal suo uso in ambito educativo. Ne consegue l'invito a un ripensamento pedagogico del termine a partire da una prospettiva di stampo critico-riflessivo che, mettendo al centro l'intenzionalità e la consapevolezza della comunità educante, consideri i contesti e l'agire educativi come motore della definizione e della ricerca della qualità.

In questa prospettiva, l'assicurazione della qualità dei servizi educativi non coincide con procedure generali e standardizzate. Essa deve essere intesa, invece, come l'insieme di processi volti a costruire dispositivi meta-riflessivi che consentano di ripensare, in maniera partecipata e dal basso, le pratiche di progettazione, attuazione e valutazione tanto dei servizi nel loro complesso quanto dei singoli interventi, affinché siano più coerenti con l'insieme dei bisogni e delle sfide che caratterizzano il presente e il futuro dei singoli contesti in cui si opera. Lì dove per attuare un tale tipo di assicurazione della qualità nei servizi ECEC è necessario – come evidenziato dai contributi della prima parte del numero monografico – un ripensamento più generale, che riguarda gli approcci pedagogici, le conoscenze scientifiche messe in campo, le modalità relazionali agite nei contesti educativi, nonché i metodi e gli strumenti utilizzati per monitorare e valutare gli interventi.

Rispetto al primo elemento, ossia gli approcci pedagogici, nel suo contributo “Tra area transizionale e alternativa pedagogica per un sistema educativo di qualità. Il nido e i servizi per l'infanzia: questioni di ricerca-azione e formazione-supervisione”, **Laura Cerrocchi** sottolinea che per concepire e agire in maniera diversa e nuova il costruito di 'qualità' è necessario collocare i servizi educativi per l'infanzia nel più ampio sistema formativo integrato e, dunque, collocare i loro interventi nell'ottica dell'educazione per tutta la vita, tenendo così in giusto conto i fattori sociali, culturali e psicologici che dovrebbero contrassegnare la conoscenza e la progettazione (d)nel nido e (d)nei servizi per l'infanzia.

Conoscenza e progettazione, inoltre, non riguardano solo il sistema educativo e l'identità dei singoli servizi, ma concernono anche – arrivando così al secondo elemento – il processo di crescita delle bambine e dei bambini, le cui dinamiche sono state e sono ancora oggi al centro di un fervido dibattito psicopedagogico che viene ricostruito da **Marta Salvucci**, **Emiliano Berardi** e **Mirta Vernice** nel loro contributo “Lo sviluppo psicologico da 0 a 6 anni: implicazioni per la qualità educativa dei servizi 0-6”. Le autrici e l'autore, a partire da una ricostruzione dei modelli teorici che hanno fatto scuola in ambito psicopedagogico e delle più recenti conoscenze scientifiche, esaminano i numerosi cambiamenti che caratterizzano i bambini dagli 0 ai 6 anni, osservando come si modificano le loro capacità cognitive, linguistiche e socio-affettive al fine di dimostrare la necessità di una gestione delle politiche, dei servizi e degli interventi educativi informata e basata su evidenze scientifiche.

Il terzo elemento che compone questo nuovo modo di pensare e fare la qualità nei nidi e nelle scuole dell'infanzia è la dimensione socio-relazione, come sostiene **Farnaz Farahi** nel contributo “The Relationship as a Fundamental Quality Index in 0-6 Education Services”. Se i tradizionali modelli e le più diffuse scale di valutazione della qualità nei servizi ECEC hanno prioritariamente focalizzato l'attenzione sulle dimensioni strutturali e metodologiche, più recentemente si fa spazio la necessità di includere indicatori che possano indagare le relazioni bambino-adulto, adulto-adulto e bambino-bambino, tenendo così conto dei fondamentali aspetti affettivi ed emotivi che caratterizzano le pratiche di cura educativa.

Infine, tale visione della qualità nei servizi educativi per l'infanzia si traduce, tanto nelle pratiche di ricerca scientifica quanto nelle pratiche di intervento professionale, nell'assunzione di approcci teorici e metodologici di tipo attivo, collaborativo e partecipativo che consentano di mettere al centro le voci e gli sguardi dei diversi attori in gioco: dagli amministratori/dalle amministratrici che hanno il compito di governare il sistema integrato di educazione e istruzione 0/6 anni al personale educativo che in esso lavora, dai/dalle caregiver che hanno un ruolo centrale nell'educazione alle bambine e ai bambini che abitano quotidianamente i servizi educativi, fino ai ricercatori e alle ricercatrici che si occupano di indagare i variegati fenomeni che prendono corpo in questo segmento del percorso di vita. Un approccio questo che, come sottolinea **Riccardo Sebastiani** nel suo contributo “Riflessioni avanzate sulla qualità nell'educazione

all'infanzia: approcci e implicazioni”, necessita sia di metodi qualitativi in grado di riconoscere il ruolo dei valori in educazione sia di strumenti di monitoraggio e valutazione culturalmente sensibili.

IL RUOLO DEI/DELLE COORDINATORI/COORDINATRICI PEDAGOGICI/CHE

A partire da questa visione rinnovata del costrutto di 'qualità', la seconda e la terza parte del presente numero monografico sono dedicate alle diverse figure professionali che agiscono all'interno dell'attuale sistema integrato di educazione e istruzione 0/6 anni e che, dunque, giocano un ruolo fondamentale nel delineamento della qualità dei servizi. Tra queste figure, un ruolo importante è rivestito dal coordinatore pedagogico/dalla coordinatrice pedagogica, a cui si riferisce la seconda parte del numero.

In particolare, come ricostruisce **Claudia Ciccardi** nell'articolo “Il Coordinatore Pedagogico: verso una leadership trasformativa capace di garantire qualità per i servizi ECEC”, tale figura professionale può assumere un ruolo strategico, di alto profilo, nella definizione di strumenti di osservazione, analisi, monitoraggio e valutazione in grado di far emergere una riflessione profonda sulle pratiche educative attuali in vista di una trasformazione delle stesse al fine di garantire la creazione di sistemi competenti, capaci di un approccio ecologico-sistemico e volti a costruire educativi in cui le bambine e le bambine possano fare esperienza di relazione benefiche e di spirito di cittadinanza.

L'importanza del ruolo di tale professionista nel miglioramento della qualità dei servizi ECEC pone la questione della competenza riflessiva e di ricerca del/della pedagogista. In particolare, il contributo “La postura di ricerca del pedagogista come elemento di qualificazione dei servizi educativi 0-6. L'approccio progettuale come cornice di riferimento” di Marco Iori e Annalisa Liuzzi approfondisce la particolare valenza della postura di ricerca del pedagogista, adottando come oggetto di indagine la misura della distanza tra le dichiarazioni formali – avanzate nei profili professionali, nelle normative e nei documenti in cui si esplicitano gli intenti organizzativi e pedagogici dei servizi – e la pratica quotidiana, in cui troppo spesso la ricerca viene dimenticata o rimandata, a causa di situazioni contingenti.

La differenza tra la qualità 'formale' e quella 'praticata' è al centro anche del contributo di **Angelica Di Salvo** “Concepire la “qualità” delle prassi educative.

Potenzialità e limiti di un concetto in-definito”, nel quale si delinea uno studio di caso esplorativo qualitativo volto a indagare il sostrato semantico delle rappresentazioni della qualità e a individuare le caratteristiche attribuite agli elementi costitutivi della qualità di processo dei servizi per la prima infanzia dai coordinatori pedagogici dei servizi ECEC del Comune di Foggia. Il contributo fa emergere l'urgenza di una più radicale cultura della partecipazione dell'infanzia nell'individuazione dei criteri di assicurazione della qualità, nella sua concreta realizzazione e, infine, nella sua valutazione.

Infine, sempre sulla figura del coordinatore/della coordinatrice pedagogico/a, **Rossella D'Ugo**, **Marta Salvucci**, **Monica Bravi**, **Maria Cristina Di Maggio** e **Roberta Sideri** dedicano il loro contributo a “La figura del Pedagogista e una nuova scala di autovalutazione per la promozione della sua professionalità. S.A.P.P., Scala di Autovalutazione della professionalità del Pedagogista”, discutendo di uno strumento progettato per supportare e promuovere la crescita professionale del pedagogista attraverso l'autovalutazione. La SAPP, infatti, nata in collaborazione con l'Università di Urbino, mira a stimolare una riflessione critica sulle competenze del pedagogista, favorendo scelte educative consapevoli e mirate ai bisogni concreti dei soggetti coinvolti.

EDUCATORI/EDUCATRICI E INSEGNANTI: ATTORI FONDAMENTALI

Di criteri e di strumenti valutazione della qualità si occupano anche altri due contributi, riferiti però non più alla figura professionale del/della pedagogista, bensì a quelle dell'educatore/dell'educatrice dei servizi educativi per l'infanzia e dell'insegnante della scuola dell'infanzia, a cui è dedicata la terza parte del numero monografico.

In particolare, **Rossella D'Ugo**, **Marcella Cavasino**, **Gaia Lipsi**, **Marta Salvucci** e **Stefania Sasso** presentano un contributo dedicato a “L'educatore nei servizi per l'infanzia nel sistema integrato zero-sei. Una scala di valutazione e autovalutazione per la promozione della sua professionalità. SVAPEd, Scala di Valutazione e Autovalutazione della Professionalità dell'educatore nei servizi per l'infanzia nel sistema integrato zero-sei”, nel quale discutono un nuovo strumento di valutazione e autovalutazione mirato al sostegno e alla promozione della qualità della professionalità della figura dell'educatore socio-pedagogico che opera nei servizi educativi per la primissima in-

fanzia (0-3 anni) nel sistema integrato 0-6 anni: la scala SVAPeD.

Giulia Pastori, Valentina Pagani, Pauline Slot e Joana Cadima, nel contributo “What is universal? A critical cultural approach to the CLASS. The voices of Italian, Portuguese and Dutch ECEC teachers”, pongono la questione della coerenza culturale e della validità ecologica di uno dei più diffusi strumenti di valutazione della qualità nei servizi ECEC: *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS). Attraverso un progetto di ricerca comparativa qualitativa transnazionale, che ha coinvolto operatori ECEC in Italia, Portogallo e Paesi Bassi, i/le partecipanti hanno fatto emergere i diversi punti di vista culturali sulla qualità nell'educazione all'infanzia e si sono impegnati/e in un confronto sulle teorie pedagogiche e sui valori incorporati nello strumento di valutazione. I risultati dell'indagine mostrano che, insieme ad alcune somiglianze interpretative tra i/le partecipanti dei tre Paesi, emergono importanti differenze che possono identificare possibili “indicatori emergenti” della qualità del processo che sono rilevanti nei tre Paesi ma che potrebbero non essere compresi da strumenti standardizzati, come CLASS.

La centralità del ruolo degli educatori/delle educatrici e degli/delle insegnanti nel processo di miglioramento della qualità dei servizi educativi per l'infanzia è evidenziato anche da altri articoli del presente numero monografico, che si soffermano sull'importanza strategica della loro formazione iniziale e continua. Infatti, gli studi internazionali e nazionali dimostrano che all'aumentare della formazione professionale degli operatori/delle operatrici aumenta tendenzialmente anche la qualità dei servizi, tuttavia è anche vero che questa correlazione è rispettata, nel contesto della formazione continua, solo se si riscontrano condizioni quali: l'attenzione ai bisogni locali, l'uso di metodi didattici attivi e trasformativi, la caratterizzazione pratica dei contenuti (con particolare attenzione allo sviluppo infantile e alle abilità relazionali), la presenza di un mentore o di un supervisore così come il coinvolgimento attivo della leadership politico-organizzativo del sistema o del servizio.

Tali condizioni sono alla base della Ricerca-Formazione condotta da **Anna Bondioli, Claudia Lichene e Donatella Savio** con 296 tra educatrici e insegnanti e con 10 coordinatrici pedagogiche dei servizi per l'infanzia di Brescia. Il processo, il metodo e i primi risultati di questa indagine sono illustrati nel contributo “La qualità come coerenza educativa. Un percorso di Ricerca-Formazione con i servizi e le

scuole dell'infanzia di Brescia”, nel quale si sottolinea la necessità – per cogliere realmente le sfide educative sottese alla nascita del sistema integrato 0/6, istituito in Italia dal D.L. 65/2017 – di costruire, con il personale educativo, attraverso metodi formativi riflessivi e trasformativi, una nuova declinazione di qualità, non più riferita alle singole strutture, ma caratterizzata dalla ricerca di forme di continuità intesa come coerenza educativa, condividendo così riferimenti culturali, valoriali e operativi tra i due rami che costituivano il precedente sistema split.

Metodi formativi attivi, riflessivi e trasformativi caratterizzano anche la proposta di lavoro attuata da **Gianluca Amatori, Maria Buccolo e Marlene Oliveira Dos Santos** all'interno dei percorsi formativi dedicati al personale educativo di Roma Capitale, focalizzandosi in particolare sulla dimensione osservativa. Nel loro contributo “El paradigma inclusivo en los servicios de atención a la infancia: la observación basada en la ICF como apoyo a la calidad en los sistemas de eapi”, illustrano come l'uso di una scheda osservativa volta a riflettere sul grado di accessibilità, leggibilità e riconoscibilità, funzionalità e personalizzazione dell'ambiente nido, andando a valutare la presenza in esso di fattori facilitanti e barrieranti, abbia avviato un processo virtuoso di ripensamento dell'agire educativo professionale al fine di renderlo più adeguato alla promozione del benessere di tutti/e di ciascuno.

Sulla formazione iniziale degli educatori e delle educatrici dei servizi per l'infanzia, invece, si sofferma il contributo di **Silvestro Malara** “La qualità dei servizi del Sistema Integrato 0-6: voci e percezioni dei futuri educatori di Reggio Calabria”, nel quale si indaga il significato attribuito al costruito della qualità nei servizi per l'infanzia delle studentesse e degli studenti degli insegnamenti di Didattica 0-3 e Laboratorio di Didattica 0-3 del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria. In particolare, attraverso l'analisi testuale di alcune proposte progettuali elaborate da queste studentesse e da questi studenti, è possibile individuare le inferenze socioculturali del territorio e le innovazioni formative della futura classe degli/delle addetti/e ai lavori, a partire dalle differenze tra la qualità a livello nazionale e quella a livello locale.

Queste tre ricerche-formazione, dedicate alla formazione iniziale o a quella continua dei professionisti e delle professioniste di primo e secondo livello, mostrano dunque l'importanza di una strategia for-

mativa che mette al centro gli orizzonti di significato all'interno dei quali gli attori sociali si muovono così da decostruirli e ricostruirli. Tuttavia, anche quando sussistono tutte queste condizioni volte a rendere la formazione efficace, è possibile che questa leva strategica non migliori la qualità dei servizi e degli interventi. Infatti, come sottolinea **Andrea Lupi** nel contributo “Formazione professionale e qualità educativa nel sistema 0-6: variabili che ostacolano la correlazione positiva in uno studio di caso qualitativo in Trentino”, possono intervenire in maniera negativa altre variabili come, ad esempio, la possibilità che ha la formazione di modificare i tratti identitari della professionalità educativa, creando divisioni e conflitti nel gruppo di lavoro, oppure le implicazioni che la formazione può avere nella trasformazione delle pratiche educativo-didattiche, spingendo le educatrici/gli educatori e le maestre/i maestri verso contrasti professionali.

L'IMPORTANZA DELLA PROSPETTIVA DEI/DELLE CAREGIVER FAMILIARI

La quarta parte del presente numero monografico dà risalto a un'altra figura centrale nel complesso sistema educativo integrato per i bambini e le bambine da 0 a 6 anni: i genitori e le genitrici. La letteratura scientifica internazionale, infatti, ha dimostrato che il coinvolgimento della famiglia e della comunità è una delle principali leve per promuovere la qualità dell'educazione della prima infanzia, poiché contribuisce alla partecipazione dei bambini e delle bambine alle attività del nido e della scuola dell'infanzia, favorisce i loro apprendimenti e, dunque, ne migliora le condizioni di benessere.

In particolare, nel contributo “Quality as a participatory process: the point of view of parents and educators in a nursery”, **Emilia Restiglian e Monica Gottardo** illustrano i risultati di una ricerca volta a comprendere il punto di vista dei genitori e dell'équipe educativa riguardo agli elementi che ritengono di qualità rispetto alle esperienze educative vissute dai bambini e dalle bambine nella loro quotidianità in un nido d'infanzia. All'interno di tale ricerca – condotta con l'obiettivo di co-costruire uno strumento di riprogettazione e riflessione sulle esperienze educative – sono stati realizzati alcuni focus group semi-strutturati, la cui analisi tematica e di contenuto ha fatto emergere una corrispondenza tra le tematiche evidenziate dai genitori e quelle proposte dal gruppo di lavoro, evidenziando l'importanza degli aspetti re-

lativi agli “Elementi di contesto”, alle “Relazioni”, alla “Professionalità educativa” e alla “Partecipazione”.

La strutturazione di una relazione di qualità tra famiglie e servizi ECEC, in nome di una corresponsabilità educativa forte e profonda, è il tema intorno a cui si delinea l'argomentazione dell'articolo “Promoting ECEC quality through educational alliances and family participation. Reflections arising from an empirical investigation in the Municipality of Livorno”. In questo contributo, **Alessandra Gigli, Chiara Borrelli e Nicoletta Chierigato** evidenziano, attraverso una ricerca condotta su un campione di 43 genitori, il ruolo strategico che i servizi ECEC possono svolgere nell'empowerment genitoriale e nel sostegno tanto organizzativo quanto emotivo-relazionale della famiglia. Dall'analisi tematica abducente dei risultati dei focus group, infatti, emergono le opinioni dei genitori sulle difficoltà che caratterizzano la vita familiare (dalla mancanza di tempo, di energie e di risorse emotive alla pressione performativa che essi sentono sul proprio ruolo), ma anche il loro punto di vista circa il ruolo che il sistema di welfare potrebbe avere nel supportarli nello svolgimento delle loro funzioni genitoriali.

Infine, l'articolo “L'ambientamento partecipato: valutare la qualità per un'ecologia del tempo, dello spazio e dell'accoglienza. I primi risultati di una ricerca in un nido d'infanzia” di **Sara Rossi** illustra i primi risultati di una ricerca volta ad analizzare le pratiche educative sottese al modello di ambientamento ‘in tre giorni’ o ‘partecipato’. Con attenzione al metodo, agli strumenti di lavoro e alla valutazione della qualità dei dati, la ricerca ha coinvolto 23 famiglie con bambini e bambine tra i 3 e i 36 mesi, impegnate insieme al gruppo di lavoro educativo in un processo di apprendimento situato e auto-riflessivo che ha permesso loro di partecipare, riflettere, negoziare i significati delle pratiche agite.

AMBIENTI E STRUMENTI EDUCATIVI: UN ALTRO ASPETTO CENTRALE DELLA QUALITÀ

La quinta e ultima sezione del presente numero monografico si compone di due contributi.

Il primo contributo dal titolo “Ambienti didattici innovativi alla scuola dell'Infanzia: uno studio di caso multiplo”, in cui **Barbara Bocchi** – a partire da un approccio sistemico che tenga conto di tutti gli elementi che configurano l'evento formativo – approfondisce il legame che sussiste tra i concetti di ‘qualità’, di ‘didattica innovativa’ e di ‘ambienti di apprendimento’,

guardando con particolare attenzione alla creazione o all'adeguamento di ambienti didattici innovativi nelle scuole dell'infanzia per garantire lo sviluppo delle abilità cognitive, emotive e relazionali delle bambine e dei bambini attraverso attività creative, ludiche ed esplorative. In particolare, a partire dall'analisi di quattro casi progettuali condotti nella Regione Emilia Romagna, il contributo tenta di individuare gli indicatori utilizzati in fase di monitoraggio dell'intervento per poter dichiarare che la creazione di nuovi ambienti didattici abbia impattato qualitativamente (o meno) sullo sviluppo delle suddette abilità.

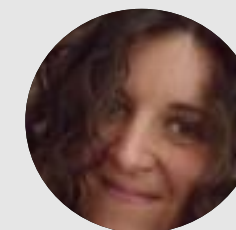
Chiude il numero il contributo "Per un'educazione botanica: lo Scaffale Botanico, un repertorio dedicato ad alberi, respiro e pratiche ecologiche di responsabilità, fra riflessioni pedagogiche e letteratura per l'infanzia" di Marcella Terrusi. Il contributo, ponendosi come "una cassetta degli attrezzi" per tutti coloro che vivono i servizi educativi e non solo, propone riflessioni pedagogiche relative ai temi dell'educazione, del benessere e della cittadinanza globale, della conoscenza scientifica e dell'appartenenza cosmica, sviluppate attorno al repertorio di uno Scaffale botanico, cioè una selezione bibliografica di albi illustrati di eccellenza internazionale, costituito presso la Biblioteca del Campus di Rimini. La risorsa della letteratura per l'infanzia offre in questa chiave infinite possibilità di esplorazione e approfondimento delle relazioni di responsabilità e interdipendenza che ci legano al mondo.

BIBLIOGRAFIA

- Bondioli, A. & Ferrari, M. (a cura di) (2005). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Chello, F. (2022). L'infanzia come Return On Investment? Un'analisi del rapporto tra pedagogia e politica a partire dal PNRR. In M. Fiorucci & A. Vaccarelli (a cura di), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* (pp. 207-216). Lecce: Pensa Multimedia.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. London: Routledge.
- de Sousa Santos, B. (2004). *Interview with Boaventura de Sousa Santos*. In *Globalisation, Societies and Education*, 2(2): 147-160.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New

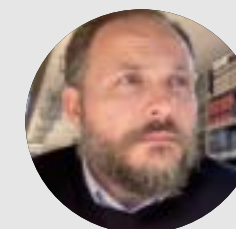
- York: Macmillan.
- dwards, C. (1993). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach in Transformation*. Ablex Publishing Corporation
- Froebel, F. (1826). *Die Menschenerziehung*. Keilhau/Leipzig: Wienbrach.
- Gesell, A. (1925). *The Mental Growth of the Pre-School Child*. New York: Macmillan.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. New York: Teachers College Press.
- Kagan, S. L., e Kauerz, K. (2012). *Early Childhood Systems: Transforming Early Learning*. Teachers College Press.
- Layzer, J. I., & Goodson, B. D. (2006). *The "quality" of early care and education settings: definitional and measurement issues*. Evaluation review, 30(5), 556-576. <https://doi.org/10.1177/0193841X06291524>
- Lombardo-Radice, G. (1925). *Accanto ai maestri: nuovi saggi di propaganda pedagogica*. Torino: Paravia.
- Lupi, A. e D'Ugo R. (2023). Come si valuta la qualità nel sistema ECEC: problemi epistemici nel dibattito internazionale sulla dimensione strutturale e di processo. *Pedagogia oggi*, 21(1), 220-228.
- Meyer, J., Ramirez, F., Rubinson, R., & Boli-Bennett, J. (1979). World Educational Revolution. In J. Meyer & M. Hannan (edited by), *National Development and the World System: Educational, Economic and Political Change, 1950-1970*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moss, P. (2009). *Alternative Narratives in Early Childhood: An Introduction for Students and Practitioners*. London: Routledge
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A Story of Democracy, Experimentation and Potentiality*. London: Routledge.
- Moss, P. (2016). Why the Question of Quality in Early Childhood Education is a Problem. In *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, 17(1), 9-12.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). *Developmentally Appropriate Practice: Guidelines for Early Childhood Educators*. Washington, DC: NAEYC.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- ianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2005). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*.

- Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Power, M. (1997). *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Puinean, G., Gokiart, R., Taylor, M., Jun, S., & de Vos, P. (2022). *Evaluation in the field of early childhood development: A scoping review*. *Evaluation Journal of Australasia*, 22(2), 63-89.
- Rose, N. (1990). *Governing the Soul : Technologies of Human Subjectivity*. New York: Routledge.
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2012). *Assessing Quality in Early Childhood Education and Care: Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale*. London: IOE Press.
- Slot, P. L. (2018). Measuring Quality in Early Childhood Education and Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 26-35.
- Smith Hill, P. (1926). *A Conduct Curriculum for the Kindergarten and First Grade*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Sprague Mitchell, L. (1934). *Young Geographers: How They Explore Their World*. New York: Bank Street College of Education.
- Zaslow, M., Martinez-Beck, I., Tout, K., & Halle, T. (2011). *Quality Measurement in Early Childhood Settings*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.



Rossella D'Ugo
rossella.dugo@uniurb.it

Prof.ssa Rossella D'Ugo, PhD, Professore Associato in M-Ped/04 Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Insegna Docimologia e Pedagogia sperimentale per il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Valutazione dei servizi educativi per il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e Valutazione della Progettazione educativa per il Corso di laurea Magistrale in Pedagogia.



Andrea Lupi
andrea.lupi@uniurb.it

Andrea Lupi è Ricercatore in Didattica e Pedagogia speciale, titolare dell'insegnamento Didattica nei servizi educativi per l'infanzia presso il corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Urbino.

Le sue principali aree di ricerca includono: Pedagogia dell'infanzia, con particolare attenzione ai metodi della tradizione italiana, da Montessori a Malaguzzi. Dimensioni identitarie della formazione dei docenti della scuola dell'infanzia, con un focus sulle competenze pedagogiche e sulle pratiche basate su evidenze scientifiche. Qualità nei servizi educativi per la prima infanzia, con particolare riferimento alla valutazione delle pratiche educative e alla loro relazione con lo sviluppo infantile.



Fabrizio Chello

Fabrizio Chello è Professore Associato presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, specializzato in Pedagogia Generale e Sociale. È titolare dell'insegnamento Modelli e pratiche educative nei servizi per la prima infanzia.

Nell'ambito dell'Ateneo, ricopre il ruolo di Referente dipartimentale AQ-Didattica ed è componente del Presidio della Qualità di Ateneo.

Le sue principali aree di ricerca includono: epistemologia della ricerca pedagogica; pedagogia dell'infanzia, con particolare attenzione alle pratiche di lettura dialogica con bambine/i da 0 a 6 anni; transizioni educativo-professionali, transazioni identitarie e orientamento formativo.

MONOGRÁFICO

Della qualità in educazione, oltre la performance

Quality in education, beyond performance

Alrededor de la calidad en la educación, más allá del rendimiento

Maria-Chiara Michelini, ITALIA

RIASSUNTO

Il contributo affronta il discorso sulla qualità affermando l'esigenza di una riflessione culturale e pedagogica, rispetto alle dimensioni sociali e alle prospettive epistemologiche relative al costrutto di qualità. Evidenzia i limiti di una concezione della qualità che si è diffusa e imposta a partire dalla visione imprenditoriale, secondo l'imperativo della performance, come espressione di un'istanza eteronoma, in una logica di assottigliamento della dimensione quantitativa e presuntamente obiettiva. Il contributo propone, quindi, un approccio alternativo, suggerendo elementi e criteri per la definizione di modelli per la qualità idonei all'educare e alle sue azioni. In questa prospettiva, considera i contesti e l'agire educativi motore della definizione e della ricerca della qualità, nell'ambito dell'esercizio scientifico dell'educare. La qualità, che muove dall'intenzionalità e dalla consapevolezza della comunità educante, si articola secondo una dinamica reticolare-interattiva che va animata e sostenuta; di qui, l'esigenza di promuovere negli attori coinvolti le competenze necessarie a coltivare una cultura della qualità, tra le quali diviene centrale la dimensione riflessiva. In tal senso progettare, valutare, ripensare gli elementi strutturali, organizzativi ed educativi dei servizi e delle pratiche rivolte alla

prima e alla seconda infanzia, in vista dell'autentica assicurazione della qualità, implica l'esercizio teorico e pratico della metariflessione da parte di tutti i soggetti coinvolti.

Parole chiave: qualità; educazione; infanzia; comunità educante; metariflessione

ABSTRACT

This paper addresses the discourse on quality affirming the need for a cultural and pedagogical reflection concerning the social dimensions and epistemological perspectives related to the quality construct. It highlights the limits of a conception of quality that has spread and imposed itself starting from the entrepreneurial vision, according to the imperative of performance, as an expression of a heteronomous instance, in a logic of absolutization of the quantitative and presumably objective dimension. The article therefore proposes an alternative approach, suggesting elements and criteria for defining quality models suitable for education and its actions. In this perspective, it considers the educational contexts and actions as the driving force behind the definition and research of quality, within the scientific exercise of education. Quality, which moves from the intentionality and awareness of the educating community, is ar-

articulated according to a reticular-interactive dynamic that must be animated and sustained; hence, the need to promote in the actors involved the skills necessary to cultivate a culture of quality, among which the reflexive dimension becomes central. In this sense, designing, evaluating, and rethinking the structural, organizational, and educational elements of services and practices aimed at early and later childhood, with a view to authentic quality assurance, implies the theoretical and practical exercise of meta-reflection by all those involved.

Keywords: quality; education; childhood; educating community; metareflection

RESUMEN

El ensayo aborda el discurso sobre la calidad afirmando la necesidad de una reflexión cultural y pedagógica, con respecto a las dimensiones sociales y las perspectivas epistemológicas relacionadas con el constructo de calidad. Destaca los límites de una concepción de calidad que se ha extendido e impuesto desde la visión empresarial, según el imperativo del desempeño, como expresión de una instancia heterónoma, en una lógica de absolutización de la dimensión cuantitativa y presumiblemente objetiva. Por lo tanto, la propuesta aborda un enfoque alternativo, sugiriendo elementos y criterios para la definición de modelos de calidad adecuados para la educación y sus acciones. En esta perspectiva, considera los contextos educativos y la acción como motor de la definición e investigación de la calidad, como parte del ejercicio científico de la educación. La calidad, que se mueve desde la intencionalidad y la conciencia de la comunidad educadora, se divide según una dinámica reticular-interactiva que debe ser animada y apoyada; de ahí la necesidad de promover en los actores involucrados las habilidades necesarias para cultivar una cultura orientada a la calidad, entre las cuales la dimensión reflexiva se vuelve central. En este sentido, diseñar, evaluar, repensar los elementos estructurales, organizativos y educativos de los servicios y prácticas dirigidos a la primera y segunda infancia, en vista del auténtico aseguramiento de la calidad, implica el ejercicio teórico y práctico de la metareflexión por parte de todos los sujetos involucrados.

Palabras clave: calidad; educación; infancia; comunidad educativa; metareflexión

DIMENSIONI SOCIALI E PROSPETTIVE EPISTEMOLOGICHE

L'educazione della prima e della seconda infanzia rappresenta una lente d'ingrandimento per approfondire il discorso sulla qualità, rispetto al quale è necessaria una riflessione di ampio respiro in termini culturali e pedagogici. Occorre, infatti, domandarsi che cosa si intenda e che cosa si debba intendere per qualità e non soltanto in riferimento all'ambito dell'educazione della prima e della seconda infanzia. In un'epoca in cui il discorso sulla qualità è divenuto sistema intrinseco alle realtà e alle organizzazioni di ogni tipo, da quelle più legate alla quotidianità, a quelle dell'ambito professionale, si corre il rischio di non interrogarsi sul senso, sul perché, sulle implicazioni, oltre che sul come di un concetto che appare inscindibile rispetto al nostro vissuto. Se, per limitarci ad un esempio banalissimo, al termine di una telefonata ad un servizio al quale ci siamo rivolti per risolvere un problema di poco conto, riceviamo una richiesta di valutazione della qualità della prestazione fornita dall'operatore, non ci interroghiamo circa le ragioni della stessa, né circa le possibili conseguenze (anche per la persona che ci ha risposto), né circa le condizioni complessive in cui il servizio è stato reso dall'operatore, né circa l'idea di qualità del servizio di cui stiamo parlando. Parliamo di soddisfazione del cliente, di rapidità del servizio, di effettiva soluzione del problema. Soprattutto, diamo per scontato che le informazioni da noi fornite vengano davvero utilizzate esclusivamente per migliorare il servizio che ci aspettiamo e non, ad esempio, per rendere ancora più competitiva la condizione di lavoro degli addetti del servizio in questione. Si tratta di un esempio banale, che sembra molto lontano da un tema alto come quello educativo, eppure ci sembra utile per avviare una riflessione necessaria. Anzitutto, suggerisce che la qualità non è una variabile indipendente, nel senso che la sua bontà dipende dalla cornice generale nella quale viene intesa. E questa cornice va consapevolmente esplicitata per poter davvero parlare di qualità. Posso considerare di qualità una mela, una banana o una zucchina perché non presenta difetti alla vista, all'olfatto e al gusto, ma, al contempo, posso considerarla di pessima qualità perché ottenuta con l'utilizzo di prodotti chimici nocivi per la salute umana e per l'ambiente. Per contro posso considerare di qualità una mela, una banana o una zucchina che presentino qualche irregolarità estetica, ma siano state ottenute da procedure di coltivazione biologiche e comunque

rispettose della natura. Esplicitare la cornice teorica ed assiologica entro cui avviene l'attribuzione qualitativa è operazione culturale fondamentale. Ciò vale, a maggior ragione, per oggetti e processi complessi e importanti come quelli di cui ci stiamo occupando. Di qui veniamo ad una seconda riflessione che ci porta dentro quello che consideriamo snodo centrale nel panorama culturale contemporaneo. Dobbiamo tornare ad Aristotele per trovare la prima esplicita, duplice definizione della nozione di qualità. In primis egli considera la qualità caratteristica che distingue una sostanza all'interno di un genere (per esempio l'essere bipede dell'uomo in seno al genere animale). Nel secondo significato, quello tramandato poi dalla filosofia scolastica, la qualità è uno dei modi che può assumere la sostanza. Dunque, la qualità è una categoria subordinata rispetto alla sostanza, nella quale rientrano tutti i predicati, ossia le caratteristiche accidentali della medesima. Nel *De Anima*, poi, Aristotele distingue le qualità proprie, oggetto di uno solo dei cinque sensi, o comuni, oggetto di più sensi. La scolastica introdusse un'ulteriore distinzione tra qualità sensibile (o manifesta) e qualità occulta, una sorta di potere interno alle cose che non cade sotto i nostri sensi, ma si coglie solo attraverso i suoi effetti. In tal senso si opera una distinzione tra qualità primarie (oggettive, reali), ritenute proprie dell'oggetto in quanto tale e suscettibili di determinazione quantitativa (ad esempio la grandezza di un oggetto) e qualità secondarie, effetto di quelle primarie sugli organi di senso (ad esempio il sapore) e come tale ritenute soggettive. Questa distinzione, sviluppata dall'atomismo greco, fino alla filosofia dell'età moderna, porta il problema della misurazione e più in generale della riduzione all'ambito matematico delle qualità sensoriali, al centro di molteplici filoni di ricerca in vari campi.

Fin da Aristotele, dunque, la filosofia si è posta il problema del rapporto tra sostanza e qualità, oltre che tra oggettività e soggettività. Naturalmente le soluzioni sono state progressivamente sviluppate e connesse alle scoperte scientifiche che hanno dato vigore alle risposte. Il punto che vorremmo cogliere rispetto all'attuale cultura è legato al fatto che il legame sostanza/qualità si sia sviluppato esponenzialmente nella direzione di un ancoraggio forte alla dimensione quantitativa (e quindi misurabile). Lo schema aristotelico sostanza-qualità viene sostituito in epoca moderna da schemi interpretativi meccanicistici e matematici (quantitativi). Si è progressivamente andato affermando un paradigma per il quale l'attribuzione di valore, per il nostro discorso la determinazione

della qualità di qualcosa, riguarda esclusivamente gli aspetti quantitativi e misurabili: è qualità solo ciò che può essere ricondotto a valutazione oggettiva e quantificabile. In tal senso si ottiene un ribaltamento dello schema aristotelico sostanza/qualità; se la qualità viene ricondotta ai soli aspetti misurabili, questi diventano prevalenti rispetto alla sostanza. Biesta (2023, p. 11), ad esempio, suggerisce di considerare il problema della *validità normativa* delle misurazioni, vale a dire se le stesse corrispondano davvero a ciò a cui diamo valore o se stiamo solo misurando ciò che possiamo facilmente misurare e, conseguentemente, finiamo con il dare valore a ciò che siamo in grado di misurare. Biesta sviluppa ulteriormente il suo ragionamento nell'ambito del tentativo di definire che cosa sia la buona educazione in un tempo di misurazioni, sostenendo, appunto, che la tendenza sopra esposta ha condotto a perdere di vista i valori, gli scopi, la bontà dell'educazione, ridotta in gran parte nei termini e nel linguaggio della *learnification*. Ciò comporta, secondo il pedagogista olandese, la riduzione delle funzioni dell'educare che andrebbero invece riarticolate in qualificazione (fornire conoscenze, abilità, capacità di giudizio), socializzazione (diventare membri di una società) e soggettivazione (diventare soggetto). Egli sostiene la necessità di approcciarsi a tutte le dimensioni dell'educazione, per poterne davvero valutare la bontà, la qualità.

Già in passato (Michelini, 2006) avevamo considerato criticamente le ragioni e le possibilità della trasposizione del sistema della Qualità totale al mondo educativo¹. In realtà oggi ci troviamo di fronte ad una capillare, sistematica diffusione di fatto dello stesso, come sistema acquisito di orientamento al miglioramento continuo, attraverso il controllo costante di processi e prodotti. Il controllo qualità si traduce, anche in campo educativo, nel processo di standardizzazione, tendenzialmente illimitata, di prestazioni, azioni, obiettivi la cui valutazione, riferita a indicatori predefiniti, viene quantificata. Il tutto è volto

1. Alle origini di tale orientamento, in Italia, ricordiamo il modello presentato da Galgano A., in *La qualità totale, Il sole 24 Ore, Milano, 1993*. Una sua primordiale applicazione al mondo della scuola è rintracciabile in Negro G., *Qualità totale a scuola. Didattica, organizzazione scolastica e nuovi modelli manageriali, Il sole 24 Ore, Milano, 1995*. Per un raffronto del modello della qualità totale in riferimento alla scuola considerata come impresa, anziché come comunità, si rimanda al volume in bibliografia Michelini (2006), con particolare riferimento alle pagg. 59-71, anche sintetizzato nella figura 2 di pag. 71.

ad una riprogettazione tesa al miglioramento, a sua volta quantificato, secondo lo schema di pianificazione strategica per le imprese e gli enti di servizio articolato in piano strategico, autodiagnosi, modello di sviluppo². Il modello è stato assunto in qualche misura da tutta la pubblica amministrazione, in un vortice valutativo schiacciante, che sta comportando anche una crescente insofferenza e sofferenza interne ai sistemi. La vera questione risiede nella concezione culturale complessiva di riferimento, che nel lavoro del 2006 abbiamo essenzialmente ricondotto alla metafora dell'impresa, che si è andata progressivamente sostituendo a quella della comunità.

Voci ben più autorevoli di chi scrive hanno evidenziato l'insufficienza, tanto più per il fatto educativo, di una concezione della qualità che si è di fatto diffusa e imposta a partire dalla visione imprenditoriale, al conseguente imperativo della performance, come espressione di un'istanza eteronoma, al correlato paradigma dell'evidence based, con il portato di assolutizzazione della dimensione quantitativa e presuntamente obiettiva. Il tutto si è anche espresso in termini di pervasività, invasività e omologazione della valutazione, con il rischio di confondere il valore con la misura, identificando la qualità dei processi (e dell'uomo stesso) con ciò che può essere misurato.

Di fatto il breve ragionamento sulla qualità ci ha condotti a parlare di valutazione della medesima, nell'orizzonte della cultura della valutazione di riferimento. Il tema della valutazione, in tal senso è divenuto centrale, al punto che si parla ormai da tempo di follia della valutazione (Hadij, 2023), di tirannia della valutazione (Del Rey, 2013), di pervasività e invasività della valutazione (Damiano, 2011) ad indicare una dimensione sociale vera e propria che sta caratterizzando trasversalmente ambiti di ogni tipo del vivere e del convivere contemporanei. In un contributo che consideriamo illuminante sull'argomento, Elio Damiano (2011) ricostruisce il percorso pedagogico scolastico dell'affermarsi della valutazione come sapere emergente, con un'estensione senza precedenti, divenendo di fatto una vera e propria *filosofia governamentale* (Martuccelli, 2010, p. 28). A scanso di equivoci, precisiamo che non si tratta certo di mettere in discussione le conquiste irrinunciabili in ordine all'identificazione di necessarie forme di razionalizzazione dell'agire, in modo da regolarlo e renderlo più capace di raggiungere i risultati auspicati e auspicabili. Tantomeno si

2. Galgano A., *La qualità totale, ibidem*.

tratta di mettere in discussione la doverosa ricerca di strategie e strumenti utili allo scopo, anche assicurando efficienza ed efficacia dell'agire e dell'impiego delle risorse. Si tratta di quella che Foucault (1978, 1998, 2004, 2005) aveva definito *società disciplinare* nella quale il controllo sociale viene messo in atto mediante l'esercizio del potere di regolazione di una rete di dispositivi. La peculiarità di questo assetto consiste nel fatto che la disciplinarizzazione non avviene in termini di controllo e dipendenza, ma di conoscenza e di partecipazione ad un sistema, attraverso le quali i membri sviluppano aderenza ad esso. Si istituisce quella che egli chiama tecnologia *biopolitica*, la quale induce l'assoggettamento, ovvero il modo in cui le persone si percepiscono, giudicano, approvano o meno, decidono e operano. Damiano esplora le forme che potremmo ascrivere a tale processo nell'ambito scolastico, interpretando in tal senso il massiccio sistema delle indagini e comparazioni internazionali (ad esempio quelle promosse da IEA, OCDE, PISA). Egli riconduce al movimento dell'Evidence Based Education l'origine di tale tendenza e, segnatamente, alla volontà di istituire un rapporto più stretto tra ricerca educativa e pratiche scolastiche in senso prevalentemente top-down, vale a dire, dalla ricerca di tipo empirico sperimentale quantitativo alle scelte educativo-didattiche. I dati, le evidenze fornite dalla ricerca, secondo tale orientamento, vanno poste a fondamento delle opzioni in campo operativo, oltre che in campo politico. Damiano critica il paradigma causalista di tale approccio, per il quale l'effetto rivela la causa e ne contesta l'applicabilità all'insegnamento-apprendimento, per il legame estremamente più debole in termini di incidenza dell'insegnamento sull'apprendimento. Egli si spinge oltre nella critica a tale approccio, che si traduce nella logica della valutazione normativa, affermando che gli organismi istituiti nell'ambito dell'EBE sono «agenzie a carattere capitalistico che offrono a pagamento servizi di informazione e formazione per insegnanti, dirigenti e amministratori scolastici, ma si preoccupano anche di svolgere attività di lobbying in fatto di legislazione scolastica, ordinaria e straordinaria: un buon esempio, per la sua notorietà, è il progetto "No Child Left Behind", Bush presidente, che ha fatto dell'EBE un riferimento esplicito negli Usa. Con quel che ne discende in termini di legittimazione e di finanziamenti». (Damiano, 2012, p. 14). La Valutazione, prosegue Damiano, diventa il sostituto delle politiche scolastiche in formato "pastorale", secondo l'espressione di Foucault (2001). L'iper-produzione di norme, misure, indicatori atti a giudicare, valutare,

incrementare la qualità svolge di fatto una funzione eminentemente formativa in una direzione omologante, in quanto, appunto, gli standard e con essi gli obiettivi, sono eminentemente eteroderivati. Da questo punto di vista, la metafora dell'esoscheletro suggerita da Benasayag (2018) ben stigmatizza lo snodo culturale cruciale, che egli riconduce alla prospettiva dell'*uomo modulare o uomo senza qualità*, vale a dire quell'uomo modellato non sulla propria interiorità, sulle proprie attitudini, passioni, talenti, ma sulle istanze eterodirette dal mercato. In questa prospettiva, le persone sono indotte ad aderire sistematicamente alle esigenze suggerite dal diktat del biopotere post-moderno, che si cristallizza nella logica dei risultati, della performance, con tutti i suoi apparati valutativi e, per quanto concerne l'ambito scolastico, nell'assunzione acritica e non mediata della categoria delle competenze. Da psicanalista, Benasayag considera effetto di questa impostazione culturale il realizzarsi di quella che egli chiama *disgiunzione interiore*, per la quale le persone di fatto sperimentano l'impossibilità di vivere così come sono, in una distruzione permanente dell'interiorità, con conseguente vissuto di impotenza, solitudine ontologica e sofferenza profonda. In tal senso pone il problema del possibile venire meno delle peculiarità del vivente, delle sue qualità, appunto, il suo essere imprevedibile e libero, irriducibile a una somma di informazioni, ai parametri della pura efficienza e della performance. In tal senso, in particolare, egli segnala il rischio che nell'evoluzione assunta da tale prospettiva nella quotidianità di tutti noi in direzione dell'interazione non più cancellabile con le nuove tecnologie, siano gli algoritmi dei Big Data a guidare le nostre democrazie. Il mondo digitale e algoritmico, che è sempre più il nostro mondo, esercita un impatto molto significativo non solo nella sfera individuale, ma anche nella società, in cui le decisioni rilevanti sul piano politico, sociale ed economico, sono dettate dalla logica lineare delle macchine. Ancora una volta, come in una sorta di leit motiv al quale quanti si occupano di questa materia ci hanno abituati (Benanti, 2022; Floridi, 2022) non si tratta di demonizzare il potenziale positivo della tecnologia, dell'intelligenza artificiale, di macchine dalle abnormi possibilità di calcolo e raccolta dei dati, ma di cogliere come la loro logica sia molto lontana dalla complessità dell'umano, molto più meccanica e incapace di interpretarne la ricchezza e la varietà, in una parola, la qualità. La logica di cui abbiamo discusso in queste pagine conduce, nelle parole di Damiano (2012), all'affermarsi del *modello del deficit*, sia per il discorso

relativo alla valutazione che per quello relativo alla qualità, misurata in termini di distanza dal modello prestabilito e calcolato algoritmicamente.

VERSO UN MODELLO DI QUALITÀ EDUCATIVA

A questo punto, ricollocato il tema della qualità nella dimensione sociale e nella prospettiva epistemologica contemporanea, assumendola come ipotesi di lavoro, senza ulteriori approfondimenti, ci poniamo la questione di una definizione in positivo della medesima, nella ricerca di un approccio alternativo e al tempo stesso praticabile nei contesti dell'educazione della prima e della seconda infanzia, anche valorizzando il contributo di percorsi già avviati in questo senso, sia dal punto di vista teorico che da quello euristico. Cercheremo di suggerire elementi e criteri irrinunciabili per la definizione di modelli idonei all'educare e alle sue azioni, a partire dai quali sarà eventualmente possibile individuare procedure e forme tecniche praticabili.

Il soggetto della qualità, la comunità educante

Un primo elemento è costituito dalla tensione verso un baricentro che trovi nell'agire e nei contesti educativi il motore della definizione e della ricerca della qualità. Ci rendiamo conto che si tratta di invertire la dinamica culturale dominante in atto, cosa di non poco conto; ciò non di meno, consideriamo questa sorta di ribaltamento copernicano un elemento imprescindibile. Alla base occorre peraltro innescare un processo di consapevolezza culturale da parte del mondo educativo (e non solo), che richiede investimenti ingenti nella direzione del recupero da parte delle agenzie educative di identità e ruolo offuscati. Come avremo modo di chiarire più avanti, ciò non significa una spinta all'autoreferenzialità, ma il recupero di una centralità in ordine all'esercizio scientifico dell'educare che non può essere abdicato ad altri, con i quali viceversa il dialogo è vitale. Qualità è anzitutto esercizio scientifico competente dell'educare e ciò non può che coincidere con l'esercizio della «scienza della prassi di educazione e dunque come scienza-in-atto - come agire-intelligente e dunque come saper-fare-di-soggetti» (Colicchi, 2007, p. 63). Laboratori di quell'arte che definiamo educazione di qualità sono le menti, il cuore e le mani degli educatori capaci di rendere «l'esplicitazione della funzione dell'educazione più illuminata, più umana, più schiettamente educativa di quanto fosse prima» (Dewey, 1929, p. 57).

Naturalmente in questo vanno considerate altre fonti, altre discipline, altri elementi del contesto globale, ivi compresi gli esiti della ricerca sperimentale, i dati disponibili, le istanze poste da istituzioni e forze sociali, culturali, economiche, la tecnologia, ma tutte queste non creano né stabiliscono fini, ma «occupano un posto intermedio e strumentale o regolativo» (Dewey, 1929, p. 40) o, come detto in un altro passaggio, «ausiliario» (Dewey, 1929, p. 21). Il discorso della qualità sta dentro questa cornice per la quale la scuola (o più in generale le realtà educative) ha il compito prioritario di identificare con i fini dell'operare, nei contesti e nel tempo specifico in cui opera, il senso e il profilo della qualità. L'esperienza di grandi educatori, come don Lorenzo Milani, per fare un esempio tra tanti, va esattamente in questa direzione. Don Lorenzo ha suggerito un'idea di buona scuola che andava contro il diktat selettivo del suo tempo, individuando elementi forti e precisi (il tempo scuola, le metodologie scelte, i contenuti, etc..) che ancora oggi consideriamo esempio di alta qualità. Ma la spinta propulsiva di quel modello, ripreso da tanti e in tempi diversi, viene dalla scuoletta di Barbiana, che ha saputo interpretare il senso dell'educare in maniera innovativa tracciando una linea di demarcazione netta tra quella che per il nostro discorso intitoliamo alla scuola di qualità e scuola aderente al modello di stratificazione sociale dell'epoca. Si potrebbe obiettare che personalità eccezionali come quella di don Lorenzo non sono così diffuse e, soprattutto, non sono costruite a tavolino. È proprio per questa ragione che la qualità deve farsi sistema, non dipendente esclusivamente da singole punte di diamante. Abbiamo parlato di processo di consapevolezza culturale che va promosso e accompagnato proprio perché il soggetto attivo dell'assicurazione della qualità sia la comunità educante. Per riprendere, sia pure in maniera approssimativa, il modello Aristotelico, si tratta della *sostanza*, per lui sovraordinata alla qualità come predicato, come uno dei modi assunti dalla medesima, quello che in una determinata fase storica, in un contesto specifico e dati gli elementi e le risorse disponibili viene individuato come il miglior sistema organizzato per assicurare una buona educazione. Occorre investire sulla sostanza, sul soggetto comunitario dell'educare, sulla consapevolezza culturale e pedagogica, sulla capacità della visione educativa, delle scelte strategiche conseguenti, della declinazione, in tal senso della qualità e della sua implementazione sistemica, organizzativa, regolativa.

Investire sul processo di consapevolezza culturale

della comunità educante significa, dunque, incardinare il discorso della qualità in una cornice di ricerca scientifica che ha nell'agire educativo, che è sempre pensiero e azione, il fulcro di un processo "wider than science", più vasto della scienza, includendola in sé, in un circolo senza fine, in una spirale, come conclude efficacemente il volume delle *Fonti di una scienza dell'educazione*. (Dewey, 1929).

Da questo punto di vista, possiamo individuare una convergenza con la logica del miglioramento continuo dei sistemi di qualità oggi dominanti, che non facciamo fatica ad accettare, pur prendendo le distanze da una certa tendenza all'ipertrofia ossessiva dei medesimi. Mettiamo però in discussione l'idea di qualità come perfezione, vale a dire come perfetta sovrapposizione ad una sagoma definita al di fuori dei contesti e dell'agire educativo, con il portato del modello del deficit, di cui abbiamo già detto. Già Dewey, d'altra parte, aveva chiarito che «non è la perfezione la meta ultima della vita, ma il processo incessante del perfezionare, maturare e raffinare. L'onestà, l'operosità, la temperanza, la giustizia, come la salute, la ricchezza e il sapere non sono beni da possedere come lo sarebbero se fossero mete prestabilite da raggiungere: sono la direzione imboccata dal cambiamento della qualità dell'esperienza.» (Dewey, 2008, p. 134).

Stiamo discutendo di consapevolezza che possiamo ricomprendere nella categoria dell'intenzione educativa come «*ciò che da unità: unità di compimenti pratici che si susseguono l'un l'altro, cooperano l'uno con l'altro e sono reciprocamente intrecciati. Essa investe per intero l'agire e/o il-da-farsi-educativo del soggetto agente. L'intenzione educativa fa, di un insieme di per sé indefinibile di comportamenti umani, l'intero di un agire educativo*» (Colicchi, 2011, p. 175). La consapevolezza, l'intenzionalità così intese non possono ridursi evidentemente ad un sapere specialistico applicabile, verificabile e facilmente trasmissibile. Sono processi che vanno costruiti e sostenuti anch'essi in maniera intenzionale, in questo modo l'idea pedagogica che ne scaturirà non risulterà solo l'esito, il prodotto, ma il processo stesso che l'ha generata. Ci permettiamo di richiamare in tal senso la distinzione aristotelica tra *téchne* (sapere tecnico pratico) e *phrónesis* (sapere moral-pratico)³. Proseguen-

3. Nell'*Etica Nicomachea*, I, 1094 a 1-59, Aristotele afferma che «ogni arte e ogni ricerca, e similmente ogni azione e ogni proposito sembrano mirare a qualche bene, perciò, a ragione, definiscono il bene: ciò a cui ogni cosa tende. Tuttavia, sembra esservi una differenza tra i fini: talora

do nel richiamo aristotelico, alla distinzione tra *pòiesis* e *praxis*, le forme del pensiero pratico che guidano l'azione umana, corrispondono differenti fini, vale a dire *èrgon* (opere o prodotti) che si collocano al di là dell'attività, nel caso della *poiesis*, mentre per la *praxis* il fine, *enérgeia*, si realizza nell'attività stessa.

Al fondo della definizione di qualità, si tratta, dunque, di riflettere sulle forme atte a promuovere la consapevolezza della comunità educante. Da tempo abbiamo proposto il costrutto di comunità di pensiero (Michelini, 2013 e 2016), come insieme di persone che scelgono di mettersi insieme in vista di uno scopo o di un dono comune (*cum munus*) che possiamo identificare nella riflessione di secondo livello. In tal senso consideriamo la comunità di pensiero come lo spazio dell'esercizio della miglior forma di pensiero, dell'estrazione dell'elemento intelligente dalla nostra esperienza, secondo le espressioni di Dewey (1916, p. 187). Da questo punto di vista consideriamo la comunità di pensiero la condizione di tutte le condizioni del pensiero riflessivo, inteso sia in senso individuale che in senso sociale. Il cammino verso la consapevolezza circa la qualità dell'educazione in quel contesto e in quel momento ha a che vedere con l'esercizio comunitario del pensiero nella ricerca del significato dell'agire educativo. In questo senso il pensiero viene considerato non tanto nella sua funzione di astrazione quanto di estrazione (Quaglino, 2011, p. 39).

Compito specifico della pedagogia, a modesto avviso di chi scrive, è proprio quello di tradurre in modelli operativi ed organizzativi l'obiettivo di nutrire le comunità, e non solo in ambito educativo, in questo percorso verso la maturazione della consapevolezza e dell'intenzionalità proprie. Ciò significa attivarsi nella ricerca di modelli concreti che realizzino la saldatura vitale e dinamica tra dimensione teleologica e metodologica. In particolare, si tratta di progettare e implementare dispositivi che abbiano in qualche modo la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi dei soggetti (Agamben, 2006). In relazione agli obiettivi della ricerca *Il docente riflessivo* (Michelini, 2016) abbiamo sperimentato alcune tipologie di dispositivi che possono fungere da esempi, del tutto indicativi, in tal senso.

Un modello interattivo

Il costrutto di dispositivo ci proietta in un secondo

infatti essi sono attività, talora, invece, oltre ad esse, opere definite».

elemento irrinunciabile per una definizione di qualità che muove nell'area del processo valutativo incrociato tra chi da e chi riceve, tra chi agisce e chi giudica, tra chi propone e chi sceglie, tra dimensione politica, istituzionale e dimensione soggettiva, vale a dire l'essere la qualità un processo reticolare, più precisamente *interattivo*. Parlare di qualità che muove dalla comunità educante non significa sostenere alcuna forma di autoreferenzialità che consideriamo del tutto inadeguata e inattuale. Implica il ridisegnare e dirigere il coinvolgimento attivo di attori e stakeholders, nella logica della rete, non delegante ad alcuna eterodirezione, ma attenta e dinamicamente aperta all'esterno da sé. Il versante, potremmo dire interno, della qualità ha un corrispettivo importante in quello esterno con cui consapevolmente occorre tenere viva la dinamica nella ricerca del miglioramento continuo. In tal senso il Modello Kahan e Goodstadt (2001, p. 48) offre un esempio utile, descrivendo un'ipotesi interessante riguardo le migliori pratiche nella promozione della salute, capaci di aumentare i benefici e portare ad una diminuzione dei rischi. Il modello di dominio interattivo delle migliori pratiche nella promozione della salute proposto dai due autori rappresenta una sintesi tra i due paradigmi di validazione delle pratiche: uno a baricentro soggettivo, finalizzato a rendere ragione della peculiarità dell'esperienza, e uno prevalentemente oggettivo/strumentalista, che pone al centro il successo ottenuto nel raggiungimento di obiettivi e rilevato in termini statisticamente significativi. Al primo paradigma sono riconducibili le sperimentazioni rivelatisi efficaci da parte di contesti reali, al secondo gli esiti della ricerca sperimentale, secondo la cultura dell'Evidence Based. Al tempo stesso, costituisce un modello di interazione tra ambiente interno ed esterno, in un complesso intreccio tridimensionale tra ricerca, valutazione e organizzazione, ma anche tra valori, teorie e prove, oltre che visione dell'ambiente, analisi dei problemi relativi alla salute e analisi di questioni organizzative relative al lavoro. Kahan e Goodstadt, infatti, identificano le buone prassi in «quegli insiemi di processi ed attività che, in armonia con i principi/valori/credenze e le prove di efficacia e ben integrati con il contesto ambientale, sono tali da poter raggiungere il miglior risultato possibile in una determinata situazione». (Kahan, Goodstadt, 2001, pp. 43-54). In tal senso il modello proposto è multilivello, coinvolgendo ruoli e responsabilità specifici, ad esempio considerando fondamentale il coinvolgimento delle persone circa il senso della terapia ad esse proposta. Per questo prende in considerazione ap-

procci olistici che coinvolgano nel processo terapeutico tutta la persona, ivi comprese le componenti emozionale e motivazionale insieme a quella fisiologica. Analogamente esamina l'atmosfera che si respira in un contesto, considerandola, per i soggetti coinvolti, fonte di comunicazione tacita e immediata del senso di quello che si sta facendo, supportando o inibendo processi e strategie volte alla promozione della salute. È, inoltre, un modello che identifica la molteplicità delle migliori pratiche in determinate circostanze piuttosto che una soltanto; in tal senso non propone uno standard uguale per tutti, ma al contrario, suggerisce un'idea di qualità plurale ed evolutiva. Da questo punto di vista si basa su linee guida generali che propongono una struttura flessibile adattabile in diverse circostanze. Le decisioni vengono assunte sulla base evidenze, selezionate da un'ampia gamma di risorse: pubblicazioni, materiale non pubblicato, esperienze, ricerca formale, esiti della valutazione, riflessione informale sull'esperienza, o documentazione dei professionisti delle loro pratiche e risultati, feedback dei partecipanti. Il concetto di evidenza a cui il modello si riferisce, dunque, è ben più ampio e articolato di quello piuttosto monolitico dell'Evidence Based. Alla base, prevede l'identificazione delle migliori pratiche da parte di un professionista, quando egli nota, anche in maniera occasionale, che un'attività funziona meglio di un'altra, o quando gruppi di professionisti condividono informazioni su ciò che funziona meglio. In ogni caso, viene utilizzato nell'ambito di un lavoro volontario, auto-monitorato e documentato tramite osservazioni e registrazioni di risultati e impatti volto a sostenere la pratica, traducendosi in un lavoro sulla consapevolezza dell'ambiente interno in relazione a quello esterno. È infatti curvato sulla partecipazione di tutti i soggetti coinvolti e dei processi implicati, anche incoraggiando il dialogo su scopi e obiettivi misurabili, piuttosto che consensi ideali. Per le caratteristiche sinteticamente esposte il Modello Kahan e Goodstadt è caratterizzato da grande interattività, elemento che lo rende complesso, dinamico, plurale, aperto, ma in tal senso riferibile anche ai contesti educativi che abbisognano per loro natura di impianti analoghi. La qualità dell'educazione, così come quella della salute, è il risultato di un intreccio dinamico e mutevole tra elementi di varia natura che vanno dai valori, all'organizzazione, dalle finalità alla strutturazione dei percorsi, dagli scopi alle strategie metodologiche utilizzate per perseguirli, dalle idee ai contesti. La tessitura di questi elementi è svolta da una pluralità di soggetti coinvolti, pur a diverso titolo e con diverso

ruolo, in un dialogo attivo che è esso stesso elemento costitutivo della qualità. La sua implementazione implica un costante atteggiamento riflessivo da parte del professionista che anima dinamicamente processi articolati, sistemici ed organizzati. Kahan e Goodstadt, riguardo al loro modello, affermano espressamente la necessità di adottare un approccio critico-riflessivo, considerando consapevolezza, articolazione, chiarezza e riflessione, che, appunto, lo costituiscono nella loro combinazione, i fondamenti su cui identificare le Buone Prassi per la promozione della salute. Da questo punto di vista, il carattere interattivo della qualità va nella direzione della promozione della creatività, della sperimentazione, del dialogo costruttivo, anziché dell'adesione ad un modello prestabilito.

La formazione alla qualità

Abbiamo dunque tentato di definire la qualità come processo il cui motore risiede all'interno dei contesti educativi e come dinamica reticolare-interattiva. Vediamo ora di esplorare un terzo elemento che, peraltro, incrocia i primi due. Se l'idea di qualità verso la quale ci stiamo muovendo, sfugge a logiche eterodirette, a modelli standard prefissati e ha a che vedere con la consapevolezza culturale degli attori di un contesto e con la loro capacità di attivare uno scambio costruttivo e dinamico tra interno ed esterno, allora occorre porsi la questione di come formare in tal senso i professionisti dell'educazione e gli stakeholders. Parlando della qualità dal punto di vista educativo come un concetto di coproduzione e partecipazione, Ehlers (2007) suggerisce il concetto di *cultura della qualità e di quality Literacy*, come competenza necessaria al suo sviluppo. In un contesto organizzativo, l'alfabetizzazione di qualità è un insieme di competenze che consente agli individui di prendere parte allo sviluppo di una cultura della qualità. Lo stesso insieme di competenze consente ai singoli discenti di perseguire processi di miglioramento permanente del proprio apprendimento e sviluppo, utilizzando strumenti e concetti di qualità. L'alfabetizzazione a processi di qualità si applica quindi ad entrambe le parti: attori dal lato di erogazione dei processi educativi (insegnanti, tutor, progettisti, o personale amministrativo) e attori dal lato dei protagonisti dei processi educativi (discenti). Si tratta di un insieme di competenze generiche che si applicano in entrambi i contesti e devono essere adattate alla situazione specifica. Si tratta, cioè, di coltivare la cultura della qualità ed alfabetizzare le persone ad essa. Anche in questo caso, va però specificato che il modello teorico a cui stiamo fa-



Figure 1. Dimensions of quality literacy (QL)

cendo riferimento caratterizza questa dimensione in senso attivo/creativo e non meramente adattivo/esecutivo. Qualsiasi sistema di assicurazione della qualità comporta necessariamente lo sviluppo, da parte dei soggetti coinvolti, delle competenze strumentali all'implementazione del sistema stesso. Che si tratti semplicemente di valutare un prodotto attraverso un questionario, o di rispondere alla committenza di un determinato processo, o di rendere conto di un'intera organizzazione di una struttura, occorre essere in grado di utilizzare gli strumenti previsti allo scopo da chi presiede il sistema di valutazione stesso. Anzi, più il sistema risponde ad una logica pre-figurata, più esige adeguamento esecutivo rispetto agli strumenti valutativi dati. Naturalmente, il modello a cui stiamo facendo riferimento, essendo basato sul contributo attivo degli attori, comporta un diverso approccio anche a questa dimensione.

Ehlers (2007, p. 102) occupandosi di qualità nell'istruzione e nell'e-learning, ipotizzando un modello di sviluppo della qualità interattivo e partecipativo, distingue diverse tipologie di competenze necessarie per la professionalizzazione dei processi di sviluppo della medesima.

La prima coincide con la conoscenza aggiornata della qualità nel settore dell'istruzione e dell'e-learning, nel caso considerato. La seconda, intitolata esperienza di qualità, corrisponde alla capacità di utilizzare strategie di qualità con una certa intenzio-

ne (ad esempio, diminuire il tasso di abbandono in ambito universitario). Si basa sulle esperienze che gli attori hanno con lo sviluppo della qualità e l'applicazione di strategie di qualità agli scenari educativi. La terza competenza riguarda l'innovazione della qualità come capacità di creare e sviluppare strategie e/o strumenti di qualità per i propri scopi. Questa competenza evidenzia proprio la corrispondenza con il modello di qualità interattivo e partecipativo e segna la differenza con la capacità pura e semplice di utilizzare strumenti e strategie esistenti. L'ultima competenza proposta concerne l'analisi della qualità, chiamando in causa la capacità di analizzare criticamente i processi di sviluppo della qualità alla luce della propria situazione e di riflettere sui propri obiettivi e sul contesto. Riteniamo interessante il modello proposto in quanto esplicitativo della complessità dell'alfabetizzazione ai processi di qualità, coerentemente con la natura complessa e dinamica dell'educare.

Può essere utile, in questo passaggio, richiamare la distinzione proposta dalla Scolastica tra qualità sensibile (o manifesta) e qualità occulta, rilevabile dagli effetti. Come si ricorderà si parla di qualità primaria, o oggettiva, nel primo caso e di qualità secondaria, o soggettiva, nel secondo caso. In riferimento alla qualità dell'educare possiamo distinguere tra valutazione diretta alla struttura superficiale (manifesta, oggettiva) o alla struttura del processo profondo (occulto, secondario, soggettivo) di un servizio educativo. In-

crociando le competenze di alfabetizzazione a processi di qualità suggerite da Ehlers e i diversi livelli riferibili alla qualità, con l'attenzione prevalente per l'idea educativa alla quale aderiamo, vale a dire, ai processi profondi, soggettivi, occulti, si comprende che il modello proposto sempre più si distanzia da algoritmi meccanici e immediati, trasponibili da un centro alle tante periferie dei servizi educativi. Sempre più ci allontaniamo dalla sola qualità del risultato (che pure è centrale in qualsiasi campo), per esplorare la qualità dei processi, fino alla qualità potenziale, dimensione quest'ultima che meglio esprime l'autentica vocazione dell'educare.

LA COMPETENZA METARIFLESSIVA, CONDIZIONE DELLA QUALITÀ

La cornice sommariamente delineata solleva una serie di interrogativi tra cui: in questo contesto complesso e articolato, in che modo è possibile agire assumendo la sfida di assicurare la qualità, la buona educazione, facendo crescere una autentica cultura in tal direzione? Quali priorità possiamo individuare allo scopo? Da dove partire: dal piccolo, dall'interno dei contesti nella logica dei piccoli passi, delle soluzioni singolari di piccole dimensioni, o guardando all'orizzonte strategico-politico, capace di assicurare impatto notevole rispetto ai sistemi educativi?

Gli interrogativi sottendono scelte etiche, teoriche, politiche, ma anche metodologiche, organizzative, pratiche. Come sempre in pedagogia non siamo in grado di fornire ricette, ma di proporre ricerche, itinerari di riappropriazione creativa del senso della qualità dell'educazione nel tempo che stiamo vivendo. In particolare, siamo convinti che in questa fase storica occorre farsi carico di un processo culturale ampio che coinvolga i professionisti dell'educare, sia sul versante teorico che su quello pratico, ponendo le premesse della ricerca di nuovi modelli operativi e valutativi coerenti con l'orizzonte scelto. Per fare ciò, guardando trasversalmente ai piani del discorso da noi affrontato alla ricerca di un nuovo modello, ci sembra emergere con chiarezza che la dimensione indispensabile sia rappresentata dal pensiero riflessivo. Gli stessi modelli proposti in riferimento a due diversi ambiti richiamano con forza tale dimensione. Kahan e Goodstat (2001), come già detto, considerano necessaria l'adozione di un approccio sistematico e criticamente riflessivo, che consideri tutti i principali fattori che influenzano la pratica e sia consapevolmente guidato da valori e obiettivi di promozione

della salute, teorie e credenze, prove e comprensione dell'ambiente. Possiamo affermare che il modello da loro proposto ha il suo fondamento nella riflessione sistematica.

Ehlers (2007), per ciascuna delle competenze indicate, descrive processi attivi e riflessivi dei soggetti coinvolti, anche quando si tratta soltanto della dimensione strumentale o di ripensare alle esperienze reali, passando a denominare espressamente tale dimensione riguardo la competenza dell'innovazione di qualità, che richiede la capacità di pensare oltre le strategie esistenti e modificarle, in senso creativo. Giunge, infine, alla quarta dimensione, quella dell'analisi della qualità che si riferisce alla capacità di approfondire criticamente i processi di sviluppo della qualità alla luce delle proprie esperienze e di riflettere sulla propria situazione e contesto. Riguarda tutti gli attori dei processi (dai docenti ai discenti) in ordine alla valutazione dei diversi obiettivi, alla negoziazione delle diverse prospettive delle parti interessate, all'assunzione di responsabilità nella co-costruzione di processi di qualità. Le due sottodimensioni (analitica e riflessiva) investono le preferenze individuali, le strutture organizzative, i contesti. In particolare, secondo Ehlers, la dimensione riflessiva è la capacità di fissare gli obiettivi, analizzando il proprio contesto individuale o organizzativo e di posizionarsi nel dibattito sulla qualità. Soprattutto, in questo modello, la dimensione riflessiva enfatizza la capacità di comprendere le sfide future nello sviluppo della qualità educativa, di ripensare la propria situazione attuale di qualità e di sviluppare una strategia per affrontare il futuro. La competenza riflessiva, dunque, nella visione di Ehlers, proietta la qualità verso il domani in termini creativi, o come direbbe Bruner (2003) di *immaginare alternative*, nella ricerca di strategie per sé e per le organizzazioni.

Già da tempo sottolineiamo la necessità che la prospettiva riflessiva da tempo invocata anche per le professioni educative deve emanciparsi dalla mera funzione di ottimizzazione dell'agire (efficienza ed efficacia). Questa che, anche in funzione dei miti performativi del nostro tempo, ha favorito una forte diffusione di pratiche e strumenti riflessivi dei primi livelli (ricordati da Schön alla *reflection in e on action* e da Mezirow alla riflessione sul *contenuto* e sul *processo*), non assicura nella sua interezza lo spessore della qualità dell'educazione. Perché si possa davvero parlare di buona educazione (Biesta, 2023), di buone prassi, di buona valutazione, di buona organizzazione dei servizi e delle pratiche educative occorre quella

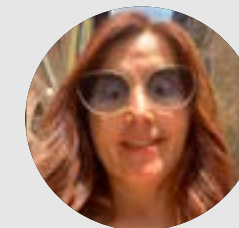
che definiamo metariflessione. Con essa ci riferiamo alla riflessione sulle premesse (Mezirow, 2003) culturali, sociali e pedagogiche che stanno alla base dell'operare, impegnando il senso dell'insegnare e dell'apprendere, ben oltre il piano operativo e le convinzioni individuali. Da questo punto di vista, l'agire, in tutte le sue fasi e dimensioni, ivi compresi quelli organizzativi costituiscono l'«involucro di una riflessione critica che, organizzando di volta in volta il pensiero, ci porta a superare una conoscenza strettamente naturale della realtà. Questa deve attingere un livello superiore, per cui gli uomini arrivino alla ragione della realtà.» (Freire, 1980, p. 214). Siamo convinti che le sfide della qualità dell'educare comportino il coniugare, in direzione metariflessiva, la dimensione professionale dell'insegnante ricercatore, di sapore deweyano, e quella intellettuale, riconducibile a Gramsci, che ci ricorda la portata sociale, politica e culturale dell'educare. Si tratta, infatti, di sviluppare in senso riflessivo la consapevolezza critica (storica ed epistemologica) della problematica formativa sia dal punto di vista teorico che da quello pratico. In tal senso progettare, osservare, valutare, ripensare gli elementi strutturali, organizzativi, formativi ed educativi dei servizi e delle pratiche rivolte alla prima infanzia, in vista dell'autentica assicurazione della qualità, implica l'esercizio teorico e pratico della metariflessione da parte di tutti i soggetti coinvolti. Da qualsiasi angolazione si muova (del progettare, del valutare, dell'organizzare, dell'agire...) occorre sviluppare la capacità di elaborare culturalmente il significato stesso dell'apprendere e dell'insegnare, a partire dal riconoscimento delle credenze e delle premesse, manifestate nell'agire concreto, comprendendone le inadeguatezze. In tal modo si attiverà il processo di trasformazione e di creazione, che investe anzitutto il proprio modo di pensare e si propaga ben al di fuori della scuola, contribuendo all'evoluzione culturale e sociale contemporanee. A tal fine occorre rafforzare l'alleanza tra tutti i protagonisti che hanno davvero a cuore la qualità dell'educare a partire dalla ricerca di dispositivi, nel senso suggerito da Foucault, necessari allo scopo. Il ruolo della pedagogia, in merito al discorso sulla qualità, con particolare riguardo alla qualità dell'educazione nella prima e nella seconda infanzia, deve muovere nella ricerca sia sul piano teorico che su quello operativo di modelli originali, consapevoli, partecipati, interattivi, sostenibili in quanto aderenti all'orizzonte di senso scelto. Compito specifico è l'impegno formativo al pensiero riflessivo di secondo livello, per gli operatori dell'educazione, ma in realtà per tutti i professionisti

e gli adulti. Siamo convinti che solo l'esercizio della capacità di riflettere sulle premesse dell'agire nella direzione della qualità, possa veramente aprire alla capacità di proiettare nel miglior futuro la condizione di oggi. Questo impegno passa certamente nell'immaginazione, progettazione, sperimentazione e valutazione di congegni pratici in cui i contenuti e le relazioni vengono giocate all'interno di una strategia, anch'essa elaborata in termini di riflessione di secondo livello. In tal senso qualsiasi strumento, organizzazione, sistema diventa l'occasione di agire e sviluppare tale metacompetenza. Si può partire da un piano micro, contestuale e determinato, da uno strumento utilizzato o da mettere a punto, da un obiettivo da definire o da un problema emerso. La riflessione sulle premesse del medesimo aprirà necessariamente a prospettive più ampie e di qualità. Lo stesso vale se il movimento dovesse avvenire in senso opposto, dal piano teorico, politico, strategico, in ogni caso, e a maggior ragione, la riflessione sulle premesse darebbe vita ad un allargamento degli orizzonti e all'individuazione di percorsi pratici di migliore qualità.

REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

- Agamben G. (2006) *Che cos'è un dispositivo?* Milano: Nottetempo.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Bateson G. (1986). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (Original work published 1972).
- Bauman Z. (2001). *Voglia di comunità*. Bari: Laterza.
- Benanti P. (2022) *Human in the loop. Decisioni umane e intelligenze artificiali*. Milano: Mondadori.
- Benesayag M., e Del Rey A. (2018). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Benesayag M., e Del Rey A. (2020). *La tirannia dell'algoritmo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bondioli A., Ferrari M. a cura di (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Biesta G. (2023). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect With the Question of Purpose in Education. *Encyclopaedia*, 27(1S), 9–20. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16834>
- Bruner J. (2003). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri (Original work published 1992).
- Castoldi M. (2012). *Manuale della valutazione scola-*

- stica. Roma: Carocci.
- Centro Studi per la Scuola Cattolica (2022). *Valutare per valorizzare. Scuola Cattolica in Italia Ventiquattresimo Rapporto 2022 della valutazione*. Brescia: Ed. Scholè.
- Colicchi E. (2011). *Dell'intenzione in educazione, Materiali per una teoria dell'agire educativo*. Casoria (Na): Loffredo.
- Colicchi E. (2021). *I Valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Damiano E. (2011). Il "senso" della valutazione. Fenomenologia sociale e opzioni epistemologiche. *Valutazione e Competenze, Education Sciences & Society*, 2(2), 10-39. Roma: Armando.
- Del Rey A. (2013). *La tirannia della valutazione*. Milano: Eléuthera.
- D'Ugo R. (2013). *La qualità della scuola dell'infanzia*. La scala di valutazione PraDISI. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ugo R., Lupi A. (2023). Come si valuta la qualità nel sistema ECEC: problemi epistemici nel dibattito internazionale sulla dimensione strutturale e di processo. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 220-228. DOI: 10.7346/PO-012023-25.
- Dewey J. (2006). *Come pensiamo*. La Nuova Italia (Original work published 1933).
- Dewey J. (1960). *La teoria della valutazione*. Milano: La Nuova Italia (Original work published 1939).
- Dewey J. (2000). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia (Original work published 1916).
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1929).
- Dewey J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia (Original work published 1899).
- Dewey J. (2008). *Rifare la filosofia*. Roma: Donzelli (Original work published 1920).
- Domenici G. (2001). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Domenici G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici G. (2011). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Valutazione e Competenze, Education Sciences & Society*, 2(2), 67-82. Roma: Armando.
- Ehlers U.-D. (2007). Quality Literacy — Competencies for Quality Development in Education and e-Learning. *Educational Technology & Society*, 10 (2), 96-108.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Foucault M. (2012). *Sull'origine dell'ermeneutica del sé*. Napoli: Cronopio
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1978). *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (1994). Le sujet et le pouvoir. *Dits et Ecrits*, vol. IV. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1998). *Bisogna difendere la società*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2001), *Omnes et singulatim*, in O. Marzocca (ed.). *Biopolitica e liberalismo*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2004). *Sicurezza popolazione territorio*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2005). *La nascita della biopolitica*. Milano: Feltrinelli.
- Freire (1980). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori. (Original work published 1971).
- Hadij C. (2022). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: Morcelliana.
- Hadij C. (2023). *Una valutazione del volto umano. Oltre i limiti della società della performance*. Brescia: Morcelliana.
- Kahan B., Goodstadt M. (2001). The Interactive Domain Model of Best Practices, Health Promotion: Developing and Implementing a Best Practices Approach in *Health Promotion Practice*. January, vol. 2, n. 1, pp. 43-67, Sage Publications, Inc.
- Longo G. (2003). Géometrie et cognition in *Revue de Synthèse*, 5, 1-10. Paris: Fondation pour la science.
- Martuccelli D. (2010). Critique de la philosophie de l'évaluation. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, CXXXVIII-CXXXIX, 27-52.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1991).
- Mezirow J. (2007), *Adult Education and Empowerment for Individual and Community Development in Radical learning for liberation 2*, MACE (Maynooth Adult and Community Education).
- Michelini M. C. (2006). *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelini M. C. (2016a). *Fare comunità di pensiero: Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelini M.C. (2016b). *Il pensiero Riflessivo*. In M. Baldacci e E. Colicchi (eds.). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 241-258). Roma: Carocci.
- Michelini M.C. (2018). *Per una pedagogia critica delle buone prassi*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelini M.C. (2020). *Il concetto di formazione nei documenti dell'Unione Europea*. In M. Baldacci e E. Colicchi (eds.). *I concetti fondamentali della Pedagogia. Educazione Istruzione Formazione* (pp. 248-261). Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Pellerey M. (1999). *Educare. Manuale di Pedagogia come scienza pratico progettuale*. Roma: LAS.
- Perrenoud P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, in *Mèsure et évaluation in èducation*, 4(13), 49-81 Quebec.
- Quaglino G.P. (2011). *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Restiglian E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia. Sistemi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Rey B. (2011). Culture de l'évaluation et exigences éthiques. *Valutazione e Competenze, Education Sciences & Society*, 2(2), 97-108. Roma: Armando.
- Sani R. (2011). La valutazione della ricerca in ambito pedagogico: un problema di metodo. *Valutazione e Competenze, Education Sciences & Society*, 2(2), 176-190. Roma: Armando.
- Schapiro M., e Stone Sweet A. (2002). *On law, Politics and Judicialization*. Oxford: Oxford University Press.
- Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo - per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo. (Original work published 1983).
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo - per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Tate N. Vallinder T. (1995). *The global Expansion of Judicial Power*. New York: NewYork Press.
- Vannini I. (2023). La scuola di tutti e di tutte. Equità e qualità del sistema e professionalità dell'insegnante: un'analisi incompleta. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 25-34. DOI: 10.19241/lll.v19i42.748.
- Vannini I. (2009). *La qualità della didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- Vertecchi, B. (1984). *Manuale della valutazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Wenger E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2006).



Maria-Chiara Michelini
mariachiara.michelini@uniurb.it

Maria-Chiara Michelini è professore associato di Pedagogia generale e sociale, presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", attualmente Delegato del Rettore per la formazione degli insegnanti, Coordinatrice del Centro di Ateneo per la Formazione degli Insegnanti e Presidente della Scuola di Scienze della Formazione. Si è occupata diffusamente di pensiero riflessivo, con particolare riguardo alla formazione dei docenti, oltre che di organizzazione scolastica.

Tra area transizionale e alternativa pedagogica per un sistema educativo di qualità. Il nido e i servizi per l'infanzia: questioni di ricerca-azione e formazione-supervisione.

Between transitional area and pedagogical alternative for a quality education system. Nursery and childcare services: factors of research-action and training-supervision.

Entre área transicional y alternativa pedagógica para un sistema educativo de calidad. La guardería y los servicios de atención a la infancia: cuestiones de investigación-acción y formación-supervisión

Laura Cerrocchi, ITALIA

RIASSUNTO

L'articolo si colloca nell'ottica dell'educazione per tutta la vita e del sistema formativo integrato e tiene conto dei fattori sociali, culturali e psicologici che dovrebbero contrassegnare la conoscenza e la progettazione (d)nel nido e (d)nei servizi per l'infanzia (senza trascurare la responsabilità dei ricercatori e degli amministratori di stabilire e mantenere standard qualitativi).

Il contributo muove dalla caratura e dal percorso del nido e dei servizi per l'infanzia da un'origine socio-assistenziale a un mandato educativo e si concentra sull'evoluzione politico-teorica e scientifico-metodologica - internamente e/o nella dialettica tra

psicologia e pedagogia - in merito allo sviluppo e all'educazione dell'infanzia, con particolare riguardo al rapporto fra attaccamento e inserimento. Tiene a riferimento, principalmente, due prospettive culturali e professionali, che sono maturate, rispettivamente, in area anglosassone e italiana, in un tempo di forte investimento e fecondo dibattito. Considera, inoltre, le conseguenze di una distribuzione disomogenea e di barriere di accesso e successo e l'importanza della corresponsabilità educativa e della co-progettazione didattica come fattori determinanti di democrazia e intersoggettività, che dovrebbero caratterizzare percorsi di ricerca-azione e formazione-supervisione, a vantaggio della qualità - sussidiaria ed educati-

va – dei servizi, nella loro diversificazione e poli-funzionalità. Insiste sull'area (spazio) transizionale – oggetto-fenomeno-soggetto – funzionale a una progressiva distinzione dell'ordine del reale dall'ordine dell'immaginario e/o dalla dipendenza all'autonomia; ovvero "luogo" – o alternativa – dell'esperienza culturale e relazionale, con riguardo all'analisi e messa a punto del *setting* come sistema d'ipotesi e – coerentemente – cornice organizzativa degli interventi educativi. Infine, pone la questione ("meta") dell'educazione degli adulti, quindi del sostegno alla famiglia e alla genitorialità e della formazione e supervisione professionale, oltre che del progresso culturale e sociale del contesto di lavoro e del/i territorio/i.

Parole Chiave: Nido/Servizi per l'infanzia, Qualità sistema educativo, Corresponsabilità educativa/Co-progettazione didattica, Ricerca-Azione/Formazione-Supervisione, Figure parentali e professionali

ABSTRACT

The article is based on the perspective of lifelong education and the integrated training system. It takes into account the social, cultural, and psychological factors that should mark the knowledge and planning (of the) into nursery and (of the) into services for early childhood (without neglecting the responsibility of researchers and administrators to establish and maintain quality standards).

The contribution moves from the caliber and path of the nursery and childcare services from a social welfare origin to an educational mandate. It focuses on the political-theoretical and scientific-methodological evolution - internally and/or in the dialectic between psychology and pedagogy – regarding childhood development and education (particularly regarding the relationship between attachment and insertion). It mainly refers to two cultural and professional perspectives, which have matured, respectively, in the Anglo-Saxon and Italian areas, in a time of solid investment and fruitful debate. Furthermore, consider the consequences of uneven distribution and barriers to access and success and the importance of educational co-responsibility and educational co-planning as determining factors of democracy and intersubjectivity, which should characterize action research and training-supervision paths, an advantage of the quality-subsidiary and educational - the services, in their diversification and multifunctionality. It insists on the transitional area (space) - object-phenomenon-subject - functional to a progressive separation of the order of the real from the order of the imaginary and/

or from dependence on autonomy; that is, "place" - or alternative - of cultural and relational experience, about the analysis and organization of the setting as a system of hypotheses and - coherently - organizational framework of the educational intervention. Finally, it raises the question ("meta") of the education of adults, therefore of family and parenting support and professional training and supervision, as well as the cultural and social progress of the work context and territory(s).

Keywords: Nursery/Early childhood services, Quality of the educational system, Educational co-responsibility/Didactic Co-planning, Action-Research/Training-Supervision, Parental and Professional actors

RESUMEN

El artículo se sitúa en el contexto de la educación permanente y del sistema educativo integrado y tiene en cuenta los factores sociales, culturales y psicológicos que deben marcar el conocimiento y el diseño de la guardería y de los servicios de atención a la primera infancia (sin descuidar la responsabilidad de investigadores y administradores de establecer y mantener estándares de calidad).

La contribución parte del carácter y la trayectoria de las guarderías y los servicios a la infancia desde un origen socioasistencial hasta un mandato educativo y se centra en la evolución político-teórica y científico-metodológica – interna y/o en la dialéctica entre psicología y pedagogía – sobre el desarrollo y la educación de la infancia (con especial referencia a la relación entre apego e inserción). Se referirán, principalmente, dos perspectivas culturales y profesionales, que han madurado, respectivamente, en el área anglosajona e italiana, en un momento de fuerte inversión y fecundo debate. También considera las consecuencias de la distribución desigual y de las barreras al acceso y al éxito y la importancia de la corresponsabilidad educativa y del codiseño didáctico como factores determinantes de la democracia y de la intersubjetividad, que deben caracterizar los itinerarios de investigación-acción y de formación-supervisión, en beneficio de la calidad – subsidiaria y educativa – de los servicios, en su diversificación y multifuncionalidad. Insiste en el área (espacio) transicional – objeto-fenómeno-sujeto – funcional a una distinción progresiva entre el orden de lo real y el orden de lo imaginario y/o de la dependencia a la autonomía; es decir, "lugar" – o alternativa – de experiencia cultural y relacional, de cara al análisis y puesta a punto del entorno como sistema de hipótesis y – coherente-

mente – del marco organizativo de las intervenciones educativas. Por último, plantea la cuestión (o 'meta') de la educación de los adultos como figuras parentales y profesionales, de la educación de adultos, por tanto del apoyo a la familia y a la paternidad y a la formación y supervisión profesionales, así como del progreso cultural y social en el contexto laboral y territorial.

Palabras clave: Guardería/Servicios para niños, Sistema educativo de calidad, Corresponsabilidad y coordinación en la planificación educativa, Investigación-Acción, Formación-Supervisión, Figuras parentales y profesionales

PREMESSA: LA QUALITÀ COME NECESSITÀ E MODALITÀ DI UNA VISIONE COMPLESSA E DI UN'AZIONE DI SISTEMA

Il presente contributo assume la formazione umana come transazione fra soggetto bio-psicologico (in accezione cognitiva e affettiva), società e cultura, nell'ottica dell'educazione per tutta la vita e del sistema formativo integrato (Frabboni, Pinto Minerva, 1994) (qui sistema integrato di servizi). Considera, altresì, l'educazione come processo transizionale (Winnicott, 1971) e/o *praxis* alternativa (Gramsci, 1972) – pedagogicamente intesa – di ricostruzione costante delle esperienze in ogni dimensione e condizione, età e luogo di vita. Ovvero, so-spesa nella continuità sinergica e strategica (come alleanza) e discontinuità (come riconoscimento dello specifico formativo) di servizi, agenzie e attori del sistema formativo formale e non formale, che dovrebbero concorrere a una formazione multidimensionale/integrale del soggetto-persona, esito della coltivazione – parimenti – dell'autonomia delle sfere: fisica, cognitiva, affettiva, etica ed estetica (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Cerrocchi, Dozza, 2018).

Secondo la disamina teorica che si intende corrispondere, in questo quadro, la questione della qualità del nido e dei servizi per l'infanzia insiste concettualmente e operativamente sulla necessità di una visione complessa e profonda e sulla modalità di un'azione di sistema e concreta, transizionale e alternativa, a più livelli e carature.

Soprattutto, richiede:

a) di rilevare e intervenire sui fattori sociali (di macrosistema, mesosistema e microsistema), culturali (tra riti/routine e nuovi modelli di azione e schemi di pensiero) e psicologici (di tipo cognitivo e affet-

tivo) (Cerrocchi, 2018b) che segnano la formazione umana, individuale e collettiva;

b) di far perno sulla ricorsività tra conoscenza e progettazione pedagogica (d)nel nido e (d)nei servizi per l'infanzia, senza trascurare la storicità e l'intersoggettività delle identità e dei legami familiari e professionali, tantomeno la responsabilità dei ricercatori e degli amministratori – a partire dal riconoscimento del servizio come necessario – di stabilire e mantenere standard qualitativi. Ciò significa, soprattutto, includendo la valutazione come strategia e possibilità di co-costruire e valutare (appunto – ricorda anche Mantovani –) in modo esplicito, di misurare per reVISIONARE la qualità;

c) avvalendosi del/contribuendo al nesso tra ricerca-azione e formazione-supervisione con impatto di terza missione;

d) in funzione del benessere di bambini/e e famiglia/e, professioni educative, pedagogiche e di settore, rete e territorio/i.

Da un lato, se il nido e altre tipologie per l'infanzia costituiscono un servizio, come sono e/o dovrebbero essere, l'accezione servizio rimanda alla funzione pubblica mentre il suffisso educativo chiarisce la tipologia del servizio: dunque, affermare che si tratta di servizi educativi significa affermare che la dimensione educativa del nido e dei servizi per l'infanzia dovrebbe essere pubblicamente garantita nell'accesso e nella qualità dell'offerta educativa e formativa (Dahlberg, Moss, 2008; Dahlberg et Al., 1999).

Dall'altro lato, resta ferma la necessità di arricchire una ricerca sulla qualità funzionale allo studio e alla sperimentazione di soluzioni al passo con i cambiamenti sociali e culturali, più flessibili e meno costose, soprattutto in aree depresse o specifiche del Paese, piuttosto che ricorrere a soluzioni private non scontatamente capaci di continuità e qualità. Questo a maggior ragione a fronte dello storico o recente disinteresse da parte di alcune amministrazioni per nidi e servizi per l'infanzia, considerati inessenziali e costosi, assoggettati a mancanza e/o a tagli di fondi ed eventualmente sostituiti con misure private a sostegno della famiglia (in un'accezione univoca).

A partire da tale premessa, l'articolo verrà a caratterizzarsi sul piano della pedagogia dell'infanzia e della(e) famiglia(e), della pedagogia sociale e dei servizi educativi e dell'educazione degli adulti.

Verremo di seguito a concentrarci – in prima battuta e sinteticamente – sull'evoluzione politico-teorica e scientifico-metodologica del nido e dei servizi correlati (Mantovani, 1976, 1990; Frabboni, 1996; Bon-

dioli, Mantovani, 1987; Dozza, Loiodice, 1994; Mantovani et Al., 2016), internamente e/o nella dialettica tra psicologia e pedagogia, in merito allo sviluppo e all'educazione (in *primis*, ma non solo) dell'infanzia. Vogliamo ricordare che di questo spaccato abbiamo avuto un contributo culturale e un dibattito di particolare pregio confluito anche nella pubblicazione di volumi e riviste; tra le seconde: Vita dell'infanzia (dal 1952), Infanzia (dal 1973), Bambini (dal 1976) e Il quadrante scolastico.

QUESTIONI POLITICO-TEORICHE E SCIENTIFICO-METODOLOGICHE

L'origine e l'evoluzione del nido e dei servizi per l'infanzia: verso una qualità educativa

L'articolo tiene conto della caratura e del percorso del nido e dei servizi per l'infanzia secondo istanze – progressivamente – filantropiche e medico-sanitarie, nazionaliste, socialiste e –, infine, anche per mandato istituzionale, tipicamente – educative (Frabboni, 1996; Pati, Musello, 2016).

Negli ultimi due casi, dopo l'ONMI (nata nel 1925 e sciolta nel 1975), dapprima:

(a) entro una sussidiarietà di tipo assistenziale e prevalentemente a vantaggio della conciliazione fra tempi di vita familiare e lavorativa. Ovvero, nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale (Legge n.1044/71), riconoscendo il valore della maternità, nonché, nel tempo, il diritto di tutte le madri (e non soltanto delle madri lavoratrici) a usufruire del nido per i figli e – a partire da intraprese pionieristiche – (i diritti e) il diritto di educazione dell'infanzia (Cerrocchi, 2024). Non entrando nel merito della legislazione successiva (di ambito nazionale e regionale), per ragioni di estensione massima del testo, siamo almeno a richiamare: la Legge n.107/2015 e il successivo Decreto Legislativo n. 65/2017. Sul piano legislativo, il compito di promozione e sostegno alla qualificazione dell'offerta dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia spetta allo Stato. Il Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) è tenuto, invece, a esprimere e implementare capacità di gestione e conduzione di gruppi di lavoro con carattere educativo e pedagogico, nonché ad azioni di messa in rete di progetti e referenti istituzionali, rimandando alla necessità di una “mappa” delle risorse e di forme di comunicazione efficaci e costruttive. Invece, sullo sfondo della continuità, nidi e servizi integrati per la prima

infanzia vengono ricondotti alla sfera educativa piuttosto che al comparto assistenziale; mentre, senza mancare di contraddizioni, viene dato pieno sforzo al ruolo cruciale di sostegno alla famiglia e alla genitorialità (si rimanda, peraltro, a <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>);

(b) praticando e coordinando la custodia dell'infanzia nel nido tramite il ricorso in passato alle figure dell'assistente all'infanzia e alle comunità infantili, qualificate e diplomate nell'ambito dell'istituto secondario superiore di tipo professionale, successivamente alle figure dell'educatore professionale socio-pedagogico (e per il nido e i servizi per l'infanzia) e del pedagogo, formate a livello universitario, rispettivamente, nell'ambito della laurea di base (L-19) e magistrale (LM-85);

(c) e, infine, pur restando a domanda individuale e prevedendo una quota di distribuzione diversificata nei territori, il nido ha coinciso con un servizio pubblico, in parte finanziato dallo Stato (come dovere) tramite fondi assegnati alle Regioni (tenute alla programmazione), alle quali i Comuni (responsabili della gestione) possono rivolgersi per chiedere l'erogazione di contributi funzionali alla costruzione.

L'eventuale assenza di significative politiche sociali ed educative per l'infanzia (dunque, di offerte formative durante la crescita) e a sostegno alle famiglie – aspetti questi ultimi su cui possiamo giudicare una società –, in aggiunta ai problemi *tout court* della contemporaneità e alla frammentazione dei servizi, si devono anche all'idea o al proclama – tanto comodi quanto evasivi e disfunzionali – che il figlio sia una proprietà privata e che l'educazione dell'infanzia coincida con un compito privato/privatistico della famiglia (peraltro, intesa come assoluto pedagogico). Allo stesso tempo, nonostante i progressi scientifici sull'infanzia come ineludibile età dello sviluppo e dell'educazione, sappiamo che permane un forte rischio di preclusione di accesso e successo educativo (Bernstein, 1975; Pianta et Al., 2009; Pianta et Al., 2016) per bambini e bambine (Becchi et Al., 2002), in rapporto a genere, profilo psico-fisico, classe sociale, gruppo etnico-linguistico-religioso (Favaro et Al; 2006; Bolognesi et Al., 2006) e all'intersezionalità tra questi fattori. Si tratta di un rischio principalmente dovuto alle reali possibilità e qualità dei servizi e – tra l'altro, di riflesso, – nella/della fruizione dei servizi.

Le principali problematiche concernono:

a) distribuzione disomogenea dei servizi – per quantità e caratterizzazione – a livello nazionale, regionale e territoriale (in alcuni territori nidi e

nuove tipologie sono rari se non assenti), correlata – ma non necessariamente – alla percentuale e al tipo di lavoro femminile;

b) barriere – economiche e sociali, logistiche e culturali – di accesso e successo educativo e

formativo, tali da condizionare la scelta delle famiglie e produrre ricadute materiali e psicologiche almeno sui genitori (soprattutto, tensioni sui/fra i più giovani, fragili e inesperti) oltre che sui processi di sviluppo e le pratiche di educazione di bambini e bambine;

c) mancata condivisione degli strumenti di osservazione e documentazione e delle pratiche educative e formative, organizzative e di supervisione (questione non estranea al timore dei servizi di essere giudicati e/o depauperati) e assenza di un'integrazione funzionale alla continuità educativa, fondamentale pur tutelando il riconoscimento dello specifico formativo di agenzie e attori: questo con potenziale danno anche in termini di crescita culturale e professionale di singole unità di personale, di ambienti lavorativi e della rete;

d) amministrazione pubblico-privato (ormai con un forte ricorso ad appalti alle cooperative) che privilegia diversamente (e in modo non estraneo a interessi economici e a differenti – gradi e tipologie – di culture di servizio): condizioni e finalità, utenza e contenuti, gestione e metodologie, risorse materiali e umane, attività collaterali e/o integrate, requisiti e reclutamento, formazione e supervisione del personale.

Si tratta, perciò, di continuare a perseverare – in *primis*, a livello di governi e istituzioni, ossia a partire dalla *policy* – nella difesa del nido e dei servizi per l'infanzia e dei rispettivi *standard* e livelli qualitativi, con intraprese di moltiplicazione, sostegno e potenziamento caratterizzate da:

- intenzionalità e flessibilità, in rapporto a bisogni e risorse dell'infanzia e delle famiglie, di cui va incentivata la partecipazione unitamente a rappresentanze delle formazioni sociali organizzate nel territorio. Ci riferiamo (oltre che a risorse da riconoscere e implementare) a bisogni espressi ma anche da attribuire, perché singoli e gruppi potrebbero mancare di consapevolezza e modalità per esprimere e rispondere a bisogni, propri e altrui;

- diversificazione sostenibile di tipi e tipologie. Ad oggi distinguiamo, ad esempio, tra (cfr. D'Ugo, 2018: 163-165): nido comunale, nido d'infanzia convenzionato, nido d'infanzia privato, nido d'infanzia aziendale, micronido, micronido familiare, centro gioco (eventualmente inclusivo/annesso a ludoteca)

o centro infanzia (eventualmente caratterizzato anche in termini di centro per le famiglie), laboratorio per l'infanzia, *baby parking*, ecc.;

- polifunzionalità delle tipologie (anche a vantaggio di differenti destinatari), secondo una pluralità di modelli pedagogici di qualità;

- possesso di requisiti tecnici, edilizi ed organizzativi tali da garantire – oltre che l'incolumità – sviluppo armonico (Catarsi, Fortunati, 2004; Borghi, 2006) e da concorrere alla formazione multidimensionale/integrale di bambini e bambine;

- valorizzazione e rafforzamento di (altre) diverse risorse che ruotano intorno all'infanzia (famiglia, agenzie educative extrascolastiche, ente locale, ecc.), insieme a qualificazione, formazione permanente e supervisione del personale (*in primis*) con mandato educativo e pedagogico (Borghi, 2018: 162).

Tra famiglia e nido: assistenza vs educazione

La(e) famiglia(e) esprime(ono) e rende(ono) possibile: l'allevamento biologico (anche in assenza di legami di sangue); il primo contatto con concetti e affetti (che può essere, rispettivamente, carente o disfunzionale vs arricchente o sano); la socializzazione primaria (con adulti e tra pari); la costruzione dell'identità entro l'/le appartenenza/e (etnico-linguistica e religiosa/laica).

Come aggregato plurale e sistema aperto, caratterizzato da incastri e relazioni sociali, presenta(no) compiti di sviluppo ed educazione – non soltanto per l'infanzia, bensì – per ciascuno e tutti i membri, in tutte le età e condizioni (bio-psicologiche e socio-culturali) di vita.

Le risorse di adattamento attivo e organizzato permettono alla famiglia di reagire alle situazioni più o meno stressanti – normative (ad esempio, nascite e avvio della scolarizzazione dell'infanzia, acquisto della casa e inserimento lavorativo dei giovani, pensionamento e morte degli anziani) e non normative (ad esempio, nascite di bambini/e con patologie e morti di membri in giovane età, perdita della casa e licenziamento dal lavoro) – che può incontrare nel suo ciclo di vita (e nelle fasi che lo compongono) (Olson et Al., 1979; Malagoli Togliatti, Lubrano Lavadera, 2002; Oliverio Ferraris, 2020), consentendo di crescere (e di farlo) prestando attenzione a individuare “i compiti di sviluppo”, eventualmente funzionali anche a raggiungere la gratificazione e il successo nei compiti successivi (Cerrocchi, 2018a). Si tratta di compiti che si confrontano con un insieme di fattori sociali e culturali

e che obbligano a rapportarsi sulla base di regole e limiti “imposti” dalla realtà presente, richiedendo di promuovere – entro un rapporto co-evolutivo all’interno e con l’esterno – progettualità educativa (anche in termini di genitorialità – Bertin e Contini, 2004) ed esistenziale.

La nascita di (uno/a o più) figli/e costituisce uno spartiacque: il cambiamento più importante vissuto da tutti i membri della famiglia e, soprattutto, dai genitori, impegnati – tra rischi e scoperte – in un nuovo *mestiere*, con notevoli impatti anche sulla (qualità della) vita di coppia. Ovvero, un mestiere che richiede – entro la spanna e il rapporto tra normatività e sostegno, regole e libertà – un’azione preventiva e una negoziazione continua tra il/la bambino/a e gli adulti, tra i figli e i genitori. La nascita modifica e/o stravolge il sistema obbligando a ri-stabilizzarsi secondo un nuovo equilibrio, ovvero riscrivendo – all’interno e all’esterno – ruoli, regole e organizzazione, identità, funzioni e legami inter-genere e inter-generazionali. Dunque, assegnando al genitore e/o alla coppia genitoriale precisi compiti per raggiungere l’evoluzione psico-fisica dei figli e il mantenimento del benessere familiare nel suo complesso (Restuccia Saitta, 2000: 71).

In merito al problema delle famiglie e dei bambini con difficoltà, saremo a fare – non esclusivo, tuttavia, particolare – riferimento a Goldschmied e Jackson, per la ricchezza e l’attualità semantica del contributo. Nel 1996, entrambe riflettevano sulla caratteristica (ancora) di assistenza sociale di molti nidi inglesi, a rischio di una sussidiarietà delegata in modo latente dal servizio sociale che predisponesse l’invio di bambini al nido. Pertanto, sostenevano l’inopportunità di contrapporre assistenza ed educazione (aspetto intrinseco alla storia del nido), mentre richiamavano all’importanza di un’adeguata preparazione sulla legislazione (e, soprattutto, nel caso della GB di una preventiva familiarizzazione con il tribunale).

Convenivano – e conveniamo – che si possa e si debba fare educazione anche assistendo bambini e famiglie con difficoltà psicofisiche, povertà economica, basso *status* scolastico e differenti origini culturali (fattori, eventualmente, intersezionali), entro quell’impegno a supporto delle fasce più deboli.

Oltre la visione di un luogo di mera delega assistenziale del bambino, il nido (e/o i servizi per l’infanzia) costituisce(/ono) il fulcro naturale di un’intera gamma di servizi per l’educazione e la socializzazione degli adulti. Ovvero, un servizio che può migliorare la qualità di vita dei genitori – riconoscendone,

allo stesso tempo, bisogni e stili differenti, piuttosto che imporre un modello unico – e indirettamente dei bambini (cfr. Goldschmied, Jackson, 1996: 25). Goldschmied e Jackson hanno così sottolineato il ruolo importante del nido nella protezione dei bambini, intercettandone anche condizioni e/o situazioni di malessere, nonché nel consentire che il bambino con problemi possa restare in famiglia, ovviamente sempre che la disfunzionalità della famiglia non raggiunga un acume tale da rendere indispensabile un affidamento esterno. Un ruolo tuttavia correlato alla qualità dei singoli nidi, ovvero a una qualità che – in ogni Paese – dovrebbe essere costantemente perseguita e garantita, tutelata e curata (Lazzari, 2014).

Un buon lavoro di attivazione delle famiglie, agito nel rispetto della relazione intima mamma-bambino/a nei primissimi mesi di vita e, più estesamente, della genitorialità, oltre a rilevare eventuali casi di abuso e maltrattamento, consente per le autrici (cfr. Goldschmied, Jackson, 1996) e, secondo ulteriori considerazioni, per chi scrive di:

aiutare i genitori che si trovano in maggiore difficoltà a comprendere i bisogni, le richieste di attenzione e le risorse dei figli durante i primi mesi e/o la primissima infanzia; aumentare la conoscenza dello sviluppo infantile vedendone un aspetto più interessante e avendo come ricompensa la soddisfazione di essere genitori; favorire un approccio comportamentale tale da aumentare la cura di sé e del bambino da parte della madre (o del genitore di prevalente riferimento) (fattori fortemente interdipendenti); modificare le percezioni di quei (molti) genitori che vivono il bambino in senso negativo, oppositivo e sfidante (eventualmente ricorrendo a video, con cui mostrare, poi commentare e rinforzare gli aspetti positivi in modo da suscitare una soddisfazione tale da indurre a riprodurli); svincolare dalla ripetizione di schemi consolidati e aprire al cambiamento, ovvero modificare eventuali comportamenti disfunzionali degli adulti e aiutare a godersi i figli piuttosto che esserne irritati e appesantiti; costruire una stima di sé e una consapevolezza del ruolo primario dei genitori per lo sviluppo del bambino; conoscere i modelli di accudimento in diverse culture, evitando acculturazioni conflittuali e deculturazioni; ridurre la scarsa attitudine delle educatrici di imparare le lingue per comunicare con bambini e famiglie, tenuto conto della tendenziale assenza di figure educative di origine non autoctona; sostenere la famiglia e la coltivazione delle competenze genitoriali attraverso un lavoro di squadra, privo di colpevolizzazioni e tale da consentire di vivere e fare

dell’educatrice un aiuto dall’esterno piuttosto che un rivale; coinvolgere altre figure parentali come risorse (Dunn, 1984): si pensi, ad esempio, al contributo dei nonni, di cui – a partire almeno dagli anni duemila – ha dato conto in modo importante anche la pedagogia italiana (Frabboni, Dozza, 2012).

Nella pratica, la reciprocità dello scambio genitori-educatrici e un significativo lavoro sulla relazione educativa e la comunicazione risultano fondamentali anche per sviluppare e implementare: capacità di adattamento attivo all’ambiente (coping); resistenza agli urti traumatici, accedendo alle risorse di cui si ha bisogno per superare le sfide e negoziando con il contesto affinché le risorse messe a disposizione possano essere fornite in una modalità significativa e funzionale (resilienza); capacità di essere agenti attivi del proprio cambiamento, esercitando un controllo sugli avvenimenti della propria vita (agentività).

Le educatrici dovrebbero, dunque, restare sollecite ai problemi della famiglia; tuttavia, sempre e comunque, in modo professionale, accordando uno scambio autentico ma estraneo a meccanismi di triangolazione. A riguardo, Goldschmied e Jackson (1996) sottolineano come, ad esempio, le educatrici possano offrirsi da modello ai genitori: si pensi: all’esperienza del gioco di relazione che vede un angolo dedicato ad abbracci tra genitori e figli (Goldschmied, 1974), utile soprattutto nei casi di genitori affaticati nell’essere affettivi con i propri figli, eventualmente per essere stati, a propria volta, figli di genitori anaffettivi; oppure ai gruppi di nutrimento affettivo per genitori segnati da scadenti coazioni a ripetere.

Peraltro, il nido in GB accoglieva bambini inviati dai servizi perché di famiglie segnalate, ossia minori tendenzialmente caratterizzati da criticità e/o ritardi nello sviluppo psico-fisico, comportando il rischio (comunque sempre tipico di alcune latitudini nazionali e locali) che le educatrici – prive ormai di esperienza con bambini in condizioni di benessere – finivano per far coincidere questo target come prototipo rappresentativo del bambino “reale” in età di nido. Senza mancare di ricadute sul piano dell’identità, dei vissuti e degli interventi professionali.

Quando la situazione di disagio è molto forte e il contributo del nido risulta insufficiente, rendendo inevitabili segnalazioni ai servizi preposti – come ricordano anche Goldschmied e Jackson (1996) –, nelle educatrici, inoltre, non sono rari sensi di colpa e vissuti di sconfitta, tristezza e inadeguatezza. Le educatrici potrebbero anche rivivere il dolore e l’imbarazzo di abusi, eventualmente subiti durante l’infanzia: fat-

tori rispetto ai quali sarebbe fondamentale il supporto di un adeguato sostegno specialistico. I coordinatori e (nel caso inglese) i direttori di servizi per la prima infanzia potrebbero, invece, fornire preziosi suggerimenti, anche a fronte della loro esperienza come madri e lavoratrici.

Tra corresponsabilità educativa e co-progettazione didattica: democrazia e intersoggettiva nei percorsi di ricerca-azione e formazione-supervisione

La corresponsabilità educativa e la co-progettazione didattica sono fattori determinanti di qualità intrinseca da concretizzare in termini di democrazia e intersoggettività, caratterizzando percorsi di ricerca-azione e formazione-supervisione con impatto di terza missione.

Ci riferiamo a percorsi volti a sostenere i genitori e le figure professionali che si occupano di persone in età infantile avvalendosi di saperi teorici e di pratiche consolidate tra i ricercatori e i professionisti più anziani, principalmente a vantaggio dei servizi – ormai anche del privato-sociale e del privato – e dei colleghi più giovani, soprattutto in aree depresse e con l’interesse di essere qualificati (Goldschmied, Jackson, 1996; Goldschmied et Al., 2010).

Dagli anni ’70, la ricerca e l’azione di ambito psicologico e pedagogico – senza trascurare nemmeno quello sociologico e antropologico – ha progressivamente insistito su: routine biologiche e sociali – libere e organizzate –; inserimento e ambientamento; tempi e quotidianità; spazi e proposta di attività anche all’aperto; gioco e creatività; psicopatologia e intercultura; preparazione di un ambiente caldo e adeguato; osservazione e documentazione; programmazione e progettazione; cura della relazione e sostegno alla genitorialità; continuità e (auto-)valutazione; formazione (iniziale, in servizio e permanente) e supervisione (pedagogica e – raramente – psicologica) delle figure professionali.

Da un lato, la ricerca di settore è andata sviluppandosi come progetto leggibile e condiviso, a vantaggio della qualità – sussidiaria ed educativa – dei servizi, nella loro diversificazione e polifunzionalità (Noziglia, 1986; Bondioli, Savio, 2018; Lazzari et Al, 2020). Dunque sollecitando a dirimere – secondo forme di co-costruzione di valori e significati e/o di appropriazione partecipata, prevalentemente caratterizzate dalla funzione pedagogico-progettuale della narrazione – condizioni di esclusione e auto-esclusione dai processi decisionali (Cerrochi, Dozza, 2018; Mantovani,

1976; Mantovani et Al., 1999).

Sotto questo punto di vista, negli itinerari della ricerca qualitativa, la narrazione costituisce: – a livello più profondo, un processo emotivo-psicologico tale da coinvolgere tutti gli attori nella ri-costruzione delle esperienze secondo un nesso pensiero, emozione e azione: pertanto, un esercizio di racconto di sé, analisi e rilettura in prospettiva educativa e formativa; – a livello concreto, un'esperienza (biografica ma) di narrazione del passato, di proiezione pedagogico-progettuale nel futuro e, coerentemente, di trasformazione del presente come ricostruzione attiva, condivisa e profonda dell'esperienza formativa (personale e professionale) (in un ambiente pedagogico prudentemente predisposto, includendo il vantaggio della rielaborazione).

Dall'altro lato, nelle linee critico-riflessive di un'analisi logica del discorso, secondo una tensione emancipativo-trasformativa e formativo-revisionale, la ricerca di settore è stata intesa come un pensare scientifico da tradurre in un progetto (intenzionato a risolvere storicamente una tensione) sociale (Baldacci, Frabboni, 2013).

Dunque, che si concretizza nel fare (revisionare): (a) azione educativa in funzione del benessere dell'infanzia e della(e) famiglia(e); (b) sostegno alla genitorialità (sviluppando e coltivando competenza e consapevolezza educativa); (c) formazione e supervisione (pedagogica e psicologica) delle figure professionali. Ci riferiamo anche a ricercatori ed amministratori, psicologi e assistenti sociali, mediatori linguistici e culturali, come ad altre figure di sistema e di rete, in modo da aumentare coefficienti di coscienza nella richiesta e garanzia di qualità dei servizi e, dunque, nell'alleanza fra servizi/agenzie/attori, in funzione del progresso scientifico e sociale del/i territorio/i (Restuccia Saitta, Saitta, 2002; Balduzzi, Manini, 2013; Balduzzi et Al., 2024).

Il sistema di attaccamento e l'ambiente

L'attaccamento alla figura primaria e l'inserimento al nido pongono diverse questioni (Bove, 2022), che potremmo considerare spese in prima – ma non esclusiva battuta – tra “il bambino nella mente della madre e la madre nella mente del bambino, il bambino nel mondo della madre e il mondo del bambino” (Winnicott, 1971).

Ammaniti (1995) ricorda che il «sistema di attaccamento costituisce una sorta di baricentro nel funzionamento della personalità, garantendo una stabilità del senso della propria identità».

Ammaniti ricorda inoltre che la madre è nel mondo privato con il bambino, mentre il padre deve saper(li) richiamare nel mondo esterno. Per entrambi i ruoli genitoriali, si pone lo scarto tra il bambino reale e il bambino immaginario, mentre ogni coppia di genitori adotta un proprio parenting (Baumgartner, 2023), ossia un preciso stile comportamentale/genitoriale nei confronti dei figli (e di ciascun figlio), peraltro legato al legame di coppia e alla soddisfazione coniugale su cui pesano anche le attese sociali dei ruoli genitoriali.

Restuccia Saitta (2000: 18) – facendo propria questa analisi, con particolare riguardo al primo punto – considera che l'identità è “*proposta* ai bambini attraverso i copioni che si costruiscono, organizzando ed articolando le approvazioni e le disapprovazioni, il senso dell'efficacia personale attraverso l'ascolto e la conferma, o il senso della propria irrilevanza, attraverso la disconferma operata con il silenzio e l'ostilità”, l'accettazione e il rifiuto (aggiungerei ma non solo!). Se l'identità della persona è espressione della propria singolarità, unicità e irripetibilità come sintesi della molteplicità delle dimensioni fisica, cognitiva, affettiva, etica ed estetica e dovuta – pressoché completamente – alle esperienze umane, essa allora è in divenire – come in Bronfenbrenner (1986) – tra costanza e cambiamento, nel percorso ininterrotto di strutturazioni e destrutturazioni. Il suo carattere processuale – costitutivamente dinamico, inconcluso e aperto, di individuazione (dalla simbiosi) e crescita dell'autonomia (nella separazione da un attaccamento primario e – nel corso della vita – dagli attaccamenti successivi e altri) – viene espresso e reso possibile – rimarca Restuccia Saitta (2000: 18) – dall'autoriflessione, come attività che consente la definizione che diamo di noi stessi e il riconoscimento che ci danno gli altri. Allo stesso tempo, l'esplorazione dell'ambiente fisico (e psicologico) consente ai bambini e alle bambine “di costruire un quadro ragionato della realtà e dell'ambiente” stesso in cui si muovono, fondamentale per l'esistenza (cfr. Restuccia Saitta, 2000: 18).

Dall'attaccamento e perdita all'inserimento al nido: tra persona e gruppo di riferimento, memoria ed esperienza personale e professionale, infant observation e strange situation, lavoro individuale e (collettivo) di gruppo

Durante la permanenza quotidiana al nido, per il bambino, la famiglia resta, comunque, presente come gruppo interno. L'inserimento al nido costituisce, tuttavia, il primo passo di un'esperienza educativa ester-

na e alternativa alla famiglia: di transizione – strutturale e profonda – in un contesto nuovo e con soggetti nuovi, pari (Fortunati, Tognetti, 1998) e figure professionali, che – considera Mantovani (2000: 19) – condividono e propongono un progetto pedagogico istituzionale, intenzionale ed esplicito, possibile – per queste ultime – “da un agire filtrato attraverso una consapevolezza più mediata e professionale”.

La famiglia dispone di una sua responsabilità di allevamento tradotta in un progetto che svolge tramite una funzione naturale e spontanea; ovviamente, secondo gradi e fattori diversi di consapevolezza. Come primo distacco (e/o transizione), l'inserimento corrisponde a una fase (delicata) di reciproca individuazione e/o equilibrato distanziamento e di crescita anche per la famiglia (che entra in un gruppo di gruppi) (cfr. Mantovani, 2000).

La prima volta al nido costituisce, dunque, una prima volta (e/o un inserimento) per tutti: bambino/a-madre/genitori-famiglia/e-pari-educatrici/pedagoga/altre figure di settore-rete/comune/territorio, inclusi ricercatori implicati in un processo di costante formazione. Si tratta di una fase da preparare (non solo per chi arriva) e condividere (anche con chi è già presente), organizzare e caratterizzare facendo particolarmente perno su valida conoscenza, sana comunicazione e alleanza, pur nel riconoscimento dello specifico formativo di agenzie e attori di sistema.

In questo paragrafo verremo a considerare questioni fondamentali – in termini di linee di evoluzione teorica e terreni di progettualità educativa – che emergono da differenti contributi scientifico-metodologici, in merito allo sviluppo e all'educazione dell'infanzia, con particolare riguardo al rapporto fra attaccamento e inserimento, e non estranee a punti di contatto se non di effettiva integrazione. Terremo a riferimento, principalmente, due prospettive culturali e professionali, che sono maturate, rispettivamente, in area anglosassone e italiana, in un tempo di forte investimento e fecondo dibattito. Siamo a operare questa scelta tenuto conto – nonostante trasformazioni sociali e cambiamenti culturali – del permanere di un valore intrinseco e/o di canone, tale da costituire lo sfondo anche della ricerca più recente e da suggerire di tornare a un forte impegno pubblico a favore dei servizi.

a. Attaccamento alla figura primaria e persona di riferimento vs legami plurimi e gruppo di riferimento

Goldschmied e Jackson (1996) suggeriscono, in qualche modo, che – se in condizione di salute – quel-

lo: nel primo anno di vita è un bambino dipendente (che arriva al nido in braccio, fisicamente un tutt'uno con la madre); nel secondo anno di vita è un bambino euristico (che arriva al nido fisicamente separato dalla madre, correndo – avanti e indietro – esplora e scopre veracemente); nel terzo anno di vita è un bambino consapevole (che arriva al nido muovendosi in autonomia, con concentrazione e pertinenza).

Il contributo che privilegia l'attaccamento alla figura primaria (e le conseguenze della sua perdita) avvalorata la centralità della persona di riferimento (come tipico della Gran Bretagna e meglio valutato nelle grandi città) (Goldschmied et Al., 2010), corrispondendo al bisogno dell'infanzia di creare una relazione sicura e stabile con la figura che se ne prende cura (Goldschmied, Jackson, 1996). Il contributo che privilegia gli attaccamenti multipli e (con Schaffer, 1977; 1984) i legami plurimi invece avvalorata la centralità del gruppo di riferimento (come tipico dell'Italia, particolarmente del territorio emiliano, e meglio valutato nei piccoli centri), considerando (con Rutter, 1972) gli effetti alternativi e positivi della frequenza del nido (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2000).

Il contributo pedagogico che privilegia la persona di riferimento inoltre matura dalla ricerca di base psicoanalitica (con principali riferimenti in Anna Freud, Margarete Mahler, Donald W. Winnicott, Françoise Dolto, Alice Miller), arricchita dalla psicologia e studiata con l'*infant observation*, ma anche dall'esperienza professionale e personale delle educatrici. Considera fondamentale la presenza di una specifica educatrice (di riferimento) che possa dare a un particolare bambino un'attenzione personale (soprattutto in situazione di tensione), anche – come ricordano Goldschmied e Jackson (1996: 22) – per il bisogno immediato e concreto di queste relazioni speciali e quello continuo che bambini e bambine hanno in funzione delle proprie Linee di Sviluppo, delle cure per il corpo e l'implementazione delle capacità comunicative, oltre che del senso di protezione, fiducia e sicurezza. Senza trascurare, peraltro, la suscettibilità dei livelli di maturazione in un breve lasso di tempo nei bambini e tra un bambino e l'altro in età di nido. Questa posizione si accorda, dunque, al bisogno dell'infanzia di creare una relazione calda e stretta, profonda e continuativa, di significato e significativa con la figura che se ne prende cura (nei primi anni di vita e, soprattutto, nel primissimo anno di vita). Si tratterebbe di una figura (diversa da un surrogato materno ma) fondamentale per assolvere a una funzione transizionale dalle routine a nuovi modelli di azione

e schemi di pensiero, per conoscere l'altro e sentirsi riconosciuti dall'altro, per l'identità e i legami futuri.

Sebbene nel distinguo tra i casi della Gran Bretagna (nido con collocazione assistenziale) e dell'Italia (nido con mandato educativo), Goldschmied e Jackson (cfr. 1996: 58-60) suggeriscono alle educatrici – dalle prime visite a casa (in GB, quando queste sono richieste dai genitori) e, possiamo mutuare e rielaborare con le dovute differenze, dai primi incontri al nido (in I) – di: presentarsi in ambiente e/o in modo familiare, eventualmente sostenute dalle colleghe più esperte; accondiscendere al desiderio dei genitori di raccontare cose utili alle educatrici, potendo così ottenere informazioni importanti anche a livello pratico; imparare a rivolgere domande aperte e rispettose, non invadenti né intrusive; spiegare l'organizzazione in modo semplice e informale; rassicurare che sia normale un comportamento diverso del bambino durante l'inserimento; mettere in conto l'eventualità di un atteggiamento di diffidenza/difensiva, soprattutto da parte delle famiglie segnalate dai servizi; coinvolgere in modo effettivo il padre, evitando cronizzazioni sessiste; programmare incontri tra persona di riferimento e genitori. Sono inoltre convinte che (Goldschmied et Al., 2010): il ricorso alla persona di riferimento migliori il pensiero e il linguaggio dei bambini; nei casi in cui le educatrici conoscano molto bene i «loro bambini», siano più motivate, soddisfatte del lavoro e utili nel rapporto con gli specialisti, oltre che particolarmente propense ad andare al lavoro anche se non stanno troppo bene; di riflesso, i genitori si sentano più sereni. Se possibile, ritengono utile il mantenimento dei rapporti successivi con la figura di riferimento, mentre considerano che un'organizzazione che favorisca una relazione di intimità dovrebbe prevedere tempi e spazi, regole/routine e attività che nella quotidianità possono presentare sia persone stabili per gruppetti che numeri necessari di educatrici (in GB anche di volontari).

Nei casi di malattie e ferie o del ricambio di personale, con riguardo alla persona di riferimento, oltre ad avvisare per tempo l'educatrice alternativa, Goldschmied e Jackson (1996: 52-58) ricordano di avvisare le famiglie in modo da rendere prevedibili presenze/assenze e da garantire gradualità, flessibilità e fiducia, uno stile e un aiuto adeguati nei confronti dei genitori.

I problemi delle educatrici anche e proprio come persone di riferimento potrebbero essere considerati di tipo organizzativo e profondo, includendo l'importanza e – insieme – la difficoltà di mantenere un cor-

retto distanziamento emotivo-affettivo e di affrancarsi da un invischiamento (questione che spaventerebbe al punto da rimuovere l'ipotesi di un eventuale ricorso alla figura di riferimento), come di garantire un buon lavoro di équipe e di avvalersi della supervisione pedagogica e (per quanto necessario) psicologica.

Il contributo pedagogico che privilegia il gruppo di riferimento inoltre e diversamente – a livello culturale e organizzativo – matura dalla ricerca di evoluzione psicoanalitica, dalla psicologia storico-culturale, socio-costruttivista e contestualista, dalla fenomenologia e dall'attivismo, dalla psicologia di stampo ecologico e sistemico-relazionale, studiata con la *strange observation*, meglio conciliante anche con una storica esperienza di tipo politico, oltre che professionale e personale delle educatrici. Non a caso – nell'origine di una psicologia e una pedagogia di stampo materialista non estranea a venature libertarie – il gruppo si appella collettivo, piuttosto che con il nome inglese (vuoi pragmatista, vuoi liberale) *team*. In merito all'esperienza politica, ci riferiamo qui soprattutto all'area emiliana, con il primo nido comunale italiano che – mantenendo sempre una forte connotazione professionale di genere – nasce nel 1969 a Bologna, nel quartiere della Bolognina, per volontà del Sindaco Guido Fanti e dell'Assessore ai Servizi Sociali Adriana Lodi, e con l'esperienza tipicamente reggiana di Loris Malaguzzi (1990; 1996; Rinaldi, 2006), che vede la nascita del nido da un'autentica pratica di militanza femminile, includendo, peraltro, secondo una specifica sensibilità estetico-creativa, la figura dell'atelierista.

Il nido viene riconosciuto come «un contesto educativo complesso dove si intrecciano una pluralità di relazioni all'interno di un'organizzazione fondata su un gruppo di lavoro» (Mantovani, 2000: 40). Il processo di di-stacco del bambino dalla madre è delicato e pericoloso, rendendo necessario un valido supporto – se non proprio per innescare sicuramente – per contribuire a un'emancipazione come arricchimento e liberazione. La posizione che avvalora il ricorso al gruppo come sistema di riferimento – su cui per certi versi torneremo a seguire (nel punto c) – contravviene alla mancata volontà e/o all'incapacità di usare le potenzialità (non soltanto) del/i gruppo/i (dei/lle bambini/e ma anche e in prima battuta di adulti – genitori ed educatrici, coordinatrici e figure di servizio/di sistema –) (Baumgartner, Bombi, 2005; Baumgartner, 2023) come gruppo di lavoro: ossia, ricorre al gruppo come contenitore e/o mediatore, luogo di organizzazione e di dinamica degli affetti, di scambio di informazioni e impegno per i membri. Di conse-

guenza, peraltro, il ricorso al sistema di riferimento induce ad esempio le educatrici a parlare (non dei miei ma) dei nostri bambini, rispondendo ai bisogni, accogliendo, sostenendo e valorizzando – a livello cognitivo e affettivo – le risorse sia dei bambini che dei genitori, dei colleghi e delle figure di sistema e di rete. Ovvero, concorrendo ad accrescere autonomia e responsabilità, tanto da implementare anche competenza personale e interpersonale.

b. Il rapporto tra memoria della propria infanzia ed esperienza nell'intervento educativo delle figure parentali e professionali

Il rapporto tra memoria della propria infanzia (più spesso rimossa o latente) ed esperienza (da caricare di coscienza, competenza e consapevolezza) (nel comportamento e meglio) nell'intervento educativo delle figure parentali e professionali (in questo secondo caso con riguardo a curricoli e registri agiti) coincide con un nodo centrale, affrontato nella ricerca e nella formazione di settore: certamente – anche su questo punto – non può essere trascurato, fra altri, in Italia, il lavoro di Mantovani.

Gli elementi di permanenza dell'identità – ci ricorda Restuccia Saitta (2000: 18) – “sono determinati dalla memoria che è un continuo fluire di conoscenza che riconosce i segni di ciò che si è vissuto e li traduce nei percorsi del divenire”. Nonostante il modificarsi dell'esperienza, gli attaccamenti futuri che sviluppiamo nella vita da bambini come da adulti – sottolinea ancora Restuccia Saitta (2000: 18) – “possono rappresentare il riconoscimento di forme di amore già note per ri-trovare i segni di ciò che si è già conosciuto da bambini”. Ci riferiamo così anche all'impatto della memoria di storie di relazioni vissute in passato sul comportamento relazionale agito nel presente, come azione di contrasto e/o di adesione: tale da tradursi – in modo evidente o latente, a noi stessi e agli altri – anche in vere e proprie coazioni a ripetere, producendo il rischio della stagnazione.

Questo, inoltre, significa che (soprattutto) nella fase di inserimento al nido e nei servizi per l'infanzia entrano in campo temi e relazioni complessi – come il rispecchiamento e la sintonizzazione affettiva (Baumgartner, 2023) – “e radicati nelle emozioni e nelle rappresentazioni di sé, del proprio essere stati bambini e figli, dell'essere genitori, dei significati soggettivi, culturali, etico-valoriali dell'allevare e dell'educare” (Mantovani, 2000: 19), richiedendo di analizzare e interpretare sia i comportamenti agiti che i significati complessi e profondi, riferibili appunto a

vissuti personali, memorie, pensieri e rappresentazioni, ecc. (cfr. Restuccia Saitta, 2000).

Nell'ambito dell'approccio qualitativo alla ricerca, Bove (2000, p.151) ricorda la coesistenza di 3 livelli temporali (Ammaniti, Stern, 1997): il sé bambina, il sé come madre, il sé come educatrice (qui considerata la prevalente caratterizzazione di genere della figura professionale). Il lavoro di formazione e ricerca – svolto secondo un metodo complesso nel Comune di Modena con adulti: genitori ed educatrici, pedagogo e figure di sistema –, di cui viene fornito un resoconto completo nel volume di Mantovani, Restuccia Saitta e Bove (2000), ha consentito (confermandone l'importanza) di approdare a evidenze descrittive e realizzare sforzi interpretativi per maturare nuove conoscenze di sé, del proprio bambino e della propria storia relazionale.

Si tratta di un lavoro che, per un verso, ha incluso una formazione preventiva dei partecipanti alla ricerca e, per altro verso, ha fatto della ricerca un percorso di formazione e supervisione.

La riflessione permette (e ha permesso) di pensare e progettare anche sul tempo del distacco, rendendolo flessibile, graduale e modulato sui tempi dei genitori, dei bambini e degli educatori; ovvero negoziando – in spazi di confronto e ricostruzioni intersoggettive – su – quelli che Mantovani – considera sfondi di complementarità relazionali (all'interno e con l'esterno). La categoria del tempo costituisce (e ha costituito) un elemento tanto critico quanto pedagogicamente promettente.

Da un lato, la riflessione su sé stessi e la positiva considerazione di sé stessi, come genitori, risultano (e sono risultati) determinanti per comprendere e soddisfare i bisogni primari personali, sociali ed educativi, dei propri figli e della famiglia (cfr. Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2000). Mentre emerge (ed è emersa) evidente la circolarità e/o la somiglianza tra intensità emotiva del vissuto di madri con il vissuto delle educatrici, senza trascurare certa sintonia anche di tipo linguistico su cui sarebbe sensato lavorare. Dall'altro, relativamente alle educatrici, risulta (ed è risultato) fondamentale il nesso tra la dimensione delle competenze, quella del sapere, e la dimensione, più nascosta se non latente, della consapevolezza emotiva (cfr. Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2000). Questo aspetto richiede una particolare attenzione al modo in cui, a livello individuale e collettivo, la vita affettiva innesca i percorsi dell'intelligenza e la vita cognitiva innesca i percorsi dell'affettività (Montuschi, 1986): se un'affettiva negativa può inibire l'intelligenza in

funzione di un'azione per il cambiamento, l'affettiva può anche essere resa intelligente con il sostegno della propria e dell'altrui affettività oltre che intelligenza.

Allo stesso modo, la conoscenza, il riconoscimento di uno stile e il sentire che l'educatrice si fa carico e sa farsi carico del bambino e/o della relazione aumenterebbe la fiducia accordata dalla madre (o comunque dalla figura di attaccamento primario) nei confronti dell'istituzione e delle figure professionali. In questa direzione, sul piano metodologico, Mantovani propone il ricorso all'intervista sulla storia personale dell'adulto, che sollecita a ricostruzioni mnemoniche della propria infanzia – considerato che nessuno riesce a ricordare i primi tre anni di vita, con spiegazioni opposte di tale oblio tra psicologia cognitivista e dinamica – e delle proprie esperienze relazionali. Esistono molteplici relazioni e tanti modi di essere in relazione; funzionale anche per progettare setting di intervento educativo e di formazione professionale, lo strumento consente prim'ancora di approfondire (tracce di e) intrecci di pensieri (come ricostruzioni), vissuti e comportamenti. Sostiene una funzione revisionale e formativa, aumentando livelli di autocoscienza dei propri stati interni, e predispone gli adulti a una migliore comprensione sia dei vissuti del bambino che (a una revisione intersoggettiva) del proprio agire educativo. Se qualsiasi atteggiamento comunicativo risulta influenzato dalle emozioni, dalle azioni e dalle rappresentazioni che abbiamo di noi stessi, si tratta, dunque, anche della possibilità “di ristrutturare le relazioni vissute, proprio attraverso la ristrutturazione delle proprie esperienze, quelle agite e, non ultimo, quelle future” (Bove, 2000: 160).

c. Sulle pratiche dell'infant observation vs della strange situation (l'attaccamento adulto)

Le pratiche di settore – inerte sul piano psicologico e pedagogico – non hanno trascurato in prima battuta anche (e non solo) il contributo di René Spitz sulla depressione anaclitica, dovuta all'assenza della madre e/o successiva alla separazione dalla figura materna per un tempo ulteriore a quello tollerabile dal bambino nel primo periodo di vita (considerata anche la non immediata insorgenza della permanenza dell'oggetto). Dopo la perdita della figura materna, il bambino si rassegna ma non si tranquillizza – non smette una sofferenza sommersa – e per paradosso tende a strutturare dipendenza piuttosto che indipendenza. Successivamente e progressivamente, le pratiche si sono (buona parte) smarcate – ad esempio – dagli studi di Bowlby e Ainsworth, quindi dalla teo-

ria sugli stili di attaccamento, con l'introduzione della *strange observation* (anche in ambiente) naturale. Nonostante abbia ritenuto che altri tipi di attaccamento (oltre quello con la madre) possano costituire per il bambino un'assicurazione per la vita, assolvendo a una potenziale funzione compensatoria e complementare, Bowlby reputa imprescindibile l'importanza dei legami primari (soprattutto) nella primissima infanzia. Dall'attenzione originaria al vissuto del bambino per assenza della madre e/o dopo la separazione dalla figura materna, gli studi hanno dunque distinto disperazione e protesta da vissuti e comportamenti di rassegnazione distaccata, ma hanno anche voluto superare le contraddizioni presenti nella teoria di Bowlby relativamente alla trascuratezza di una meritoria attenzione alla delicata transizione madre-famiglia-esterno.

Quindi di una meritoria attenzione all'inserimento (e alle sue riprese, dopo assenze e malattie, arrivo quotidiano al nido e vacanze, ecc.) e all'ambientamento come allargamento dell'universo relazionale: mamma-bambino, mamma-bambino-educatrice e oltre. Ovvero, tra corpo-mente-affetti e – nel gioco di presenza-assenza, vicinanza-allontanamento – ricordando sempre che il corpo costituisce il centro nevralgico di tutte le sfere della persona. Conseguentemente, i contributi sull'inserimento al nido e nei servizi per l'infanzia sono venuti a concentrarsi sul rapporto tra routine e nuovi modelli di azione e schemi di pensiero. Gli studi sulla *strange situation* o situazione insolita – qui con particolare riferimento anche (alla formazione e) alle ricerche di Mantovani (soprattutto in area modenese, in cui lavorarono peraltro Goldschmied e Jackson), ricorrendo all'esperimento con osservatore, tramite specchio e video-registrazione – hanno incluso la classificazione degli stili di attaccamento (Mantovani, 2000: 62): in sicuro e poco sicuro, con bambini che si distinguono in ansiosi/ambivalenti (presentando un'ansia irrisolta) oppure evitanti/distaccati (presentando anaffettività). Inoltre, una percentuale di bambini è stata considerata come disorganizzata o fortemente preoccupata. Allo stesso tempo, gli studi non hanno trascurato il peso delle differenze culturali evidenziate anche dal contributo di Ainsworth, di cui Main (1985) ha tentato di tradurre i modelli di stili a corrispondenti modelli di attaccamento negli adulti, distinguendo tra attaccamento sicuro, preoccupato e distaccato/svalutante. I dubbi sull'esclusività di una persona di riferimento comprendono anche quelli sul rischio (della esclusività) di un rapporto privilegiato e sulla necessità – e

modalità – di mediare il distacco bambino-adulto. Mantovani (2000: 33) è convinta di una «sotto-stima» delle effettive potenzialità dei bambini di fronte all'accettazione di nuove esperienze e ad una espansione del proprio contesto di vita familiare, includendo in esso presenze altre, di molti adulti e bambini insieme». Quindi considera i rischi di una propaggine della teoria dell'attaccamento tale da indurre a trascurare la complessità dei contesti che definiscono l'ecologia dello sviluppo infantile e una visione sistemica (familiare-di servizio educativo-di società). Perciò richiama la posizione di Rita Gay (1988) circa il fatto che «un analogo percorso si è sviluppato a partire da una considerazione dell'inserimento come pura vicenda psichica, sia pure espressa in termini relazionali, per arrivare a una visione *ecologica*, nella quale l'organizzazione dell'ambiente ha un'importanza fondamentale in tutte le sue variabili, inscindibilmente psichiche e strutturali al tempo stesso». In questo quadro, siamo dunque di fronte alla necessità di una percezione teorica e operativa non stereotipica dell'istituzione, esprimendo e sostenendo – come è prevalentemente accaduto in Emilia Romagna – la valenza educativa del nido; di riflesso, svolgendo un lavoro sui modelli e le strategie dell'ambiente, con particolare riguardo all'adeguatezza dell'organizzazione e della comunicazione (tale se competente e cosciente).

Scrivono Restuccia Saitta (2000: 15): “Da un lato, l'inserimento del bambino fa riferimento a un insieme di pratiche di connessione tra le famiglie e l'istituzione che sono rappresentate da tutte quelle strategie (visite reciproche; incontri assembleari, di gruppo, individuali; organizzazione di momenti graduali di rapporto tra bambini, genitori e nido, ecc.) che favoriscono un ambientamento ed un adattamento positivi del bambino e della madre alla nuova situazione, modulando stili di rapporto interpersonale con le educatrici per creare un clima di familiarità. Dall'altro, l'inserimento rappresenta un processo” (e percorso) “emotivo e psicologico che deve consentire il” (rito di) “passaggio dalla relazione madre-bambino a uno spazio comunicativo” (e di elaborazione di prime forme di autonomia) “più allargato, dove agiscono interlocutori diversi” (alternativi): “educatrici, bambini, altri adulti (mamme ed altri interlocutori operatori) con cui si familiarizza che, con modi diversi, assecondano il processo di separazione tra madre e bambino,”(slargando-) “allargando la dimensione relazionale” (oltre la diade), “ovvero influenzando su questo complesso momento di transizione”.

Se consideriamo la vita un processo continua-

mente scandito da separazioni e aggregazioni (anche come ricongiungimenti), tra uscite ed entrate, da una situazione all'altra, messe in valore di stili relazionali e strategie che danno significato a questi accadimenti, l'inserimento del bambino al nido coincide con un rito di passaggio tra i riti di passaggio tipici di tutta la vita che possiamo alludere come meccanismi «cerimoniali», tali da guidare, controllare e regolamentare – appunto – i mutamenti da affrontare nella vita stessa (cfr. Restuccia Saitta, 2000: 15). Con Remotti (1981), l'inserimento è ritenuto un «rito di margine» inteso come stadio: espressione in questo discorso distante da qualsiasi allusione allo strutturalismo genetico piagetiano, piuttosto da intendersi in accezione antropologica. Ovvero, come stadio che – sottolinea Restuccia Saitta (2000: 15) – “elimina dal passaggio quell'immediatezza che potrebbe provocare turbamenti”, perché rallenta il passaggio e introduce la gradualità tipica del rituale. In questo modo, separazione e aggregazione sono movimenti che avvengono in tempi diversi e tramite un ponte (margine) che media attraverso il rito (e le rispettive routine) agevolando il passaggio – la locomozione, per Lewin (1948) – da una condizione all'altra (cfr. Remotti, 1981). Stiamo discutendo di un percorso verso l'autonomia (come capacità di elaborare la separazione dalla simbiosi) a partire dalla complementarità tra il dipendere (come attaccamento all'adulto) e/o il fare a meno della madre, tollerando l'angoscia sottesa (di perdersi/di perdere) – rispettivamente del bambino nei confronti dell'adulto e dell'adulto (anche) nei confronti del bambino – e/o di potercela fare allargando lo spazio di vita (Cerrocchi, 2024).

Ora dobbiamo ricordare che l'autonomia coincide con una condizione dinamica: suscettibile di regressione come di improvvisa progressione, richiedendo pertanto di lavorare sui tempi del recupero e della prevenzione; e, insieme, funzionale: poiché concerne diverse aree di funzionamento tali da poter vicariare o compensare quelle di scarso o mancato funzionamento. L'autonomia corrisponde però anche all'equilibrio fra le due tendenze di attaccamento e separazione, coincidendo con la capacità di sopportare, in qualche modo, il rischio di perdere il rapporto con l'altro e di potercela fare lo stesso eventualmente in modo alternativo. Un rischio che riguarda sia il bambino nei confronti dell'adulto che l'adulto (anche) nei confronti del bambino. In questo quadro di riflessioni, gli studi hanno successivamente introdotto l'osservazione e l'analisi di un momento significativo per le implicazioni implicite ed esplicite che stanno

all'ingresso al nido dei più piccoli: ossia, cosa accade quando la coppia (madre-figlio) si ritrova dopo essersi lasciata. Le possibilità di un'accoglienza tiepida del bambino (dalla relazione con l'educatrice al/) nel ricongiungimento con la madre e della delusione (o disappunto) del genitore non sono né remote né rare. E tali da richiedere un'educatrice (anche) come figura di mediazione della ri-costruzione di un rapporto significativo e importante con il genitore (Mantovani, 2000: 45-48), dirimendo peraltro eventuali vissuti di rivalità e gelosia da parte della madre circa il rapporto bambino-educatrice.

Se in passato l'educatrice era intesa della sala e non dei bambini – come purtroppo talvolta continuare ad accadere –, in questa prospettiva di ricerca, concentrata sull'evoluzione delle pratiche e della comunicazione nell'inserimento, "l'estraneo non risulta più come estraneo ma come osservatore e mediatore della relazione con un lavoro su base clinica" (Mantovani, 2000), capace di leggere il copione e fornire un supporto educativo inclusivo di ascolto attivo, tempi rallentati e competenza relazionale.

Considerata la somiglianza tra *strange situation* e *strange situation* naturale, è stato pertanto incentivato sia il ricorso all'osservazione dell'inserimento e all'intervista a madri ed educatrici relativamente alle loro prime esperienze, favorendo riflessione e rielaborazione, sia il ricorso a questionari e strategie informali, ponendo attenzione anche a routine e nuovi modelli di azione e schemi di pensiero, di persone e gruppi. La formazione e la ricerca si sono concentrate sul rapporto madre con estraneo, con particolare riguardo al nesso tra sensibilità, responsività non intrusiva e sicurezza del ruolo, mentre è stata reputata la necessità di: strategie di comunicazione, percorsi di flessibilità organizzativa, allestimento di spazi, attenzione alle dinamiche relazionali come meccanismi cerimoniali che sostengono i riti di passaggio (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2000).

d. Il ricorso al lavoro individuale vs al lavoro "collettivo" di gruppo

Le revisioni teoriche e operative a fronte delle ricerche e delle pratiche di ambito psicologico e pedagogico hanno riguardato anche il passaggio – se non l'integrazione – dal ricorso al lavoro individuale al lavoro di gruppo.

Con tale passaggio, il gruppo viene considerato soggetto-luogo-metodo di apprendimento e relazione (Dozza, 1993).

Come «collettivo» è insieme un concetto, un prin-

cipio e una realizzazione: consiste cioè nel metodo dell'educazione che traspone coerentemente il fine di una collettività come unione organica di individui socializzati, all'interno e alimentata da scambi di materia ed energia con l'esterno.

A livello culturale e operativo, si sposta la prospettiva dal *contenere/sostenere/mediare* da parte dell'educatore allo *scegliere/comunicare/condividere* tra bambini, tra bambini e adulti, tra madre/genitori/nonni/famiglia ed educatori, ecc.; più ampiamente, bambini-adulti-rete.

Il ricorso alla pratica della ricerca partecipata si affranca, invece, dai rischi della competizione avvalendosi di figure professionali capaci – attraverso il genitore – di fare ingresso – fisico ed emotivo – nel sistema relazionale prima del distacco, favorendo nuove letture e revisioni (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2000).

Il lavoro di gruppo e il *training* formativo/di supervisione del gruppo si risolvono a vantaggio della corresponsabilità educativa e della co-progettazione didattica, della co-costruzione di strumenti e strategie e della reciprocità delle relazioni madre-bambino-famiglia-nido-ambiente esterno.

Questo modello di istituzione-istituente pratica osservazione (Balduzzi, Pironi, 2016) e documentazione, auto-valutazione (Bondioli, Ferrari 2004; Bondioli, Savio, 2015; Wood, Hedges, 2016) e discussione dei contenuti educativi in équipe e con i genitori (ma anche con figure di coordinamento, di settore e del territorio) per favorire una «comprensione creativa», entro quegli sfondi – trasformativi ed emancipativi – di complementarità relazionali (Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2000) anzidetti e nell'alleanza ecologica tra agenzie e attori di sistema (peraltro facendo consulenza alla rete e ricevendo consulenza dalla rete).

Allo stesso tempo, l'osservazione e la discussione dei contenuti educativi sono intese funzionali anche per disinnescare i rischi di effetti pigmalione, dovuti all'eventuale impatto: a) delle rappresentazioni sociali (caratterizzate da stereotipi e pregiudizi) di adulti (figure parentali e professionali) e pari, (e) agite in curricoli e/o registri educativi latenti e solitari come in relazioni evidenti e autentiche; su b) sistema di autopercezione (che risponde alla domanda come mi penso), senso di autoefficacia (che risponde alla domanda come mi sento) e agentività (che risponde alla domanda cosa faccio per cambiare, tramite un controllo intenzionale e volontario); infine su c) immagini reali (di adulti e bambini/e) (Cerrocchi, 2018b).

Il ricorso al collegio come collettivo – tale da porsi

in divenire in un tempo non sospeso ma di formazione permanente degli adulti – e alla supervisione pedagogica, caratterizzata dall'organicità della discussione di gruppo su casi/problemi comuni (l'inserimento, l'alleanza con le famiglie e la relazione educativa, ecc.), oltre che alla supervisione psicologica (preventiva e supportiva rispetto al burn-out), si pongono fondamentali per il cambiamento e il benessere dei soggetti in educazione e per il contributo delle professioni educative e pedagogiche, capaci e disposte a fornire aiuto come persona e/o gruppo di riferimento (Goldschmied, Jackson, 1996; Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2000).

L'ANALISI E LA MESSA A PUNTO DEL SETTING: TRA AREA (SPAZIO) TRANSIZIONALE E/O ALTERNATIVA PEDAGOGICA

L'area (spazio) transizionale e/o l'alternativa pedagogica

Lo sviluppo infantile è fortemente correlato al modo in cui il bambino «fa» e percepisce il mondo, riferendoci – per Winnicott (1971) – soprattutto al formarsi della sua vita immaginativa, resa possibile – dopo un vissuto d'onnipotenza, nello sconfinamento tra me e l'altro, e prima della distinzione tra l'altro e il Sé – dall'adeguatezza con cui gli adulti tollerano il ricorso agito dal bambino – entro un'area psichica intermedia, tra il mondo interno ed esterno – ad oggetti e fenomeni (ma anche a soggetti) transizionali. Si tratterà di un ricorso sano (né nevrotico, né psicotico) e che, dunque, potrà consentire di smarcarsi dal rischio della dissociazione (e peggio della irreversibilità delle dissociazioni) quando questo tenderà a un'autentica fantasia. Quindi sano nella misura in cui non corrisponderà a un'allucinazione fantasticheria (che della fantasia è il suo opposto), quale scadimento in una gabbia rituale come cronica coazione a ripetere, tale da non permettere di realizzare concretamente – e futuribilmente – il sogno creativo nella/della vita.

Al contrario, le figure a valenza psicologico-terapeutica e pedagogico-educativa – ciascuna nell'ambito di rispettive carature e mandati – prendendo sul serio la vita psichica (inestricabilmente cognitiva ed emotivo-affettiva) del bambino dovrebbero fungere da sostegno per l'attivarsi (e ri-attivarsi) nel gioco fatico della vita. Il gioco soprattutto per il bambino, non meno che per l'adulto, è una sfida seria.

Le assenze – esperienze interne di allontanamento e perdita e nuovo bisogno di tempo, spazio e relazione

– possono costituire ansiogeni o depressivi vissuti di vuoto, ma anche curiosità che predispongono il bambino (come l'adulto) ad abbandonare lo stato originario di sosta nelle condizioni già conosciute e consolidate per sperimentarsi e tras-formarsi. La transizione a cui obbliga questa condizione risulta dolorosa perché parte dal bisogno di colmare un vuoto, che non può essere immediatamente soddisfatto, quello di una routine come sequenza comportamentale consolidata di interazione, regola di comportamento o di reazione in un ambito di abitudini rassicuranti (per regolarità e ripetizione), funzionale a operare previsioni affidabili e reciprocamente attese degli eventi futuri. Il ricorso al gioco simbolico – al nido e nei servizi per l'infanzia – (in qualità di esperienza duplicata, al pari della magia, della mitologia e della religione) (De Martino, 1959; Di Nola, 1954, 1976) s'incarica e consente all'individuo di descrivere spontaneamente (attraverso pratiche leggibili solo se storicizzate) quell'ordine superiore e metastorico in cui quella negatività sovrappiùta (come rottura e perdita, difettività e crisi dei legami temporali, spaziali e relazionali) che assale l'esistenza, lasciando senza margine l'autonomia e le rispettive capacità di decisione e di scelta, può essere riassorbita e risolta trovando culturalmente una soluzione positiva (Cerrocchi, 2018b). Il soggetto è restituito a sé stesso per mezzo di un luogo (fisico e/o mentale) della sicurezza, tale non per il contenuto agito quanto per la tolleranza e il consenso che una comunità storica e determinata di appartenenza gli affida, ribadendo – nei gesti e nelle parole dell'orizzonte della crisi – rituali e regole (Cerrocchi, 2018b) che contengono il negativo evitandone l'espansione; nonché permettendo la trasformazione nell'ambito di una zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1972; 1974) inclusiva di un'impalcatura di sostegno, caratterizzata da interdipendenza e da individualizzazione e personalizzazione.

Il "fare finta di" persegue il paradossale effetto di ottenere (simbolicamente) proprio ciò che era partito con il negare (la realtà): permette di sperimentare la frustrazione – facendo da tramite nel/per il gioco della vita – in una condizione protetta tale da creare maggiore autonomia: è un "perdere tempo" per "darsi tempo" di pervenire a nuove coordinazioni cognitivo-affettive attraverso una valida e significativa co-costruzione dei significati di sé e del mondo che include il sapersi porre (appunto) in interdipendenza, sostenuti dalla cura del contesto educativo (in funzione)/e dall'attivazione del soggetto in educazione. Con Winnicott, dal contenere, al manipolare e al presentare

(restituire) l'oggetto (il soggetto alla sua autonomia).

L'uso dell'oggetto-fenomeno-soggetto transizionale – come di età ineludibilmente transizionali, quali il secondo anno di vita e l'adolescenza, aggrappate fra la paralisi della paura e lo slancio vitale – risulta più importante della natura dell'oggetto. Si tratta infatti di un uso (non secondo un'accezione negativa bensì) funzionale a quell'attività creativa non necessariamente tipica nemmeno dell'artista, il cui artefatto artistico (materiale e/o simbolico che sia) potrebbe coincidere con una sublimazione come meccanismo di difesa dell'Io, piuttosto che con una produzione autenticamente creativa del Sé. Va chiarito, dunque, che con attività creativa siamo a intendere la ricerca del Vero Sé che avviene al di fuori della spinta pulsionale (freudianamente intesa) e che può avvenire soltanto nello spazio e nel tempo – concreti – dell'esperienza culturale, per Winnicott, unico luogo in cui siamo vivi (insieme agli altri).

Quindi un ambiente (in origine madre-famiglia) psicologico ed educativo sufficientemente buono è quello che consente al bambino un rispecchiamento sano, necessario per scampare una depressione (infantile e) adulta e riuscire a diversificarsi serenamente e progressivamente dal gruppo di origine in modo tale da diventare più uguali a Sé. Ovvero, tramite esperienze – con oggetti e concetti della cultura e adulti e pari – tali – fra appartenenza e identità – da esprimere e consentire di sperimentare e co-costruire – nella mediazione e/o nella negoziazione – l'alternativa: di modi diversi di pensare e sentire, parlare e agire nella realtà.

L'inserimento e la presenza dei bambini al nido e nei servizi per l'infanzia, ma anche delle figure parentali e professionali, nell'incessante ricerca di un'equilibrata (per sua natura latente), insiste sull'area (spazio) transizionale – oggetto-fenomeno-soggetto (Winnicott, 1971) (incluse le parole per dire, oltre le azioni per fare, che ancora mancano e/o di cui bambino-adulto sono stati privati) – funzionale a una progressiva distinzione dell'ordine del reale (condiviso, esterno) dall'ordine dell'immaginario (soggettivo, interno) mediante l'uso dell'ordine del simbolico (Dozza, 2000).

Ovvero, come “luogo” dell'esperienza:

(a) culturale che – rendendo possibile disinibizione e conoscenza (Klein, 1978) – consente – tramite il distacco, la sospensione e l'introduzione a una socializzazione secondaria – di (ri-)storificare (De Martino, 1959) costruttivamente e creativamente la presenza (personale e professionale);

(b) relazionale nel mandato e campo d'azione (non solo psicologico, ossia traslazionale e transferale del terapeuta, per favorire il passaggio dalla simbiosi all'individuazione, ma in questo caso) dell'educatore come figura professionale di prossimità e ponte (all'interno e con l'esterno), funzionale a sostenere (entro uno spazio fisico e mentale protetto, in cui conoscenza e affettività sono situate e vengono distribuite) – intenzionalmente, progressivamente e flessibilmente – la sfida del passaggio (concreto) dalla dipendenza (intrinseca a riti e routine) all'autonomia (caratterizzata da nuovi modelli di azione e schemi di pensiero). Quest'ultima – l'autonomia – considerata nella vulnerabilità e potenzialità di una categoria dinamica e funzionale, dunque possibilità di agire liberamente la creatività.

Tra analisi e messa a punto del setting

Con *setting* intendiamo il sistema d'ipotesi (teoria) (con richiamo anche a valori e fini-obiettivi) e – coerentemente – la cornice organizzativa (prassi) (con richiamo anche a significati e metodi-strategie) (ossia, tempi e spazi, regole e relazioni) dell'intervento educativo (nel nostro caso, per l'infanzia) e formativo e di supervisione (nel nostro caso, per le figure a valenza educativa e pedagogica) (Dozza, 2000). Si tratta, perciò, sul piano della qualità del servizio, della necessità che chi agisce e/o coordina abbia una teoria di riferimento e che la trasponga – con coscienza, competenza e consapevolezza – nella prassi.

Il *setting* duale e grupppale (in quanto progetto e cornice organizzativa) riconosce e fonda sia le regole delle interazioni (che informano su cosa e come fare) tra soggetti e oggetti, sia la loro ritessitura interpretativa (corrispondendo ai risultati quale risposta ai bisogni e alle motivazioni tramite le risorse individuali e sociali), mentre il set – in quanto sistema di procedure – ne “disciplina” la realizzazione. Il comportamento tra individui diventa l'esito di un'azione psico-sociale, dotata di significato simbolico intersoggettivamente condiviso, che riunisce passato (disciplinamento cognitivo e socio-affettivo come patrimonio storicamente corredato e culturalmente trasmesso dalla comunità), presente (le attività di decodificazione, codificazione e ricodificazione nelle quali i soggetti sono impegnati) e futuro (garantito dalla padronanza e dai meccanismi di decisionalità e progettazione attraverso l'autoapprendimento e l'auto-orientamento).

L'analisi e la messa a punto del *setting* – sia esso educativo che formativo o di supervisione – rimanda a fattori quali (Dozza, Cerrocchi, 2018):

- accettazione del mandato: per competenza e compatibilità;
 - patto-contratto: che concerne chiara definizione e condivisione: dell'asimmetria tra chi fornisce e chi fruisce dell'intervento (evitando così escalation per mancato riconoscimento dell'autorevolezza) e della simmetria tra chi fruisce (evitando così prevaricazioni per mancato riconoscimento della parità);
 - cura e rispetto di tempi (incluse durata e frequenza degli incontri) e spazi (interni, di transito ed esterni);
 - neutralità: nella consapevolezza che si può comunicare soltanto i contenuti e secondo le modalità che stanno al tipo di relazione che intercorre tra i soggetti, oltre che tenendo conto dei *feedback*;
 - comunicazione improntata da una corretta modalità di espressione del giudizio: ossia si criticano le azioni ma non le persone, ricordando una cura costante della comunicazione dal momento che tutto è comunicazione e in modo da evitare anche ambivalenze e/o paradossi comunicativi in quanto fonti di patologia (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967);
 - mantenimento di un giusto distanziamento emotivo-affettivo: agendo comunque ascolto attivo ma anche una effettiva empatia (affrancandosi da rischi di *burnout*);
 - corretto riconoscimento economico-professionale: tenuto conto delle ricadute del conflitto sociale anche sulla vita delle figure educative;
 - regola fondamentale come circoscrizione delle azioni alle finalità del servizio, alla tipologia di intervento e al mandato professionale.
- Consideriamo, allo stesso tempo, l'alternativa pedagogica come opportunità – di pensiero e sentimento, parola e azione – sostenuta dalla prossimità di una persona e/o di un gruppo di riferimento; intesi come soggetto-oggetto-metodo, nella congruenza tra le scelte di occupazione cognitiva, organizzazione pratica e dinamica comunicativo-relazionale, rendendo possibile la modificabilità umana – individuale o collettiva – e/o la tras-formazione. Questo anche tenuto conto – tra responsabilità sociale e libertà individuale, in termini di modello istituzionale e stile educativo – del legame “tra la dimensione di fattualità (comportamenti agiti, osservabili) e quella del pensiero (mentale)” (Bove, 2000, p.161) oltre che dei vissuti (emotivi e affettivi) dei soggetti in educazione ed educativi.

L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI: SOSTEGNO ALLA(E) FAMIGLIA(E) E ALLA GENITORIALITÀ, FORMAZIONE E SUPERVISIONE DELLE PROFESSIONI EDUCATIVE E PEDAGOGICHE

L'Educazione degli Adulti si pone (e) inevitabilmente come questione “meta” che interroga su perché e chi, a cosa e come educare/formare coloro che – figure parentali e professionali – saranno impegnati a educare, in *primis*, bambini e bambine.

La(e) famiglia(e) non coincide(ono) con un modello universale tantomeno con un assoluto pedagogico, mentre mostra(no) una strutturazione e una genitorialità sempre più in evoluzione (Gigli, 2007; Contini, 2010). Il potenziale di riproduzione biologica non garantisce di per sé una sana genitorialità, che, al contrario, può essere presente in persone che non hanno generato figli biologici (ne sono testimonianza significative esperienze di affidamento, adozione e supporto educativo estraneo anche a un tutorato legalmente formalizzato).

Da un lato, questi fattori rimandano alla necessità, nel lavoro con il nido e i servizi per

l'infanzia, soprattutto in caso di disfunzionalità dell'ambiente familiare, di una visione e di un'azione – per quanto possibile – anche di tipo transgenerazionale e sistemico-relazionale. Quindi riconoscendo il potenziale di ruoli come eventualmente quelli di nonni/e, zii/e, nuovi/e compagni/e dei genitori, fratelli/sorelle, cugine/i, ecc. (quali testimoni soccorrevoli). Dall'altro lato, richiedono, laicamente, sia di evitare di considerare i figli proprietà privata della famiglia, sia di contribuire attraverso servizi (in *primis*) educativi – inclusi il nido e i servizi per l'infanzia – a forme di sostegno alla famiglia (nei termini di una pedagogia della/e famiglia/e) e alla genitorialità (affinché questa sia sufficientemente buona – Winnicott, 1971 – e/o quasi perfetta – Bettelheim, 1987 –). Ovvero – insieme all'importanza dell'alfabetizzazione e del lavoro, come principali mezzi di inclusione e integrazione culturale e sociale – favorendo e implementando salute psichica, integrità etica e, soprattutto, competenze educative, che vanno costruite e coltivate, anche nell'ambito del legame di coppia.

Tuttavia, non possiamo trascurare che nemmeno i servizi coincidano con un assoluto pedagogico, considerando la necessità di monitorarne e curarne costantemente la qualità della dimensione educativa. Soprattutto, ponendo particolare riguardo al rappor-

to stringente tra studio/messa a punto di strumenti di analisi, osservazione/monitoraggio, progettazione e messa in campo di strategie di azione/revisione educativa, documentazione e verifica/valutazione, nonché al ricorso a esperienze di ricerca-azione e di formazione-supervisione (Bove, 2009) per implementare coscienza, consapevolezza e co-costruzione di competenze (cognitive, emotivo-affettive e pratiche) delle professioni educative e pedagogiche (quali testimoni consapevoli) (oltre che delle figure parentali).

1. Ci riferiamo, in particolare, al contributo (per il cambiamento) dell'educatore professionale

socio-pedagogico e per il nido e i servizi per l'infanzia e del pedagogista (nella specificità di rispettive carature e mandati).

Il primo come figura: (a) di prossimità relazionale, (b) ponte nelle relazioni all'interno e con l'esterno e (c) testimone consapevole – Miller, 1979 –, incarnando e rendendo possibile un'alternativa pedagogica. Ovvero, figura alternativa tesa a esprimere e consentire all'infanzia (ma non solo), tra rischio e protezione, oltre la paura – che paralizza – e il senso di colpa (Neill, 1960) – spesso inerito da ricatti affettivi e che produce falsa morale (Neill, 1960), sino al pericolo della delineaione di un Falso Sé pur di sentirsi accettati (Miller, 1979) – di sperimentare una base sicura e un'alternativa di pensiero ed emozione (se non sentimento), parola e azione per adempiere allo sviluppo della propria personalità e all'integrazione sociale. Così da non perdere sé stessi, da essere capaci di relazionarsi agli altri, proprio nella misura in cui si riuscirà a integrare tutte le componenti della propria individualità, e da preservare la costruzione di un Vero Sé (Miller, 1979). Dunque, tramite una relazione educativa prevedibile e reciprocamente attesa, caratterizzata da comunicazione chiara e pulita (sottratta al paradosso), empatia, sintonizzazione affettiva e corretto rispecchiamento. Quindi tramite una figura educativa capace di fornire quel debito aiuto da ritirare appena la persona o il gruppo saranno in grado di assumere in proprio compiti, ruoli e responsabilità (Vygotskij, 1972; 1974; Dozza, 2000).

Il secondo come figura di progettazione e coordinamento, consulenza e supervisione pedagogica, orientamento e formazione al lavoro, esperta della ricerca educativa e della valutazione.

2. Pur dovendo ancora insistere sulla formazione iniziale e in servizio e sulla supervisione

pedagogica – oltre che psicologica –, tali figure sono state meglio tutelate dai più recenti interventi

legislativi che ne hanno sancito l'obbligatorietà dello specifico titolo di studio (in L-19, con almeno 55 CFU dedicati allo 0-6 anni, a completamento di una formazione di base non generica ma generale, e in LM-85) e la tutela l'inquadramento professionale a vantaggio delle persone in educazione, della crescita e del progresso dei contesti di lavoro, del/i territorio/i e della propria condizione di lavoro e di vita (Iori, 2018).

A livello legislativo, sebbene non in via risolutiva per le contraddizioni dei modelli gestionali e del campo politico-sociale, sono stati fondamentali: l'art. 1, commi 594-601, della l. n. 205/2017; l'art. 1, comma 517, della l. n. 145/2018; il DL n. 65/2017; il DM n. 378/2018; per ultima, la Legge 15 aprile 2024, n. 55, Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali entrata in vigore l'8 maggio 2024, con debita attenzione alle domande educative locali e un significativo e durevole raccordo alle istanze provenienti dal mondo del lavoro educativo.

A livello accademico, si tratta di corrispondere a una formazione organica, funzionale all'acquisizione, prim'ancora che di competenze operativo-metodologiche, di coscienza storica e culturale e di consapevolezza relazionale e comunicativa: caratterizzata sul piano teorico (il che cosa "sapere"), operativo (il che cosa "saper-fare"), interazionale (il come "saper-stare" con gli altri), deontologico (il come valorizzare la "singolarità" del soggetto-persona) (Frabboni, 2003); nonché seguita da una selezione per l'accesso al lavoro completa e profonda (piuttosto che corrisposta avvalendosi di item a scelta multipla).

Siamo comunque convinti che la formazione delle figure a valenza educativa e pedagogica corrisponda a una traiettoria sintesi di fattori culturali, professionali ed esistenziali; allo stesso tempo, vogliamo insistere, a vantaggio della qualità educativa del nido e dei servizi per l'infanzia, oltre che sulla necessità di finanziamenti funzionali alla formazione e alla supervisione delle figure professionali, sia su una formazione obbligatoria e permanente inclusiva del coinvolgimento nella ricerca sul campo, sia sulla reciprocità educativa (educatore-educando) tra singoli e gruppi (con differenti età) in educazione e figure professionali.

Si tratta peraltro di non trascurare il peso del conflitto sociale che grava – anche in termini culturali e di povertà educativa –, oltre che sull'infanzia e le famiglie, sulle professioni di settore, tendenzialmente scelte in linea con l'appartenenza di classe; nemmeno garantite da supervisione pedagogica (con ricadute in termini di formazione e aggiornamento, status e con-

dizioni di lavoro, opportunità di carriera e stipendi, crescita lavorativa e del servizio) e psicologica (intensificando *stress* e *burnout*).

Al contrario, la supervisione: a) (per noi) pedagogica dovrebbe corrispondere a un'esperienza ad alto potenziale educativo, tale da favorire la crescita cognitiva, emotivo-affettiva (con impatto motivazionale) e comportamentale (Lai, 1988); b) psicologica dovrebbe consentire di liberarsi da meccanismi di difesa e preservare un giusto distanziamento emotivo-affettivo, evitando rischi di *burnout*. Bettelheim (cfr.1974) ritiene che un bravo educatore potrebbe essere una figura che è stata in odore di malattia, ma che ha saputo tornare indietro: anche per questo la supervisione si pone come strumento di sostegno in itinere.

Nel caso di lavoro in contesti diversi dal settore pubblico, le professioni a valenza educativa e pedagogica sono spesso condizionate da scorretto inquadramento mansionario ed economico, peraltro a danno della sussistenza e della progettualità di vita personale. Aspetto, quest'ultimo, che – nonostante la legislazione – resta fortemente aggredito e sottomesso alle eventuali coerenza e onestà del mercato del lavoro, producendo – inoltre –, insieme a un così detto uso a scavalco dei singoli lavoratori per coprire spezzoni di ore in differenti servizi, una pesante interferenza sulla organicità dell'identità professionale e un forte *turn over* del personale, con ricadute anche in termini di continuità educativa, perdita dell'*expertise* e qualità e crescita professionale del servizio.

Infine, si tratta di insistere su passaggi e connessioni tra differenti percorsi – locali e regionali, nazionali e internazionali – di contrasto alla carenza di investimenti e finanziamenti, al contrario implementando il finanziamento generale di risorse. Piuttosto, a vantaggio di mediazione, coordinamento e progettazione realmente integrata dei servizi. Ovvero, in un raccordo come alleanza per lo sviluppo condiviso di sistemi di monitoraggio e valutazione, nonché di specifiche misure di accompagnamento a una coerente concertazione e sperimentazione di modelli/percorsi nell'ambito delle offerte territoriali, includendo il supporto alla formazione (anche) in servizio delle figure a valenza educativa e pedagogica; oltre che di individuazione – in sede di programmazione *concertata* dei servizi – di competenze prioritarie di cui le figure professionali possono farsi moltiplicatrici.

BIBLIOGRAFIA

Ainsworth, M.D.S. (1995). *Attaccamento e altri legami affettivi nel corso della vita*. In C.M. Parker,

J. Stevenson-Hinde, P. Marris (a cura di). *L'attaccamento nel ciclo della vita*, tr.it.. Il Pensiero Scientifico Roma.

Amadini M. (2011). *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*. La Scuola Brescia.

Ammaniti, M. (1995). *Presentazione dell'edizione italiana*. In S. Parkes e M. Hinde. *L'attaccamento nel ciclo di vita*. Il Pensiero Scientifico Roma.

Ammaniti, M., Stern, D. (1997). *Rappresentazioni e narrazioni*. Laterza Bari.

Baldacci, M., Frabboni, F. (2013). *Manuale della ricerca educativa*. Utet Roma.

Balduzzi, L., Manini, M. (a cura di) (2013). *Professionalità e servizi per l'infanzia*. Carocci Roma.

Balduzzi, L., Pironi, T. (a cura di) (2017). *L'osservazione al nido. Una lente a più educazioni per educare lo sguardo*. Franco Angeli Milano.

Balduzzi, L., Falcinelli, F., Picchio, M. (a cura di) (2024). *La partecipazione di educatori e insegnanti nello 0-6*. Franco Angeli Milano.

Bondioli, A., Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. edizioni junior Parma.

Bondioli, A., Savio, D. (2015). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*. edizioni junior Parma.

Restuccia Saitta, L., Saitta, L. (2002). *Genitori al nido. L'arte del dialogo tra educatori e famiglia*. La Nuova Italia Scandicci Firenze.

Baumgartner, E. (2023). *Affetti e relazioni nell'infanzia. La socialità nei contesti 0-6*. Carocci Editore Roma.

Baumgartner, E., Bombi, A. S. (2005). *Bambini insieme. Intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare*. Laterza Roma-Bari.

Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M. (2002). *Il progetto pedagogico nel nido e la sua valutazione*. Junior Parma.

Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control, Volume III. Towards a Theory of Educational Transmission*. Routledge and Kegan.

Bertin, G.M., Contini, A. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando Roma.

Bettelheim, B. (1987). *Un genitore quasi perfetto*. Feltrinelli Roma.

Bettelheim, B. (1974). *Psichiatria non oppressiva*. trad. it., Feltrinelli Milano.

Bolognesi, I., Di Rienzo, A., Lorenzini, S., Pileri, A. (2006). *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*. Franco Angeli Milano.

- Bondioli, A., Mantovani, S. (1987). *Manuale critico dell'asilo nido*. Franco Angeli Milano.
- Bondioli, A., Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci Roma.
- Borghi, B.Q. (a cura di) (2006). *Star bene al nido d'infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido*. Junior Bergamo.
- Borghi, B.Q. (2018). *Il nido d'infanzia e i servizi ad indirizzo Montessori*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, pp.167-174. Franco Angeli Milano.
- Bove C. (2022). *Accogliere i bambini. Le culture dell'ambientamento nei servizi educativi*. Carocci Roma.
- Bove, C. (2000). "Pensare e leggere le relazioni al nido". *Il percorso di formazione e ricerca*. In S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove. *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, pp.113-162. Franco Angeli Milano.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Franco Angeli Milano.
- Bronfenbrenner, U, Hvastja Stefani, L. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. il Mulino Bologna.
- Bowlby, J. (1972). *Attaccamento e perdita*. voll.1, 2, 3, tr.it.. Bollati Boringhieri Torino.
- Catarsi, E., Fortunati, A. (a cura di) (2004). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per la prima infanzia*. Carocci Roma.
- Contini, M. (a cura di) (2010). *Molte infanzie, molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Carocci Roma.
- Cerrocchi, L. (2018a). *La famiglia come ambiente e/o sistema educativo*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, pp. 97-110. Franco Angeli Milano.
- Cerrocchi, L. (2018b). *La relazione educativa: variabili esterne e interne*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, pp. 49-73. Franco Angeli Milano.
- Cerrocchi, L. (2024 in corso di stampa). *Paternalità, sostegno alla genitorialità e nido/servizi per l'infanzia: tra conciliazione dei tempi di vita familiare e lavorativa e crescita del sapere sullo sviluppo e l'educazione*. In La Famiglia. Rivista di problemi familiari, Studium. La Scuola Brescia.
- Cerrocchi, L., Dozza, L. (a cura di) (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Franco Angeli Milano.
- Commissione Europea (2018). *Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa a sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità*.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2008). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation*. CESifo DICE Report, vol. 6 (2), pp.21-26.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives*. Taylor and Francis.
- Decreto Legislativo n. 65/2017, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.
- Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.
- De Martino, E. (1959). *Sud e magia*. Feltrinelli Roma.
- Di Nola, A.M. (1976). *Gli aspetti magico-religiosi di una cultura subalterna italiana*. Boringhieri Torino.
- Di Nola, A.M. (1954). *La visione magica del mondo. Saggio di filosofia della religiosità*. Guanda Parma
- Dozza, L. (1993). *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. La Nuova Italia Scandicci Firenze.
- Dozza, L. (2000). *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*. In M. Contini (a cura di). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, pp. 47-90. Carocci Roma.
- Dozza, L., Loiodice, I. (1994). *0-6 anni pedagogia psicologia*. Laterza Bari.
- D'Ugo, R. (2018). *Il nido e le nuove tipologie*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, pp.155-166. Franco Angeli Milano.
- Dunn, J. (1984). *Sisters and Brothers*. Fontana London.
- Fortunati, A., Tognetti, G. (1998) (a cura di). *I bambini protagonisti della transizione dalla famiglia al nido*. In Fortunati, A., *Il mestiere dell'educare*, Junior Bergamo.
- Frabboni, F. (2003). *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*. Bruno Mondadori Milano.
- Frabboni, F. (1985). *Il Pianeta Nido. Per una Pedagogia e un Curricolo nel Nido*. La Nuova Italia Firenze.
- Frabboni, F., Dozza, L. (a cura di) (2012). *Ritratti generazionali. Lo sguardo dei nonni*. Franco Angeli Milano.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Laterza Roma-Bari.
- Gay, R. (1988). *L'inserimento tra passato e futuro*. In *Bambini*, Juvenilia Bergamo, settembre.
- Gigli, A. (2007). *Famiglie Mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. ETS Pisa.
- Goldschmied, E., Jackson, S. (1996). *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*. Edizioni Junior Bergamo.
- Goldshmiel, E., Elfer, P., Sellek, D. (2010). *Persone chiave al nido. Costruire rapporti di qualità*. Edizioni Junior Bergamo.
- Goldshmiel, E. (1974). *Creative play with babies*. In S. Jennings (a cura di). *Creative therapy*. Benbow Press London.
- Gramsci, A. (1972). *L'alternativa pedagogica*, antologia a cura di M.A. Manacorda. La Nuova Italia Scandicci Firenze.
- Iori, V. (a cura di) (2018). *Educatori e Pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Erickson Trento.
- Klein, M. (1978). *Scritti 1921-1958*. Boringhieri Torino.
- Lai G. (1988). *Il modello pedagogico e il modello dell'esempio in supervisione*. In Fogli d'informazione.
- Lazzari, A. (a cura di) (2014). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e cura dell'Infanzia sotto l'egida della Commissione Europea*. ZeroSeiUp Bergamo.
- Lazzari, A., Pastori, G., Sità, C., Sorzio, P. (2020). *Prospettive educative per i servizi zero-sei. Itinerari di teoria, pratica e ricerca*. Junior Parma.
- Legge n.107/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Legge 27 dicembre 2017, n.205, "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020".
- Lewin, K. (1972) (ed. or. 1948). *I conflitti sociali. Saggio di dinamica di gruppo*. FrancoAngeli Milano.
- Main M., Goldwyn, R. (1985). *Adult Attachment Classification and Rating System*. University of California, Berkley.
- Malagoli Togliatti, M., Lubrano Lavadera, A. (2002). *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*. il Mulino Bologna.
- Malaguzzi, L. et al. (1996). *I cento linguaggi dei bambini. Catalogo della mostra*. Reggio Children Reggio Emilia.
- Malaguzzi, L. (a cura di) (1990). *Scuole e Nidi d'Infanzia-Istituzione del Comune di Reggio Emilia/Reggio Children. Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente*. Reggio Children Reggio Emilia.
- Mantovani, S. (a cura di) (1976). *Asilo nido: psicologia e pedagogia*. Franco Angeli Milano.
- Mantovani, S. (a cura di) (1976). *Attaccamento e familiarità*. In S. Mantovani, T. Musatti. *La ricerca in asilo nido*, vol.1. Juvenilia Bergamo.
- Mantovani, S. (1990). *La programmazione in una prospettiva didattica di ricerca*. In Frabboni, F. (a cura di). *Programmare al nido*. La Nuova Italia Firenze.
- Mantovani, S. (2000). *L'inserimento del bambino al nido tra storia, ricerca e dibattiti*. In S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove. *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, pp.19-53. Franco Angeli Milano.
- Mantovani, S. (2000). *Le teorie*. In S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove. *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, pp.54-70. Franco Angeli Milano.
- Mantovani, S., Andreoli, S., Cambi, I., Di Pasquale, G., Monelli, M., Monini, T. (1999) (a cura di). *Adulti e bambini insieme. Un itinerario di formazione*. Junior Bergamo.
- Mantovani, S., Restuccia Saitta L. (2000). *Dialogando*. In S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove. *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, pp.162-196. Franco Angeli Milano.
- Mantovani, S., Silva, C., Freschi, E. (a cura di) (2016). *Didattica e nido d'infanzia*. Junior Spaggiari Bergamo.
- Miller A. (1985) (ed.or.1979). *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé*. Bollati Boringhieri Torino.
- Montuschi, F. (1986). *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*. La Scuola Brescia.
- Oliverio Ferraris A. (2020). *Famiglia*. Bollati Boringhieri Torino.
- Olson, D.H., Sprenkle, D. H., Russell, C. S. (1979). *Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and Adaptability dimensions, family types, and clinical applications*. In Family pro-

cess, XVIII, 1, pp.3-28.

Neill, A.S. (1990) (ed.or.1960). *I ragazzi felici di Summerhill*. Red Bellaria.

Noziglia, M. (1986). *Le alternative all'asilo nido: adattamento o crescita del bambino*. Hoepli Milano.

Pati, L., Musello, M. (2016). *Pedagogia e didattica della prima infanzia. L'intervento educativo nell'asilo nido*. Pensa Multimedia Lecce.

Pianta, R.C., Barnett, W.S., Burchinal, M., Thornburg, K.R. (2009). *The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know*. Psychological Science in the Public Interest, 10, pp.49-88.

Pianta, R., Downer, J., Hamre, B. (2016). *Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. The Future of Children*. 26(2), pp.119-137.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. Routledge London.

Remotti, F. (1981). *Introduzione. Van Gennep tra etnologia e folklore*. In A. Van Gennep. I riti di passaggio. Universale Scientifica Boringhieri Torino.

Restuccia Saitta, L.. *Introduzione*. In S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove (2000). Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido, pp.13-18. Franco Angeli Milano.

Restuccia Saitta, L.. *Diventare famiglia*. In S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove (2000). Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido, pp.71-91. Franco Angeli Milano.

Rutter, M. (1972). *Maternal Deprivation Reassessed*. Penguin Harmondsworth.

Schaffer, H.R. (1984). *Le interazioni madre-bambino. Oltre la teoria dell'attaccamento*. Franco Angeli Milano.

Schaffer, R. (1977). *Mothering*. Fontana London.

Vygotskij, L.S. (1972). *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti Roma.

Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Giunti-Barbera Firenze-Milano.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Astrolabio Ubaldini Roma.

Winnicott, D.W. (1971). *Gioco e realtà*. Armando Editore Roma.

Wood, E., Hedges, H. (2016). *Curriculum in early childhood education: critical questions about*

content, coherence, and control. The Curriculum Journal, 27(3), pp.387-405.



Laura Cerrocchi

laura.cerrocchi@uniroma1.it

Laura Cerrocchi è Professore Associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza Università di Roma, Italia. Il suo contributo didattico e scientifico si concentra, principalmente, sulla scuola e sui contesti educativi extrascolastici. È stata Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria e Direttrice del Master (FAMI) in Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Autrice di volumi e di molteplici saggi e articoli, tra le sue pubblicazioni: Cerrocchi L., Dozza L. (2018) (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Franco Angeli Milano. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7224-3587>

Lo sviluppo psicologico da 0 a 6 anni: implicazioni per la qualità educativa dei servizi 0-6

Marta Salvucci, Emiliano Berardi, Mirta Vernice, ITALIA

RIASSUNTO

In questo articolo esamineremo i numerosi cambiamenti che caratterizzano i bambini dagli 0 ai 6 anni, osservando come si modificano le loro capacità cognitive, linguistiche e socio-affettive. Proveremo inoltre a spiegare come, secondo alcuni approcci teorici, è possibile descrivere lo sviluppo in età evolutiva, e tenteremo di esporre alcune delle conoscenze attuali più scientificamente rilevanti in merito allo sviluppo infantile. Infine, discuteremo le implicazioni di tali approcci scientifici allo sviluppo cognitivo sottolineando come queste possano supportare la pratica educativa nei servizi 0-6. In particolare, alla luce dell'importanza di migliorare la qualità nei servizi educativi, non solo attraverso la formazione, ma anche tramite pratiche e politiche di gestione adeguate, discuteremo come una gestione informata e basata su evidenze scientifiche sia fondamentale per garantire standard di qualità nei servizi dedicati a questa fascia di età.

Parole chiave: sviluppo cognitivo; costruttivismo piagetiano; neurocostruttivismo; vincoli dello sviluppo; ECEC

ABSTRACT

In this article we will explore the changes that characterize children from 0 to 6 years, looking at how their cognitive, linguistic and socio-affective abilities evolve during this time window. Additionally, we will discuss the implications of such scientific approaches to cognitive development, emphasizing how they can support educational practice in 0-6 services. In particular, in light of the need to implement quality processes in educational services that relate not only to training but also to service management practices and policies, we will highlight how informed and scientifically motivated management of 0-6 services can be a crucial aspect to achieve quality in these services.

Keywords: cognitive development; Piagetian constructivism; neuroconstructivism; developmental constraints; ECEC

ABSTRACT

En este artículo, examinaremos los numero-

soi cambios que afectan a los niños de 0 a 6 años y observaremos cómo se modifican sus capacidades cognitivas, lingüísticas y socioafectivas. También intentaremos explicar cómo algunos enfoques teóricos describen el desarrollo en esta etapa evolutiva y exponer algunos de los conocimientos científicos más relevantes sobre el desarrollo infantil. Finalmente, discutiremos las implicaciones de estos enfoques científicos para el desarrollo cognitivo y destacaremos cómo pueden apoyar la práctica educativa en los servicios de 0 a 6 años. En particular, se destaca la necesidad de implementar procesos de calidad en los servicios educativos, no solo en relación con la formación, sino también con las prácticas y políticas de gestión de los servicios, y se subraya que una gestión informada y científicamente motivada de los servicios de 0 a 6 años puede representar un aspecto imprescindible para alcanzar la calidad.

Palabras clave: desarrollo cognitivo; constructivismo piagetiano; neuroconstructivismo; limitaciones del desarrollo; ECEC

LO SVILUPPO NELLA PRIMA INFANZIA: IL RUOLO DI NATURA E CULTURA NELL'OTTICA DEI SERVIZI 0-6

Lo sviluppo psicologico dei bambini è un processo universale, che segue le stesse tappe in tutti i bambini, anche se con una grande variabilità interindividuale, ed è strettamente legato alla maturazione del sistema nervoso. È importante sottolineare che tale processo è plasmato da un'interazione dinamica e continua tra il patrimonio genetico e biologico di ciascun individuo (definita *nature*) e le esperienze, largamente influenzate dall'ambiente fisico e psicosociale (cultura), nel quale il bambino è immerso (*nurture*) (Spencer, 2019). Si ritiene, ad esempio, che le influenze ambientali possano causare profondi cambiamenti nell'individuo addirittura a livello genetico (Shonkoff & Phillips, 2000). Ci riferiamo al fatto che il patrimonio genetico dei bambini è determinato in molti modi dalle esperienze vissute nell'ambiente in cui sono immersi. Il campo dell'epigenetica, in particolare, studia l'effetto delle prime esperienze dei bambini sull'espressione genica, man mano che lo sviluppo del bambino procede (Kan, Ploeger, Raijmakers, Dolan & Van Der Maas, 2010).

Lo sviluppo del cervello è un altro aspetto particolarmente sensibile alle condizioni ambientali e alle esperienze che si fanno nelle prime fasi della vita (si

pensi alla vasta letteratura sul ruolo delle esperienze nei primi 1000 giorni di vita, a partire dal concepimento fino al compimento dei 2 anni di età; Cusick & Georgieff, 2016). Si tratta del periodo di più rapida crescita non solo a livello fisico, ma anche cerebrale e che presenta maggiori effetti sugli apprendimenti del bambino in età successive (Shonkoff & Phillips, 2000). Durante questo periodo di massima plasticità del sistema neurale, il cervello e gli altri sistemi fisiologici sono altamente ricettivi a una varietà di influenze ambientali, sia positive che negative (Guyer et al., 2009). Si tratta della fase in cui le condizioni di rischio e le avversità ambientali possono alterare in misura maggiore lo sviluppo del bambino, così come gli interventi preventivi e protettivi efficaci riescono a garantire i maggiori benefici (Richter et al., 2017).

È quindi importante chiarire che, sebbene il processo di sviluppo segua tappe che sono comuni per tutti i bambini, pur con una certa variabilità, le modalità con cui lo sviluppo procede possono essere modificate da fattori ambientali di rischio o protettivi (World Health Organization, 2013). Condizioni di estrema povertà, privazione alimentare o denutrizione precoce, l'esposizione ad agenti tossici e/o a fattori di stress psicosociale (ad esempio, in seguito ad abusi o a grave depressione materna) possono influenzare in modo significativo la funzione cerebrale, lo sviluppo cognitivo, il comportamento e la salute dei bambini (Black et al., 2017). La ricerca suggerisce che nei bambini che subiscono una condizione di privazione nella prima infanzia, le influenze ambientali negative possono incrementare in misura ancora maggiore rispetto alla predisposizioni genetiche, la probabilità di sviluppare condizioni patologiche croniche anche in età adulta (Britto et al., 2017), ed estendersi, nei casi più gravi, alle generazioni successive, creando così un ciclo intergenerazionale di vulnerabilità, oltre alla perdita di potenziale di sviluppo e di capitale umano nella società.

Le interazioni di cura, supporto e protezione tra i bambini e chi si prende cura di loro possono attenuare o controbilanciare gli effetti negativi di queste condizioni avverse sullo sviluppo infantile (Britto et al., 2017). Un contesto protettivo presuppone un ambiente familiare e scolastico sensibile alle esigenze del bambino, in grado di fornire adeguate opportunità di apprendimento precoce e di gioco, oltre che di protezione dalle condizioni avverse (Black et al., 2017). Queste interazioni positive avvengono soprattutto nella famiglia, ma si estendono anche ad altri contesti di cura e di assistenza all'infanzia (Daelmans et al.,

2017). In quest'ottica, il presente articolo insiste sulla necessità di formare operatori ECEC pienamente consapevoli del fatto che il contesto di cura in cui il bambino è immerso, in associazione con le esperienze e i processi educativi, rivestano un ruolo cruciale nel plasmare la traiettoria di sviluppo infantile. Al fine di garantire la qualità nei servizi ECEC risulta fondamentale fornire ai bambini 0-6 le condizioni ideali per un buono sviluppo cognitivo, linguistico, motorio e socio-affettivo, questo contributo si propone di offrire ai lettori una prospettiva sullo sviluppo cognitivo infantile ad uso di educatori e operatori ECEC (degli 0-6), affrontando i seguenti temi: i) lo sviluppo cognitivo nell'approccio costruttivista e neurocostruttivista; ii) lo sviluppo linguistico; iii) lo sviluppo socio-affettivo.

LO SVILUPPO COGNITIVO

Nel presente paragrafo offriremo una disamina relativa allo sviluppo cognitivo infantile partendo da due delle più influenti teorie che hanno caratterizzato il dibattito scientifico su questo aspetto negli ultimi decenni: il costruttivismo piagetiano e il neurocostruttivismo proposto da Karmiloff-Smith (1999). Dopo aver illustrato l'approccio piagetiano, approfondiremo la prospettiva neurocostruttivista, evidenziando i legami che la collegano alle teorie costruttiviste di ispirazione piagetiana.

Il costruttivismo di Piaget

Leggendo un qualsiasi testo sulla psicologia dell'età evolutiva, dal più completo dei manuali per lo studio universitario all'articolo di taglio divulgativo, è quasi impossibile non ritrovarvi almeno un'esposizione sommaria della teoria di Piaget: si potrebbe quindi immaginare che essa rappresenti pienamente l'attualità delle conoscenze psicologiche sullo sviluppo del bambino e dell'adolescente. Come cercheremo invece di spiegare, per diversi aspetti non è così ormai da molti anni; ma allora perché iniziare un capitolo sullo sviluppo cognitivo proprio parlando del lavoro di Jean Piaget? Egli non fu il primo ad occuparsi di ciò che avviene nel corso dell'infanzia: c'erano ad esempio già - e Piaget li conosceva bene - la Psicoanalisi, la Psicologia Analitica di Jung, gli studi di Binet sull'intelligenza. Ma laddove Binet aveva operazionalizzato in variabili e misurato con un test psicométrico solo alcuni correlati dello sviluppo intellettuale dei bambini in età scolare, Jean Piaget costruisce invece una teoria complessiva su come le abilità mentali nascano nel bambino, e si sviluppano poi nel corso del tempo. Di-

versamente dalla Psicoanalisi, che indagava lo sviluppo infantile quasi soltanto dal punto di vista affettivo, e come chiave di lettura della psicopatologia dell'adulto, per Piaget è lo sviluppo cognitivo nell'età evolutiva a costituire il focus, il punto centrale ed esclusivo della ricerca e della teorizzazione. Piaget afferma innanzitutto il ruolo attivo del bambino nel costruire la propria conoscenza, nel generare e verificare attraverso l'azione le sue "teorie sul mondo". Il bambino è attivo perché è egli stesso a promuovere il suo sviluppo adattandosi alle richieste che l'ambiente pone ed è interattivo perché trasforma l'ambiente e ne viene contemporaneamente trasformato. Allo stesso modo, pur non negando affatto l'importanza dello sviluppo emotivo ed affettivo, Piaget studiò essenzialmente la cognizione: la sua psicologia volle essere lo studio di come la conoscenza del mondo nasca e si sviluppi nell'essere umano, inteso sia come singolo individuo che come specie. In questa ottica, Piaget postulò uno sviluppo psicologico sequenziale, con una traiettoria che parte da processi semplici per arrivare a processi e comportamenti via via più complessi, in cui il bambino costruisce attivamente le proprie strutture cognitive e la conoscenza attraverso un processo di interscambio tra organismo e ambiente. Secondo Piaget, l'associazione tra uno stimolo ed una risposta non potrebbe generarsi se la nuova risposta non potesse in qualche modo essere integrata in una struttura di comportamento preesistente: egli chiamò quindi assimilazione l'incorporare nuove informazioni e nuove risposte negli schemi già esistenti. Denominò invece accomodamento il meccanismo col quale il bambino modifica e trasforma i propri schemi per adattarli ad una realtà nuova, e ad informazioni che non potrebbe "assimilare".

Per quanto espressione di uno sforzo scientifico straordinario in profondità, complessità, creatività e rigore, tale da influenzare ed ispirare per decenni la ricerca, le affermazioni di Piaget sono state messe in discussione in molti modi e su diversi livelli negli ultimi decenni. In primo luogo, è stato ripetutamente verificato come le stime sulle capacità di bambini ed adolescenti formulate da Piaget non siano del tutto accurate, né generalizzabili. Alcune capacità emergono prima di quanto Piaget avesse postulato e descritto: ad esempio sono stati osservati comportamenti sostanzialmente non egocentrici in bambini di due anni, o manifestazioni della comprensione del principio di conservazione delle quantità in bambini di tre o quattro anni. Le capacità di carattere operatorio formale (logica, astrazione, piena reversibilità) pos-

sono sia comparire precocemente, che emergere in tarda adolescenza o addirittura non svilupparsi mai, nemmeno nel corso della vita adulta. Dati sperimentali mostrano inoltre come Piaget avesse sottovalutato gli effetti dell'educazione, sia a livello soggettivo e particolare, che in termini di ambiente culturale: nelle società non scolarizzate il principio di conservazione tende ad emergere più tardi di quanto Piaget si aspettasse, così come invece un'educazione particolarmente attenta alla stimolazione delle abilità cognitive può produrre effetti sostanziali, e non superficiali o apparenti come Piaget sosteneva, di accelerazione dello sviluppo (Greenfield & Bruner, 1966).

Si potrebbe dunque pensare che il superamento di Piaget consista in un riposizionamento cronologico dell'acquisizione delle competenze cognitive, e di una relativizzazione rispetto a parametri educativi e culturali; credere questo sarebbe però un errore di prospettiva. Vi sono al contrario aspetti costitutivi della teoria piagetiana che sono stati messi in discussione a partire dagli anni '70 del secolo scorso. Piaget immaginava uno sviluppo dalla traiettoria lineare (dal semplice al complesso, dall'indifferenziato alla differenziazione) e diviso in stadi successivi in cui tutti gli aspetti della cognizione sono controllati dalle stesse capacità, ossia quelle conseguite dal bambino in quello specifico stadio; si è però osservato come abilità che dovrebbero essere manifestazioni di un medesimo stadio possono comparire in momenti molto diversi, in "stadi piagetiani" differenti, come se esistesse una specificità dei domini cognitivi ed ognuno di essi esprimesse una sua traiettoria evolutiva (Case, 1992). Questo rende evidentemente assai problematica la nozione stessa di "stadio dello sviluppo" per come Piaget l'aveva formulata.

Anche gli ormai celebri esperimenti sulle capacità imitative dei bambini da pochi giorni a due mesi di vita mettono in discussione la teoria piagetiana (e.g., neonati che già imitano le espressioni facciali; Meltzoff & Moore, 1977, 1992, 1989, 1983). Essi dimostrano come sia insostenibile l'idea che comportamenti complessi e finalizzati alla relazione possano emergere solo in seguito all'esplicita differenziazione bambino/mondo (permanenza dell'oggetto, differenziazione tra mezzi e fini, riconoscimento dell'altro e rappresentazione di sé agente al di là della percezione sensomotoria).

Altri autori (Di Giorgio et al., 2019; Schleger et al., 2014) hanno esplorato l'intelligenza numerica nei feti, nei neonati e nei bambini in età prescolare, ovvero la capacità precocissima di operare mentalmente con le

quantità, che precede evidentemente sia l'apprendimento dei numeri come segni convenzionali, che l'apparire di quella comprensione che Piaget intendeva esclusivamente come rappresentazione esplicita del concetto di numero e delle possibilità ad esso legate. E questa intelligenza numerica innata è anch'essa un'abilità che serve e si esprime nella relazione: ha a che fare con il riconoscimento dell'altro e con lo sviluppo della socialità. Nei primi giorni e nei primissimi mesi di vita, laddove Piaget vedeva solamente riflessi e poi reazioni circolari, gli psicologi vedono oggi capacità precoci di cognizione sociale e di costruzione dell'identità.

Il Neurocostruttivismo

Il neurocostruttivismo (Karmiloff-Smith, 1994, 1999) è una teoria relativamente recente dello sviluppo cognitivo che mira a integrare alcune posizioni fondanti della prospettiva piagetiana - il fatto che lo sviluppo presupponga un atteggiamento attivo del bambino nella costruzione di rappresentazioni mentali sempre più complesse attraverso processi legati all'esperienza - con le evidenze neuropsicologiche sull'evoluzione del funzionamento cerebrale. L'attenzione principale di questo approccio è rivolta alle traiettorie di sviluppo, sia per identificarle e descriverle empiricamente, sia per comprendere i vincoli biologici e ambientali che determinano tali traiettorie.

In termini teorici, il neurocostruttivismo tenta, da una parte, di conciliare gli approcci innatisti ed empirici allo sviluppo, studiando l'effetto dell'interazione tra fattori biologico-genetici e ambientali nello sviluppo del bambino (Karmiloff-Smith, 1998). Dall'altra, offre una risposta "evolutiva" alle teorie sull'organizzazione funzionale del nostro cervello, ancora fortemente influenzate da una lettura di tipo "modulare" (Fodor, 1985).

L'approccio di Karmiloff-Smith, nel libro "Oltre la mente modulare" (1999), supera la visione strettamente modularista, postulando che un'organizzazione modulare della mente umana non possa essere applicata al cervello del bambino, che è invece oggetto di una continua evoluzione nei primi anni di vita. A questo scopo Karmiloff-Smith offre una spiegazione dinamica dello sviluppo cognitivo infantile, che permette di coglierne il suo essere in divenire.

Nella prospettiva neurocostruttivista, lo sviluppo è supportato da due processi: la proattività e la specializzazione progressiva. La "proattività" presuppone che il bambino sia un agente attivo nell'ambiente; in quanto agente attivo, la costruzione delle rappresen-

tazioni più complesse di ciò che lo circonda dipende dalle interazioni del bambino stesso con l'ambiente. La "specializzazione progressiva" riflette invece l'idea che gli eventi vissuti dal bambino determinino il modo in cui il bambino si adatta ad essi. A livello cerebrale, la specializzazione progressiva implica che i sistemi neurali si specializzino e adattino il loro funzionamento a domini particolari (visione, linguaggio, ecc.) in base all'esperienza. Ad esempio, nella visione, i sistemi cerebrali responsabili del riconoscimento dei volti sono frutto di una progressiva specializzazione, dovuta all'esperienza, di un sistema neurale di riconoscimento degli oggetti inizialmente più generale (Thomas & Johnson, 2008). Questi meccanismi e processi producono una traiettoria di sviluppo che è quindi determinata, in ogni momento, dalle continue influenze ambientali.

A tal proposito è importante definire la nozione di "vincolo" che Annette Karmiloff-Smith propone in sostituzione a quello di modulo. Secondo Annette Karmiloff-Smith il vincolo è una predisposizione biologicamente innata che dirige lo sviluppo verso una traiettoria tipica, ma che può essere deviata da influenze di tipo ambientale.

Una delle predisposizioni biologiche più importanti è quella che i neonati (e, come vedremo, già i feti) dimostrano per l'elaborazione di alcuni stimoli di natura sociale, quali i volti umani (Goren, Sarty & Wu, 1975). Studi che hanno coinvolto bambini di pochi giorni di vita hanno dimostrato che neonati esposti simultaneamente a un'immagine realistica o alterata di un volto, dirigono il loro sguardo e guardano più a lungo l'immagine realistica. Questa predisposizione o vincolo permette al bambino di prestare attenzione all'immagine a cui è più frequentemente esposto nel primo periodo di vita, il volto, lo stimolo che più di ogni altro è alla base delle prime interazioni sociali. Il fatto che tale vincolo, ovvero la preferenza per il volto umano, possa essere considerato a tutti gli effetti una predisposizione biologica innata, è ulteriormente supportato da evidenze scientifiche che, mediante tecniche ecografiche in 4D estremamente sofisticate, hanno indagato il comportamento dei feti nell'ultimo trimestre di gravidanza (Reid et al., 2017). Sulla pancia della madre venivano proiettati due tipi di stimoli visivi, il primo era costituito da tre puntini visivi disposti come occhi e naso, il secondo invece prevedeva la stessa configurazione ma capovolta. I feti mostravano la tendenza a muovere la testa verso lo schema più simile a un volto rispetto alla configurazione opposta.

Anche gli organi di senso possono essere visti come un importante vincolo per il bambino in via di sviluppo. È infatti attraverso il corpo che il bambino esplora in modo proattivo il suo ambiente. Nei primi mesi di vita, l'acuità visiva è particolarmente limitata. Questo vincolo di sviluppo precoce limita le esperienze possibili per il bambino, riducendo così la complessità rappresentazionale di stimoli di tipo visivo. Quando la loro acuità visiva migliora, aumenta la gamma di esperienze visive di cui i bambini sono capaci, così come la loro capacità di interagire nell'ambiente. A sua volta, l'aumento delle interazioni del bambino determina una più complessa organizzazione a livello neurale e, di conseguenza, una più ricca e sofisticata rappresentazione del mondo circostante.

La variabilità con cui questi vincoli si adattano alle condizioni ambientali può determinare cambiamenti nelle traiettorie di sviluppo, spiegando così quello che avviene nello sviluppo atipico, caratterizzato da una maturazione anormale delle funzioni sensoriali, intellettive e psicologiche dell'individuo. È da notare che l'approccio neurocostruttivista si discosta dalle teorie neuropsicologiche secondo cui i disturbi dello sviluppo derivano da deficit isolati, localizzati in specifici moduli funzionali dello sviluppo. Ad esempio, l'autismo è stato inizialmente considerato il risultato del fallimento di un modulo innato di sviluppo per l'espressione della teoria della mente (Frith, Morton & Leslie, 1991); allo stesso modo, si è ipotizzato che il disturbo del linguaggio (definito nel contesto italiano, Disturbo Primario del Linguaggio) sia il risultato di un fallimento selettivo in un modulo geneticamente prestabilito per la sintassi (van der Lely, 2005). Al contrario, in un'ottica neurocostruttivista, lo sviluppo cognitivo, anche atipico, è sempre da intendersi come il risultato di un progressivo adattamento all'ambiente di vincoli o predisposizioni biologiche innate e interagenti tra loro.

LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO

Il linguaggio è un'abilità unica, determinata da principi propri della specie umana (Chomsky, 1975, 2000) e, al tempo stesso, soggetta all'influenza di fattori sociali, emotivi e culturali (Bates, Bretherton & Snyder, 1988). Come sottolineano Conti-Ramsden e Durkin (2012), il linguaggio è molto più di un sistema di regole da padroneggiare, si tratta bensì di un mezzo vitale per l'integrazione nel mondo sociale e per l'organizzazione e la rappresentazione delle esperienze che il bambino vive. Il processo di acquisizione di

questa importante capacità avviene in modo spontaneo (il bambino non riceve un insegnamento formale della lingua) e presuppone lo sviluppo di una serie di componenti che diventano sempre più complesse man mano che il bambino cresce (Guasti, 2002). Partendo dai primi suoni emessi, per riflesso, dal neonato e che acquisiranno progressivamente un significato, fino a giungere alla costruzione di rappresentazioni simboliche sempre più complesse, il bambino diventa progressivamente in grado di comunicare con il mondo che lo circonda.

Com'è possibile che in un tempo così limitato, poco meno di tre anni, il bambino riesca a padroneggiare un'abilità così complessa? Per rispondere a questa domanda, iniziamo col definire le varie componenti verbali che il bambino deve sviluppare nel corso dei primi anni di vita:

1) fonologica: il bambino impara a discriminare e successivamente a pronunciare i suoni della lingua (per il monolingue, della lingua madre; di tutte quelle a cui è esposto per il multilingue);

2) semantico-lessicale: deve integrare un sistema di significati che gli consenta di comprendere e produrre le parole della sua lingua, il suo "vocabolario mentale";

3) sintattica: per comprendere e produrre messaggi orali, il bambino deve imparare ad applicare adeguatamente le regole sintattiche che governano la formazione degli enunciati;

4) pragmatica: il bambino apprende che alcuni enunciati hanno un significato all'interno del contesto in cui sono prodotti. È quindi necessario che il bambino metta in relazione le affermazioni con il loro contesto per comprendere il reale messaggio che veicolano. Deve anche imparare che gli scambi comunicativi hanno regole precise, come il rispetto del proprio turno nella conversazione.

Per comprendere meglio la complessità e la molteplicità dei processi coinvolti nello sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative, passeremo in rassegna le diverse fasi relative allo sviluppo di queste abilità. Lo faremo considerando esclusivamente lo sviluppo monolingue. Per quanto riguarda lo sviluppo multilingue, rimandiamo alla sezione sui consigli di lettura per un approfondimento mirato in merito a questa tematica.

0-1 anno

L'acquisizione della lingua ha luogo fin dal grembo materno. Il feto sente la voce della madre ed è in

grado di elaborare alcune proprietà della stessa fin dall'ultimo trimestre di gravidanza. Vi sono evidenze scientifiche relative al fatto che già durante la 35ma settimana di gestazione il feto sia in grado di elaborare i suoni (Querleu, Renard, Versyp, Paris-Delrue & Crépin, 1988), reagendo a stimoli linguistici (Lecanuet, Granier-Deferre, Jacquet & Busnel, 1992) e musicali (Lecanuet & Schaal, 1996).

Appena nato, il bambino si dimostra in grado di elaborare le proprietà ritmico-prosodiche della lingua, sintonizzandosi progressivamente sui suoni propri del repertorio della sua lingua madre (Werker & Tees, 1984). Il processo di sintonizzazione (non riferito solo agli stimoli acustici ma anche a quelli provenienti da altre modalità sensoriali) permette ai bambini di diventare sempre più abili a comprendere l'ambiente nel quale sono immersi; d'altra parte, fa sì che i bambini perdano sensibilità verso stimoli che sono meno frequenti. Inoltre, impara a riconoscere nel flusso continuo del parlato delle stringhe di suono ricorrenti (Saffran, Aslin & Newport, 1996), le parole, mediante un processo definito in letteratura come "segmentazione del parlato" (Christophe, Dupoux, Bertoncini & Mehler, 1994). Questo significa che proprio a questa età (circa 6 mesi), il bambino inizia già a costruire un primo vocabolario di parole estratte dal flusso del parlato a cui è esposto (Bergelson & Swinley, 2012).

La capacità di elaborare i suoni del linguaggio porta i neonati a distinguere tra lingue diverse fin dai primi giorni di vita. A due giorni di vita, i neonati sono infatti capaci di discriminare tra la lingua madre e una lingua straniera (Mehler et al., 1988). L'aspetto più rilevante è che i neonati sono capaci di distinguere anche tra lingue straniere a cui non sono mai stati esposti in precedenza. Per esempio, i neonati francesi di cinque giorni sanno distinguere tra inglese e giapponese (Nazzi, Bertoncini & Mehler, 1998). È possibile quindi affermare che i neonati non distinguono semplicemente tra una stringa di suoni familiare (la lingua madre) e una mai sentita (la lingua straniera), bensì che siano in grado di riconoscere le proprietà ritmico-prosodiche di ciascuna lingua, sia essa nota oppure no, discriminandole tra loro sulla base di aspetti quali, per l'appunto, il ritmo e l'intonazione (Mehler et al., 1988).

In merito alla produzione, il neonato non controlla ancora né la mandibola (mascella inferiore) né la lingua, quindi non può produrre suoni consonantici. Tuttavia, è in grado di aprire e chiudere il suo tratto vocale e di produrre suoni approssimativamente si-

mili alle vocali (Guasti, 2002). Verso i due-tre mesi, gioca su diverse altezze di suono che gli permettono di esplorare varie sfumature vocali. Intorno ai quattro mesi, il bambino impara a manipolare il tratto vocale ed emette suoni che si avvicinano alle vocali; la lallazione canonica si manifesta però solo intorno ai sei-sette mesi (Majorano & D'Odorico, 2011). Il bambino, nella lallazione canonica e successivamente in quella reduplicata, inizia a produrre sequenze consonantico-vocali (CVCV) i cui suoni appaiono gradualmente sempre più simili a quelli della lingua. A dieci mesi, il repertorio di suoni che possiede il bambino risulta ormai specializzato su quello della lingua madre.

È importante sottolineare che, in questa prima fase di vita, anche se i bambini non sono ancora in grado di produrre intenzionalmente le parole, sanno comunicare attraverso segni non verbali (ad es. sguardo, pianto, espressioni facciali) con i loro caregiver. Questi, a loro volta, interpretano e rispondono in modo contingente ai loro bisogni, non solo fisiologici, ma anche emotivi e psicologici.

1-2 anni

Al compimento del primo anno di età, i bambini iniziano a produrre le prime parole. Dai 13 mesi in poi, il lessico aumenta progressivamente (Goldfield & Reznick, 1990). Si stima tuttavia che siano necessari altri 4-5 mesi perché il vocabolario in produzione raggiunga le 50 parole. Una volta raggiunto questo traguardo, solitamente attorno ai 18 mesi, il numero di parole apprese giorno dopo giorno aumenta sensibilmente, e tale fenomeno viene denominato in letteratura "esplosione del vocabolario" (Caselli et al., 1995). Secondo alcuni ricercatori, in questa fase i bambini riescono ad apprendere tra le 20 e le 40 parole al mese, con picchi di 10 parole al giorno. È importante ricordare che può esservi una significativa variabilità interindividuale in questo processo: alcuni bambini già a 11 mesi sono in grado di produrre addirittura 30 parole, mentre altri arrivano alle 50 parole solo intorno ai 20 mesi (Bates, Devescovi, Pizzamiglio, D'Amico & Hernandez, 1995). In merito alle abilità ricettive, a 18 mesi, i bambini italiani comprendono circa 200 parole, a fronte di una media di 50 parole prodotte (Caselli et al., 1995). È da notare che la comprensione del significato delle parole a 18 mesi è un elemento predittivo delle future abilità lessicali del bambino in produzione (Guasti et al., 2019). Questo implica che migliori sono le competenze in comprensione lessicale tra i 12 e i 24 mesi, più ricco sarà il vocabolario produttivo negli anni successivi.

Per quanto riguarda lo sviluppo sintattico, è da notare che prima dei 2 anni, i bambini usano parole isolate per veicolare messaggi più complessi ("pappa" può voler dire "ho fame"). Intorno ai 2 anni, in parallelo allo sviluppo della funzione simbolica, i bambini iniziano a combinare le parole per costruire le prime frasi, composte inizialmente da due elementi. Cominciano anche a padroneggiare gradualmente le regole morfosintattiche, così come la capacità di esprimersi su eventi del passato e del presente (Guasti et al., 2019). Un altro aspetto significativo sullo sviluppo sintattico riguarda il fatto che bambini di due anni dimostrano già di saper combinare le parole nell'ordine richiesto dalla loro lingua (per esempio, un bambino inglese dirà "favourite doll", mentre un bambino italiano "bambola preferita"; Guasti, 2002). Questo denota il fatto che già a questa età i bambini hanno acquisito le regole sintattiche relative all'ordine delle parole proprie della loro lingua. In questa fase, l'acquisizione del linguaggio diventa quindi sempre più sofisticata ed efficace nel trasmettere intenzioni e nel regolare le interazioni con gli altri.

3-6 anni

Dai 3 ai 6 anni, la competenza linguistica dei bambini si consolida sia in termini di comprensione che di produzione. Il bambino prosegue nell'acquisizione del vocabolario, delle regole grammaticali della lingua, nella sistematizzazione del repertorio di suoni che la compongono, manifestando un uso sempre più appropriato e diversificato del linguaggio (Hoff, 2009).

In merito allo sviluppo lessicale, si stima che a 3 anni i bambini conoscano in media 1.000 parole. Quanto allo sviluppo sintattico, il bambino, in questi anni, padroneggia in modo sempre più competente il linguaggio orale, appropriandosi della sua complessità grammaticale. Le frasi iniziano a diventare più complesse già a partire dai 2 anni e mezzo-3 anni. Si osservano enunciati contenenti strutture di vario tipo, quali le frasi passive, le interrogative, le relative sul soggetto (Guasti, 2002). Tra i funtori grammaticali che vengono appresi intorno ai 3-4 anni, è degna di nota l'acquisizione del pronome clitico o atono che si riferisce all'oggetto diretto (ne è un esempio il pronome "lo" nella frase: "il cane lo insegue"). Benché tali pronomi sembrino in gran parte sovrapponibili agli articoli (lo, la, le, li), sono acquisiti molto più tardi. Vi sono ormai solide evidenze in letteratura a supporto del fatto che bambini italiani di 5 anni che non sono ancora in grado di produrre il pronome clitico pre-

senterebbero un profilo linguistico compatibile con un Disturbo Primario del Linguaggio (Bortolini et al., 2006).

E' da notare che questi sono gli anni in cui i bambini si preparano all'importante passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria. In quest'ottica, come prerequisito cruciale ai fini dell'alfabetizzazione, è importante che entro i 6 anni i bambini abbiano sistematizzato il repertorio di suoni della lingua, in preparazione agli apprendimenti di lettura e scrittura. Questo tipo di competenza non appare affatto scontata, dal momento che è riportata in letteratura una percentuale non trascurabile di bambini che manifesta delle incertezze legate alla piena padronanza dei suoni della lingua (anche definite difficoltà fonologiche), che si trascinano nella scuola dell'infanzia e si protraggono fino all'inizio della scuola primaria, compromettendo le prime tappe del processo di alfabetizzazione (Rescorla, Frigerio, Sali, Spataro & Longobardi, 2014).

Lo sviluppo atipico del linguaggio

Anche se nell'intero processo di acquisizione del linguaggio c'è una certa variazione nel ritmo e nei tempi di acquisizione (Hoff, 2009), la maggior parte dei bambini impara a parlare in modo naturale e spontaneo, seguendo delle tappe che risultano universali (es. lallazione intorno ai sei mesi, prime parole intorno ai 12 mesi; combinazioni di parole verso i 24). Tuttavia, per un gruppo significativo di bambini (circa 11-13% della popolazione pediatrica; Rescorla, 2011), lo sviluppo del linguaggio è caratterizzato da un ritardo nella comparsa del linguaggio espressivo, e nei casi più gravi, anche da deficit in comprensione (Buschmann et al., 2009).

Nella letteratura internazionale questi bambini sono stati denominati "late talker" o "parlatori tardivi". Si tratta di bambini che in assenza di condizioni neurologiche, sensoriali e cognitive, manifestano un significativo rallentamento nel raggiungimento nelle tappe di sviluppo del linguaggio. Per identificare i parlatori tardivi ci si riferisce in genere a quei bambini che presentano un vocabolario espressivo inferiore a 50 parole a 24 mesi e/o che non producono combinazioni di parole a 30 mesi (Chilosi et al., 2019).

La prognosi di un parlatore tardivo è favorevole nel 60-70% dei casi circa. Buona parte di questi bambini sono infatti dei "late bloomers", ovvero dei bambini che "fioriscono più tardi", allineandosi alle competenze linguistiche dei loro pari età. Nel 30%-40% dei parlatori tardivi, invece, i deficit linguistici manifestati nella prima infanzia si protrarranno, evol-

vendo successivamente in un disturbo del linguaggio (Leonard, 1998).

In definitiva, anche se buona parte dei parlatori tardivi riesce a recuperare il ritardo già negli anni della scuola dell'infanzia, raggiungendo il livello di sviluppo linguistico dei pari, vi è una percentuale della popolazione pediatrica in cui la vulnerabilità linguistica persiste dopo i 3-4 anni: in questi casi si può ipotizzare la presenza di un disturbo del linguaggio (o Disturbo Primario del Linguaggio; Sansavini et al., 2021).

È importante che l'insegnante (o educatore) sia in grado di osservare la competenza verbale dei propri studenti, rilevando la presenza di un rallentamento nello sviluppo di un particolare ambito linguistico. In alcuni casi, per esempio, un bambino di 5 anni potrebbe manifestare una immaturità fonologica, che si manifesta con l'incapacità di pronunciare un certo suono, o con una sistematica confusione tra due o più suoni (es. le "g" vengono pronunciate come "d", in modo che "gatto" si presenti sempre come "datto"). Ancora, l'educatore potrebbe rilevare una difficoltà in bambini di 3 o 4 anni, nel produrre e/o memorizzare nuove parole, o la presenza di un eloquio particolarmente povero e semplificato nonostante il livello intellettuale. Questi sono solo alcuni esempi delle difficoltà linguistiche che è possibile riscontrare in bambini della scuola dell'infanzia. Anche se, come è ovvio, non spetta all'insegnante/educatore intervenire direttamente, è essenziale che sappia tempestivamente condividere con il genitore le eventuali osservazioni in merito alle vulnerabilità emerse. Si ribadisce infatti che solo il genitore è autorizzato a rivolgersi ad un operatore specializzato come un logopedista, per iniziare un percorso diagnostico e riabilitativo, nell'interesse primario della promozione dello sviluppo linguistico del bambino.

LO SVILUPPO SOCIO-AFFETTIVO

Lo sviluppo socio-affettivo nei primi anni di vita può essere definito come la progressiva capacità del bambino, dalla nascita ai 6 anni di età, di creare relazioni strette e sicure con gli adulti e con i pari, di sperimentare, regolare ed esprimere le emozioni in un modo socialmente e culturalmente appropriato, di esplorare l'ambiente nel contesto della famiglia, della comunità e della cultura di appartenenza (Raver, 2002). Secondo la letteratura, l'acquisizione di competenze sociali ed emotivo-affettive segue una traiettoria che è comune alla maggior parte dei bambini

dall'infanzia all'ingresso a scuola, traiettoria che risulta tuttavia influenzata dalle esperienze individuali a cui ciascun individuo è esposto (Shonkoff & Phillips, 2000).

Le competenze sociali ed emotive iniziano ad emergere sin dalla nascita. Prima ancora di acquisire il linguaggio, i bambini infatti imparano a comunicare col caregiver (in genere la madre) attraverso le emozioni, instaurando con lui/lei un legame profondo. La disponibilità di questa figura primaria di accudimento fa sì che il bambino la cerchi attivamente nei momenti di stress, un comportamento noto in letteratura come "attaccamento" (Bowlby, 1958). Quando i bisogni dei bambini sono adeguatamente soddisfatti dal loro caregiver, i bambini imparano a regolare le proprie emozioni, a prestare maggiore attenzione all'ambiente circostante e, soprattutto, sviluppano con questa figura una relazione sicura (Eisenberg, Spinrad & Eggun, 2010). L'attaccamento è da considerarsi quindi un evento cruciale nello sviluppo emotivo di un bambino perché getta le basi di un atteggiamento sicuro che si ripercuoterà nello sviluppo futuro dell'individuo, alimentando la sua autostima e promuovendo la sua capacità di regolazione emotiva e di autocontrollo.

La Teoria dell'Attaccamento

Ciò che rende scientificamente notevole (al di là del suo successo tra gli addetti ai lavori ed il grande pubblico) la Teoria dell'Attaccamento di Bowlby è l'inedito incontro di un background psicoanalitico, rielaborato però in maniera fortemente critica, con l'attenzione per le scienze naturali in generale e l'etologia in particolare, e la necessità di elaborare una teoria dello sviluppo emotivo "evidence based", basata cioè sull'osservazione controllata e sull'esperimento. Bowlby definisce l'attaccamento come "qualsiasi comportamento che porta una persona al raggiungimento o al mantenimento della vicinanza con un altro individuo differenziato e preferito" (Bowlby, 1982). L'attaccamento rappresenta quindi il legame che si instaura, fin dalla nascita, tra il bambino ed il caregiver. E' necessario notare che Bowlby considera il bisogno di relazione e di sicurezza come differente ed in qualche modo primario, nella relazione di attaccamento, rispetto alla mera soddisfazione dei bisogni fisici – nutrimento, accudimento. La madre è importante, prima ed oltre che per la sua funzione di nutrice, come base sicura dalla quale il bambino può partire per esplorare il mondo, ed alla quale poter fare ritorno per ricevere conforto, affetto, cura. Secondo

Bowlby è possibile affermare che il modo con cui il legame con la prima figura di attaccamento – la madre o chi ne fa le veci – si struttura e si esprime, determinerà aspetti della personalità del soggetto nell'arco di vita, ed in particolare il suo modo di costruire e vivere le relazioni personali e sociali.

Cercheremo adesso di esemplificare alcune delle tappe più importanti dello sviluppo sociale ed affettivo-emotivo del bambino dagli 0 ai 6 anni. La prima e più rilevante tappa di sviluppo sociale si raggiunge intorno a 1-2 mesi, ed è rappresentata dal sorriso sociale del neonato in risposta alle vocalizzazioni o ai sorrisi dei genitori. Tra i 3 e i 12 mesi, i bambini partecipano a interazioni sociali mediante il sorriso e imparano ad esprimere una varietà di emozioni, dalla gioia alla tristezza, alla paura o all'ansia, con specifiche espressioni facciali. È solo alla fine del primo anno di vita che i bambini iniziano ad utilizzare gesti per salutare e comunicare i propri interessi e bisogni (Carter, Briggs-Gowan & Davis, 2004).

Tra gli 1-2 anni, i bambini diventano abili nel riconoscere e interagire con persone che non appartengono alla cerchia ristretta dei loro conoscenti. Sono inoltre in grado di esprimere (sia verbalmente che non verbalmente) una gamma più ampia di emozioni, tra cui la delusione e la frustrazione e di riconoscere gli stati emotivi altrui. Intorno ai 15 mesi emergono l'empatia e la consapevolezza di sé. Il bambino reagisce con uno sguardo triste quando vede qualcuno piangere e manifesta soddisfazione quando riceve una gratificazione (Carter et al., 2004).

I bambini in età prescolare (3-4 anni) iniziano a sviluppare legami affettivi al di fuori della famiglia sotto forma di amicizie. Sono in grado di comprendere la differenza tra un comportamento socialmente accettabile e uno inaccettabile; sanno aspettare il momento della gratificazione quando si tratta di rispettare i turni e condividere i giocattoli. Dimostrano inoltre di saper gestire le emozioni più dirompenti in modo progressivamente sempre più consapevole e socialmente appropriato. Nel contesto del gioco con i pari, iniziano a risolvere autonomamente alcuni problemi sociali (Han & Kemple, 2006). È proprio in questa fase, infatti, che iniziano ad emergere le prime difficoltà di relazione con i pari ed eventuali criticità nel controllo degli impulsi. A 5-6 anni, il bambino impara abilità sociali più competenti come lodare qualcuno che ha raggiunto un certo obiettivo e scusarsi per un errore involontario che ha commesso. Inoltre, dimostra di voler trascorrere sempre più tempo in gruppi di coetanei relazionandosi con loro in un con-

testo che non sia solo quello scolastico (Hemmeter, Ostrosky & Fox, 2006).

Nella fase prescolare (3-6 anni), l'insegnante svolge un ruolo importante nell'aiutare i bambini a definire i valori propri del contesto sociale in cui sono immersi i bambini (per esempio, la condivisione e l'aiuto reciproco) e nel promuovere competenze di regolazione emotiva e di maggiore consapevolezza emotiva (Han & Kemple, 2006).

La ricerca ha dimostrato che le competenze in ambito sociale ed emotivo in età prescolare rappresentano un importante precursore per il successo futuro dell'individuo non solo a livello scolastico ma anche professionale e sociale. Per esempio, un recente studio ha rilevato che i bambini che, durante la scuola dell'infanzia, sono più bravi a risolvere i conflitti con i coetanei, a comprendere le emozioni e che sono collaborativi con i loro compagni, hanno maggiori probabilità di diventare adulti ben inseriti nel contesto sociale e con un lavoro meglio retribuito (Jones, Greenberg & Crowley, 2015). Il funzionamento sociale ed emotivo nella prima infanzia sembra quindi predire significativamente il livello di istruzione, il tipo di occupazione, e la qualità dello stato di salute mentale in età adulta (Konold & Pianta, 2005). In particolare, i ricercatori hanno osservato che i bambini che avevano dimostrato un migliore autocontrollo e una autoregolazione emotiva più competente durante la prima infanzia godevano di una salute fisica migliore e di un migliore status socioeconomico nella prima età adulta (26-32 anni) rispetto ai coetanei che in età prescolare avevano mostrato minori competenze socio-emotive (Moffitt et al., 2011). Nel complesso, la ricerca sullo sviluppo emotivo e sociale precoce suggerisce che i genitori e gli educatori dovrebbero promuovere nella prima infanzia le competenze sociali ed emotive dei bambini per garantire il benessere dell'individuo a lungo termine.

CONCLUSIONI

In questo contributo abbiamo analizzato due tra gli approcci scientifici più rilevanti sullo sviluppo psicologico nella fascia d'età 0-6 anni, evidenziando come lo sviluppo non sia un processo pre-determinato, ma il risultato di un'interazione dinamica tra fattori biologici e genetici da un lato e fattori ambientali dall'altro. In particolare, abbiamo sottolineato l'importanza di un intervento educativo basato su un approccio ECEC (Early Childhood Education and Care) di qualità, evidenziandone il ruolo cruciale nel favorire uno sviluppo armonioso.

In quest'ottica, il contributo intende promuovere politiche e pratiche educative che supportino i servizi 0-6 attraverso un approccio capace di valorizzare e sostenere le potenzialità di sviluppo cognitivo nei primi anni di vita, rispettando la naturale variabilità individuale. Le istituzioni impegnate nella definizione di politiche per i servizi educativi nella prima infanzia dovrebbero integrare tali aspetti nella progettazione di nuovi protocolli di intervento. Una maggiore consapevolezza della complessità dello sviluppo infantile potrà inoltre contribuire a prevenire discriminazioni legate alle differenze individuali nel funzionamento cognitivo e psicologico, rappresentando un pilastro fondamentale per promuovere l'uguaglianza sociale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. S. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. New York: Cambridge University Press.

Bates, E., Devescovi, A., Pizzamiglio, L., D'Amico, S., & Hernandez, A. (1995). Gender and lexical access in Italian. *Perception & Psychophysics*, 57(6), pp 847-862. doi: 10.3758/BF03206800

Bergelson, E., & Swingle, D. (2012). At 6-9 months, human infants know the meanings of many common nouns. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(9), 3253-3258. doi: 10.1073/pnas.1113380109

Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., . . . Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90. doi: 10.1016/S0140-6736(16)31389-7

Bortolini, U., Arfé, B., Caselli, C. M., Degasperi, L., Deevy, P., & Leonard, L. B. (2006). Clinical markers for specific language impairment in Italian: The contribution of clitics and non-word repetition. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(6), 695-712. doi: 10.1080/13682820600570831

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *The International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678. doi: 10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x

Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Mat-

thews, S. G., Vaivada, T., . . . Bhutta, Z. A. (2017). Nurturing care: Promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91-102. doi: 10.1016/S0140-6736(16)31390-3

Buschmann, A., Jooss, B., Rupp, A., Feldhusen, F., Pietz, J., & Philippi, H. (2009). Parent based language intervention for 2-year-old children with specific expressive language delay: A randomised controlled trial. *Archives of Disease in Childhood*, 94(2), 110-116. doi: 10.1136/adc.2008.141572

Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., & Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 109-134. doi: 10.1046/j.0021-9630.2003.00316.x

Case, R. (1992). *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.

Caselli, M. C., Bates, E., Casadio, P., Fenson, J., Fenson, L., Sanderl, L., & Weir, J. (1995). A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 10(2), 159-199. doi: 10.1016/0885-2014(95)90008-X

Chilosi, A. M., Pfanner, L., Pecini, C., Salvadorini, R., Casalini, C., Brizzolara, D., & Cipriani, P. (2019). Which linguistic measures distinguish transient from persistent language problems in Late Talkers from 2 to 4 years? A study on Italian speaking children. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 59-68. doi: 10.1016/j.ridd.2019.03.005

Chomsky, N. (1975). *Reflections on language* (1st ed). New York: Pantheon Books.

Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Christophe, A., Dupoux, E., Bertoncini, J., & Mehler, J. (1994). Do infants perceive word boundaries? An empirical study of the bootstrapping of lexical acquisition. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 95(3), 1570-1580. doi: 10.1121/1.408544

Conti-Ramsden, G., St Clair, M. C., Pickles, A., & Durkin, K. (2012). Developmental Trajectories of Verbal and Nonverbal Skills in Individuals with a History of Specific Language Impairment: From Childhood to Adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55(6),

1716-1735. doi: 10.1044/1092-4388(2012/10-0182)

Cusick, S. E., & Georgieff, M. K. (2016). The role of nutrition in brain development: The golden opportunity of the "first 1000 days". *The Journal of Pediatrics*, 175, 16-21.

Daelmans, B., Darmstadt, G. L., Lombardi, J., Black, M. M., Britto, P. R., Lye, S., . . . Richter, L. M. (2017). Early childhood development: The foundation of sustainable development. *The Lancet*, 389(10064), 9-11. doi: 10.1016/S0140-6736(16)31659-2

Di Giorgio, E., Lunghi, M., Rugani, R., Regolin, L., Dalla Barba, B., Vallortigara, G., & Simion, F. (2019). A mental number line in human newborns. *Developmental Science*, 22(6). doi: 10.1111/desc.12801

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 495-525. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208

Fodor, J. (1985). The Modularity of Mind. *The Philosophical Review*, 94(1), 101. doi: 10.2307/2184717

Frith, U., Morton, J., & Leslie, A. M. (1991). The cognitive basis of a biological disorder: Autism. *Trends in Neurosciences*, 14(10), 433-438. doi: 10.1016/0166-2236(91)90041-R

Goldfield, B. A., & Reznick, J. S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17(1), 171-183. doi: 10.1017/S0305000900013167

Goren, C. C., Sarty, M., & Wu, P. Y. (1975). Visual following and pattern discrimination of face-like stimuli by newborn infants. *Pediatrics*, 56(4), 544-549.

Greenfield, P. M., & Bruner, J. S. (1966). Culture and Cognitive Growth. *International Journal of Psychology*, 1(2), 89-107. doi: 10.1080/00207596608247117

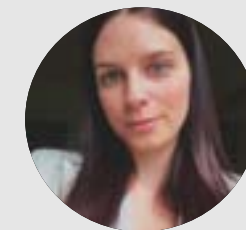
Guasti, M. T. (2002). *Language acquisition: The growth of grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.

Guasti, M. T., Silleresi, S., & Vernice, M. (2019). *Imparare la lingua giocando: L'educazione multilingue da 0 a 6 anni*. Milano: Edizioni Libreria Cortina.

Guyer, B., Ma, S., Grason, H., Frick, K. D., Perry, D. F., Sharkey, A., & McIntosh, J. (2009). Early Childhood Health Promotion and Its Life Course Health Consequences. *Academic Pediatrics*, 9(3), 142-149.e71. doi: 10.1016/j.acap.2008.12.007

Han, H. S., & Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of sup-

- port: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241–246. doi: 10.1007/s10643-006-0139-2
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 583–601.
- Hoff, E. (2009). *Language development* (4th ed). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Hrdy, S. B. (2009). *Mothers and others: The evolutionary origins of mutual understanding* (p. 422). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. doi: 10.2105/AJPH.2015.302630
- Kan, K.-J., Ploeger, A., Raijmakers, M. E. J., Dolan, C. V., & Van Der Maas, H. L. J. (2010). Nonlinear epigenetic variance: Review and simulations: Nonlinear epigenetic variance. *Developmental Science*, 13(1), 11–27. doi: 10.1111/j.1467-7687.2009.00858.x
- Karmiloff-Smith, A. (1994). Transforming a partially structured brain into a creative mind. *Behavioral and Brain Sciences*, 17(4), 732–745. doi: 10.1017/S0140525X00036906
- Karmiloff-Smith, A. (1998). Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(10), 389–398. doi: 10.1016/S1364-6613(98)01230-3
- Karmiloff-Smith, A. (1999). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science* (4. print). Cambridge, MA: MIT Press.
- Konold, T. R., & Pianta, R. C. (2005). Empirically-derived, person-oriented patterns of school readiness in typically-developing children: Description and prediction to first-grade achievement. *Applied Developmental Science*, 9(4), 174–187. doi: 10.1207/s1532480xads0904_1
- Lecanuet, J. P., Granier-Deferre, C., Jacquet, A. Y., & Busnel, M. C. (1992). Decelerative cardiac responsiveness to acoustical stimulation in the near term fetus. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology. B, Comparative and Physiological Psychology*, 44(3–4), 279–303. doi: 10.1080/02724999208250616
- Lecanuet, J.-P., & Schaal, B. (1996). Fetal sensory competencies. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 68, 1–23. doi: 10.1016/0301-2115(96)02509-2
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment* (pp. viii, 339). Cambridge, MA: MIT Press.
- Majorano, M., & D’Odorico, L. (2011). The transition into ambient language: A longitudinal study of babbling and first word production of Italian children. *First Language*, 31(1), 47–66. doi: 10.1177/0142723709359239
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29(2), 143–178. doi: 10.1016/0010-0277(88)90035-2
- Meltzoff, A. N., & Moore, K. (1992). Early imitation within a functional framework: The importance of person identity, movement, and development. *Infant Behavior and Development*, 15(4), 479–505. doi: 10.1016/0163-6383(92)80015-M
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates. *Science*, 198(4312), 75–78. doi: 10.1126/science.198.4312.75
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1983). Newborn Infants Imitate Adult Facial Gestures. *Child Development*, 54(3), 702. doi: 10.2307/1130058
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1989). Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms. *Developmental Psychology*, 25(6), 954–962. doi: 10.1037/0012-1649.25.6.954
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698. doi: 10.1073/pnas.1010076108
- Nazzi, T., Bertoncini, J., & Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns: Toward an understanding of the role of rhythm. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, 24(3), 756–766. doi: 10.1037/0096-1523.24.3.756
- Piaget, J. (1945). *Play, Dreams And Imitation In Childhood*. London: Taylor and Francis.
- Querleu, D., Renard, X., Versyp, F., Paris-Delrue, L., & Crèpin, G. (1988). Fetal hearing. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 28(3), 191–212. doi: 10.1016/0028-2243(88)90030-5
- Raver, C. C. (2002). Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children’s Emotional Development for Early School Readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 1–20. doi: 10.1002/j.2379-3988.2002.tb00041.x
- Reid, V. M., Dunn, K., Young, R. J., Amu, J., Donovan, T., & Reissland, N. (2017). The Human Fetus Preferentially Engages with Face-like Visual Stimuli. *Current Biology*, 27(12), 1825–1828.e3. doi: 10.1016/j.cub.2017.05.044
- Rescorla, L. (2011). Late Talkers: Do Good Predictors of Outcome Exist? *Developmental Disabilities Research Reviews*, 17(2), 141–150. doi: 10.1002/ddrr.1108
- Rescorla, L., Frigerio, A., Sali, M. E., Spataro, P., & Longobardi, E. (2014). Typical and Delayed Lexical Development in Italian. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(5), 1792–1803. doi: 10.1044/2014_JSLHR-L-13-0242
- Richter, L. M., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F. L., Behrman, J. R., . . . Darmstadt, G. L. (2017). Investing in the foundation of sustainable development: Pathways to scale up for early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 103–118. doi: 10.1016/S0140-6736(16)31698-1
- Saffran, J. R., Aslin, R. N., & Newport, E. L. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science (New York, N.Y.)*, 274(5294), 1926–1928. doi: 10.1126/science.274.5294.1926
- Sansavini, A., Favilla, M. E., Guasti, M. T., Marini, A., Millepiedi, S., Di Martino, M. V., . . . Lorusso, M. L. (2021). Developmental Language Disorder: Early Predictors, Age for the Diagnosis, and Diagnostic Tools. A Scoping Review. *Brain Sciences*, 11(5), 654. doi: 10.3390/brainsci11050654
- Schleger, F., Landerl, K., Muenssinger, J., Draganova, R., Reinl, M., Kiefer-Schmidt, I., . . . Preissl, H. (2014). Magnetoencephalographic Signatures of Numerosity Discrimination in Fetuses and Neonates. *Developmental Neuropsychology*, 39(4), 316–329. doi: 10.1080/87565641.2014.914212
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development* (p. 9824). National Academies Press. doi: 10.17226/9824
- Spencer, J. P. (2019). Making Sense of Developmental Dynamics. *Human Development*, 63(3–4), 255–263. doi: 10.1159/000504296
- Thomas, M. S. C., & Johnson, M. H. (2008). New Advances in Understanding Sensitive Periods in Brain Development. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 1–5. doi: 10.1111/j.1467-8721.2008.00537.x
- Van der Lely, H. K. J. (2005). Domain-specific cognitive systems: Insight from Grammatical-SLI. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 53–59. doi: 10.1016/j.tics.2004.12.002
- Werker, J. F., & Tees, R. C. (1984). Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior and Development*, 7(1), 49–63. doi: 10.1016/S0163-6383(84)80022-3
- World Health Organization. (2013). *Meeting report: Nurturing human capital along the life course: investing in early child development*, World Health Organization, Geneva, Switzerland, 10-11 January 2013. World Health Organization. Preso da <https://apps.who.int/iris/handle/10665/87084>



Marta Salvucci
marta.salvucci@uniurb.it

Marta Salvucci si è laureata nel 2020 in Scienze della formazione primaria presso l’Università di Urbino Carlo Bo. Attualmente svolge un dottorato di ricerca presso l’Università degli Studi di Urbino Carlo Bo sul tema dell’educazione alla sostenibilità ambientale, dal titolo “La costruzione di un habitus “green” in ambito scolastico”. I suoi interessi di ricerca vertono sulla costruzione di strumenti di valutazione in ambito scolastico e sulla sostenibilità.



Emiliano Berardi

marta.salvucci@uniurb.it

Laureato in Psicologia, ha conseguito il Master MiCaL in Neuropsicologia Clinica e la specializzazione in Psicoterapia Cognitiva Neuropsicologica. All'Università di Urbino è Cultore della Materia in Psicologia Generale e Psicologia Cognitiva dell'Infanzia e ha insegnato in vari laboratori didattici e nel Master "Pedagogia e Educazione del Gesto Grafico". Si occupa di disturbi alimentari, di valutazione neuropsicologica e di divulgazione scientifica.



Mirta Vernice

mirta.vernice@uniurb.it

Mirta Vernice è Professoressa Associata in Psicologia Generale presso l'Università di Urbino Carlo Bo. Dopo il Dottorato all'Università di Pavia, ha lavorato all'Università di Milano Bicocca come ricercatrice post-dottorato occupandosi di acquisizione del linguaggio in bambini a sviluppo tipico e atipico (bilingui, bambini con Disturbo del Linguaggio e dell'Apprendimento). Si interessa di produzione e comprensione nell'adulto e di neuropsicologia del linguaggio e degli apprendimenti.

The relationship as a fundamental quality index in 0-6 education services.

Farnaz Farahi, ITALIA

ABSTRACT

This contribution focuses on the importance of quality in the field of 0-6, i.e. nurseries and pre-schools. Initially, the concept of quality is introduced by examining national and international regulations concerning early childhood education and care systems, and then discusses the different types of structural and methodological quality. A key point of the article concerns the importance of the relationship in school pedagogy to ensure effective education, as the socio-relational dimension is placed as a common variable in all quality indices. In this sense, it is emphasised that the care of child-adult, adult-adult and child-child relationships is a fundamental indicator of the quality of education and training for children aged 0-6. In addition to the evaluation of the most common qualitative indices, therefore, it is necessary to monitor and evaluate the relational ones, to enable the implementation of educational practices that are complete not only from a social, but also from an affective, cognitive and emotional point of view.

Pedagogy, consequently, must keep all these relational aspects in mind if it is to look at its own and the children's future from a dynamic and experiential learning perspective.

Keywords: Quality, Report, ECEC, Scope 0-6, Evaluation

RESUMO

El presente artículo se centra en la importancia de la calidad en el ámbito 0-6, es decir, en los centros de cuidado infantil y las escuelas de educación infantil. Inicialmente, se introduce el concepto de calidad, examinando la normativa nacional e internacional relacionada con los sistemas de educación y cuidado infantil, para luego discutir las diferentes tipologías de calidad estructural y metodológica. Un punto clave del artículo se refiere a la importancia de la relación en la pedagogía escolar para garantizar una educación efectiva, ya que la dimensión socio-relacional

se sitúa como variable común a todos los índices de calidad. Se destaca, en este sentido, cómo el cuidado de las relaciones entre niños y adultos, adultos entre sí y niños entre sí es un indicador fundamental de la calidad de la educación y formación para niños de 0 a 6 años. Además de la evaluación de los índices de calidad más comunes, es necesario monitorear y evaluar aquellos relacionales, para permitir la implementación de prácticas educativas integrales desde una perspectiva no solo social, sino también afectiva, cognitiva y emocional. Por lo tanto, la pedagogía debe tener en cuenta todos estos aspectos relacionales si quiere mirar hacia el futuro propio y de los niños desde una óptica dinámica y de aprendizaje experiencial.

Palabras clave: Calidad, Relación, ECEC (Educación y Cuidado de la Primera Infancia), Ámbito 0-6, Evaluación.

SUMMARY

In COM (2011)/66, it is stated that *early childhood education and care* (ECEC) constitutes an essential basis for the successful outcome of lifelong learning, social integration, personal development, and subsequent employability (European Commission, 2011). Similarly, in the *Pedagogical Guidelines for the Integrated Zeroes System* (MIUR, 2017), as well as in the previous *National Guidelines for the curriculum of early childhood and primary education* (MIUR, 2012), emphasis is placed on the theme of "educational quality". A quality that makes sense for the organisation proposing it, for the context and learning environment receiving it, for curriculum design, and for the training of educational staff involved in its implementation (Lazzari, 2020). Educational paths that must be developed according to the needs of the users (children) and all the social actors interacting with them (Parente, 2015), following an ethical-social logic (Baldacci, 2014; 2020).

As a result, the quality of educational services assumes both structural and methodological connotations (Layzer & Goodson, 2006; Pianta et al., 2005), correlated with various areas and variables (Zaslow et al., 2011), often heterogeneous (the organisation, the team, educators, and children), where what links them has a distinctly relational relevance (Baldacci, 2020; 2012), in an interconnection between micro, meso, and macro contexts (Bronfenbrenner, 2002). Attention to both internal (children-children, children-adults, and adults-adults) and external (vertical-horizontal continuity) relationships is ultimately

the basic factor of any *educational quality* discourse (Franceschini & Borin, 2014).

A theme already emphasised in the International Convention on the Rights of the Child of 1989, where the child emerges as a different but equal subject in their relationship with the adult, regarding the ability to express oneself (Article 13) and to express an opinion (Article 12), combined with the right to receive a good education. This concept is also highlighted by the 2030 Agenda for Sustainable Development, referring to education that is adequate and participatory, or by the *National Guidelines of 2012* (MIUR, 2012), according to which the school must generate a widespread relational conviviality, woven with affective and emotional languages. To arrive, finally, at the *Proposal for Key Principles of a Quality Framework of Early Childhood Education and Care* (European Commission, 2014), where it is stated that education, care, socialisation, relationship, and learning experiences are closely intertwined.

Revisiting the concept of quality for ECEC, therefore, means surpassing the structural and methodological focus of the term (Kagan et al., 2022), to embrace a socio-relational reflection, in the various forms in which it unfolds in contemporary pedagogy. A contemporaneity made of complexity (Morin, 2023; Galli, Cambi & Ceruti, 2011), where learning is not static but dynamic, and where the relationship itself, with its implicit parameters, assumes various educational functions, inherently (Baldacci, 2012). In qualitative terms, approaching this topic in the 0-6 services involves not only improving the design, observation, verification-evaluation cycle of teaching but also the adult-child relationship, peer relationships, and relationships among adults (family-educators, educator-educators) (Franceschini & Borin, 2014). Educating, that is, to reflection, containment, active listening, and respect: parameters that refer to both *quality and inclusive education* (Bondioli & Savio, 2021; Capra & Gertosio, 2019).

In revisiting ECEC quality, this contribution aims to focus on the relational framework within which the same "qualitative process" (Edwards, 2021) is constituted. Emphasising, through specific references to the literature, the importance of assuming the relational index as a fundamental qualitative reference point in 0-6 services. So that a pedagogical perspective, present and future, of a participatory nature (Mortari, 2009), is created, where the child has the opportunity to contribute actively to the construction of their own growth path, starting from the relationship.

INTRODUCTION

Today's educational landscape in the 0-6 sphere places a great deal of emphasis on the concept of quality in terms of regulations, methodology and process. This term refers to the possibility of making an education that has a positive impact on education in the nursery and pre-school. A concept that, especially in today's complex age (Morin, 2023), does not have static, but dynamic characteristics. For this reason, the subject must be defined and monitored in relation to the variables of which it is made up.

In this sense, as can be deduced from international, community and national normative references, 'quality' does not only mean effectiveness in the transmission of contents (Baldacci, 2010; 2020), but also the social and relational dimension underlying the educator-child, child-child and adult-adult relationship (Franceschini & Borin, 2014). A dimension, the relational one, which, after all, is the lowest common denominator of all the cycles of design, observation and verification-evaluation of quality with reference to 0-6 educational practices. To train for quality, therefore, it is necessary to direct pedagogy to essentially relational parameters, such as listening, constructive dialogue and respect, for an education that is as complete as possible (Bondioli & Savio, 2021; Capra & Gertosio, 2019).

In describing the different components that are part of quality, from structural to process components (Zaslow, Martinez-Beck, Tout & Halle, 2011; Slot, 2018), the aim of this contribution is to trace the framework within which the dynamics of educational services move, both normative and pedagogical in the strict sense. To arrive at emphasising the importance of the relationship, as well as of caring for it and embracing a concept of quality that goes beyond the classically understood components of curriculum and individual competence (Baldacci, 2020). In other words, to create a participatory approach, a basic factor of any qualitative-educational discourse (Franceschini & Borin, 2014).

THE CONCEPT OF QUALITY APPLIED TO NURSERIES AND PRE-SCHOOLS: NATIONAL AND INTERNATIONAL REFERENCE STANDARDS

According to the European Commission Communication COM/481/2006, entitled *Efficiency and equity in European education and training systems*,

the focus on educational quality applied to nurseries and pre-schools in the age 0-6 arises as a fundamental aspect. In fact, the communication states the importance of bringing efficiency and equity into the European Union's education and training systems in order to develop long-term competitiveness and social cohesion. The same theme, at European level, is also taken up in COM/66/2011, in which it is emphasised, echoing COM/481, that

smart, sustainable and inclusive growth is the basis on which Europe's future will be built. Improving the quality and efficiency of education systems throughout the European Union is a prerequisite for all three aspects of growth. In this context, Early Childhood Education and Care (ECEC) is the essential basis for successful lifelong learning, social integration, personal development and subsequent employability. Taking on a complementary role to the central role of the family, ECEC has a profound and lasting impact that measures taken at later stages are unable to achieve. Children's earliest experiences lay the foundation for all further learning [...] (European Commission, 2011, p. 2).

The importance of quality in ECEC is further highlighted in the Commission Recommendation of 20 February 2013 (2013/112/EU), *Investing in childhood to break the cycle of social disadvantage*, where it states: on the one hand, to ensure ECEC services at "reasonable cost and quality"; on the other hand, to do so with a view to building educational practices that cannot be separated from a quality of services and their own monitoring, in order to reduce inequalities between EU countries (Whitebread, Kuvajia & O'Connor, 2015).

These and other communications, such as the *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ET2020* and the *2017 European Pillar of Social Rights*, have had the merit of steering early childhood education and care towards quality pathways (Bartolini, 2019), because

Children have the right to affordable, good quality early childhood education and care. Children have the right to be protected from poverty. Children from disadvantaged backgrounds have the right to specific measures to promote equal opportunities (European Commission, 2017, p. 19).

In this regard, the *Recommendation on high quality early childhood education and care systems* (2019/C189/02) provides specific guidelines to EU Member States to improve the quality of early childhood education and care services. In that document, the standards to which a service should be adapted for



Fig. 1. Quality framework (European Commission, 2019).

ECEC are: universal access, appropriate training of staff, safety and welfare standards, inclusion and diversity, and quality monitoring and evaluation. This is because "high quality services are indispensable to promote children's development and learning and, in a long-term perspective, to increase their educational opportunities" (European Commission, 2019, p. 8). That is, the Recommendation presents a framework for the quality of education in ECEC, formed by (Lazzari, 2016; European Commission, 2019):

1. available and affordable services for all families and their children;
2. provision of services that encourage participation, strengthen social inclusion and embrace diversity;
3. qualified personnel whose initial and continuous training enables them to fulfil the required professional role;
4. favourable working conditions, including a professional governing body that creates opportunities

for observation, reflection, planning, teamwork and cooperation with parents;

5. a curriculum based on objectives, values and pedagogical approaches to enable children to realise their full potential taking into account their social, emotional, cognitive and physical development and well-being;
6. a curriculum in which staff collaborate with children, colleagues and parents and reflect on their work;
7. monitoring and evaluation activities generate information at relevant local, regional and/or national levels to support the continuous improvement of the quality of policies and practices;
8. monitoring and evaluation in the best interest of the child;
9. stakeholders have a clear and common understanding of their role and responsibilities and know that they have to work together with partner organisations;

10. legislation, regulation and/or funding support the move towards the progressive generalisation of high quality and affordable early childhood education and care; progress in this regard is communicated regularly to relevant stakeholders.

A qualitative vision of ECEC emerges from the reported community documents, which makes sense both for the organisation that proposes it and for the learning context and space that receives it, as well as for the design of the curriculum and the training of the educational staff employed in implementing it (Lazzari, 2020; Rentzou & Sakellariou, 2012). Educational paths that must be conceived and designed in function of the users, i.e. the children, and of all the social actors that interact with them (Parente, 2015), following an ethical-social logic (Baldacci, 2014; 2020). Concepts that can be found in the Italian national regulations, such as the *National Directions for the curriculum of the pre-school and first cycle of education* (Miur, 2012) and the *Pedagogical Guidelines for the Zerosei Integrated System* (Miur, 2017).

In the first of the two legislative references, the reference is to an educational practice that is 'oriented towards the quality of each pupil's learning and not towards a linear, and necessarily incomplete, sequence of disciplinary contents' (Miur, 2012, p. 12). It is stated that 'quality' teacher training is a further and indispensable element for the construction of a quality educational environment, as is 'the organisation of spaces and times' (Miur, 2012, p. 18) of the educational environment (AA.VV., 2012). Likewise in the *Pedagogical Guidelines for the Zerosei Integrated System* the reference is to

educational and scholastic services that, regardless of the owner and manager (state, municipal, equal, private), offer quality conditions such as, among other things, continuity and stability of relations, the co-presence of several adults, the possession of the required qualifications and specific and high-level training, in-service training courses, the presence of pedagogical co-ordination (Miur, 2017, p. 11).

Before we move beyond the structural and methodological focus of educational quality (Kagan, Kuerz & Junius, 2022) as it emerged from the standards and embrace an exquisitely socio-relational reflection, let us analyse the different types of quality and their mutual relationship in the 0-6 educational context.

THE DIFFERENT TYPES OF QUALITY AND THEIR MUTUAL RELATIONSHIP IN THE EDUCATIONAL CONTEXT: FROM STRUCTURAL TO METHODOLOGICAL QUALITY

To speak of quality in the 0-6 field is to take an ecological view (Bateson, 1972; 1979; 1991; Bronfenbrenner, 2002) since any factor can intervene within it and interact with the functioning for the purpose of educational practice. We can thus understand quality in the sense of (Bondioli, 2002; Tombolas & Jancec, 2023):

- quality as excellence: an educational model must be unique, unrepeatable, flexible, adequate;
- quality as the attainment of prescribed standards: adaptation of the service to mandatory targets set by national, EU or regional programmes;
- quality as appropriateness to the purpose: shared objectives set by the internal and external users of the educational service;
- quality understood in a transformative sense: the objective is always to transform the service in a better sense, bearing in mind the pedagogical project of the service itself.

The dynamic nature that we have detected in ECEC's quality practices implies at the same time the realisation of a service that involves a continuous process of observation of the processes at work. In this sense, it is important to identify a quality that is evaluated not only from the outside, but also from within the process itself. In other words, to seize those critical elements in function of "raising the level of quality of a service, promoting [...] attitudes of self-observation, of discussion of data, of greater awareness regarding the purposes, choices and methods of conducting educational work" (Parente, 2015, p. 53).

Quality of ECEC ultimately means, *questioning values and goals, how we view children, what we want for them; it means thinking that it is possible and necessary not only to care for and raise children, but to educate them and to ask what operational models, what project is built starting from the child as a hypothesis, outside the taxonomy of educational goals.*

Quality is the ability to take into account and integrate multiple directions, multiple aspects of child development, multiple aspects of daily life at the nursery, multiple relationships. It is guaranteeing the child autonomy and care; freedom and appreciation of gender difference; welcoming all diversity as a resource; health

and well-being (Parente, 2015, p. 55).

With regard to the study of qualitative components, some authors have clearly defined related variables (Zaslow, Martinez-Beck, Tout & Halle, 2011). In addition to analysing the structural, organisational, formative and educational characteristics found in ECEC and impacting on quality education and learning (Slot, 2018; Siraj, Kingston & Neilsen-Hewett, 2019). We begin, first, by dividing ECEC quality into methodological and structural (Pianta et al., 2005; Layzer & Goodson, 2006).

Generally speaking, structural quality concerns organisational, logistical, material, resource and relationship factors. Methodological (or process) quality, on the other hand, concerns the relational environment, educational and teaching practices, curriculum design and evaluation (Lupi & D'Ugo, 2023; Slot, 2018; Slot, Leseman, & Verhagen Mulder, 2015). Structural quality thus implies checking that architectural configurations meet the standards set by ECEC in areas such as well-being and safety, staff competence, or group size (an assessment that may extend to checking the consistency of the educational plan with the standards defined in central or higher level educational guidelines). Process quality, rather, deals with the effectiveness of the facility in promoting the learning process, i.e.: the way in which the curriculum is implemented (quality and diversity of activities), the quality of interactions and links between staff and children (how practitioners support the child's development), and the quality of interactions between the children themselves, in a even collaborative logic (Eurydice, 2019; Camber Tombolas & Vujić, 2019).

From a different perspective, process quality moves within regulatory stakes imposed by structural quality and, for this reason, has always been the focus of regulatory regulations of various types and national specificities, although there are also regulations concerning process quality. The bottom line is that one must understand the correlation between the two types of quality if one wants to continue with a comprehensive monitoring of ECEC (Lupi & D'Ugo, 2023). The lack of this link, in fact, as well as of its causal relationship, would lead to erroneous pedagogical beliefs that are not very 'ecological' (Bateson, 1979; 1991). And this with reference to both process and structural dimensions, with a consequent impact on the overall quality of the educational service that is proposed (Kagan, Kuerz & Junius, 2022).

Structural and methodological quality, conse-

quently, intersect continuously creating further sub-components, such as: the quality of the organisation and management of the service, the quality of the contexts, of the planning, of the educational experiences, of the educational staff and their initial training, of the relationship (Obermeier, Schlesier & Zikuda, 2021). Quality presents itself, in other words, as an element in which the following take on significance: the role of the organisation of the spaces and times of the nursery in the development of the children; the value of professionalism, that of the educators, increasingly qualified and attentive not only to responding to the needs of the children, but also to those of the parents; the importance of an educational project elaborated according to the needs of the users, as well as the attention to the relational components (Parente, 2015).

Quality then becomes a much broader concept than the simple division into 'process' and 'structure', requiring the analysis of different variables. A dynamic concept, not a static one, which must therefore always be subject to continuous monitoring, as it is subject to transformation and change depending on the context in which it operates (Wyslowaska & Slot, 2020).

In addition to structural and process quality, other authors identify the quality of educational outcomes. Term referring to the impact of educational processes on the experiences of children and families which, in turn, produce a broader impact on the communities in which they live and on society in general (Lazzari, 2016). In particular, the quality of educational outcomes refers to the level of development achieved by children in relation to the motor, cognitive, emotional and relational spheres, as well as the acquisition of social skills and the benefits for coping with subsequent life steps (Lazzari, 2016; Sylva et al., 2007).

Coming to the more specific components of quality, let us differentiate:

1. the educational context;
2. the organisation of the service;
3. the work of the educational team;
4. the system of relations;
5. vertical and horizontal continuity.

The term 'educational context' refers to the environment, space, furniture and materials of the educational place, which are anything but neutral, since they represent real educational messages, as well as tools for analysing and verifying the educational project. Thinking of a quality educational environment means putting materials and furnishings

that are functional to the psychophysical well-being and development of the child's cognitive, affective, relational and social potential. A space that, ultimately, knows how to welcome (Bove, 2022; 2012). The context must, moreover, combine on the one hand the need for security and intimacy, with finite and defined spaces, and on the other the need for exploration and discovery. Not only that, it must also be able to foster, at the spatial level, the multiplicity and quality of relationships, enhancing the group and the individual at the same time. All of this together with the quality of the games and pedagogical materials made available to the children, in the context of their developmental capacities and compliance with hygiene and safety requirements (Bondioli & Savio, 2010).

Within the educational environment, the organisation of the service takes place, another parameter of 0-6 quality. By this term is meant the implementation of actions that are functional to the good performance of the educational service offered to the child and, to achieve this, it is necessary to refer to training, updating, working methods and pedagogical coordination of teachers (Parente, 2015; Mariani, 2015).

It is not, however, a question of training understood as a static element, but of continuous training (Veronesi, 2006; Laporta, 2015) that leads from time to time to reflect on new thoughts, starting, however, from a training plan that foresees and declares the contents, needs, times, methods and objectives to be achieved. This is "because the educational quality of services depends primarily on the preparation and empowerment of staff" (Parente, 2015, p. 63). A team that acts in its own sphere of "zone of proximal development" (Vygotsky, 1978), in the present and in the immediate future, ensuring a competent educational project that is firm in its objectives.

The work of the team must be carried out according to good planning with reference to the methods of: acclimatisation of the children; educational planning; educational-didactic planning; structuring of daily life times; processes of observation and documentation; processes of service evaluation. That is, the 0-6 context must develop experiences (Dewey, 1938; 2023), as well as the possibility of managing relationships at all levels.

One of the most frequently used modalities to improve these aspects is, for example, play (Eigen, & Winkler, 1986; Munari, 2010), where learning is implicit in play itself (Bateson, 1956). These factors can be used to understand whether children have the opportunity to expose themselves, to grow autono-

mously, whether relationality is spontaneous as well as reflective and self-reflective learning, in order to intervene pedagogically to adjust standards to quality principles (Parente, 2015).

It is no coincidence that the next quality variable in ECEC is the relationship system, which we will focus on below. The 0-6 sphere presents itself as an educational space that, as anticipated, cannot avoid being organised and designed for interaction and the expression of all children's potential. In other words, the 0-6 pedagogy is a space of encounters between nursery-family, between colleagues, between children and between children and adults (Galli, 1996).

For this reason, it is necessary to create a relationship of trust with the families, for the well-being of the children, but also a climate of collaboration among the colleagues themselves and among the children, in a sort of co-construction of shared meanings (Bondioli, 2002). All these relationships will contribute both to vertical pedagogical development and maturation (transition between the different educational and school institutions) and to horizontal development and maturation (service-school, family and territorial context). A condition for the construction of an educational pathway of quality and in continuity is, in fact, the recognition of the specificity and educational significance of each educational and scholastic institution (Capparucci, 2011).

THE IMPORTANCE OF RELATIONSHIPS IN THE CURRICULUM AND SCHOOL PEDAGOGY FOR EFFICIENT EDUCATION

In the concept of quality expressed at the normative and definitional level, according to the analysis in the previous paragraph, an inescapable aspect of the 0-6 sphere is the relational aspect (Baldacci, 2020; 2012).

As is stated in the *Pedagogical Guidelines* for the *Zerosei Integrated System*, on the other hand, quality also stands on the continuity and quality of the relationships between children and the planning and management of activities by the educational team, as well as in the relationship between children and teachers (Miur, 2017). An aspect already emphasised in the 1989 *Convention on the Rights of the Child*, where the child emerges as a different but equal subject in his or her relationship with the adult, in merit: to the right to express oneself (Art. 13); to express an opinion (Art. 12); to the right to receive a good education. As well as from the 2030 *Agenda for Sustainable*

Development, with reference to an education that is quality, adequate and participatory. Or from the 2012 *National Indications* themselves (Miur, 2012), according to which the school must generate a widespread relational conviviality, interwoven with affective and emotional languages. Finally, to the *Proposal for Key Principles of a Quality Framework of Early Childhood Education and Care* (European Commission, 2014), which states that education, care, socialisation, relationships, learning experiences are closely intertwined dimensions.

To echo Bronfenbrenner (2002), attention to both internal (children- children, children-adults and adults-adults) and external (vertical-horizontal continuity) relationships is ultimately the basic factor in any qualitative discourse of ECEC (Franceschini & Borin, 2014), as well as the lowest common denominator to structural-methodological characteristics for the 0-6 domain (Layzer & Goodson, 2006; Pianta et al., 2005).

In this direction, the relationship emerges as a qualitative index that is not secondary, but fundamental, better defining that socio-relational complexity of pedagogy (Morin, 2023; Galli, Cambi & Ceruti, 2011) that we referred to with regard to dynamic learning. Under a practical guise, approaching the issue of relational quality, understood as a "caring relationship", on the one hand appears inevitable, on the other hand entails an improvement of the entire cycle of design, observation, verification-evaluation of educational practices in the sense outlined above of process quality and structural quality (Cabell et al., 2013; Franceschini & Borin, 2014).

Training, that is, in mirroring, restraint, active listening and respect to emphasise an education that is not only quality, but also inclusive (Bondioli & Savio, 2021; Capra & Gertosio, 2019). This entails adopting, if you will, a participatory point of view (Mortari, 2009) in order to put the quality of the relationship at the centre of attention, to improve all other quality components at the same time.

In order to do so, we need to start from some implications that this would entail. On the one hand, the need to consider child communication as more indirect, where non-verbal communication is more subtle and requires sensitive attention to be grasped (Savio, 2017). On the other hand, the need, especially with regard to very young children, that the educational relationship passes for the most part through direct contact between the bodies of the educator and the child, since it is the educator who must support the

child throughout his or her growth. The link between care and education is the fundamental principle for making that effective qualitative contribution to the pedagogical relationship, since "the attitude of care, even more so in the moments dedicated to physical care of the body, is the basis of the educational posture that places listening to the child's "voice" at the centre" (Savio & Bondioli, 2021, p. 82).

From this awareness, we can distinguish three variables of relational quality in the ECEC of the 0-6 sphere:

- adult-child relationship;
- peer relations;
- relationships between adults.

Too often the figure of the educator is dissociated from that of the child, highlighting, especially at the educational level, the competences that one and the other must possess, without understanding that professionalism is inherent in the relationship and in complementarity: the role, the actions, the competences of the teacher must respond to the needs, desires, specificities of the children (Franceschin & Borin, 2018).

The adult-child relationship develops at several levels of growth and learning, involving social, affective and cognitive development. In this sense, taking some cues from the literature, a quality adult-child relationship must have the capacity to mirror, contain and promote. In terms of mirroring, this means placing the child's point of view at the forefront of the educational relationship, both on the values side and on that of attitudes and behaviour, without adopting directivity (Rogers, 1951; 1969).

Mirroring improves the adult-child relationship because it helps the child to confirm himself as a person in relation to himself and the other (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967), but also to contain himself: when a child is brought to know, if supported by a quality adult relationship, he is led not to be brought down by doubt, uncertainty and confusion in relation to what he does not know and his ability to cope with it (Salzberger-Wittenberg, Williams Polacco & Osborne, 1983).

In a certain sense, in the adult-child relationship, the hallmark must be to foster children's autonomy, in all fields of their life experience, from the cognitive to the specifically relational. Through an appropriate choice of materials, spaces and times, the educator is a facilitator of relational processes, in a co-evolutionary perspective (Severi & Zanelli, 2017).

Following this line of thought, the traits of a good

educational relationship are then: sensitive observation of and attention to everything that happens in the relationship; openness and receptiveness for everything that happens out of the relationship; willingness to have emotional experiences; willingness and reflection on the relational experience; willingness to act and communicate on the basis of what one understands of the relationship (Salzberger-Wittenberg, Williams Polacco & Osborne, 1983; Savio & Bondioli, 2021).

Peer relations, on the other hand, refer to that set of relations present within the classroom context between children. In the *National Indications* (Miur, 2012), this aspect is emphasised, since an educational space must foster "cooperative contexts and widespread confrontation" useful for the co-construction of meanings and learning. This would have enormous educational effects in the medium and long term:

Experiencing citizenship for the first time means discovering the other from oneself and progressively attaching importance to others, to their needs; becoming increasingly aware of the need to establish shared rules; it implies the first exercise of dialogue, which is based on reciprocal listening, attention to the other's point of view and to gender diversity, the first recognition of equal rights and duties for all; it means laying the foundations for ethically oriented behaviour, respectful of others, of the environment and of nature (Miur, 2012, p. 16).

We can also add the dimension of the co-construction of learning, *cooperative learning*, *tutoring* and all that is triggered in the relational dynamics between peers. If we want to trigger a qualitative principle that is effective from a socio-relational point of view, this inter-subjective exchange (Gallese, Migone & Eagle, 2006), and thus the child's natural social vocation (Piaget, 1947), must be fostered for a complete development from every educational and pedagogical point of view (Bowne et al., 2017).

Finally, the last component of the socio-relational dimension in the 0-6 quality framework are the relationships between adults. In this case, the ability to work together is particularly strong and concrete because of its pedagogical repercussions. This means that whereas in other educational contexts teachers exclusively address the class group, in this case confrontation is indispensable. The quality of the relationships between colleagues is significant for the possibility of the educational objectives being realised, which strongly depends on the degree of collaboration and understanding of the team. In this sense, a

group of educators organised on the basis of respect for professional differences and oriented towards a complementary evolutionary logic, regulated by the mutual exchange of competences, triggers quality evolutionary processes (Franceschini & Borin, 2021).

In a nutshell, to take up Bion (1961) and Savio & Bondioli (2021), the educational team should function according to: a relational-scientific approach to the task; an idea of development as a consequence of learning from experience, which in relation to team work means conceiving one's own educational thinking/doing not as static, but in continuous dialogue with the operational reality; a process of cooperation that produces the organisation and structure of the group, defining roles, functions and tasks in a shared manner. All this in order to acquire a real organisational structure that is coherent and functional to the agreed educational goals and projects (Kluczniok & Robach, 2014).

CARE FOR THE RELATIONSHIP AS A FUNDAMENTAL QUALITATIVE INDEX FOR 0-6 EDUCATION AND TRAINING

Having ascertained that the socio-relational dimension is the fundamental qualitative component for 0-6 education and training, i.e. the framework within which the other qualitative variables are developed (Edwards, 2021), it is necessary to understand the pedagogical ways in which the educator can "take care" of the relationship itself, in order to contribute to its progressive improvement in the short and long term, in the relationship with the children. Let us consider, in this regard, that the 0-6 childhood education services are characterised by a double component: that of care and that of relationality proper. If by care we mean attention to the child's body and physical plane, by relationality we mean instead the verbal and non-verbal characteristics of the same. The educator-child care relationship becomes a combination of variables, something more than a simple dyad (De Biasi, 2007; Bateson, 1991), within an intersystemic and dynamic context (Tolomelli, 2007).

Educating, however, that is, taking care of the other, from a relational point of view, also and above all means entering into a relationship with the other. Taking care of the relationship, therefore, means carrying out an exercise of recognition and meta-reflexivity, which goes beyond content transmission, to embrace, according to the ecological perspective (Bateson, 1979; 1991), belonging to the other. Educating at

the same time not only respect for the intersystemic context in which one is immersed, but also listening and sharing, as well as constructive dialogue. A quality relationship that takes care not only of oneself, but also of the other in terms of belonging and sharing, is characterised by further elements, such as constructive dialogue and active listening. Otherwise, in fact, the relationship does not assume the transformative power it should (Sclavi & Giornelli, 2020).

Through these approaches, we develop a broader perspective and an 'ecological' caring relationship that allows us to transcend the boundaries that surround us (Sclavi, 2003). Promoting dialogue involves fostering mutual understanding, exploring and appreciating various cultural perspectives, values and traditions, as well as encouraging constructive conflict management (Martinez, 2014). From an educational point of view, this stimulates and inspires openness in understanding the opinions and experiences of others, without prejudice or judgement, and being willing to question identity beliefs, which we might define as hegemonies (Baldacci, 2018).

The constructive dialogue underlying the caring relationship towards the environment also requires practising active listening, considering the other's points of view and trust in pursuing one's own path, regardless of our choices. Active listening implies recognising the presence of the other who already resides within us (Sclavi, 2003), and together with dialogue becomes a crucial tool for overcoming the 'win-lose' paradigm and adopting the 'win-win' paradigm. Acknowledging the validity and motivations of others' opinions is a way to enrich one's own intelligence and ability to create mutually satisfactory solutions (Sclavi & Giornelli, 2020).

The physical relational space, thus, translates into being a meeting space (Galli, 1996) between different realities, whether in the adult-child, child-child or adult-adult relationship, creating a proactive, dynamic environment : characteristics that cannot be lacking in a qualitatively positive and effective educational environment (Slot & Wyslowaska, 2020).

A further element to take care of the relationship and the social dimension of the educational experience, in the perspective of quality, is attention, understood as a concrete act of disposition to the other and to the observation of the other. Attention is an act of thought and reflexivity, emotional and affective, that allows the child to focus on the present moment and understand his or her own relational dimension in relation to the self, the other and the surrounding en-

vironment. This applies to both children and teachers in their relationship with each other.

According to Mortari (2006), in particular, the caring behaviour for the relationship (adult-adult, child-child and child-adult) manifests itself according to certain provisions to be implemented pedagogically:

1. Being receptive to the other, i.e. disposing oneself towards the other in one's inner self;
2. Knowing how to accept the other in his or her entirety, that is, accepting him or her as he or she is and not as we would like him or her to be;
3. being available, i.e. waiting for the unknown and the unknown of the other as the expectation of hope.

Characteristics that match the availability, receptivity, reflexivity, empathy and reciprocity we mentioned earlier about the relational components of quality. Consequently, taking care of the relationship means paying attention to the child's actions, becoming aware of them, being vigilant, taking care of the changes that occur between one age and another, not acting according to pre-established and rigid rules, feeling what the other feels (Boffo, 2006). For this reason, the training of educators must also be oriented towards knowledge of the multiple dimensions of the caring relationship, with the art of listening and dialogue (Sclavi & Giornelli, 2020).

Some authors (Capra & Gertosio, 2019), regarding the care of the relationship in the perspective of quality, speak of the urgency of a relationship of trust based on reflexivity and collegiality, in which the quality of the educational approach can also grow through the use of tools such as listening, observation, relationship and communication. To give meaning to the relationship, in other words, the educator must proceed to make sense of that 'latent' psychology that underlies a systemic approach based on the centrality of the child.

As stated in the *Quality Framework* (European Commission, 2014):

the curriculum is an important tool for fostering the creation of a shared universe of meaning and the establishment of trusting relationships between children and adults as well as between children, parents and service staff in order to stimulate growth and learning (European Commission, 2014, p. 4).

In the same vein, the *National Indications* (Miur, 2012) focus on learning to respect the child, who he is, what he thinks, feels and says, since the educational style must focus on criteria of listening, accompaniment, participatory interaction, communicative me-

diation, with a continuous ability to observe the child and "to take charge of his world, to read his discoveries, to support and encourage the evolution of his learning towards increasingly autonomous and conscious forms of knowledge" (Miur, 2012, p. 17).

To sum up, to quote Dewey (1938; 2023), the caring relationship is based on the authentic attitude of the teacher, who lays the foundations for true interpersonal communication, allowing the child to reflect on the consequences of his or her actions and promoting his or her psychological maturation. To do this, one must not only focus on a content-based relationship, but one that also takes care of the relationship itself, through authentic, conscious and intentional learning experiences. Caring for the relationship, both child-adult and child-child and adult-adult, then involves adopting an ecological (Bateson, 1991) and experiential (Dewey, 1938; 2023) vision that:

- through observation and listening, capture curiosity, interest and problem, triggering the learning process and counteracting the sense of inadequacy (Capra & Gertosio, 2019);

- causes the adult's intervention to be modulated according to the child's intuitions, helping the child to bring them to fruition, according to the scaffolding model (Bruner, 1978);

- accentuates the development of the child's social, affective, emotional and cognitive level in the role of partner of self, other and environment.

As can be seen, by adopting an ecological approach, the concept of 'caring for the relationship' thus appears central. It should be pointed out, however, that the relationship is not sufficient to implement effective educational practices. In fact, the ecological dimension requires a degree of flexibility and adaptability that hardly finds a place in educational contexts where goals are often oriented towards achieving standardised results. It is therefore necessary to ensure that the relationship is embedded in a well-organised structural context of learning, in relation to the learner's skills and competences. In other words, within a well-defined curriculum (Baldacci, 2010).

It should be borne in mind, echoing Bateson (1997), that there are three levels of learning. The first, or 'protolearning', involves a modification of the learner's behaviour and cognitive structure. The second, or 'deuterolearning', is an evolution of protolearning and leads to the acquisition of speed in knowledge processes. Finally, learning 3 adapts flexibly to cognitive habits and differences (Bateson, 1972).

This learning structure must always be connected

with the relational aspect, otherwise the latter would lose its effectiveness. In other words, conditions must be created so that the assimilation of knowledge, also in qualitative terms, is linked to curricular knowledge. With the help of Baldacci (2010), then, it is necessary to focus not only on the relationship, but on teaching that progressively favours all three levels of learning identified by Bateson, creating the conditions for this to happen. The concept of competence, in this context, appears basic, being

related to the ability to consciously and effectively use knowledge in relation to meaningful contexts, which are not only inherent to reproductive performance, but also to problem solving (Baldacci, 2010, p. 11).

That is

to say from verbalism to active learning; from mechanical learning to understanding; from cultural reproduction to problem solving; from encapsulated learning to transfer (Baldacci, 2010, pp. 11-12).

Only in this way, by integrating relationship, quality and curriculum, while adopting an ecological approach, is it possible to move from a school education based on the mechanical learning of verbal knowledge to a more qualitative, active, intelligent and transferable learning (Baldacci, 2010). On the one hand, therefore, it is necessary to problematise, on the other hand, it is basic, however, to 'organise better' through the structuring of an effective curriculum (Bertin, 1975).

THE EVALUATION OF THE RELATIONAL CONTEXT: EXAMPLES OF EVALUATION AND SELF-ASSESSMENT

There are a number of indicators that can help us to understand whether a relationship in 0-6 childcare services is of quality and is taking care of itself, since by evaluation we do not only mean a hetero-directed process, but also a self-directed process of teachers towards themselves and of children towards self-reflective learning (Pianta et al., 2009).

For the adult-child relationship, i.e. nursery and pre-school, a good educational relationship will be outlined by the following elements (Savio & Bondioli, 2021):

- the child is recognised as having his or her own unique point of view and is able to express it and be heard;
- the child has both an active and a concrete way of relating to the world, and his or her point of view can

also be understood by his or her doing, observing, physical posturing;

- the focus on the non-verbal dimension does not mean that verbal language is sidelined, but both accompany each other when entering into a relationship with the adult;

- everything that takes place between educator and child is an educational relationship and, therefore, care and education are closely intertwined;

- the child is conceived by the teacher from a holistic perspective, i.e. from a physical, emotional and social perspective;

- the teacher leaves room for the child's initiative and is able to grasp the meaning of what the child expresses.

Evaluating these parameters means knowing how to monitor and interact with them in the correct way, when this does not correspond with the educational goals that one has set out to achieve in accordance with quality standards. The adult-child relational traits must be the subject of explicit planning and monitoring to prevent them being disregarded. In order to do this, reference can be made to the national indications, verifying the quality of the adult-child relationship on a regular basis on the basis of observations that are targeted and designed in such a way as to have a fairly broad overview, at different moments in the relationship. Observations should be carried out both in groups and individually, looking for conformity of what has been observed with what has been included in the individual design for that specific child (Bowne et al., 2017).

With regard to peer relations, as mentioned above, the general objective is to promote positive sociability, based on mutual respect and empathy (De Vries, 1995), by building an ad hoc curriculum according to the needs of each child (Baumgartner & Bombi, 2005). The indicators for quality sociality are:

- there are non-directive exchanges between peers;
- verbal and non-verbal mirroring are present;
- there are always new elements in relationships;
- there is a cooperative attitude;

- children allow themselves to be helped by adults to deal with problem solving situations when dealing with peers;

- children are given the opportunity to spend time in not too large groups, without giving up their individuality;

- gives the opportunity to experience a variety of social situations within the same day;

- there are sections of space, in the common areas

or bathrooms, with interest corners for playing or reading, for example, to encourage peer grouping;

- there is rich and varied material among the children that encourages collaboration in educational activities;

- there are cadenced moments when periodically planning and reviewing the activities that have been carried out, according to a reflective and self-reflective logic of learning;

Finally, with regard to the educational team, some indicators are as follows (Savio & Bondioli, 2021):

- Educators and teachers explicitly share the same educational identity, taking the participative principle as one of their references;

- Educational objectives and projects are developed from the service's declared educational identity;

- the team gives itself an organisational structure consistent with the agreed educational objectives and projects, balanced in its workload;

- the team is active in affirming the participatory principle both within and outside the service;

- there is a pedagogical coordination that supports the team in its educational tasks by promoting precise planning, a clear and fair definition of workloads, roles and tasks, a democratic confrontation in group discussion moments, oriented towards task-oriented co-construction.

CONCLUSION: WHAT EDUCATIONAL PRACTICE FOR WHAT QUALITATIVE FUTURE?

In the search for quality in child education, it clearly emerges that children's well-being and development depend to a large extent on the quality of the interactions and educational environments in which they are immersed, as well as on the relational dimension in which the children themselves experience them. A dimension that is repeatedly emphasised, also and above all from the point of view of quality, by national and international regulations, which have always aimed to provide an important framework for ensuring high standards. In this sense, since the relational dimension is common to all the methodological and structural variables inherent in the 0-6 quality process, it is essential to go beyond the content framework of training and education, to embrace the experiential and, in particular, relational dimension of "taking care".

In this way, it will be possible to shape educational environments that, in terms of space and time, favour the learning and integral growth of children,

satisfying socio-relational elements that are indispensable in creating an interconnection, we could say 'ecological' (Bateson, 1979; 1991), between different types of micro, meso and macro environments (Bronfenbrenner, 2002). Taking care of quality means taking care, on the one hand, of the educational relationship and, on the other hand, of the dimensions of which the latter is made up, i.e. empathy, listening, constructive dialogue, and the child's reflexivity towards self, the other and the whole environment.

According to what has been said, the training of educators should go beyond the traditional technical and didactic skills (though without annulling them). To improve quality indexes in the 0-6 perspective, it is necessary to develop, yes, interpersonal and relational skills, but also training modules focused on self-reflection, on managing emotional dynamics, on responding authentically to learners' needs. Therefore, developing practical skills to develop both positive relational environments, but also and above all well-designed educational environments (Cambi, 2009; Baldacci, 2010).

Places that facilitate cooperation, interaction and, at the same time, the acquisition of skills (Baldacci, 2010). Such spaces should be designed not only to stimulate learning, but also to meet the child's social-emotional and relational needs, creating an 'ecological interconnection' in which interaction with micro, meso and macro environments contributes to the formation of an integrated social and environmental awareness (Bateson, 1979; Bronfenbrenner, 2002).

Such an approach obliges educators to observe and interpret children's signals of interest. Signals that must be used as indicators to modify and improve the educational practices implemented, with the aim of fostering authentic experiential learning (Dewey, 1938). The same evaluation of the quality of the educational relationship should not be limited to the content transmitted, but entirely to the relational experience. A process of "caring" that is the basis of a truly transformative education oriented towards the integral development of the individual (Bateson, 1972; 1979).

In this way, the educational practice would guarantee, through a precise monitoring of the relational context, a step forward for what concerns the future of childhood education, no longer aimed at the stasis of the present, but at dynamism, at the resolution of uncertainty, at the flexibility of the future (Morin, 2023). Investment, that of relational quality, which, being in itself intersected with the other qualitative variables

of the educational context, as we have had the opportunity to emphasise in the course of the article, would guarantee an effective response to the changing needs of today's children and their families. Preparing them not only for entry into primary school, but for life as a whole, in the short and long term.

BIBLIOGRAPHY

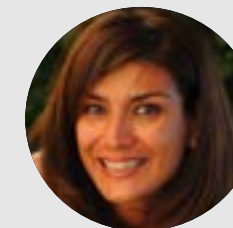
- AA.VV. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, Numero Speciale.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2018). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Carocci.
- Baldacci, M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Bartolini, E. (2019). Chi ben comincia...i paesi europei affrontano la sfida sull'innalzamento della qualità dei sistemi di educazione e cura della prima infanzia. *Eurydice*, 4 Luglio 2019. Retrieved from <https://eurydice.indire.it/chi-ben-comincia/>
- Bateson, G. (1956). *The message "this is play"*. Milano: Adelphi, 1996.
- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1997.
- Bateson, G. (1979). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi, 1984.
- Bateson, G. (1991). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1997.
- Baumgartner, E., Bombi, A.S. (2005). Lo sviluppo sociale in età prescolare. In Baumgartner, E., Bombi, A.S. (eds), *Bambini insieme. Intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare (3-23)*, Roma-Bari: Laterza.
- Bertin, G.M. (1975). *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*. Roma: Armando Editore.
- Bion, W.R. (1961). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando.
- Boffo, V. (2005). *La cura di sé e la formazione degli educatori*. Retrieved from <https://www.docenti.unina.it/webdocenti-be/allegati/materiale-didattico/126052>
- Bondioli, A. (2002). La qualità dei servizi per l'infan-

- zia: una co-costruzione di significati condivisi. *Cittadini in Crescita*, 3, 48-62. Retrieved from https://www.minori.gov.it/sites/default/files/cittadini_3_4_2002.pdf
- Bondioli, A., & Savio, D. (2010). *Partecipazione e qualità*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2021). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bove, C. (2012). Accogliere i bambini e le famiglie neri servizi per l'infanzia. Le "culture" dell'inserimento/ambientamento oggi. *Rivista Italiana di Studi Familiari*, 7, 1, 5-17.
- Bove, C. (2022). *Accogliere i bambini. Le culture dell'ambientamento nei servizi educativi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bowne, J. B., Magnuson, K. A., Schindler, H. S., Duncan, G. J., & Yoshikawa, H. (2017). A meta-analysis of class sizes and ratios in early childhood education programs: Are thresholds of quality associated with greater impacts on cognitive, achievement, and socioemotional outcomes? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407-428. DOI: 10.3102/0162373716689489
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J.M. Levelt (eds.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B., & Pianta, R. C. (2013). Variation in effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 820-830. DOI: 10.1016/j.ecresq.2013.07.007
- Camber Tambolaš, A., & Vujicic, L. (2019). Early Education Institution as a Place for Creating a Culture of Collaborative Relationships. *Educational Systems and Societal Changes: Challenges and Opportunities*, 69-71. Available online at: <https://www.bib.irb.hr/1048529>
- Cambi, F. (2009). L'identità postmoderna della pedagogia generale. In Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D. (eds), *Pedagogia generale*, (17-96), Roma: Carocci.
- Capparucci, M. T. (2011). *Pedagogia del nido e valutazione della qualità*. Roma: Cisu.
- Capra, M.G., & Gertosio, D. (2019). Relazione educativa. In Cerini G., Mion C., Zunino G. (a cura di), *Scuola dell'infanzia e prospettiva zerosei*. Faenza: Homeless Book.
- De Biasi, R. (2007). *Gregory Bateson. Antropologia, comunicazione, ecologia*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- De Vries, R. (1995). Per un'educazione costruttivista. In Becchi, E. (eds), *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni* (pp. 77-102). Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina, 2014.
- Dewey, J. (2023). *Arte educazione creatività*. Milano: Feltrinelli.
- Edwards, S. (2021). Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care. *OECD Education Working Paper No. 247*. Retrieved from [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2021\)4/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2021)4/en/pdf)
- Eigen, M., & Winkler, R. (1986). *Il gioco*. Milano: Adelphi.
- Eurydice (2019). *Cifre chiave sull'educazione e cura della prima infanzia in Europa*. Rapporto 2019. Retrieved from https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2020/06/Cifre_chiave_ECEC_per_web.pdf
- European Commission (2006). *Com/481/2006*. Bruxelles. <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/efficiency-and-equity-in-eu-education-and-training-systems.html>
- European Commission (2011, 17 febbraio). *COM (2011) 66*. Bruxelles. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:IT:PDF>
- European Commission (2013). *2013/112/UE*. Bruxelles. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN>
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/ECEC_Policy_Brief_IT.pdf
- European Commission (2019). *2019/189/02*. Bruxelles. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA)
- Franceschini, G., & Borin P. (2014). *Il curriculum nella scuola dell'infanzia. Prospettive di ricerca e modelli operativi*. Roma: Carocci.
- Gallese, V., Migone, P., & Eagle M.N. (2006). La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi. *Psicoterapia e Scienze Umane*, XL, 3, 543-580. DOI: 10.1007/978-88-470-5346-5_5
- Galli, M.C. (1996). *Lo spazio dell'incontro*. Roma: Meltemi.
- Galli, M.C., Cambi, F., & Ceruti M. (2011). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Kagan, S., Kauerz, K., & Junus, H. (2022). *Pre-school Programs: Effective curricula*. *Encyclopedia of Early Childhood Development*. Montreal: CEEDC.
- Kluczniok, K., & Robach, H. G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6), 145-158. DOI: 10.1007/s11618-014-0578-2
- Laporta, R. (2015). *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.
- Layzer, J.I., & Goodson, B.D. (2006). The "quality" of early care and education settings: definitional and measurement issues. *Evaluation Review*, 30(5): 556-76. DOI: 10.1177/0193841X06291524
- Lazzari, A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Città di Castello: Zerosei.
- Lazzari, A. (2020). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Città di Castello: Zerosei.
- Lupi, A., & D'Ugo, R. (2023). How to evaluate quality in the ECEC system: some epistemic aspects of structural and process quality. *Pedagogia oggi*, 21 (1), 220-228. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-2>
- Mariani A. (2015). *Cultura della qualità neri servizi educativi per la prima infanzia*. Trento: Erickson.
- Martinez, D. (2014). Gramsci e il movimento per l'educazione nuova. Alcuni spunti di riflessione. *Studi sulla formazione*, 1, 181-202. DOI: 10.13128/Studi_Formaz-15041
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- MIUR (2017). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. <https://www.miur.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>.
- Morin, E. (2023). *Le sfide della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Munari, B. (2010). *Da cosa nasce cosa*. Roma-Bari: Laterza.
- Obermeier, R., Schlesier, J., & Zikuda, M.G. (2021). Differences in students' scholastic well-being induced by familial and scholastic context. *British Journal of Educational Psychology*, 92, 3, 994-101. <https://doi.org/10.1111/bjep.12484>
- Parente, M. (2015). Orientamenti di qualità nello sviluppo dei servizi educativi per la prima infanzia. In Mariani A. (a cura di). *Cultura della qualità neri servizi educativi per la prima infanzia*. Trento: Erickson.
- Piaget, J. (1947). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Giunti, 2011.
- Pianta, R., Howes, C., Bruchinal, M., Bryan, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 3, 144-159. DOI: 10.1207/s1532480xads0903_2
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-119. DOI: 10.3102/0013189X09332374
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2012). Researchers and Parents Perspectives on Quality of Care and Education. *Early Child Development and Care*, 183(2), 294-307. DOI: 10.1080/03004430.2012.673486
- Rogers, C.R. (1951). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Giunti, 2013.
- Rogers, C.R. (1969). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti-Barbera, 1973.
- Salzberger-Wittenberg, I., Williams Polacco, G., & Osborne E. (1983). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*. Napoli: Liguori, 1987.
- Savio, D. (2017). L'equipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico. *Educar em Revista*, XXXIII, 133-150. DOI: 10.1590/0104-4060.49150
- Savio, D., & Bondioli A. (2021). *Educare all'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Scavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Sclavi, M., Giornelli, G. (2020). *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano: Feltrinelli.

- Severi, V., & Zanelli, P. (2017). *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze: Nuova Italia.
- Siraj, I., Kingstom, D., & Neilsen-Hewett, C. (2019). The Role of Professional Development in Improving Quality and Supporting Child Outcomes in Early Education and Care. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 13 (2), 49-68. <http://dx.doi.org/10.17206/apjrece.2019.13.2.49>
- Slot, P., Leseman, P.P.M., & Verhagen Mulder J.H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76. DOI: 10.1016/j.ecresq.2015.06.001
- Slot, P. (2018). *Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and Care: A Literature Review*. OECD Education Working Papers, 176. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R., & Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15, 49-65. DOI: 10.1080/09669760601106968
- Tolomelli, A. (2007). *La fragile utopia*. Pisa: ETS.
- Tombolas, A.C., & Jancec, L. (2023). Relationship between structural and social dimensions of school culture. *Frontiers in Education*, 7, 1-10. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1057706>
- Veronesi, I. (2006). *L'alfabeto di Sergio Neri: le parole del pensiero pedagogico di un grande educatore*. Trento: Erikson.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Oxford: Harvard University Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio, 1971.
- Whitebread, D., Kvaljia, M., & O'Connor, A. (2015). Quality in Early Childhood Education: an International Review and Guide for Policy Makers. *World Innovation Summit for Education*, 20, 1-73. DOI: 10.13140/RG.2.2.20363.64804
- Wyslowska, O., & Slot, P. (2020). Structural and Process Quality in Early Childhood Education and Care Provisions in Poland and the Netherlands: A Cross-National Study Using Cluster Analysis. *Early Education and Development*, 31 (6), 1-17.

DOI: 10.1080/10409289.2020.1734908

- Zaslow, M., Martinez-Beck, I., Tout, K., & Halle T. (2011). *Quality measurement in early childhood settings*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.



Farnaz Farahi
farnaz.farahi@uniecampus.it

Farnaz Farahi è dottoressa di ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia conseguito presso l'Università degli Studi di Firenze e ricercatrice di pedagogia Generale e Sociale (PAED-01/A) presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DISUS) dell'università eCampus. È membro del CREDDI (Centro di Ricerca Educazione Didattica Digitale Innovazione sociale) dell'Università eCampus, è membro del gruppo di ricerca RELINT (Centro di Ricerca sulle Relazioni Internazionali) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore sede di Milano ed è membro del gruppo di ricerca CREIF (Centro di Ricerche Educative su Infanzie e Famiglie). È, altresì, docente a contratto presso diversi Atenei Italiane dove insegna Pedagogia Generale e Sociale. Inoltre, è docente per i corsi di aggiornamento professionale educatori-insegnanti, counselor, supervisore, formatrice e mediatrice familiare presso diversi enti pubblici e privati sui temi inerenti all'Infanzia e Famiglie. I suoi principali interessi di ricerca riguardano le seguenti tematiche: intercultura, infanzia, relazione educativa, comunicazione efficace, gestione del conflitto, uso delle tecnologie e delle immagini nei contesti educativi. È socio ordinario della Società Italiana di Pedagogia (SIPED), Società Italiana di Ricerca educativa e Formativa (SIREF), Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale (SIPEGES) e Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale (SIREM). Ha al suo attivo numerose pubblicazioni scientifiche, nazionali e internazionali. Tra i volumi pubblicati, *Identità e immigrazione. Modelli pedagogici e strategie educative* (2021) e *Iran, realtà sociale e questione femminile. Modelli pedagogici e spunti autobiografici* (2024) che vinto il Premio SIPED 2025. Vincitrice del Premio Riccardo Massa 2022 per l'articolo scientifico dal titolo *Emergenza Covid e emergenza insegnamento: la necessità di formare professionisti riflessivi attraverso la clinica della formazione*, pubblicato nella *Rivista Scientifica di Fascia "Formazione e insegnamento"* (2022).

Riflessioni avanzate sulla qualità nell'educazione e nella cura della prima infanzia: approcci e implicazioni

Advanced Reflections on Quality in Early Childhood Education and Care: Approaches and Implications

Reflexiones avanzadas sobre la calidad en la educación y el cuidado infantil: enfoques e implicaciones

Riccardo Sebastiani, ITALIA

RIASSUNTO

L'articolo esamina le dimensioni della qualità nell'educazione e assistenza all'infanzia (ECEC), criticando l'approccio neoliberista che riduce la qualità a metriche standardizzate proponendo, invece, un modello olistico e inclusivo. L'articolo sottolinea l'importanza di considerare la qualità come un processo dinamico, influenzato da valori culturali e sociali, e di coinvolgere attivamente tutti gli stakeholder, inclusi bambini, famiglie ed educatori, nel processo di valutazione. Le principali scoperte sottolineano la necessità di strumenti che riflettano accuratamente le diverse realtà educative, l'importanza di un approccio partecipativo e inclusivo e la promozione di un dialogo continuo basato su evidenze empiriche. L'articolo critica l'uso di metriche standardizzate per valutare la qualità e suggerisce l'adozione di metodologie che valorizzino le dimensioni qualitative e basate sui valori dell'educazione. Le future direzioni della ricerca devono concentrarsi sullo sviluppo di strumenti di valutazione culturalmente sensibili e sull'esplorazione di nuovi approcci partecipativi che tengano conto

dell'aspetto qualitativo. È fondamentale promuovere un sistema educativo inclusivo, equo e trasformativo, che riconosca e valorizzi le diversità culturali e le esperienze individuali dei bambini. Un impegno verso l'innovazione continua e la collaborazione tra tutti gli stakeholder è essenziale per sviluppare politiche educative che promuovano il benessere e lo sviluppo di ogni bambino.

Parole chiave: qualità; valutazione; prospettive; esigenze; comunità.

ABSTRACT

The importance of quality in early childhood education and care (ECEC) is a crucial theme in the global educational landscape, reflecting a growing interest in how educational services influence the development and well-being of children. This article aims to explore the dimensions of quality in ECEC, drawing on research and studies that have outlined key variables related to this theme. Through an in-depth analysis of existing literature, it seeks to identify two main dimensions of quality: structural and methodological, highlighting the

interaction between physical, organizational, formative, and educational characteristics.

Current research emphasizes a growing debate on the effectiveness of evaluative practices and the development of policies that reflect a holistic and value-based approach to quality in ECEC. In this context, the document explores the concept of quality as a complex construct, challenging the traditional view that perceives it in terms of universality and stability. On the contrary, it proposes an interpretation of quality as a language of evaluation that is dynamic, relative, and rooted in democratic values, questioning the current trend to normalize and standardize educational practices through standardized criteria.

Furthermore, the article criticizes the use of quality as a tool for neoliberal policies, which tend to reduce the richness and complexity of the educational experience to simple performance metrics. Instead, it invites considering quality from different and often underrepresented perspectives, such as those of children, families, and educators, promoting an inclusive dialogue that takes into account the needs and aspirations of all stakeholders involved.

In terms of evaluation, the article aims to highlight the complexity of measuring quality in ECEC, emphasizing the need for evaluation tools that are not only psychometrically reliable but also sensitive to cultural and contextual diversities. It proposes a critical examination of current rating scales, discussing their ability to capture the breadth and depth of educational experiences significant to children. The goal is to promote critical reflection on evaluation methodologies, supporting the use of holistic approaches that value the qualitative and value-based dimensions of education.

The article relies on a variety of empirical research methodologies to explore quality in early childhood education and care (ECEC). Quantitative research, such as statistical analyses and meta-analyses, allows for identifying correlations and general trends. For example, the study by Burchinal et al. (2011) uses meta-analysis to assess the predictive validity of ECEC quality measures on children's outcomes. On the other hand, qualitative approaches, such as case studies and interviews, offer insights into the individual experiences and perceptions of children, families, and educators, as highlighted in the work of Dahlberg, Moss, and Pence (2013).

The assessment of quality in ECEC uses a range of standardized and individualized tools. The Classroom Assessment Scoring System (CLASS) discussed by Pianta et al. (2008) is an example of a psychometrically

valid tool that measures classroom interactions as an indicator of process quality. However, research by Smidt and Embacher (2023) raises concerns about the cultural validity of these tools, suggesting the need for adaptations to reflect different contexts. The critique also explores the adequacy of these tools in capturing the significant dimensions of the educational experience, pushing towards the use of more holistic and culturally sensitive tools.

The objects of study in this research include the structural and methodological dimensions of quality in ECEC. The structural dimension refers to physical and organizational aspects, such as the adult-to-child ratio and educators' qualifications, while the methodological dimension covers pedagogical practices and daily interactions. Slot (2018) and the work of Ukkonen-Mikkola and colleagues (2022) examine how these dimensions directly influence the quality of learning and development of children.

The analysis of quality in ECEC raises important issues for policy formulation and educational practice. The critique of the neoliberal view of quality as a simple performance metric suggests the need for a richer and more faceted approach that values the educational experiences of children. The article calls for greater inclusion of the voices of various stakeholders in policy and practice development, emphasizing the importance of an ongoing dialogue based on empirical evidence.

Through an empirical exploration of quality in ECEC, the article promotes a deeper and contextualized understanding of it. This invites reconsidering and redefining current evaluation tools and practices, with the goal of developing an educational environment that is truly inclusive, fair, and transformative. By promoting a commitment to evidence-based dialogue and collaborations among all participants, it is possible to work towards an educational system that respects and promotes the potential of every child in today's global context.

Keywords: quality; assessment; perspectives; needs; community.

RESUMEN

El artículo examina las dimensiones de la calidad en la educación y cuidado infantil (ECEC), criticando el enfoque neoliberal que reduce la calidad a métricas estandarizadas y proponiendo en su lugar un modelo holístico e inclusivo. El artículo subraya la importancia de considerar la calidad como un proceso dinámico, influenciado por valores culturales y

sociales, y de involucrar activamente a todos los interesados, incluidos niños, familias y educadores, en el proceso de evaluación. Los principales hallazgos incluyen la necesidad de herramientas de evaluación que reflejen con precisión las diversas realidades educativas, la importancia de un enfoque participativo e inclusivo, y la promoción de un diálogo continuo basado en evidencias empíricas. El artículo critica el uso de métricas estandarizadas para evaluar la calidad y sugiere la adopción de metodologías que valoren las dimensiones cualitativas y basadas en los valores de la educación. Las futuras direcciones de la investigación deben centrarse en el desarrollo de herramientas de evaluación culturalmente sensibles y en la exploración de nuevos enfoques participativos para la evaluación de la calidad. Es fundamental promover un sistema educativo inclusivo, equitativo y transformador, que reconozca y valore las diversidades culturales y las experiencias individuales de los niños. Un compromiso hacia la innovación continua y la colaboración entre todos los interesados es esencial para desarrollar políticas educativas que promuevan el bienestar y el desarrollo de cada niño.

Palabras clave: calidad; evaluación; perspectivas; necesidades; comunidad.

INTRODUZIONE

L'importanza della qualità nell'educazione e assistenza all'infanzia (ECEC) rappresenta un tema cruciale nel panorama educativo globale. La qualità dell'ECEC è una questione di crescente interesse e dibattito tra ricercatori, educatori e policy maker, poiché i servizi educativi e assistenziali per l'infanzia svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo e nel benessere dei bambini. La prima infanzia è un periodo critico per lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale e le esperienze vissute in questa fase hanno un impatto duraturo sulle traiettorie future dei bambini. Pertanto, garantire un'alta qualità nei servizi ECEC è essenziale per promuovere risultati positivi a lungo termine.

La letteratura esistente sull'ECEC ha identificato due dimensioni principali della qualità: la dimensione strutturale e quella metodologica.

La dimensione strutturale si riferisce agli aspetti fisici e organizzativi dei servizi, come il rapporto adulto-bambino, le qualifiche degli educatori, e l'ambiente fisico mentre la dimensione metodologica riguarda le pratiche pedagogiche, le interazioni quotidiane tra educatori e bambini e l'approccio educativo

complessivo. Queste dimensioni interagiscono tra loro e influenzano direttamente la qualità delle esperienze educative offerte.

Un'analisi approfondita della letteratura esistente rivela un crescente dibattito sull'efficacia delle pratiche valutative e sulla necessità di sviluppare politiche che rispecchino un approccio olistico e basato sui valori della qualità nell'ECEC.

In questo contesto la qualità è vista non come un concetto universale e statico, ma come un costrutto dinamico, relativo e radicato in valori democratici. Questa visione sfida la tendenza attuale a normalizzare e omologare le pratiche educative attraverso criteri standardizzati, proponendo invece un linguaggio di valutazione che sia sensibile alle diversità culturali e contestuali.

La qualità nell'ECEC non deve essere utilizzata come uno strumento di politiche neoliberiste che tendono a ridurre la ricchezza e la complessità dell'esperienza educativa a semplici metriche di prestazione. Al contrario, è fondamentale considerare la qualità da prospettive diverse e spesso sottorappresentate, come quelle dei bambini, delle famiglie e degli educatori. Questo approccio promuove un dialogo inclusivo che tiene conto delle esigenze e delle aspirazioni di tutti gli stakeholder coinvolti.

La valutazione della qualità nell'ECEC è un processo articolato che richiede strumenti che siano non solo psicometricamente affidabili, ma anche sensibili alle diversità culturali e contestuali. La critica delle scale di valutazione attuali mette in luce la loro incapacità di catturare l'ampiezza e la profondità delle esperienze educative significative per i bambini questo rende necessario, pertanto, una riflessione critica sulle metodologie di valutazione per sostenere approcci che valorizzino le dimensioni qualitative e basate sull'universo valoriale.

Questo articolo si propone di esplorare le dimensioni della qualità nell'ECEC basandosi su ricerche e studi che hanno delineato variabili chiave correlate a questa tematica. Attraverso un'analisi approfondita della letteratura esistente si vogliono identificare due dimensioni principali della qualità: strutturale e metodologica, evidenziando l'interazione tra caratteristiche fisiche, organizzative, formative ed educative.

La ricerca attuale sottolinea, infatti, un crescente dibattito sull'efficacia delle pratiche valutative e sull'elaborazione di politiche che rispecchino un approccio olistico e basato sui valori alla qualità nell'ECEC. In questo contesto, il documento esplora il concetto di qualità come un costrutto complesso, sfidando la vi-

sione tradizionale che la percepisce in termini di universalità e stabilità.

L'articolo critica l'utilizzo della qualità come strumento di politiche orientate al mercato che tendono a ridurre la ricchezza e la complessità dell'esperienza educativa a semplici metriche di prestazione sottolineando, invece, quanto sia importante considerare la qualità da prospettive diverse e spesso sottorappresentate come quelle dei bambini, delle famiglie e degli educatori, promuovendo un dialogo inclusivo che tenga conto delle esigenze e delle aspirazioni di tutti gli attori coinvolti.

In altri termini, l'articolo vuole mettere in luce la complessità di misurare la qualità nell'ECEC, evidenziando la necessità di strumenti di valutazione che siano non solo psicometricamente affidabili, ma anche sensibili alle diversità culturali e contestuali. Si propone un esame critico delle scale di valutazione attuali, discutendo la loro capacità di catturare l'ampiezza e la profondità delle esperienze educative significative per i bambini. L'obiettivo è promuovere una riflessione critica sulle metodologie di valutazione, sostenendo l'uso di approcci olistici che valorizzino le dimensioni qualitative e basate sui valori dell'educazione.

Questo articolo si basa su una varietà di metodologie di ricerca empirica per esplorare la qualità nell'educazione e assistenza all'infanzia (ECEC).

La ricerca quantitativa, come le analisi statistiche e le meta-analisi, permette di identificare correlazioni e tendenze generali. Per esempio, lo studio di Burchinal et al. (2011) utilizza la meta-analisi per valutare la validità predittiva delle misure di qualità dell'ECEC sugli esiti dei bambini. D'altra parte, gli approcci qualitativi, come gli studi di caso e le interviste, offrono approfondimenti sulle esperienze individuali e le percezioni di bambini, famiglie ed educatori, come evidenziato nel lavoro di Dahlberg, Moss e Pence (2013).

La valutazione della qualità nell'ECEC utilizza una serie di strumenti standardizzati e individualizzati. Il Classroom Assessment Scoring System (CLASS), discusso da Pianta et al. (2008), è un esempio di strumento psicometricamente valido che misura le interazioni in aula come indicatore della qualità del processo. Tuttavia, la ricerca di Smidt ed Embacher (2023) solleva preoccupazioni sulla validità culturale di questi strumenti, suggerendo la necessità di adattamenti per riflettere contesti diversi.

La critica esplora anche l'adeguatezza di questi strumenti nel catturare le dimensioni significative dell'esperienza educativa, spingendo verso l'utilizzo di strumenti più olistici e culturalmente sensibili.

Attraverso un'esplorazione empirica della qualità nell'ECEC, l'articolo promuove una comprensione più profonda e contestualizzata della stessa. Questo invita a riconsiderare e a ridefinire gli strumenti e le pratiche di valutazione attuali con l'obiettivo di sviluppare un ambiente educativo che sia veramente inclusivo, equo e trasformativo. Promuovendo un impegno verso un dialogo basato su evidenze e collaborazioni tra tutti i partecipanti, si può lavorare verso un sistema educativo che rispetti e promuova il potenziale di ogni bambino nel contesto globale di oggi.

DIMENSIONI DELLA QUALITÀ NELL'ECEC

La qualità nell'educazione e assistenza all'infanzia (ECEC) rappresenta un tema di rilevante importanza nel contesto educativo globale poiché influisce direttamente sul benessere e sullo sviluppo dei bambini fin dai primi anni di vita. Le dimensioni della qualità nell'ECEC possono essere principalmente suddivise in due categorie: la qualità strutturale, che riguarda gli aspetti organizzativi e materiali dei servizi, e la qualità metodologica, che si riferisce alle pratiche educative e all'approccio pedagogico. Queste due dimensioni sono strettamente interconnesse e si influenzano reciprocamente, con un impatto diretto sull'esperienza educativa e sullo sviluppo dei bambini stessi, rendendo fondamentale una comprensione approfondita di entrambe per elaborare politiche e pratiche educative efficaci, in grado di promuovere un ambiente di apprendimento positivo, inclusivo e stimolante in cui ogni bambino possa sentirsi accolto, rispettato e valorizzato. La qualità strutturale si riferisce agli aspetti fisici e organizzativi dei servizi ECEC comprendendo elementi come il rapporto adulto-bambino, le qualifiche e la formazione degli educatori, l'ambiente fisico e le risorse disponibili, tutti fattori che, combinati, contribuiscono a creare un contesto educativo capace di sostenere o, al contrario, ostacolare lo sviluppo dei bambini. Tra questi elementi, il rapporto adulto-bambino riveste un'importanza particolare, rappresentando uno degli indicatori più significativi della qualità strutturale nei servizi per l'infanzia, poiché influisce direttamente sull'attenzione e sul supporto che ciascun bambino riceve durante il proprio percorso educativo. Un basso rapporto adulto-bambino è associato a una maggiore attenzione individuale per ogni bambino, che può migliorare significativamente l'interazione educativa e il supporto emotivo. Studi come quelli di Slot (2018) hanno evidenziato come un rapporto adeguato possa favorire un ambiente più

sicuro e stimolante per i bambini, consentendo agli educatori di rispondere meglio alle loro esigenze individuali.

Le qualifiche e la formazione degli educatori rappresentano altri aspetti fondamentali della qualità strutturale, poiché educatori ben preparati sono in grado di mettere in pratica strategie pedagogiche efficaci e di rispondere con competenza alle diverse esigenze di sviluppo dei bambini. Un'adeguata formazione permette, infatti agli educatori di comprendere meglio i bisogni dei piccoli, di adattare il proprio approccio in base alle situazioni e di creare un ambiente di apprendimento stimolante e accogliente, favorendo così una crescita armoniosa e serena. Secondo Pianta et al. (2008), educatori con qualifiche avanzate tendono a promuovere interazioni più positive e arricchenti con i bambini, il che è essenziale per un apprendimento e uno sviluppo ottimali.

L'ambiente fisico nei servizi ECEC include l'organizzazione degli spazi, le attrezzature e i materiali didattici a disposizione dei bambini; un ambiente ben progettato e fornito di strumenti adeguati può infatti svolgere un ruolo fondamentale nel favorire l'esplorazione, il gioco e l'apprendimento attivo. Quando lo spazio è pensato per essere accogliente, sicuro e stimolante, i bambini si sentono più liberi di muoversi, di sperimentare e di interagire con ciò che li circonda, sviluppando così curiosità e creatività attraverso attività significative che supportano il loro sviluppo in modo naturale e piacevole. La ricerca di Smidt ed Embacher (2023), infatti, sottolinea l'importanza di adattare gli ambienti fisici per riflettere la diversità culturale e le esigenze specifiche dei bambini, promuovendo così un senso di inclusione e appartenenza.

La qualità metodologica riguarda le pratiche pedagogiche e le interazioni quotidiane tra educatori e bambini che includono l'approccio educativo complessivo, le strategie didattiche utilizzate e la natura delle relazioni interpersonali. Le pratiche pedagogiche si riferiscono alle strategie e ai metodi utilizzati dagli educatori per facilitare l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini. Approcci pedagogici che valorizzano l'apprendimento attivo, la scoperta e il gioco sono considerati efficaci nel promuovere un'educazione olistica. Dahlberg, Moss e Pence (2013) hanno evidenziato come le pratiche pedagogiche che incoraggiano la partecipazione attiva dei bambini e rispettano le loro esperienze individuali siano fondamentali per un'educazione di qualità.

Le interazioni quotidiane tra educatori e bambini

rappresentano un elemento centrale della qualità metodologica, poiché interazioni positive, caratterizzate da sensibilità, risposte adeguate e supporto affettivo, sono essenziali per il sano sviluppo socio-emotivo e cognitivo dei bambini. Questi scambi quotidiani creano infatti un ambiente in cui i bambini possono sentirsi compresi e sostenuti, favorendo una crescita equilibrata e un apprendimento sereno. Il Classroom Assessment Scoring System (CLASS) di Pianta et al. (2008) è uno strumento che misura la qualità delle interazioni in aula e ha dimostrato che le interazioni di alta qualità sono correlate a migliori risultati di sviluppo per i bambini.

Le dimensioni strutturali e metodologiche della qualità nell'ECEC non sono indipendenti; piuttosto, interagiscono strettamente per creare un ambiente educativo complesso e dinamico. Ad esempio, un basso rapporto adulto-bambino (dimensione strutturale) può facilitare interazioni più significative e personalizzate (dimensione metodologica). Allo stesso modo, educatori ben formati (dimensione strutturale) sono più propensi a implementare pratiche pedagogiche efficaci (dimensione metodologica).

Numerosi studi empirici hanno esplorato l'interazione tra queste dimensioni come, ad esempio, lo studio di Burchinal et al. (2011) che ha utilizzato una meta-analisi per valutare la validità predittiva delle misure di qualità dell'ECEC sugli esiti dei bambini, dimostrando come variabili strutturali e metodologiche siano entrambe essenziali per predire risultati positivi. Ukkonen-Mikkola et al. (2022) hanno esaminato, invece, come le dimensioni strutturali e metodologiche influenzino direttamente la qualità dell'apprendimento e dello sviluppo dei bambini, sottolineando l'importanza di un approccio integrato alla qualità nell'ECEC.

La comprensione delle dimensioni della qualità nell'ECEC ha importanti implicazioni per la formulazione delle politiche educative. Politiche che promuovono bassi rapporti adulto-bambino, elevati standard di qualificazione per gli educatori e ambienti fisici ben progettati possono migliorare significativamente la qualità dei servizi ECEC. Allo stesso tempo, è fondamentale sviluppare linee guida che sostengano pratiche pedagogiche efficaci e incentivino interazioni positive, creando così un ambiente educativo più umano e accogliente. È importante anche mettere in discussione la tendenza neoliberista a ridurre la qualità dell'ECEC a semplici metriche di prestazione, poiché un approccio così limitato rischia di ignorare aspetti fondamentali come il benessere emotivo,

la crescita personale e l'inclusività, che sono al cuore di un'educazione veramente efficace e significativa. È importante considerare la qualità da prospettive diverse, inclusi i punti di vista dei bambini, delle famiglie e degli educatori, promuovendo un dialogo inclusivo e basato sui valori.

Le dimensioni della qualità nell'ECEC, sia strutturali che metodologiche, sono fondamentali per promuovere un ambiente educativo positivo e inclusivo. L'interazione tra queste dimensioni crea un contesto educativo complesso che richiede un approccio olistico e basato sui valori. Le politiche educative dovrebbero riflettere questa complessità, promuovendo standard elevati per le strutture e le pratiche educative, e valorizzando le esperienze individuali dei bambini. Solo attraverso un impegno verso un dialogo inclusivo e basato su evidenze empiriche possiamo sviluppare un sistema educativo che rispetti e promuova il potenziale di ogni bambino.

La qualità nell'educazione e assistenza all'infanzia (ECEC) è un tema complesso e multifaccettato che non può essere compreso attraverso una prospettiva unidimensionale. La visione tradizionale della qualità, che si basa su criteri standardizzati e universalmente applicabili, è stata oggetto di crescenti critiche da parte di ricercatori ed educatori. Questa visione, che percepisce la qualità in termini di universalità e stabilità, tende a ridurre la ricchezza e la complessità dell'esperienza educativa a semplici metriche di prestazione o a checklist standardizzate. Tuttavia, tale approccio non riesce a cogliere le specificità culturali, sociali ed economiche dei contesti educativi in cui i servizi ECEC operano.

La critica alla visione tradizionale della qualità sottolinea l'importanza di considerare la qualità come un costrutto dinamico e relativo, influenzato da molteplici fattori, inclusi i valori culturali, le aspettative sociali e le interazioni quotidiane tra educatori e bambini. Secondo Dahlberg, Moss e Pence (2013), la qualità dovrebbe essere vista come un processo in continua evoluzione, piuttosto che come un obiettivo statico da raggiungere. Questo implica un cambiamento di paradigma nella valutazione della qualità, spostando l'attenzione dalle metriche standardizzate a un approccio più olistico e contestualizzato.

In contrasto con la visione tradizionale, la qualità nell'ECEC può essere interpretata come un linguaggio di valutazione che è dinamico, relativo e radicato nei contesti specifici in cui i servizi educativi operano. Questo approccio riconosce che i criteri di qualità non sono universali, ma devono essere adattati alle

specificità culturali e contestuali di ciascun ambiente educativo. La qualità come linguaggio di valutazione dinamico implica che i parametri utilizzati per valutare i servizi educativi devono essere flessibili e sensibili alle mutevoli esigenze dei bambini, delle famiglie e degli educatori. Ad esempio, ciò che è considerato di alta qualità in un contesto urbano potrebbe non essere rilevante in un contesto rurale, e viceversa.

Questa relatività richiede un approccio valutativo che sia partecipativo e inclusivo, coinvolgendo tutti gli stakeholder nel processo di definizione e revisione dei criteri di qualità. La ricerca di Smidt ed Embacher (2023) evidenzia l'importanza di strumenti di valutazione che siano culturalmente validi e che riflettano le diversità dei contesti educativi. Questi strumenti devono essere in grado di catturare l'ampiezza e la profondità delle esperienze educative significative per i bambini, andando oltre le semplici metriche di prestazione per includere aspetti qualitativi e basati sui valori. Questo approccio dinamico alla valutazione della qualità promuove una comprensione più profonda e sfumata delle esperienze educative, valorizzando la diversità e l'unicità di ogni contesto educativo.

Un elemento fondamentale del concetto di qualità come costrutto complesso è l'influenza dei valori democratici sulla percezione della qualità nell'ECEC. I valori democratici, quali l'inclusione, la partecipazione e l'equità, giocano un ruolo cruciale nel modellare il modo in cui la qualità è concepita e valutata nei contesti educativi. La qualità basata su valori democratici implica un approccio che promuove la partecipazione attiva di tutti gli stakeholder, inclusi i bambini, le famiglie e gli educatori, nel processo di valutazione e miglioramento dei servizi educativi.

Questo approccio riconosce l'importanza di ascoltare e valorizzare le voci di coloro che sono direttamente coinvolti nell'esperienza educativa, promuovendo un dialogo inclusivo e rispettoso delle diversità. Dahlberg, Moss e Pence (2013) sostengono che un approccio democratico alla qualità richiede una riflessione critica sulle pratiche educative e sugli strumenti di valutazione, con l'obiettivo di sviluppare metodologie che siano sensibili alle esigenze e alle aspirazioni di tutti gli stakeholder. Questo approccio sfida la tendenza a normalizzare e omologare le pratiche educative attraverso criteri standardizzati, proponendo invece un modello di valutazione che sia radicato nei valori democratici e che promuova il benessere e lo sviluppo olistico dei bambini.

L'influenza dei valori democratici sulla percezione

della qualità si manifesta anche nell'attenzione alle diversità culturali e contestuali. La ricerca di Ukkonen-Mikkola et al. (2022) evidenzia l'importanza di considerare le specificità culturali e le esigenze locali nel definire e valutare la qualità dei servizi ECEC. Questo implica un approccio che sia flessibile e adattabile, in grado di rispondere alle diverse realtà e di promuovere un senso di appartenenza e inclusione per tutti i bambini.

In conclusione, il concetto di qualità nell'ECEC deve essere compreso come un costrutto complesso che va oltre la semplice applicazione di criteri standardizzati. La qualità deve essere vista come un linguaggio di valutazione dinamico e relativo, sensibile alle diversità culturali e contestuali. I valori democratici giocano un ruolo cruciale nel modellare la percezione della qualità, promuovendo un approccio partecipativo e inclusivo che valorizzi le esperienze e le aspirazioni di tutti gli stakeholder coinvolti. Solo attraverso un impegno verso un dialogo inclusivo e basato sui valori possiamo sviluppare un sistema educativo che rispetti e promuova il potenziale di ogni bambino.

VALUTARE LA QUALITÀ NELL'EDUCAZIONE E ASSISTENZA ALL'INFANZIA: CRITICA DELLE POLITICHE NEOLIBERISTE E PROMOZIONE DI UN APPROCCIO OLISTICO E INCLUSIVO

Le politiche neoliberiste hanno avuto un impatto significativo sull'educazione e assistenza all'infanzia (ECEC), influenzando profondamente il modo in cui la qualità viene percepita e valutata. Queste politiche tendono a ridurre l'esperienza educativa a semplici metriche di prestazione, focalizzandosi su indicatori quantificabili e standardizzati. Tuttavia, tale approccio è stato ampiamente criticato per la sua incapacità di cogliere la complessità e la ricchezza dell'esperienza educativa, nonché per i suoi effetti negativi sulla qualità dell'educazione stessa. Le politiche neoliberiste enfatizzano la misurazione della qualità attraverso metriche di prestazione standardizzate. Questo approccio si basa sull'idea che la qualità possa essere oggettivamente misurata e comparata attraverso indicatori quantificabili, come i punteggi dei test standardizzati, il numero di certificazioni degli educatori o il rapporto adulto-bambino. Sebbene tali indicatori possano fornire alcune informazioni utili, essi non riescono a catturare la complessità delle esperienze

educative e spesso trascurano aspetti qualitativi cruciali.

La riduzione dell'esperienza educativa a metriche di prestazione porta a una visione limitata della qualità, in cui l'attenzione si concentra principalmente sul raggiungimento di obiettivi specifici e misurabili. Questo può portare a una standardizzazione delle pratiche educative, in cui gli educatori si sentono costretti a conformarsi a criteri predefiniti piuttosto che adattarsi alle esigenze individuali dei bambini. Inoltre, l'enfasi sulle prestazioni può creare un ambiente competitivo che privilegia i risultati accademici a breve termine rispetto allo sviluppo olistico e a lungo termine dei bambini. La critica a questo approccio è ben documentata nella letteratura accademica. Dahlberg, Moss e Pence (2023) sostengono che la qualità non può essere ridotta a una serie di metriche standardizzate, poiché tali metriche non riescono a riflettere le diverse dimensioni dell'esperienza educativa. Questi autori propongono invece una visione della qualità come un costrutto complesso e dinamico, che deve essere valutato attraverso un approccio olistico e contestualizzato. In risposta alle limitazioni delle politiche neoliberiste, viene proposta un'alternativa che promuove un approccio olistico e inclusivo alla valutazione della qualità nell'ECEC. Questo approccio riconosce la complessità dell'educazione e mira a valorizzare tutte le dimensioni dell'esperienza educativa, comprese quelle che non possono essere facilmente misurate attraverso metriche standardizzate.

Un approccio olistico alla qualità considera non solo gli aspetti accademici, ma anche lo sviluppo emotivo, sociale e fisico dei bambini. Questo implica la valutazione di come i servizi ECEC promuovono il benessere generale dei bambini, il loro senso di sicurezza e appartenenza, e le loro capacità di interazione sociale e di risoluzione dei problemi. La ricerca di Ukkonen-Mikkola et al. (2022) evidenzia l'importanza di considerare le esigenze e le esperienze individuali dei bambini nel valutare la qualità, piuttosto che affidarsi esclusivamente a indicatori standardizzati. Inoltre, un approccio inclusivo alla qualità implica il coinvolgimento attivo di tutti gli stakeholder nel processo di valutazione e miglioramento dei servizi ECEC. Questo include i bambini, le famiglie, gli educatori e la comunità nel suo insieme. La partecipazione di questi gruppi è essenziale per garantire che le pratiche educative siano rilevanti e rispondano alle esigenze specifiche del contesto locale. La ricerca di Smidt ed Embacher (2023) sottolinea l'importanza di sviluppare strumenti di valutazione che siano cultu-

ralmente sensibili e che riflettano le diversità dei contesti educativi.

Un elemento centrale di un approccio olistico e inclusivo alla qualità è il riconoscimento dell'importanza delle prospettive di bambini, famiglie ed educatori. Questi stakeholder forniscono informazioni cruciali su come i servizi ECEC funzionano nella pratica e su come possono essere migliorati per rispondere meglio alle esigenze dei bambini. I bambini sono i principali beneficiari dei servizi ECEC e le loro esperienze e percezioni sono fondamentali per valutare la qualità. Ascoltare le voci dei bambini significa riconoscere la loro agenzia e il loro diritto a partecipare attivamente al processo educativo. Le tecniche di osservazione partecipativa e le interviste ai bambini possono fornire preziose informazioni su come vivono e percepiscono l'ambiente educativo, contribuendo a identificare aree di miglioramento. Le famiglie giocano un ruolo cruciale nell'educazione e nello sviluppo dei bambini e la loro partecipazione è essenziale per garantire che i servizi ECEC siano rilevanti e rispondenti alle loro esigenze. Coinvolgere le famiglie nel processo di valutazione e miglioramento dei servizi educativi può aiutare a costruire un partenariato basato sulla fiducia e sulla collaborazione, che è fondamentale per il successo dell'educazione dei bambini. Secondo Pianta et al. (2008), la collaborazione tra famiglie ed educatori migliora non solo la qualità dei servizi, ma anche gli esiti di sviluppo dei bambini. Gli educatori sono i professionisti che implementano le pratiche educative e la loro prospettiva è cruciale per comprendere come la qualità possa essere migliorata nella pratica quotidiana. Gli educatori devono essere supportati attraverso opportunità di formazione continua e riflessione professionale, che permettano loro di sviluppare e mantenere pratiche pedagogiche efficaci e responsive. La ricerca di Slot evidenzia l'importanza di investire nella formazione degli educatori per migliorare la qualità dell'interazione educativa e promuovere uno sviluppo olistico dei bambini.

In conclusione, la critica alle politiche neoliberiste sulla qualità nell'ECEC mette in luce le limitazioni di un approccio basato esclusivamente su metriche di prestazione standardizzate e propone un modello alternativo che valorizza la complessità e la ricchezza dell'esperienza educativa. Un approccio olistico e inclusivo alla qualità richiede la partecipazione attiva di tutti gli stakeholder e l'adozione di strumenti di valutazione sensibili alle diversità culturali e contestuali. Solo attraverso un dialogo continuo e inclusivo possiamo sviluppare un sistema educativo che rispetti e

promuova il potenziale di ogni bambino, riconoscendo l'importanza delle prospettive di bambini, famiglie ed educatori nel processo di valutazione e miglioramento della qualità dei servizi ECEC.

COMPLESSITÀ DELLA VALUTAZIONE DELLA QUALITÀ NELL'ECEC

La valutazione della qualità nell'educazione e assistenza all'infanzia (ECEC) è un processo intrinsecamente complesso che richiede strumenti che siano sia psicometricamente affidabili sia culturalmente sensibili. La qualità in ECEC non può essere misurata con un unico approccio uniforme, poiché le variabili coinvolte sono molteplici e diversificate. La validità psicometrica degli strumenti di valutazione è fondamentale per assicurare che le misurazioni siano accurate e consistenti, ma la loro affidabilità deve essere integrata con una sensibilità culturale che permetta di riflettere le diverse realtà e contesti in cui i servizi ECEC operano.

Gli strumenti di valutazione psicometricamente affidabili sono essenziali per garantire che le misurazioni della qualità siano precise e replicabili. La validità psicometrica implica che uno strumento misura effettivamente ciò che si propone di misurare e che produce risultati consistenti nel tempo e attraverso diverse popolazioni. Tuttavia, un limite significativo degli strumenti attualmente in uso è la loro scarsa adattabilità a contesti culturali diversi da quelli in cui sono stati originariamente sviluppati. Strumenti come il Classroom Assessment Scoring System (CLASS), pur essendo validati psicometricamente in contesti specifici, possono non essere altrettanto efficaci o rilevanti in contesti culturali differenti. La ricerca di Smidt ed Embacher (2023) sottolinea la necessità di adattare questi strumenti per riflettere le peculiarità culturali e contestuali, affinché possano fornire una valutazione più accurata e significativa della qualità educativa.

Adattare gli strumenti di valutazione alle specificità culturali non è un processo semplice, richiede una comprensione profonda delle pratiche educative locali, delle aspettative culturali e delle dinamiche sociali. Questo processo di adattamento deve coinvolgere non solo esperti di psicomètria, ma anche educatori locali, famiglie e altri stakeholder per assicurare che gli strumenti riflettano le realtà vissute dai bambini. Gli strumenti devono essere in grado di catturare non solo le competenze accademiche, ma anche gli aspetti socio-emotivi e culturali dello sviluppo dei bambini, riconoscendo che ogni contesto educativo è unico.

Le scale di valutazione attuali nell'ECEC, come il CLASS, sono spesso criticate per la loro incapacità di cogliere la complessità e la profondità delle esperienze educative. Molti di questi strumenti si concentrano su aspetti facilmente quantificabili, come il rapporto adulto-bambino o le qualifiche degli educatori, trascurando aspetti più sfumati e qualitativi delle interazioni educative. Ad esempio, il CLASS valuta la qualità delle interazioni in aula ma la sua applicabilità universale è limitata dalla mancanza di adattamenti culturali.

La validità culturale degli strumenti di valutazione è cruciale per garantire che essi riflettano accuratamente le esperienze dei bambini in diversi contesti. Un esame critico delle scale di valutazione attuali rivela che molti strumenti non sono sufficientemente flessibili per essere adattati a contesti culturali diversi. La ricerca di Slot (2018) evidenzia l'importanza di considerare le caratteristiche strutturali e di processo in modo integrato, riconoscendo che queste caratteristiche possono avere significati diversi in contesti diversi. Ad esempio, il concetto di "buona interazione" può variare notevolmente tra le culture, e ciò che è considerato un comportamento appropriato in un contesto può non esserlo in un altro.

Le scale di valutazione devono quindi essere riviste e adattate per essere culturalmente rilevanti e sensibili. Questo implica un processo di revisione continua e partecipativa, coinvolgendo esperti di educazione, famiglie e comunità locali che devono essere in grado di catturare le diverse dimensioni dell'esperienza educativa, incluse le pratiche pedagogiche, le interazioni sociali e il contesto culturale.

Un approccio multidisciplinare alla valutazione della qualità nell'ECEC riconosce la necessità di considerare tutte le dimensioni dell'esperienza educativa, incluse quelle che non possono essere facilmente quantificate. Questo approccio si basa sull'idea che la qualità educativa non può essere completamente catturata attraverso metriche standardizzate, ma deve includere anche valutazioni qualitative che riflettano le esperienze individuali dei bambini, delle famiglie e degli educatori.

Gli approcci multidisciplinari alla valutazione promuovono l'uso di metodologie partecipative che coinvolgono tutti gli stakeholder nel processo di valutazione. Questo include tecniche come le osservazioni partecipative, le interviste ai bambini e ai genitori, e l'uso di documentazione pedagogica per catturare le esperienze quotidiane dei bambini. La ricerca di Dahlberg, Moss e Pence (2013) supporta questa vi-

sione, suggerendo che un approccio partecipativo e democratico alla valutazione può portare a una comprensione più profonda e sfumata della qualità educativa.

Un esempio di approccio olistico è l'uso della documentazione narrativa, che permette agli educatori di raccogliere e riflettere sulle esperienze quotidiane dei bambini, fornendo un quadro più completo e contestualizzato della qualità educativa. Questo tipo di documentazione può includere fotografie, disegni dei bambini, trascrizioni di conversazioni e osservazioni dettagliate, tutte integrate per formare una narrazione complessa e ricca delle esperienze educative.

L'integrazione di approcci quantitativi e qualitativi nella valutazione della qualità educativa permette di ottenere una visione più completa e sfumata. Ad esempio, mentre le metriche quantitative possono fornire dati oggettivi su aspetti specifici della qualità, come il rapporto adulto-bambino, le valutazioni qualitative possono offrire intuizioni sulle interazioni quotidiane, sulle dinamiche di gruppo e sul benessere emotivo dei bambini. La combinazione di questi approcci può aiutare a superare le limitazioni di ciascun metodo, fornendo una valutazione più equilibrata e comprensiva della qualità educativa.

La complessità della valutazione della qualità nell'ECEC richiede un approccio che sia psicometricamente affidabile e culturalmente sensibile, riconoscendo la necessità di strumenti che possano essere adattati ai diversi contesti educativi. L'esame critico delle scale di valutazione attuali evidenzia la necessità di sviluppare strumenti che possano catturare non solo gli aspetti quantificabili, ma anche le dimensioni qualitative delle esperienze educative. Promuovere approcci olistici nella valutazione significa integrare metodologie partecipative e narrative che coinvolgono tutti gli stakeholder, fornendo una comprensione più completa e sfumata della qualità educativa. Solo attraverso un impegno verso la diversità culturale e l'inclusione possiamo sviluppare un sistema di valutazione che rifletta veramente la complessità e la ricchezza dell'educazione e assistenza all'infanzia.

Le implicazioni per la formulazione delle politiche educative nell'ambito dell'educazione e assistenza all'infanzia (ECEC) sono profonde e richiedono un ripensamento radicale delle attuali pratiche influenzate dalla visione neoliberista della qualità. Questa visione tende a ridurre l'esperienza educativa a mere metriche di prestazione standardizzate che spesso non riescono a riflettere accuratamente la complessità

sità e la ricchezza dell'educazione infantile. La critica alla visione neoliberista mette in evidenza come un approccio focalizzato esclusivamente su indicatori quantificabili, come i punteggi dei test standardizzati o il rapporto adulto-bambino, rischi di trascurare aspetti fondamentali dello sviluppo olistico dei bambini, inclusi il benessere emotivo, sociale e la qualità delle interazioni quotidiane con gli educatori e i pari.

È essenziale riconoscere che la qualità dell'educazione non può essere adeguatamente misurata solo attraverso parametri standardizzati. Infatti, un'educazione di qualità deve considerare la diversità delle esperienze di apprendimento, le specificità culturali e le necessità individuali dei bambini. Pertanto, la formulazione delle politiche deve muoversi verso un modello che includa attivamente le voci dei vari stakeholder coinvolti nel processo educativo. Questo significa che bambini, famiglie, educatori e comunità locali devono essere parte integrante del processo di sviluppo delle politiche. Coinvolgere questi gruppi permette di assicurare che le politiche siano rilevanti, rispondano alle esigenze specifiche dei contesti educativi e riflettano una varietà di prospettive che arricchiscono il processo decisionale.

L'inclusione delle voci dei vari stakeholder non solo arricchisce il processo decisionale con diverse prospettive ma promuove anche un senso di appartenenza e responsabilità condivisa. La partecipazione attiva di questi gruppi può portare all'emergere di soluzioni innovative e contestualmente appropriate che possono affrontare meglio le sfide locali rispetto a soluzioni standardizzate imposte dall'alto. Questo approccio partecipativo riconosce l'importanza delle esperienze vissute dai bambini e dalle loro famiglie, valorizzando le loro conoscenze e competenze come contributi fondamentali per lo sviluppo di politiche efficaci.

Un dialogo continuo basato su evidenze empiriche è fondamentale per garantire che le politiche educative siano efficaci e sostenibili nel lungo termine. La ricerca empirica offre dati e analisi che possono informare le decisioni politiche e aiutare a identificare le pratiche più efficaci per promuovere lo sviluppo olistico dei bambini. Tuttavia, è importante che il dialogo basato su evidenze non si limiti a una mera raccolta di dati quantitativi ma includa anche ricerche qualitative che possono fornire una comprensione più approfondita delle esperienze vissute dai bambini e dalle loro famiglie. Le ricerche qualitative, attraverso metodologie come le interviste in profondità, le osservazioni partecipative e le narrazioni, offrono in-

sights preziosi su aspetti difficilmente quantificabili, come il benessere emotivo e le dinamiche relazionali.

Un approccio integrato che combina dati quantitativi e qualitativi può offrire una visione più completa e sfumata della qualità educativa, permettendo di catturare sia le dimensioni misurabili sia quelle esperienziali e contestuali dell'educazione. Inoltre, un dialogo basato su evidenze empiriche deve essere continuo e adattabile, in modo da rispondere alle mutevoli esigenze dei contesti educativi e alle nuove sfide che emergono nel tempo. Questo richiede un impegno costante nella raccolta e nell'analisi dei dati, una disponibilità a rivedere e modificare le politiche alla luce delle nuove evidenze e una capacità di implementare rapidamente i cambiamenti necessari.

Solo attraverso un approccio inclusivo e basato su evidenze possiamo sviluppare politiche educative che siano veramente efficaci, eque e sostenibili. Questo approccio richiede una trasformazione culturale nelle istituzioni educative e nei processi decisionali, promuovendo una cultura di collaborazione e apprendimento continuo tra tutti gli stakeholder. Le politiche educative devono quindi essere progettate in modo da valorizzare e sostenere la diversità delle esperienze di apprendimento, promuovere il benessere emotivo e sociale dei bambini e garantire che ogni bambino abbia accesso a opportunità educative di alta qualità, indipendentemente dal contesto culturale o socio-economico.

In sintesi, la formulazione delle politiche educative nell'ambito dell'ECEC deve abbandonare la visione neoliberista della qualità, che riduce l'educazione a metriche di prestazione standardizzate, e adottare un modello che includa le voci di tutti gli stakeholder, promuova un dialogo continuo basato su evidenze empiriche e riconosca la necessità di un approccio olistico e contestualmente sensibile per valutare e migliorare la qualità dell'educazione e assistenza all'infanzia. Questo cambiamento è essenziale per creare un sistema educativo che rispetti e promuova il potenziale di ogni bambino, offrendo un'educazione che sia veramente inclusiva, equa e trasformativa.

CONCLUSIONI

La valutazione della qualità nell'educazione e assistenza all'infanzia (ECEC) è un tema complesso che richiede un approccio multidimensionale e sensibile ai contesti culturali e sociali. Questo articolo ha esplorato diverse sfaccettature della qualità nell'ECEC, criticando l'approccio neoliberista che tende a ridurre la qualità a metriche di prestazione standardizzate e

proponendo invece un modello più olistico e inclusivo. Le principali scoperte possono essere sintetizzate in alcuni punti chiave.

In primo luogo, la critica alla visione neoliberista della qualità mette in luce come un approccio focalizzato esclusivamente su indicatori quantificabili rischi di trascurare aspetti fondamentali dello sviluppo dei bambini. Questo approccio può portare a una visione limitata della qualità educativa, che non riesce a cogliere la complessità e la ricchezza delle esperienze educative. Gli strumenti di valutazione devono quindi essere non solo psicometricamente affidabili ma anche culturalmente sensibili, in grado di riflettere le diverse realtà e contesti in cui i servizi ECEC operano.

In secondo luogo, l'inclusione delle voci dei vari stakeholder è essenziale per garantire che le politiche educative siano rilevanti e rispondano alle esigenze specifiche dei contesti locali. Coinvolgere bambini, famiglie, educatori e comunità locali nel processo di valutazione e formulazione delle politiche promuove un senso di appartenenza e responsabilità condivisa, favorendo soluzioni innovative e contestualmente appropriate. Questo approccio partecipativo riconosce l'importanza delle esperienze vissute dai bambini e dalle loro famiglie, valorizzando le loro conoscenze e competenze come contributi fondamentali per lo sviluppo di politiche efficaci.

Infine, la promozione di un dialogo continuo basato su evidenze empiriche è cruciale per garantire che le politiche educative siano efficaci e sostenibili. La combinazione di dati quantitativi e qualitativi offre una visione più completa e sfumata della qualità educativa, permettendo di catturare sia le dimensioni misurabili sia quelle esperienziali e contestuali. Un approccio integrato alla valutazione, che include metodologie partecipative e narrative, può fornire una comprensione più profonda della qualità educativa, contribuendo a sviluppare politiche che promuovano il benessere e lo sviluppo olistico dei bambini.

Le future direzioni della ricerca e della pratica nell'ECEC devono concentrarsi su diversi aspetti chiave. È necessario sviluppare e validare ulteriormente strumenti di valutazione che siano culturalmente sensibili e capaci di riflettere la diversità dei contesti educativi. Questo richiede un impegno costante nella ricerca empirica, che includa studi comparativi tra diversi contesti culturali e socio-economici per identificare le pratiche migliori e adattarle alle specificità locali.

Inoltre, la ricerca dovrebbe esplorare nuovi approcci partecipativi e democratici alla valutazione

della qualità, coinvolgendo direttamente bambini, famiglie ed educatori nel processo. Metodologie come la documentazione narrativa e le osservazioni partecipative possono offrire insights preziosi sulle esperienze educative quotidiane, contribuendo a una comprensione più ricca e dettagliata della qualità educativa.

Le pratiche educative devono essere continuamente riviste e adattate sulla base delle nuove evidenze empiriche. Questo richiede un sistema flessibile e adattabile, in grado di rispondere rapidamente alle nuove sfide e di implementare cambiamenti necessari per migliorare la qualità dell'educazione. La formazione continua degli educatori è un elemento cruciale in questo processo, permettendo loro di sviluppare competenze e conoscenze aggiornate per rispondere efficacemente alle esigenze dei bambini.

Il percorso verso un sistema educativo inclusivo, equo e trasformativo richiede un impegno collettivo e una visione condivisa. Le politiche educative devono essere progettate in modo da valorizzare la diversità delle esperienze di apprendimento, promuovere il benessere emotivo e sociale dei bambini e garantire che ogni bambino abbia accesso a opportunità educative di alta qualità. Questo richiede un cambiamento culturale nelle istituzioni educative e nei processi decisionali, promuovendo una cultura di collaborazione e apprendimento continuo tra tutti gli stakeholder.

Un sistema educativo inclusivo deve riconoscere e rispettare le differenze culturali, sociali ed economiche, offrendo supporto e risorse adeguate a rispondere alle esigenze specifiche di ogni bambino. Questo implica l'adozione di pratiche pedagogiche che siano inclusive e sensibili alle diversità, promuovendo un ambiente di apprendimento che sia accogliente e stimolante per tutti.

L'equità nell'educazione richiede che tutti i bambini, indipendentemente dal loro background, abbiano accesso a risorse e opportunità che permettano loro di sviluppare il proprio potenziale. Le politiche educative devono quindi essere orientate a rimuovere le barriere che impediscono l'accesso equo all'educazione e a garantire che tutti i bambini ricevano il supporto necessario per avere successo.

Infine, un sistema educativo trasformativo deve essere in grado di adattarsi e rispondere alle mutevoli esigenze della società. Questo richiede un impegno continuo verso l'innovazione e il miglioramento, basato su un dialogo aperto e basato su evidenze con tutti gli stakeholder coinvolti. Solo attraverso un approccio inclusivo, equo e trasformativo possiamo cre-

are un sistema educativo che rispetti e promuova il potenziale di ogni bambino, offrendo un'educazione che sia veramente inclusiva, equa.

BIBLIOGRAFIA

- Burchinal, M., Kainz, K., & Cai, Y. (2011). *How well do our measures of quality predict child outcomes? A meta-analysis and coordinated analysis of data from large-scale studies of early childhood settings*. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 11-31). Baltimore, MD: Brookes.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Languages of Evaluation. London: Routledge.
- Eliassen, E., Brandlistuen, R.E., Wang M. V., (2023). *The effect of ECEC process quality on school performance and the mediating role of early social skills*. European Early Childhood Education Research Journal Volume 32, 2024 - Issue 2
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual Pre-K*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care*. OECD Education Working Papers No. 176.
- Smidt, W., Embacher, E.M., (2023) *Examining the factorial validity of the Individualized Classroom Assessment Scoring System in pre-schools in Austria*, International Journal of Early Years Education, 31:3, 675-687, DOI: 10.1080/09669760.2021.1893158
- Ukkonen-Mikkola, T., Kangas, J., Manning, M., & Garvis, S. (2022). *The Importance of Evaluating Early Childhood Education Quality to Support the Learning of Young Children*. In S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, & J. Kangas (Eds.), *Assessing and Evaluating Early Childhood Education Systems* (pp. 15-33). Springer International Publishing. Early Childhood Research and Education: An Inter-theoretical Focus, 2. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99910-0_2
- Whitebread, D., Kvalja, M., O'Connor, A., (2015). *Quality in Early Childhood Education: an International Review and Guide for Policy Makers*. University of Cambridge.



Riccardo Sebastiani
Campus University Italy
r.sebastiani@unilink.it

Dottorato in Scienze Umane e dell'Educazione presso l'Università di Perugia (2008). Ha progettato contesti educativi mirati ai bisogni formativi e ha affrontato sfide educative emergenti, promuovendo una didattica inclusiva. Ha un forte interesse nella formazione di insegnanti ed educatori per creare ambienti di apprendimento partecipativi. La sua esperienza include pubblicazioni scientifiche e interventi a convegni nazionali e internazionali.

The Pedagogical Coordinator: moving towards transformational leadership to generate quality for ECEC.

El Coordinador Pedagógico: hacia un liderazgo transformador que genere calidad para ECEC.

Claudia Ciccardi , ITALIA

ABSTRACT

The contribution presents reflections from a PhD research investigating the pedagogical coordinator's role in the ECEC transformation, particularly in Italy. A strong correlation between ECEC quality and the presence of leadership figures capable of triggering and maintaining reflexive and research processes is the emerging hypothesis. The pedagogical coordinator can become a guarantor element of the Integrated System of Education and Care that is today strongly promoted and demanded by national and international policies. In the light of a construct of quality as a continuous process of improvement, it becomes necessary to define methods and tools that enable the pedagogical coordinator to become a key figure in influencing change embracing the challenge of developing sustainable systems of education and care, promoting a kind of research aimed at the continuous improvement of these practices within the ECEC. The study connects international policies that highlight the need to create competent systems and research on quality and pedagogical leadership in ECEC centers. Considering these elements, it is

shown that research may open the way to finding definite methodological criteria and tools to support the quality of reflection and research processes in services and, thus, the quality of ECEC centers.

Keywords: Pedagogical Coordinator, transformational leadership, ECEC quality, action research, ECEC system changes

RESUMEN

La contribución presenta reflexiones surgidas de una investigación doctoral dirigida a investigar el papel del Coordinador Pedagógico en la transformación de la ECEC en Italia. La hipótesis planteada es la de una fuerte correlación entre la calidad de la AEPI y la presencia de figuras de liderazgo capaces de desencadenar y mantener procesos reflexivos y de investigación, convirtiéndose en un elemento garante del Sistema Integrado de Educación y Atención que hoy en día es fuertemente promovido y demandado por las políticas nacionales e internacionales. A la luz de un constructo de calidad entendida como un proceso continuo de mejora, se hace necesario definir méto-

dos y herramientas que permitan que el Coordinador Pedagógico se convierta en un conoedor capaz de influir en el cambio, aceptando el reto de desarrollar sistemas sostenibles de educación y atención, promoviendo la investigación dentro del servicio orientada a la mejora continua de las prácticas. El estudio conecta con las políticas internacionales que destacan la necesidad de crear sistemas competentes e investigar sobre la calidad y el liderazgo en los ECEC. A la luz de estos elementos, se muestra que la investigación aún puede encontrar criterios metodológicos e instrumentos definidos para apoyar la calidad de los procesos de reflexión e investigación en los servicios y, por lo tanto, la calidad de los ECEC.

Palabras clave: Coordinador pedagógico, liderazgo transformacional, calidad ECEC, investigación-acción, cambios en el sistema ECEC

INTRODUCTION

The historical period in which we live, especially in the Italian education system, poses several challenges to childcare services and underlines the urgency of building an integrated and quality education system to be considered not only as the mere union of the 0-3-year-old and 3-6-year-old segments. The push towards the universalization of access on the one hand - meaning the right to attend infant-toddler centers and preschools for all boys, girls, and their families - and the need to build social cohesion policies also for children who, for different reasons, cannot access the services on the other hand, pose the need for a paradigm shift and a new idea of integrated socio-educational services. In this regard, it is necessary to build a frame of reference, opening up to a quality and integrated approach between the different types of services (health, educational, social) and to identify system figures capable of operating within a complex apparatus.

Based on these premises, the doctoral research presented here aims to investigate how childcare services can be innovated and become a quality service for children. In particular, the research's question is: what configuration does the pedagogical coordination take in this new type of service to improve quality? The study stems from the involvement of educators, teachers and pedagogical coordinators of a cooperative that has been operating for years in Italy in different territories and with a focus on service innovation. Starting from the construction of a theoretical framework the research continued with

the investigation, through interviews, of the elements characterizing the work of the pedagogical coordinator in the integrated system, intending to trace shortcomings and identify elements for improving the quality of professional practices. The research, which is still in progress, will conclude with an action aimed at modifying the pedagogical coordinator's reflective practices addressed to the teams, as a support tool to implement quality towards the transformation of the integrated 0-6 system.

AN IDEA OF ECEC QUALITY

Several research projects have studied the relationship between structural and process quality in early childhood education and care - ECEC (Dahlberg et al., 1999; Layzer & Goodson, 2006; Slot, 2018;). The research and the European policies highlight how children's learning and growth are linked to the provision of quality educational environments and relationships (Eurydice, 2009; European Commission, 2011; 2014a). However, research conducted to better define quality criteria and how these affect the improvement of children's living conditions hardly is focused on concrete tools to support the intervention of ECEC professionals within quality processes. In particular, it is necessary to provide scientific evidence on how adults' practices and its connection to pedagogical leadership influence the quality of ECEC services. Especially in Italy today - considering the cultural changes initiated by the integrated educational system from zero to six years of age (MIUR, 2017) - the evidence and reflections cannot be exhaustive (Lazzari, 2022). It is worth noticing that, although the ECEC system is highly regulated in its structural aspects, there is still considerable difference, in terms of regulatory standards, compared to the processes that can implement quality. Consequently, it is necessary to focus on a crucial additional aspect: the mutual influence between service quality and policy, which today remains poorly defined and lacks real assessment tools. These are highly needed to find clear methodological tools supporting the quality of reflection and research processes in ECEC services. In this sense, some research emphasizes how pedagogical leadership can have a positive impact on ECEC quality through a close connection with transformative, improvement, and innovative actions (Douglass, 2019).

This previously mentioned quality construct is related to an idea of quality that is concerned with methodological processes (Layzer & Goodson, 2006) that can affect even indirectly children's learning and

well-being. However, these processes must avoid the risk of standardization and regulation, leading to managerial technicalities (Dahlberg et al., 2024). Therefore, this suggested idea of quality is in favor of an approach to the democratic life typical of educational services that is as open as possible. This democracy must be understood as the ability to make room for, accommodate, and translate, the instances and demands for growth that are typical and characteristic of the environment in which the ECEC centers operate. In particular, the European Commission interprets quality as a "concept based on values and beliefs; defining quality should be a dynamic, continuous and democratic process" (European Commission, 1996, p. 11). Thus, this idea of quality has nothing to do with the productivity of services and its evaluation, but with services that are an expression of multiple educational places and common resources aiming at nurturing and educating citizenship through symbolic, cultural, and democratic activities. Educational centers are designed to provide what is best for the everyday life of all children but also recognize their specific individuality in line with what is required of ECEC today (European Recommendations, 2021). This idea is also connected to research work on ECEC quality, which shows that it is not enough just for ECEC centers to commit, but that there is a need to create and promote competent systems (Urban M. et al, 2011). Therefore, in order to achieve high-quality standards consistent with the context, it is necessary to activate competent systems to create and support educational policies of social inclusion. Elements that have been included in an important European reference document for ECEC centers: Quality Framework for Early Childhood Education and Care (European Commission, 2014b). This document outlines some dimensions of the quality framework for children's policies and practices: access, to disseminate services; professionalism of the operators; the curriculum for well-being, based on the recognition of personal differences; monitoring and evaluation; national standards to guarantee the quality of the services provided; adequate funding to support and increase those services. In particular, this document highlights the roles and responsibilities of adults in the processes to generate quality as such: "the professional competence of staff proved to be one of the most salient indicators of ECEC quality, especially in ensuring higher process quality" (ibidem, p. 28).

In this sense, it is necessary to remember that the quality of the process refers to the interactions and re-

lationships that children have in ECEC contexts. These relationships can be proximal, which means that they can have a direct influence - such as adult/child relationships - or distal, indirectly influencing quality - such as the design of the environment in which relationships take place. Thus, it should be emphasized that even professionals' non-direct action is essential to express that aforementioned democratic openness, avoiding the standardization of quality. In fact, with the aim to build quality environments and contexts, the action of professionals must constantly result from reflections and research practices capable of questioning the context (territory, social, and cultural background that families express). Consequently, there emerges the need for continuous reflexive work that can include requests that the context conveys into ECEC centers. This is demanding work, which must be constantly updated through training and moments of meeting and research, but which, above all, must be taken care of and maintained by figures closely connected to the abovementioned competent system. In this sense, the pedagogical coordinator can be a key and supportive figure for professionals with the aim to build more and more coherence and quality between the demands and learning opportunities offered and the complexity of the context in which the service operates. A leader figure who, as already expressed by the conceptual model Starting Strong Teaching and Learning International Survey - TALIS (Sim et al., 2019) becomes an element of structural quality. Defining quality as a process, this model sets out the essential functions that leaders must have to ensure the quality of services, preparation, and professional development. Considering these research practices, categories, and constructs, this research project, which will be subsequently set out, identified the need to understand what influences pedagogical leadership can have on ECEC quality. The study is, in fact, based on an idea of quality promoted by leadership roles (Bass B.M., 1998; Macaux W., 2012; Andersen, 2017) through the implementation of bottom-up transformative processes (Milotay, 2016) that point to an approach of continuous and transformative professional growth (Mezirow, 2003a). The study, which is still ongoing, is conducted according to a participatory research-action paradigm (Pastori, 2017) and has the final objective of outlining which research tools the pedagogical coordinator can promote within the Integrated Education and Care System to guarantee an assessable quality (Peeters et al., 2015). This research project carried out within the framework of an

executive PhD course, involved the pedagogical coordinators of a cooperative and resulted from the need to redefine the role of the pedagogical coordinator, who is called upon to play a decisive role within the integrated cooperative system in Italy nowadays. This research project, to date, has highlighted the emerging theory of pedagogical leadership that cooperative coordinators performed, through the grounded analysis of in-depth interviews. The crucial themes that have emerged have been re-read in the light of the literature review on pedagogical leadership, transformation, and ECEC quality, defining still open questions and crucial issues to continue the research.

ECEC AND INTEGRATED SYSTEM: A RENEWED VISION FOR ITALIAN EDUCATIONAL SYSTEMS

As previously mentioned, the European Commission (2011) recognizes that ECECs provide support for the recent demographic, economic, and social challenges facing member states. The benefits of attending an ECEC center are demonstrated by several studies (Bennet et al, 2012) highlighting, however, that only quality ECEC can truly have an impact on social and cultural inequalities, promote social cohesion and ensure equal and widespread access (European Commission, 2014c).

In Italy these indications have been strongly acknowledged in recent years by Law no. 65 (MIUR, 2017) and by important pedagogical ministerial documents: Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei [Pedagogical guidelines for the zero-six integrated system] and the Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia [National guidance for early childhood educational services] (MIUR, 2022) that, with the Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia [National guidelines for the Childhood Education curriculum] e del Primo Ciclo di Istruzione [First Educational Cycle] (MIUR, 2012), complete the cultural framework in Italy for the Integrated System 0-6 years. One of the innovative elements of these documents is the idea of educational services as presidia for childhood. The common focus on children's rights in the various documents indicates that it is desirable to overcome the separation and fragmentation of services by responding to the needs for health, education, and parental care as if they were closely interdependent elements. Children's rights policies and pedagogical guidance documents express the values of acceptance, demo-

cracy, and participation, requiring ECEC to support the holistic development of the person, in response to changing needs and social, cultural, and economic contexts. With this intent, it is indispensable to create a system of services for children and families by bringing together forces and visions, multiple views, and interpreting the demands of families - even those who do not attend the centers - to make ECECs truly responsive to an idea of quality that goes beyond a guide estranged from what ECEC centers actually are: democratic and non-standardised institutions. Integrated and integrating socio-educational services require a clear frame of reference and the construction of social cohesion policies that call all the actors of the competent system to question themselves on innovative implementation strategies that are sustainable and coordinated in a bottom-up search for meaning, through which workgroups acquire awareness and competence to make childcare services plural places to establish relationships and recognize identities. While the ministerial documents and recent research outline a new cultural horizon for ECECs, it is also possible to argue that the reform process needs more insights and tools to be put into practice. In the absence of clear indications regarding the new forms that ECECs should take, it is key for practitioners to undertake initiate field research to initiate concrete change. Agreeing with the idea that preschools and childhood services are composed of practitioners (Picchio, 2021), it can be said that the policies require all the professionals involved to assume the responsibility of reflecting, through defining new signification of educational practices, on the meaning of being places of care and learning. A responsibility capable of activating research capable of interpreting the new demands of families and local community, by transforming the offer, and experimenting with something that does not yet exist, to respond to new social and political mandates and, at the same time, influence policy. A responsibility that demands to be an active part of the ongoing cultural transformation promoting, through a systemic approach (Bateson, 1997), a real development not only for children and families but for their own profession and the whole ECEC system (Infantino, 2006).

This idea responds to the construct of quality that is not just complying with standards coming from experts that are supposed to be universal, objective, and stable and therefore applicable to all contexts. These ever-changing contexts require the ability to embrace complexity and build coherence between 'provision/

offering' and 'demands/expectations'. In this sense, the pedagogical coordinator can be that expert and competent figure, interconnected with the service system, who, by assuming a transformational leadership, can stimulate change and support a kind of quality that becomes a (political and practical) choice in order not to homologate ECEC settings to productive criteria (Dahlberg et al., 2024).

THE PEDAGOGICAL COORDINATOR: A 'PIVOTAL' ROLE FOR ECEC TRANSFORMATION

The pedagogical coordinator is a historically and culturally recognized figure in the Italian ECEC system (Silva, 2015). However, despite this role is part of Italian tradition, the role of the pedagogical coordinator is not clearly outlined in the actions that the profession requires according to new policies. There is no doubt that the role of the coordinator is the professional element that can make a difference in the construction of a 0-6 Integrated System by promoting indirect processes, care, and learning for all children (Bondioli, 2002; Balduzzi & Lazzari, 2023). Nevertheless, it is necessary to present, for example, the practices and tools through which the coordinator can contribute to the development of organizational and professional environments that are truly oriented towards service transformation and, hence, quality. The pedagogical coordinator has been, up to now, a clearly supportive element in the reflexive growth of teams and, this element, can still be a fundamental structure to support the quality of educational services. However, the role today is also asked for a massive presence within meeting and network systems, as well as an agency capable of influencing local policies in order to interconnect the different institutions dealing with childhood. Finally, it is precisely this ability to innovate services towards a non-split vision that determines the quality of the services themselves. It emerges, therefore, that it is no longer sufficient to think of the role of the pedagogical coordinator as a role 'within' the services and that it is necessary to endow him with greater awareness of his power to influence local policies.

The European documents (European Commission, 2014b; 2014c) emphasize how leadership figures, especially in highly complex contexts, are an indispensable element in ensuring effective learning for all children. In fact, the literature review carried out during the first year of research highlights the concept that no experimentation is capable of genera-

ting innovation, on the educational and social level, if a strong interdependence between top-down and bottom-up processes cannot be activated (Hard & Jónsdóttir, 20136). As far as the 0-6 educational services are concerned, the central function of the pedagogical coordinator appears clear, acting as a 'hinge' connecting the governance system and the services, and promoting new group's reflections (Wenger, 1998) capable of bringing new educational mandates into the workgroups, in close interconnection with the competent integrated system.

Transformation aimed at change can take place, in fact, in the presence of leading figures who are capable of "engaging with others so that those involved can mutually raise each other to higher levels of motivation and morality" (Burns, 1978). Evolution, understood as a motivational and moral uplift and the search for new and authentic forms of one's own self, is a possibility encompassing everyone - as human beings and even more so as EDUCARE¹ professionals - and in need of learning spaces provided by caring gestures capable of including placing reflexive thinking in a research practice, which embodies the effort leads to transformation (Scardicchio, 2023). In this framework, the pedagogical coordinator acts in a responsible function by supporting and promoting learning and can be a spark and a driver (Cattaneo et al., 2023) for change. This is a border-line professional role since it is called to perform an active and propulsive role 'towards' transformation, within complex systems, but depending mainly 'on' instances, mandates, stories, and resistances: organization, policies, families, professional groups, local community. A role that has to do, consequently, with strong professional motivations, continuous creativity, and transformative and generative leadership skills. Therefore, that of the coordinator is an action capable not only of activating a bottom-up/top-down movement but also a circular one. What emerged from the literature review, draws attention to the importance of actions aimed at activating transformative learning (Mezirow, 2003b), also with a view of modeling and self-efficacy, attributing to the coordinator the need for the same pedagogical, research and reflexive skills that teams are required to provide (Musatti & Picchio, 2005). So that practitioners can benefit from this educational role as a way to support their "complex needs for

1. The word EDUCARE is used in the Anglo-Saxon version to indicate the integration of the two professional spheres of education and care.

self-realization, esteem, and participation, increasing awareness and consciousness around what is important, pushing people to go beyond their interest for the common good of the organization to which they belong” (Paletta, 2015). This support is closely linked to quality and the possibility of transforming services and, hence, cannot be purely random rely on the coordinator’s personal inclinations. As a consequence, this educational support needs to develop within a better-defined technological framework. It should be emphasized that by a technological framework².

PEDAGOGICAL LEADERSHIP: FOR A QUALITY TRANSFORMATION

The topic of leadership in education is mainly investigated in the school field (Bass & Aviola, 1994; Paletta, 2022) but it is also a topic of interest for ECEC centers (Andersen, 2017; CIAE, 2018; Douglass, 2017). In particular, to define the construct of leadership in ECEC, the Douglass’ definition (2019) is taken into account: “Leadership involves influencing change or action to achieve a shared purpose or goal for an organization or a system” (p. 6). In particular, the literature about pedagogical leadership suggests interesting contributions to enquire the influence that educational leadership has on quality. As a matter of fact, educational leadership appears to be expressed through two key elements: on the one hand, the construction of a positive organizational and relational environment; on the other, support and tools for continuous professional development, improvement, and the dissemination of a learning culture (ibidem). Therefore, leaders can influence the quality of ECEC by promoting positive working conditions and proposing tools to foster staff learning. As a result, the pedagogical coordinator or, in any case, the pedagogical leader, through these two elements can influence the quality of ECEC by providing a kind of leadership in the sense of “leadership needed to support teaching and learning and is sometimes referred to as instructional leadership. It includes supporting staff professional development and learning, creating trusting relationships with and among staff, facilitating peer learning, promoting the

implementation of curriculum and assessment, and structuring the work environment to support all of these” (ibidem, p. 12). Thus, the pedagogical leader/coordinator is an agent of change and a model for bottom-up transformation: by building a climate of trust and triggering transformative research processes, he or she supports and helps the staff themselves to bring about change. But as the author points out, this supposition is not exhaustive and today is “needed to establish a stronger evidence base about how to recruit and develop effective leadership for diverse ECEC settings and contexts, and identify which leadership practices and structures are most strongly associated with process quality” (p. 26). To emphasise this key point for ECEC, an important recent work of the European Community (2024), summarised in the report “Leadership in Early Childhood Education and Care: an overview of models and practices in Europe” also highlighted the key characteristics that leadership figures within services must have. The report states that “as with other leadership roles in the education sector, ECEC leaders need to establish a culture and purpose which ensures high quality provision is available to all children, and staff and parents are involved and supported” (p.10). In addition to giving a clear indication of the competences and functions that the pedagogical leader can have in educational services, it emphasises the importance of investing in this figure (in terms of training, recruitment and presence) in order to implement the quality of services and support educators and teacher. The report examined “how leadership can act as an important driver sustaining an organizational culture committed to improve outcomes for children and families, promoting the ongoing quality development of pedagogical practice, and fostering innovation and inclusion especially in services attended by children from disadvantaged backgrounds” (EU, 2024, p. 21).

This report also highlights the interconnection between leaders and teams, like as essential for building quality. Indeed, transformational actions can only be achieved by involving professionals in a bottom-up process (Moss, 2012; OECD, 2020). Involvement needs a calm climate of collaboration and continuous professional development (CPD) to be effective. Research indicates that service quality is closely linked to CPD (Peeters et al., 2015; Peleman et al., 2018). The CPD is a key element in ensuring that educators and teachers possess pedagogical awareness, knowledge, and a sense of agency, and acquire new skills. However, in these studies, CPD is often

considered as professionals’ training. Instead, in the light of the framework on pedagogical leadership, it is emphasized that the role of the pedagogical coordinator is essential for CPD to have an effective impact on service quality. Therefore, the CPD finds in the pedagogical coordinator a figure capable of interweaving pedagogical stimuli resulting from training, professionals’ skills, and the context of the ECEC. A daily and contextualized interconnection starting from analysis and then rooting in scientific research and pedagogical evidence, with the staff eventually rereading/reinterpreting/reflecting upon it, and, at the very end, concretely put in practice through transformations in ECEC practices and organization. A process that, on closer inspection, bears the traces of action research processes (Mortari, 2007; Marani, 2014)

The reflections from the literature review on pedagogical coordination and pedagogical leadership find full correspondence in the ‘core themes’ that emerged from the data analysis of the interviews of the coordinators involved in the Ph.D. research.

This research project is conducted within an organization that has always recognized the role of the pedagogical coordinator in educational services. This practice was meant to redefine the functions of the same in the light of the new demands that originated, in Italy, with the establishment of the Integrated System of Education and Care. For this reason, the research was started, following the literature review, with the investigation of the emerging theory of the pedagogical coordinator, that is the model of pedagogical leadership that the organization implemented. Identifying the emergent model of coordination resulted in the investigation of the practitioners’ perceptions and experiences: the access to the world meanings inhabited by individuals is, in fact, a necessary condition for the development of significant research (Mortari, 2004) through the interpretation of processes and the production of conceptualizations underlying the phenomenon itself. In line with the ecological-constructivist paradigm (Bateson, 1977; Von Foerster, 1988) that is a key feature of this research work and willing to respond as rigorously and scientifically as possible to the need to trace an emerging pattern, the Grounded Theory methodology was chosen (Glaser & Strauss, 2009) to structure and analyze the interviews.

The corpus of interviews consists of 19 coordinators. The conversational interview were based on an outline enlisting some questions to be used as guidelines to stimulate the conversation and the story-

telling/narratives, always applying a dialogical and reciprocal approach, was chosen. Furthermore, with the clear aim of having a situated and interviewee-friendly dialogue, inspired by the Social Photo Matrix (Mersky & Sievers, 2019), participants were asked to take a photo that was representative of their idea of the pedagogical coordinator. Using narrative techniques through the photo immediately draws the attention to the elements that best describe the professional role and stressed that having clear ideas about one’s pedagogical leadership, and thereby its functions and modes of operation is often complicated.

The ‘core themes’ that emerged led us to define the emerging model as highly oriented and well-established in a bottom-up approach and enhancement of its competencies and functions.

CP4 – first of all, the work on the group. I believe that it is the first, the first step, when one arrives, when one gets in a service ... this means working on the group because the group governs, it governs. If there is no group going in the same direction, it is difficult to create an evolution and bring to light the quality of the service³.

CP12 - (...) The other thing is that if you intend to adopt this role being aware that you are not alone and you have to take a group of people with you, it is difficult because it is a constant questioning. So, maybe the key characteristics are - and let's go back a bit to what we said before, right? - having in mind what is your... Let's talk about role OK, what role does coordinators have? They have a role... they have a co-operative role where they know that they kind of have to... don't know, maybe by taking the first step, but if you're connected with the other and with a continuous questioning, that's why I talk about perseverance because it's less hard for me.

The function of care and attention to the construction of a positive organizational and relational climate in work groups emerges.

CP6 - First of all, by creating a relationship, a relationship with them, because I didn't know them, so by listening, during the first meetings I remember that it was a mutual aid group. That is, I really listened to them a lot because they had been through some pretty heavy years, they were really struggling, so after listening to them, through listening too, I established a certain relationship with them, I connected - I really like this word, connection.

³ It was decided to use a literal translation of the interview transcripts to better contextualize the experiences.

² This is a reference to tech-no-lo-gy - τεχνολογία as a systematic treatise (Mortari, 2004), i.e. the application and use of technical tools in the broadest sense, i.e. everything that can be applied to solving practical problems, optimizing procedures, making decisions, choosing strategies aimed at certain transformative objectives.

CP7 - So let's say that I would like to be, to be able to ensure, in my own small way, that groups are well. That is, that they are good groups where one can feel at ease, from a professional and relational point of view.

Therefore, pedagogical leadership can be found in the function of listening to the groups and building a peaceful environment. This is the prerequisite on which coordinators ground a possible planning and 'reading'/'reinterpreting' action. Reading/reinterpreting situations, in other words, questioning the context by conveying it into professional practices through reflections, is one of the objectives of the pedagogical coordinator that most frequently emerged in the interviews.

CP17 - Reading/Reinterpreting to help groups make changes, achieve goals, maybe even what I see as goals, that is, as possible changes.

CP1 - You start from a situation that is perhaps apparently critical or problematic. And from there, however, by rereading/reinterpreting with the group, you find and find strategies together that may change things.

Transformation is intended as a further objective and is conceived as the possibility to renew the service and as a change for the practices and the people.

CP1 - I think we have this possibility, as pedagogical coordinators, when we enter a service: just to help the group renew the service in general. That is, the identity, renewing a service identity, and they are endless because every year there are new children, new families, and every year there is a group. The group also changes, it can change not only at the end of the year but also during the educational year, and for that, there is a continuous evolution, a continuous change that could potentially lead to an opportunity, a new opportunity.

CP4 - Keeping up with the evolution of society and the changes in society, the needs of society, because the services are still attended by children and families. (...) An evolution of society that happens fast. It runs, runs, runs. And then there's the evolution of the services, which is a bit slower. I don't know if I've made my point, have I? So what? I mean, sometimes I feel the need, as a coordinator myself, to speed up this change a little.

Although the coordinator is seen as an agent of change, it is not clear how this function is performed and, above all, what tools and strategies are used. On the contrary, these are sometimes found to be missing.

CP4 - Sometimes I also feel the need as a coordinator, to speed up this change a little, firstly for me.

CP12 - Perhaps the tools we have today to support groups are no longer contemporary and do not help us build quality. That is, they do not help us concretely to design the change that is required of us.

These elements pose important new questions for the research still in progress. In particular: what tools does the pedagogical coordinator have to promote and support research processes aimed at the improvement and quality of ECEC centers?

CONCLUSIONS. PEDAGOGICAL LEADERSHIP AND TOOLS FOR 'PRACTICAL' RESEARCH IN ECEC

Today, especially in the light of the Integrated System, a pedagogical leadership that operates as a function of transformative research is in highly required of the pedagogical coordinator who must be a professional with the right tools to deal with the complexity of the educational action through reflective, methodological, and operational resources that allow him/her to lucidly and intentionally manage increasingly unpredictable and uncertain, undefined and changing situations, thus ensuring the quality of ECEC centers. As a consequence, coordinators' professionalism can leverage research culture (knowledge of methodologies and tools, ability to read the context, knowledge of the findings of the most up-to-date research studies) as a key for further professional development and increased quality of the services, in high demand these days. To summarize, pedagogical leadership is an indispensable element when offering quality. The pedagogical coordinator can foster the quality of ECEC by activating a curious exploration of the world through a multiple listening strategy of what is already at work (children, families, team, context). This requires a research posture through a reflexive action that is stable (the setting), systematic and recursive (tools), grounded (in theory/research and contexts), organized (organizational structure), that tries not to 'apply' change, but rather to become a real generative and transformative force (Schein, 1987).

Transforming the reality of the context in problematizing terms, to leave automatisms and irreflective pedagogies (Schön D., 1993) can also offer the pedagogical coordinator the possibility of influencing territorial policies by accepting the challenge of developing sustainable systems of education and care-making places dedicated to childhood places of quality, conducive to plurality, educational spaces of relationships and citizenship (Child Guarantee, 2019). An

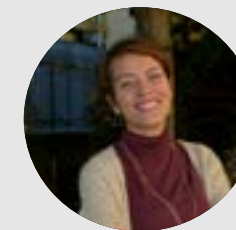
approach that requires, among the essential competences of leaders, the ability to "know how to question and explore teaching practices, relationships, organization (...) with passion and method to give meaning and qualify their activities and contribute to building a better school, a space of life, well-being, meaningful learning, dynamic and vital" (Pastori, 2017, p. 11).

This research will continue with action research involving the organization's pedagogical coordinators, the aim being to outline possible new research tools for pedagogical coordinators. These may be tools for a kind of research that could be defined as practical since it is strongly rooted in the services and capable of supporting processual quality: continuous research that invites those who live in the contexts to exercise of practical rationality (Scaratti, 2021; Zamengo & Valenzano, 2022) through an attitude that is neither exclusively contemplative/theoretical, which would not impact on reality nor an exclusively instrumental attitude. However, the research could enable the pedagogical coordinator to become a researcher of life and a creator of worlds (Dahlberg et al., 2024).

REFERENCES

- Andersen, L. (2017). Achieving high quality through transformational leadership: A qualitative multilevel analysis of transformational leadership and perceived professional quality. *Public Personnel Management*, Vol. 47/1, pp. 51-72, DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0091026017747270>.
- Balduzzi, L., Lazzari, A. (2023). ECEC professionalisation at a crossroad: realizing an integrated system in time of reforms in Italy. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 43, n. 119, p.17-29, Jan.-Abr., 2023, <https://doi.org/10.1590/CC256513>
- Bass, B.M., Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*, Sage: Thousand Oaks.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bennett, J., Gordon, J., Edelman, J. (2012). ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion. European Commission: Brussel.
- Bondioli, A. (2002). Il coordinatore pedagogico: una figura chiave per la qualità dei servizi per l'infanzia, in Becchi E., Bondioli A., Ferrari M. (Eds.), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, pp. 89-105. Edizioni Junior: Bergamo.
- Burns, J.M., (1978). *Leadership*. Harper & Row: New York.
- Cattaneo, A, Ciccardi, C., Colombini, S. (2023). Il coordinatore pedagogico tra formazione e riflessività. *Ruolo connettore e contenitore per la costruzione di una comunità 06. Bambini Settembre 2023*, pp. 37-42. Ed. Spaggiari: Parma.
- Center for Advanced Research in Education (CIAE) (2018). *Study of characterization of leadership and the role of directors in education establishments for early childhood. socialization and reflection workshop*, Center for Advanced Research in Education (CIAE), Undersecretary of Early Childhood Education Organization of Ibero-American States (OEI).
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Falmer Press: London.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2024). CIEC colloquium: Reflections on Beyond Quality at 25 years. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol. 25(1), pp. 131-145.
- Douglass, A. (2017). *Redefining Leadership: Lessons from an Early Education. Leadership Development Initiative*. *Early Childhood Educ Journal*, 46:387-396. DOI: 10.1007/s10643-017-0871-9
- Douglass, A.L. (2019). Leadership for quality early childhood education and care. *OECD Education Working Papers No. 211, EDU/WKP(2019)19*. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/6e563bae-en>
- Eurydice (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: Brussels.
- European Commission - Network on Childcare and Other Measures to Reconcile the Employment and Family Responsibilities (1996). *Quality targets in services for young children, Proposal for a ten year action programme*. European Commission: Luxembourg.
- European Commission (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow (COM. 66)*. European Union: Brussel.
- European Commission (2014a). *Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving*

- (ESL). Final Report No. EAC/17/2012, Publications Office of the European Union: Luxembourg. DOI:10.2766/81384
- European Commission (2014b). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care, Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. EU: Brussels.
- European Commission - Thematic Group on ECEC Quality (2014c). European Quality Framework: research evidence. Document presented at the Conference of the Greek EU Presidency in Athens (19-20 June 2014). European Union: Brussel.
- European Commission (2021). Council Recommendation 2021/1004 of 14 June 2021 establishing a European Child Guarantee. <http://data.europa.eu/eli/reco/2021/1004/oj>
- European Commission (2024). Leadership in Early Childhood Education and Care (ECEC): an overview of models and practices in Europe. <https://wikis.ec.europa.eu/display/EAC/ECEC+Documents?preview=/48761832/143438680/ECEC%20WG%202024-25%20-%201st%20report%20-%20ECEC%20Leadership%20-%20Practices%20and%20models%20in%20Europe.pdf>
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (2009). La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa. Armando editore: Roma.
- Hard, L., Jónsdóttir, A. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 21/3, pp. 311-325. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1350293x.2013.814355>.
- Infantino, A. (2006). Pensare il lavoro educativo in una prospettiva pedagogico-organizzativa, in N. Terzi (a cura di), *Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo*. pp. 211-217. Edizioni Junior: Bergamo.
- Layzer, J. I., Goodson, B. D. (2006). The quality of early care and education settings: Definitional and measurement issues. *Evaluation Review*. N. 30, pp. 556-576, <http://dx.doi.org/10.1177/0193841X06291524>
- Lazzari, A. (2022). Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: challenges and opportunities. *Pedagogia Oggi - Sezione Monografica | XX | 2*, pp. 50-60. DOI: <https://doi.org/10.7346/PO-022022-07>
- Macaux, W. (2012). Generative leadership: Responding to the call for responsibility, *Journal of Management Development*. 31(5), pp. 449-469. DOI 10.1108/02621711211226042
- Marani, G. (2014). *La ricerca-azione. Una prospettiva deweyana*. Franco Angeli: Milano.
- Mersky, R., Sievers, B. (2019). Social Photo-Matrix and Social Dream-Drawing. In Stamenova, K. & Hinshelwood, R.D., eds., *Methods of Research into the Unconscious: Applying Psychoanalytic Ideas to Social Sciences*. pp. 145-168. Routledge: London.
- Mezirow, J. (2003a). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina: Milano.
- Mezirow, J., Taylor, E. (2003b). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. pp. 3-17. Jossey-Bass: San Francisco.
- Milotay, N. (2016). From research to policy. The case of early childhood and care in Pathways Professionalism in Early Childhood Education and Care. Routledge: London.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*.
- MIUR (2017). Decreto Legge n. 65/2017. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107 (GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).
- MIUR (2022). Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione, *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei, 2021, Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, 2022, adottati con Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43*.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza*. Carocci: Roma.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci: Roma.
- Moss, P. (2012). *Experimenters, Critical Thinkers and Democrats: The Role of Educators in a World of Conflicting Alternatives*, Keynote presented at the International Congress organized by ISSA-DECET, *Co-constructing professional learning: pathways towards quality, equity and respect for diversity in ECEC*. <http://issa-decet2012.com.hr/followup.php>.
- Musatti, T., Picchio, M. (2005). Un luogo per bambini e genitori nella città. *Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Il Mulino: Bologna.
- Organization for economic co-operation and development – OECD, (2020). *Building a high-quality ECEC Workforce: Further results from the Starting Strong Survey*. OECD: Paris.
- Paletta, A. (2015). *Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale*. RICERCAZIONE, Vol. 7, Iprase. DOI: <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.361>
- Pastori, G. (2017). *In ricerca: prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Edizioni Junior Gruppo Spaggiari: Parma.
- Peeters, J., Cameron, C., Lazzari, A., Peleman, B., Budginaite, I., Hauari, H., Siarova, H., (2015). *Impact of continuous professional development and working conditions of early childhood education and care practitioners on quality, staff-child interactions and children's outcomes: A systematic synthesis of research evidence*. Gent: VBJK, Eurofound: Dublin.
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaite, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., Cameron, C. (2018). *Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review*. *Eur J Educ*. 2018; 53:9-22, DOI: 10.1111/ejed.12257
- Picchio, M. (2021). *Contesti e processi della collegialità per affrontare il cambiamento*. in L. Balduzzi, A. Lazzari (Eds), *Ripartire dall'infanzia*. Edizioni Junior: Parma.
- Scaratti, G. (Eds) (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni. Pratiche di conoscenza situata e trasformativa*. Raffaello Cortina: Milano.
- Scardicchio, A. C. (2023). *Futuro fragile, futuro possibile. Educare nel tempo del chiaroscuro*. Edizioni San Paolo: Alba.
- Silva, C. (2015). *Papel del coordinador pedagógico en la promoción educativa y cuidados en la primera infancia en Italia*. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2).
- Sim, M. et al. (2019). *Starting Strong Teaching and Learning International Survey Conceptual Framework*. OECD Education Working Papers, No. 197, OECD Publishing, Paris, DOI: <https://doi.org/10.1787/106b1c42-en>
- Schein, E. H. (1987). *Process Consultation*, Addison-Wesley Publishing Company, Italian Version (2021): *Lezioni di consulenza. L'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Schön, D., (1993). *How the Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Routledge, London.
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. OECD Education Working Papers, No. 176. OECD Publishing: Paris. DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Urban, M., Vandebroek M., Peeters J., Lazzari A., Van Laere K. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. CoRe Research Documents. European Commission: Brussels.
- Von Foerster, H. (1988). *Costruire la realtà*, in P. Watzlawick (Eds), *La realtà inventata*. pp. 37-63. Feltrinelli: Milano.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Zamengo, F., Valenzano, N. (2022). *Loocchio pedagogico. Dalla pratica alla teoria, dalla teoria alla pratica*. Mondadori Università: Milano.



Claudia Ciccardi

University of Milano-Bicocca

c.ciccardi@campus.unimib.it

PhD student XXXVIII cycle - Education in the contemporary society- University of Milano Bicocca, PhD Executive Pedagogist - Proges Cooperative and trainer. She collaborates with the University of Turin - Course in Education Sciences - Educational Planning (FIL0341), she is also an expert in this subject. For the same degree course, she is supervisor for curricular internships. Her experience as an pedagogist in ECECs has allowed her to focus her study and research on the field of early childhood education and educational professionalism.

La postura di ricerca del pedagogo come elemento di qualificazione dei servizi educativi 0-6. L'approccio progettuale come cornice di riferimento

The pedagogist's research stance as an element in the qualification of ECEC. The project approach as a frame of reference

La postura investigadora del pedagogo como elemento de cualificación en la educación infantil. El enfoque por proyectos como marco de referencia¹

Marco Iori, Annalisa Liuzzi, ITALIA

1. L'articolo è frutto di un lavoro condiviso dell'autrice e dell'autore, circa l'impianto dell'intero saggio e i riferimenti bibliografici. Sul piano delle specifiche attribuzioni, Marco Iori è autore del primo e del secondo paragrafo, Annalisa Liuzzi del terzo e del quarto.

RIASSUNTO

Il contributo intende approfondire la particolare valenza della *postura di ricerca* del pedagogo, in relazione alla qualificazione delle istituzioni rivolte a bambine e bambini nella fascia 0-6 anni. Slegandosi da un'idea di *qualità* neoliberista e performativa per abbracciare una visione processuale di qualificazione delle istituzioni educative per l'infanzia, connotata da ascolto profondo dei bambini e da capacità di osservazione e di analisi delle proposte a loro offerte dai servizi, si approfondirà la relazione tra essa e la postura di ricerca del personale educativo. Una delle principali ragioni dell'indagine in oggetto è la distanza tra le dichiarazioni formali – avanzate nei profili professionali, nelle normative e nei documenti in cui

si esplicitano gli intenti organizzativi e pedagogici dei servizi – e la pratica quotidiana, in cui troppo spesso la ricerca viene dimenticata o rimandata, a causa di situazioni contingenti. Verranno utilizzate interviste a testimoni privilegiate intrecciate a un approccio auto-etnografico, con lo scopo di approfondire il ruolo del pedagogo e la sua relazione con la qualità dei servizi per l'infanzia. Si terminerà quindi con la proposta dell'approccio progettuale quale sistema di significati che ben si presta a porre al centro dell'agire educativo l'atteggiamento di ricerca nella quotidianità, con bambine e bambini e nel lavoro di équipe tra adulti.

Parole chiave: Pedagogo, Postura di Ricerca, Qualità, Riflessività, Approccio Progettuale

ABSTRACT

The paper aims to delve into the particular significance of a research stance adopted by the pedagogist, in relation to the enhancement of services targeting children aged 0-6 years. Departing from a neoliberal, managerial, and performative conception of quality, and embracing a process-oriented vision of early childhood education services qualification, characterized by deep listening to children and the ability to observe and analyse the proposals offered to them by the services, the relationship between this stance and the research posture will be explored. The aim of this essay is firstly to investigate the gap between formal declarations - in professional profiles, regulations and documents outlining organizational and pedagogical intentions - and daily practice, where research is often sidelined due to contingent situations, using, also according to an autoethnographic approach, the professional experiences of the authors. The qualitative research presented in this contribution consists of an initial exploration of the figure of the pedagogist and its relationship with the quality of early childhood services, proceeds with the analysis of the relationship between research stance and the qualification of such educational proposals, and concludes with the proposal of a project approach as a system of meanings that lends itself well to placing the research attitude at the centre of educational action in everyday life, with children and in teamwork among adults.

Keywords: Pedagogist, Research Stance, Qualification, Reflexivity, Project Approach

RESUMEN

La contribución pretende explorar el valor particular de la postura investigadora del pedagogo en relación con la cualificación de las escuelas infantiles. Alejándose de una idea neoliberal y performativa de la calidad, para abrazar una visión procesual de la cualificación de los centros de educación infantil, caracterizada por una escucha profunda de los niños, la capacidad de observar y analizar las propuestas que les ofrecen los servicios, se explorará la relación entre ésta y la postura investigadora del personal educativo. Uno de los principales motivos de esta indagación es la distancia entre las declaraciones formales (hechas en perfiles profesionales, reglamentos y documentos en los que se explicitan las intenciones organizativas y pedagógicas de los servicios) y la práctica cotidiana, en la que la investigación se olvida o se pospone con demasiada frecuencia debido a situaciones contin-

gentes. Se utilizarán entrevistas con testigos privilegiados entrelazadas con un enfoque autoetnográfico, con el fin de profundizar en el papel del pedagogo y su relación con la calidad de las escuelas infantiles. Se terminará con la propuesta del enfoque por proyectos como sistema de significados que se prestan bien a situar en el centro de la acción educativa la actitud de investigación en la vida cotidiana, con los niños y en el trabajo en equipo entre adultos.

Palabras clave: Pedagogo, Postura Investigadora, Calidad, Reflexividad, Enfoque por Proyectos

*“Non vediamo le cose per quello che sono.
Le vediamo per quello che siamo”
(Talmud)*

QUALE IDEA DI QUALITÀ?

Il dibattito circa la qualità del sistema educativo e di cura per la prima infanzia è uno dei più accesi e densi nel mondo dell'educazione. Molteplici sono le prospettive da cui è stato affrontato, conducendo a riflessioni estremamente diversificate e, in alcuni casi, antitetiche. Una posizione affermata, proveniente dal campo economico, che ha travalicato tali confini ed è riconosciuta e apprezzata da molti che si occupano di educazione, ha individuato nella qualificazione delle istituzioni rivolte alla prima infanzia uno dei principali fattori di risparmio per la spesa pubblica di uno Stato. Questa permetterebbe infatti di prevenire la necessità di futuri e maggiori investimenti in servizi essenziali o, in taluni casi, emergenziali e legati a bassi livelli di qualità della vita (Heckman, 2017, 2020). Altri, seppur dalla medesima prospettiva economicistica, e nell'ambito della cornice neoliberista, hanno sostenuto come la valorizzazione e il miglioramento del sistema formativo, fin dalla prima infanzia, rappresentasse uno degli elementi necessari per la qualificazione del *capitale umano* (Mincer, 1958). In quest'ottica, si intende fornire ai soggetti in educazione un determinato bagaglio di competenze atto, principalmente, a sostenere la produttività delle aziende in cui saranno assunti e volto, in sostanza, alla formazione del buon produttore (Baldacci, 2022) e del buon consumatore.

Di tutt'altro avviso è la posizione di chi, opponendosi a una visione neoliberista della qualità (Dahlberg, 2016), abbraccia una prospettiva relazionale (Cagol, 2022; Pignataro, 2014) e trasformativa (Mezirow, 1991; Taylor, 2007) in cui il processo di qualificazione delle istituzioni educative per l'infanzia non ha un univo-

co scopo a cui aspirare, ma, in continua evoluzione, si fonda sulla qualità del processo, che è connotato da una profonda capacità osservativa e di ascolto di bambine e bambini e sul miglioramento delle proposte a loro offerte dai servizi (Moss, Dahlberg, & Pence, 1999; Rinaldi, 2009; Clark & Moss, 2014).

In questo senso, la qualificazione delle istituzioni si configura essenzialmente come un *iter* articolato, che coinvolge realtà plurime in un sistema complesso i cui molteplici livelli sono interrelati (Bronfenbrenner, 1979) e che si caratterizza altresì per il cambiamento continuo. Ciò richiede, anzitutto, che vi sia una predisposizione e la contemporanea accettazione di tali mutamenti da parte dei membri del gruppo, sfidando la naturale resistenza a essi, insieme a un orizzonte di senso condiviso (Gariboldi, 2018, pp. 44-47). Un processo in cui, in senso costruttivista (Kelly, 1955; Maturana, & Varela, 1992; von Foerster, 1987; von Glasersfeld, 1998), vengono condivisi e co-costruiti significati in contesti gruppalmente che, attraverso tale processo di confronto e costruzione, possono arrivare a costituire *Comunità di pratiche* (Wenger, 1998) e di *pensiero* (Michelini, 2016).

Pertanto, la qualità è, secondo tale prospettiva, un esito mai del tutto raggiunto, quanto piuttosto un orizzonte a cui tendere attraverso un processo ricorsivo, a spirale, in cui osservazione (Michelini, 2017; Pastori, 2017; Salerni & Cassibba, 2023), documentazione (Martini, Mussini, Gilioli, Rustichelli, & Gariboldi, 2015; Lupi, 2023), autovalutazione (Benedetti, Gariboldi, & Maselli, 2018; D'Ugo, 2013), riflessività in gruppo (Cambi, 2003; Michelini, 2016; Chello, 2021) e correlate azioni di miglioramento si intrecciano, dialogano e intervengono sulla strutturazione delle esperienze quotidiane. Per farlo è necessario intervenire su determinati aspetti che connotano il *setting* (Dozza, 2000), tra cui elementi strutturali, ambientali e relazionali (Fabbri, 1996; Tramma, 2003; Palmieri, 2008), in quanto produttori di significato (Salomone, 1997). L'organizzazione di tempi e spazi (interni ed esterni), la progettazione del curriculum, l'organizzazione del lavoro, la scelta degli arredi e dei materiali, le modalità relazionali che connotano le interazioni (adulti-bambini, bambini-bambini e adulti-adulti), la partecipazione delle famiglie, i rapporti col territorio, la formazione del gruppo di lavoro, le modalità di documentazione sono alcuni tra i più importanti ambiti in cui tale qualità può dispiegarsi nei contesti educativi rivolti a bambine e bambini nella fascia 0-6 anni (Baldacci, 2006; Gariboldi, 2007; Borghi, 2015). In tal senso, la qualità non è identificata con la strutturazio-

ne di esperienze che si sostanzino in apprendimenti misurabili o tramite l'accertamento di un particolare sviluppo di bambine e bambini, così come affermato da certe tradizioni collocate, ad esempio, nell'ambito della *school-type education* (Wagner, 2006), ma nella predisposizione, certo culturalmente situata (Tobin, 2005), delle condizioni materiali e simboliche perché bambine e bambini possano vivere esperienze significative in cui possano esprimere sé stessi per poi rielaborare, anche collettivamente, tali performance (Massa, 2000).

Qualità è quindi sostanzialmente una predisposizione istituzionale e individuale nei confronti del cambiamento e del miglioramento delle pratiche, che parte dall'assunto secondo cui, in campo educativo, è necessaria una loro continua rilettura e l'annesso confronto in una dimensione collegiale, per poter co-costruire significati condivisi, partecipare al continuo rinnovamento dell'agire educativo (Riva, 2004) e rimanere in costante connessione con i mutamenti della società che inevitabilmente si riflettono su tutti i soggetti coinvolti: bambini, famiglie, operatori.

Colei o colui che è chiamato a sostenere il gruppo di lavoro nell'implementazione di un processo siffatto (Gariboldi, Maffeo, & Pelloni, 2013), nel contesto delle istituzioni rivolte alla prima infanzia, in Italia, è il pedagogista, figura che di seguito verrà approfondita.

Le riflessioni contenute nel presente saggio nascono, anzitutto, dall'esperienza professionale dei due autori in qualità di pedagogisti e dalla lacuna emersa in tali vissuti circa la possibilità operativa di organizzare il lavoro pedagogico in modo che la ricerca vi trovi uno spazio adeguato e necessario. Per questo, l'approccio autoetnografico (Adams, Holman Jones, & Ellis 2015; Gariglio, 2017; Bianchi, 2019) connota, seppur sottotraccia, tale contributo, incontrando e intrecciandosi a una ricerca qualitativa situata che, con lo scopo di esplorare più in profondità gli aspetti problematici della questione, si è tradotta in interviste strutturate¹ a due testimoni privilegiate di contesto, in

1. Breve nota metodologica. Le domande dell'intervista strutturata sono le seguenti: "1) Come descriveresti il ruolo del pedagogista?; 2) Secondo il tuo punto di vista e la tua esperienza, in che modo e in che misura la dimensione di ricerca riguarda e connota il ruolo del pedagogista? Pensando all'organizzazione del tuo lavoro: quanto spazio riesci a dedicare a questo aspetto?; 3) Quale credi sia la relazione tra la ricerca e l'approccio progettuale?". Gli stralci di intervista saranno riportati in corsivo nel testo, senza riferimenti bibliografici, per poterli esaminare criticamente nel corso del contributo. Le interviste sono state realizzate a

quanto pedagogiste che coordinano servizi dedicati alla prima infanzia.

In questo senso, il saggio tenta di affrontare la densa relazione tra qualità e ricerca mediante una disamina del ruolo del pedagogo nell'ambito di servizi educativi e scolastici rivolti alla prima infanzia. Il presente contributo intende, dunque, approfondire, in primo luogo, il ruolo del pedagogo, per poi dedicarsi all'analisi della postura di ricerca in relazione a esso, quale elemento di qualificazione dei servizi dedicati a bambine e bambini nella fascia tra 0 e 6 anni. Infine, verrà avanzata la proposta dell'approccio progettuale in qualità di cornice di riferimento coerente per un lavoro educativo che ponga la ricerca tra le proprie fondamenta e che, tramite essa, nutra in modo ricorsivo il processo di miglioramento del servizio.

IL RUOLO DEL PEDAGOGISTA: ALCUNI NODI DI SIGNIFICATO

Abbiamo scelto il lemma *pedagogo* in quanto crediamo non corrisponda a un esatto sinonimo di *coordinatore pedagogico*. La seconda dicitura, preferita in contesti istituzionali quali, ad esempio, i profili professionali pubblici e privati o i bandi di concorso, si ritiene abbia un effetto che crediamo vada disinnescato: portare l'attenzione di chi la incontra sulla prima delle due parole, *coordinatore*, e, quindi, sulla dimensione organizzativa, amministrativa e finanche burocratica di questo ruolo. Non che esso non comprenda tali sfere², ma il rischio che si corre è quello

maggio 2024.

2. Dicono le intervistate, in merito a tale complessità, al rischio di fraintendimento circa questo ruolo e alle sue specifiche competenze e incompetenze: "Credo, comunque, che, in virtù di questa complessità sociale, siano necessari ancora molti anni affinché il ruolo del coordinatore pedagogico trovi una sua identità precisa" e "Se, da un lato, il ruolo del coordinatore pedagogico si configura come un ruolo vario, ricco, complesso e frazionato, spesso, però, viene declinato in modalità molto differenti (troppo differenti) in relazione al committente ed al datore di lavoro, sia quest'ultimo un Comune, una cooperativa, un servizio privato, una scuola statale" e "Ciascun erogatore di servizio, probabilmente data la storia relativamente recente di questa figura, interpreta il ruolo sulla base della propria cultura e conoscenza, in merito, sulla base della propria esperienza passata, delle eventuali carenze organizzative del proprio settore/ufficio/ambito in cui si andrà a radicare questa nuova figura di coordinamento" e, infine, "La molteplicità delle richieste atipiche che, spesso, vengono rivolte al coordinatore peda-

di far passare in secondo piano l'aggettivo che segue, che invece rappresenta il fulcro di tale professionalità e, come tale, va valorizzato anche in termini lessicali. Per questo propendiamo per la voce *pedagogo*, in quanto permette di evidenziare il principale focus di questa professione: la pedagogia nella sua complessità.

Anche questa richiede però una definizione o, perlomeno, una presa di posizione.

Intendiamo affrontare le questioni al centro di tale contributo da una prospettiva di *pedagogia critica* (Freire, 1970; Massa, 1987; Colicchi, 2009; Muzi, 2009; Michelini, 2019; Giroux, 2023), ovvero secondo una visione di essa quale scienza complessa e riflessiva, che si muove nello stretto intreccio tra teoria e prassi e che esprime, in questa, la propria autonomia epistemologica. Secondo tale ottica, la pedagogia assume, inoltre, la responsabilità di coinvolgere nelle proprie riflessioni le più dense e spinose traiettorie sociali che richiedono anche un suo intervento, valorizzando il proprio impatto emancipativo (Catarci, 2023; Biesta, 2012) attraverso la creazione di spazi di pensiero, condivisione ed espressione di sé. In questo alveo si aggiunge infine, quale riferimento epistemologico, la concezione avalutativa e non finalistica della pedagogia, fondata sull'individuazione, molto pragmatica, dei fini e degli obiettivi, connessi a determinati valori, che in un determinato contesto guidano le specifiche scelte educative, e non di *valori educativi* o un'educazione buona, validi in generale (Papi, 1978; Massa, 1987; Colicchi, 2020).

Secondo questa prospettiva, intendiamo approfondire il ruolo del pedagogo in quanto figura che, individualmente o entro forme di gruppaltà, come pure a fianco di altri professionisti dell'educazione, insegnanti e educatori *in primis*, pensa e agisce l'educazione nel suo dispiegarsi teorico-pratico.

Attualmente, in Italia, tale figura sta vivendo un momento di particolare valorizzazione: essa dà seguito alla Legge n. 205 del 2017 che ha introdotto, per prima a livello nazionale, la definizione di *pedagogo* e *educatore professionale*³. La Legge n. 55 del 2024

gogico, non sortisce necessariamente risposte funzionali alle necessità, poiché la formazione del pedagogo, sebbene spesso ampia e diversificata, è carente di particolari formazioni in ambito amministrativo, commerciale, contabile".

3. Questi due ruoli professionali sono stati definiti come figure specializzate che operano in relazione a persone di ogni età, in molteplici ambiti – educativo e formativo; scolastico; socioassistenziale, limitatamente agli aspetti socioeducativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario;

"Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali", successivamente, descrive così il ruolo del pedagogo: "è lo specialista dei processi educativi che, operando con autonomia scientifica e responsabilità deontologica, esercita funzioni di coordinamento, consulenza e supervisione pedagogica per la progettazione, la gestione, la verifica e la valutazione di interventi in campo pedagogico, educativo e formativo rivolti alla persona, alla coppia, alla famiglia, al gruppo, agli organismi sociali e alla comunità in generale. L'attività professionale del pedagogo comprende l'uso di strumenti conoscitivi, metodologici e di intervento per la prevenzione, l'osservazione pedagogica, la valutazione e l'intervento pedagogico sui bisogni educativi manifestati dal bambino e dell'adulto nei processi di apprendimento" (art. 1, L. 55/2024).

Seguendo la precedente definizione, la figura del pedagogo è, dunque, in stretta connessione con la qualità dei servizi alla persona nei quali opera (Catarci, 1994, pp. 16-21), in quanto si occupa della promozione di queste istituzioni, da un punto di vista educativo, relazionale e comunicativo, oltre che progettuale, organizzativo e gestionale (Premoli, 2008).

Una delle pedagogiste intervistate la definisce così:

"Una figura professionalmente preparata ed in continua formazione. Un professionista polimorfo, con esperienza sul campo in ambito educativo, prima che di coordinamento; un professionista con esperienza e competenze in ambito pedagogico, artistico, sociale e comunicativo. Una figura a tutto tondo, capace di affrontare le diverse richieste che provengono dalla complessità scolastica in relazione ai bambini, alle famiglie, agli insegnanti, al personale ausiliario, alle amministrazioni, alla rappresentanza politica. Una figura in grado di leggere, contestualizzare e valutare le nuove proposte e ricerche educative, pedagogiche, i nuovi approcci psicologici e terapeutici in relazione all'approccio pedagogico su cui si basano le azioni del proprio territorio."

Per prima cosa, pertanto, questo ruolo è caratterizzato da una particolare *competenza pedagogica* (Fabbri, 1996). Questa è descritta da Fabbri tramite i suoi principali elementi distintivi: la competenza relazionale (ivi, pp. 17-23) e l'assunzione di un ruolo stra-

ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale.

tegico nella relazione, che favorisca la motivazione intrinseca degli altri soggetti coinvolti (ivi, pp. 36-42); l'attenzione prestata all'inevitabile *transfert pedagogico* (ivi, pp. 50-59); la lettura dei bisogni e la conseguente ricerca dei più efficaci modelli operativi per rispondervi (ivi, pp. 77-87). Coerentemente con tale approccio, si delinea quindi una figura, anzitutto, in grado di costruire *relazioni pedagogicamente orientate* (ivi, p. 21), connotate da reciprocità e autonomia, e in cui sia tutelato lo spazio per il conflitto e la divergenza (Giroux, 1983; Ford, 2019; Galimberti, 2023), non negando i processi di condizionamento (Fabbri, 2020) e *transfert* presenti nell'atto educativo, ma sottoponendoli a continua revisione e negoziazione nell'ambito della relazione educativa. La lettura dei bisogni, infine, è un atto ricorsivo e continuativo, che richiede capacità di decentramento, immedesimazione ed empatia, connesse a una specifica capacità di lettura delle dinamiche di gruppo (Fabbri, 1996, p. 78).

Dicono le intervistate:

"La bellezza del ruolo del coordinatore è che ha la possibilità metaforicamente di cambiare i propri occhiali e di mettersi nei panni degli altri, vivere tante storie, tanti punti di vista e divertirsi a cercare una negoziazione."

Emergono, inoltre, nell'analisi di tale professione, al fianco delle precedenti, tre ulteriori questioni:

1. la promozione di una continua revisione del progetto pedagogico e la sua trasposizione nelle pratiche educative, mediante un processo ricorsivo di rilevazione e interpretazione dei bisogni, tramite l'osservazione; predisposizione di modelli operativi di intervento, attraverso la *progettazione*; analisi del processo, grazie al sistema di *autovalutazione*; e, infine, *formazione del personale*, che sostiene il miglioramento continuo;

2. la cura delle relazioni inter e intra istituzionali: in quanto il pedagogo si delinea come una *figura di sistema*, poiché connette *saperi*, *contesti* e *professionalità* (Premoli, 2008, pp. 35-38; Arioli, 2018);

3. il supporto alla riflessione individuale e collettiva, anche attraverso la strutturazione di un sistema di *supervisione pedagogica* (D'Antone, 2023).

Dicono le intervistate:

"Il ruolo del coordinatore pedagogico è complesso perché complesse sono le relazioni che deve tenere in equilibrio. I soggetti coinvolti in questa relazione complessa sono tutti coloro che operano a vario titolo nel

mondo educativo [...] nell'ottica della costruzione di una rete di alleanze plurime e della trasferibilità dei saperi”.

Un esempio particolarmente efficace dell'evoluzione vissuta da questa figura, dalla sua nascita – negli anni Sessanta nelle primissime esperienze, poi, formalmente, negli anni Settanta – a oggi, e del suo più efficace coinvolgimento nel contesto dei servizi rivolti a bambine e bambini nella fascia 0-6 anni, è rappresentata dall'esperienza teorico-pratica dei Nidi e delle Scuole dell'infanzia del Comune di Reggio Emilia (Malaguzzi, 1983, 1988; Bobbio, 2008; Edwards, Gandini, & Forman, 2010). Una vicenda fondata su una filosofia educativa che ha fatto della *ricerca sulla pratica educativa* una delle proprie fondamenta (Cavallini, & Giudici, 2009; Barbieri, 2017), ancor prima dell'approvazione di leggi nazionali o regionali sul sistema educativo e scolastico 0-6. La sua rielaborazione teorica è ascrivibile al *Reggio Emilia Approach* (Bobbio, 2008, 2020; Cagliari, & Giudici, 2020; Rinaldi, 2009), che, a fianco della ricerca, pone altri principi fondamentali tra cui: la partecipazione delle famiglie; il rapporto tra scuole, nidi e territorio; l'approccio progettuale; il lavoro collegiale di molteplici ruoli professionali (atelierista, insegnante, cuoco, personale ausiliario, pedagogista), alcuni dei quali presenti soltanto in questa realtà; la continua evoluzione del sistema fondata sulla propensione al cambiamento e alla rilettura delle prassi educative (AA.VV., 2010; Rinaldi, 2009).

La figura del pedagogista, come emerso e sviluppato in questa esperienza (Hoyuelos, 2014, pp. 128-129) e nella prospettiva assunta da chi scrive, intreccia il proprio operato, e la riflessione a esso connessa, da un lato, al concetto di qualità, in quanto è proiettato al cambiamento dell'istituzione in cui opera tramite gli strumenti sopra richiamati, e, dall'altro, al sostegno di un processo analitico in cui bisogni e azioni poste in campo per rispondervi sono oggetto di revisione individuale e collettiva, anche attraverso appositi strumenti documentativi (Dahlberg, & Moss, 2005). Il pedagogista assume il ruolo di promotore della qualità, in quanto sostiene processi riflessivi, formativi e di continua revisione del progetto educativo, e, in sostanza, è un fautore della cultura dell'infanzia (Bonilauri, & Filippini, 2010).

LA POSTURA DI RICERCA DEL PEDAGOGISTA: UN ELEMENTO DI PROFONDA QUALIFICAZIONE

Muoversi all'interno di una società e un sistema di relazioni di tipo complesso, caratterizzati da discontinuità, incertezza e rapidi mutamenti (Morin, 1999a; 1999b; 2008), in un'ottica di sviluppo e promozione di stili di vita maggiormente sostenibili (Böhme, Walsh, & Wamsler, 2022), richiede l'acquisizione di competenze trasversali per la comprensione delle esperienze (Iori, 2024a) secondo una prospettiva sistemica, critica e creativa, attraverso l'adozione di strategie di ragionamento, analisi, risoluzione dei problemi e interconnessione, all'interno di una dimensione di condivisione, scambio e confronto (Martini, Mussini, Gilioli, Rustichelli, & Gariboldi, 2015; Iori, 2023).

Risulta infatti evidente come, per le caratteristiche del tempo che stiamo vivendo, sia necessario educare ad atteggiamenti riflessivi e di ricerca, con l'intenzione di coltivare pensatori (Morin, 1999; Boix Mansilla, 2016), più che *consumatori di teorie* (Mortari, 2009, p. 169).

Se il ruolo degli adulti è quello di sostenere le nuove generazioni in questo processo dialettico tra acquisizione di competenze e approfondimento teorico (ivi, pp. 169-170), è, dunque, necessario interrogarsi su come supportarli a loro volta, in quanto operano, essi stessi, in situazioni in cui non esistono ricette precostituite da applicare indistintamente. Dare vita a contesti stimolanti e generativi, in un processo di formazione continua (Baldacci, Frabboni, & Margiotta, 2012), all'interno del quale teoria e pratica si contaminano e si alimentano in modo ricorsivo (Freire, 1970; Massa, 1987; Baldacci, 2020), consentirebbe di creare le condizioni per sviluppare quella postura di ricerca – e le competenze a essa correlate – costituente e qualificante l'agire educativo intenzionale (Pastori, 2017).

Riflettendo sul ruolo del pedagogista, una delle intervistate evidenzia quanto esso sia effettivamente correlato a una postura di ricerca:

“L'assenza dell'aspetto della ricerca rende un coordinatore pedagogico un “ripetitore” di pensieri, un esecutore, poco più di uno sterile divulgatore di teorie. Il già visto. Il già vissuto. Ma la pedagogia non è il vecchio: la pedagogia è una materia viva, poiché affonda le sue radici nella vita, nella crescita, nelle relazioni tra esseri umani, nel mondo che cambia.”

La dimensione di ricerca emancipa il pedagogista (Freire, 1970) dalla mera riproduzione di teorie e pratiche in modo decontestualizzato: la pedagogia, afferma l'intervistata, è una materia viva che si radica nell'esistenza e nelle relazioni, all'interno di un processo dinamico e in continua evoluzione che richie-

de, per sua natura, una forte disponibilità all'ascolto (Rinaldi, 2009) per essere approfondito, conosciuto e compreso nelle pieghe della sua reale complessità.

Assumere una postura di ascolto e ricerca significa *“coltivare una disponibilità interna a rivedere con sguardo nuovo ciò che l'urgenza dell'azione e la ripetizione quotidiana tende a cristallizzare in forme rigide e semplificate, in percorsi interpretativi e sillogismi di cui non si ricordano più le premesse maggiori”* (Pastori, 2017, p. 11). Ciò crea le condizioni per lo sviluppo di una coscienza professionale (Gardner, 2006; Martini, Mussini, Gilioli, Rustichelli, & Gariboldi, 2015; Mortari, 2009) capace di essere storicamente e culturalmente situata, in dialogo costante e ricorsivo con la contemporaneità.

“La pedagogia dovrebbe crescere e modificarsi grazie alla collaborazione di chi la vive e la cura, in relazione con i bambini, con la società. La ricerca pedagogica dovrebbe essere un respiro che la pervade e che, al contempo, invade il ruolo del coordinatore pedagogico, invece resta un piccolo spazio in cui prendere bocciate d'ossigeno, se possibile, ogni tanto.”

La dimensione collegiale a cui fa riferimento l'intervistata, affonda le sue radici nella tradizione pedagogica sviluppata nel contesto dell'Emilia Romagna (Campioni, & Marchesi, 2014), contesto in cui le donne e i movimenti femministi hanno avuto un ruolo decisivo nella nascita e nello sviluppo delle istituzioni educative per la prima infanzia a livello locale e nell'elaborazione e continua messa a punto, ad esempio, di esperienze teorico-pratiche, come quella del *Reggio Emilia Approach* (AA.VV., 2010; AA.VV., 2020; Lingenauber, & von Niebelschütz, 2023). Partire da sé e dalla propria esperienza è una pratica che contraddistingue l'approccio femminista (hooks, 1994) e la tradizione dei movimenti delle donne, di cui la costruzione di contesti di ascolto, scambio, riflessione e condivisione è un aspetto costitutivo (Gilligan, 1995).

La *Pedagogia dell'ascolto* (Rinaldi, 2017) rimarca il legame che intercorre tra *contesto di ascolto e ricerca del significato* (ivi, pp. 169-172) ed evidenzia anche quanto ciò sia legato alla dimensione del tempo: un tempo del dialogo e della riflessione interiore, che va quotidianamente oltre la sua dimensione cronologica attingendo dal passato, dal presente e dal futuro, un dono prezioso in quanto *il tempo è ciò che permette di ascoltare ed essere ascoltati dagli altri* (ivi, p. 171).

L'importanza del tempo in relazione all'ascolto e, dunque, alla ricerca è un aspetto che viene evidenzia-

to anche dalle intervistate:

“Spesso mi ritrovo a rincorrere il tempo, a trovare strategie per ricavarne un luogo dove sedimentare, studiare e pormi quesiti nuovi (partendo sempre dalla mia necessità di provare ad indossare gli occhiali di altri) necessari per stare in un atteggiamento di ricerca. Non sempre questo tempo e questo luogo sono riconosciuti come necessari agli occhi degli altri interlocutori.”

“Trovo molto difficile fare ricerca nella mia quotidianità lavorativa: non è previsto dal disegno di massima. È plausibile e richiesto che mi occupi del caldo in sezione d'estate, della ghiaia del vialetto, delle zanzare, del pasto d'emergenza per gli scioperi, ma non della ricerca.”

Riflettendo sul tempo dedicato alla ricerca con uno sguardo critico, è necessario considerare come le contingenze quotidiane e le urgenze da risolvere, nell'esperienza quotidiana, sottraggano tempo allo studio e all'approfondimento, intesi come dimensioni di cura (Mortari, & Camerella, 2014):

“Credo che il coordinatore sia una figura in continua ricerca. Una ricerca però che non sempre ha il giusto spazio di approfondimento, di cura che invece richiederebbe.”

Emerge poi un ulteriore aspetto, ovvero la discrezionalità individuale e delle singole istituzioni nell'individuare e tutelare un tempo per la ricerca, andando così a qualificarne o meno la realizzazione, con il rischio di relegarla in un orizzonte immaginativo, più che reale:

“Mi rendo conto che la quantità di spazio che dedichi dipende sempre dalle priorità che un po' ti poni tu e un po' ti pongono le agenzie con cui lavori.”

“La ricerca è un vezzo che ci si regala ogni tanto, di nascosto. Sporadica, imprecisa, inaffidabile, consapevolmente inefficace ma che ci regala, almeno, la speranza di stare facendo qualcosa di utile ai bambini. Manca la cultura della ricerca. Manca la diffusione di questa cultura presso le amministrazioni, i politici, le famiglie.”

Le intervistate, quindi, richiamano l'importanza di costruire una cultura relativa al ruolo fondamentale che l'atteggiamento di ricerca ricopre in campo educativo, con un accento specifico rispetto alla figura del pedagogista che, come già discusso sopra, è strategica ai fini della promozione e della tutela del diritto a un'educazione di qualità per tutte e tutti. Si

ritrovano, nelle parole riportate, due aspetti cruciali: l'*intenzionalità* (nella definizione di una cultura della ricerca e dunque anche dei suoi spazi, tempi, modi) e la necessità di dar vita a *processi partecipativi* e di co-costruzione dei significati che la sottendano, coinvolgendo anche amministratori, politici e famiglie, al fine di realizzare in modo corale progettualità capaci di riconoscerne la dignità e il valore, sostenendone e preservandone l'attuazione.

APPROCCIO PROGETTUALE: UNA CORNICE DI RIFERIMENTO PER UN CONTESTO EDUCATIVO CHE RICERCA

Andremo ora ad avanzare la proposta dell'*approccio progettuale* (Dahlberg & Moss, 2005, pp. 106-107; Iori, 2023) come possibile cornice in cui ritrovare molti degli aspetti evidenziati precedentemente come particolarmente rilevanti nella promozione e tutela di una postura di ricerca all'interno dei contesti educativi.

Adottare un approccio di tipo progettuale significa interfacciarsi in modo intenzionale con la complessità che caratterizza la società contemporanea, accogliendone sfide e caratteristiche (Morin, 1993), nella scelta di una prospettiva metodologica e organizzativa aperta, fortemente connessa al contesto specifico e all'esperienza, che a partire dall'osservazione quotidiana si sviluppa in modo flessibile e diviene, all'interno di un processo riflessivo e ricorsivo tra teoria e pratica (Gariboldi, 2015).

Differenziandosi dai modelli educativi più tradizionali basati sulla linearità e sulla trasmissione dei contenuti, approcciarsi all'educazione e alla conoscenza in modo progettuale significa partire dall'osservazione quotidiana, interrogandosi sul senso e sul significato delle esperienze, individuando piste di ricerca e focus da approfondire, per poi tornare nuovamente sul campo e ricominciare il ciclo 'esperienza – osservazione – riflessione – interpretazione – sintesi – costruzione di ipotesi – esperienza'. Si tratta di un attento e profondo processo di ascolto del mondo e delle relazioni che lo connotano (Mortari, 2009), un ascolto inteso nel suo significato più ampio, attraverso l'utilizzo di tutti i sensi, con l'ausilio di strumenti (Martini, Mussini, Gilioli, Rustichelli, & Gariboldi, 2015) in grado di sostenerne la rilettura e la comprensione attraverso la messa in campo del pensiero riflessivo (Dewey, 1933; Iori, 2024b).

Procedere circolarmente tra esperienza, documentazione, riflessione e avanzamento di ipotesi con-

nota questa idea di progettazione come un continuo processo di ricerca (Gariboldi, 2015) che coinvolge bambini e adulti all'interno delle istituzioni educative che la adottano. Le motivazioni che stanno dietro la scelta di un approccio di questo tipo risiedono nella consapevolezza del fatto che siamo e saremo sempre più immersi in una complessità crescente, che richiede costantemente l'acquisizione di nuove competenze nel relazionarci con l'indeterminato, l'emergente, l'imprevisto: se intendiamo la riflessività (Paterlini, 2019) come ricerca di senso dell'esperienza, essa diviene un principio di libertà e creatività, assumendo quindi una prospettiva trasformativa dell'ambiente con cui i soggetti si relazionano attivamente (Pastori, 2017). Vien da sé, dunque, la centralità che il ruolo del pedagogo assume all'interno dell'approccio progettuale: come soggetto parte integrante e a sostegno dei processi, figura di facilitazione, raccordo, riflessione e formazione. Rispondendo alla domanda relativa alla relazione che lega approccio progettuale e ricerca le intervistate ne confermano la stretta interdipendenza:

“Non può esserci un approccio progettuale se non vi è un atteggiamento di ricerca. Credo che siano concatenanti. Se come educatore, coordinatore non hai un atteggiamento di ricerca non puoi dichiarare di avere un approccio progettuale.”

“L'approccio progettuale procede per ricerca. Quindi la domanda vera sarebbe: se hai dichiarato di fare raramente ricerca, allora significa forse che non segui un approccio progettuale? La ricerca si manifesta come potenziale, ma diventa ricerca stessa nel momento in cui ci sia qualcuno disponibile a coglierla, registrarla, conoscerla, mapparla e contestualizzarla in una cornice di significati.”

Assumere un atteggiamento di ricerca è un prerequisito per l'adozione di un approccio di tipo progettuale: esso stesso si sviluppa, infatti, all'interno di un continuo processo di indagine. Con le loro parole, le pedagogiste evidenziano alcuni aspetti che, a loro parere, connoterebbero in modo saliente la relazione tra postura di ricerca e approccio progettuale (Martini, Mussini, Gilioli, Rustichelli, & Gariboldi, 2015): *intenzionalità, collegialità, sostenibilità, curiosità, ascolto* sono le cinque dimensioni che emergono dall'analisi delle testimonianze raccolte. Questi aspetti vengono considerati dalle intervistate come elementi facilitatori dell'assunzione di una postura di ricerca autentica e aderente alle caratteristiche del contesto in cui si in-

serisce, da essa a loro volta favoriti in modo ricorsivo.

La ricerca va “ricercata” con intenzionalità e disponibilità

“Tante volte parliamo di approccio progettuale solo perché esistono strumenti di lavoro ma in profondità non sempre ritrovo un atteggiamento di ricerca e si rischia che diventi una prassi, una pratica, una programmazione.”

“Ove non ci sono adulti disponibili a spendersi in queste azioni, cosa accade? Accade, probabilmente, che anche queste azioni potenziali di ricerca, diventano sterili, superficiali e fini a loro stesse. Potremmo quindi dichiarare di non stare agendo in maniera veramente progettuale, dal momento che l'approccio progettuale prevede momenti di incontro, condivisione, confronto a più mani e teste e che viene sempre meno considerato come necessario e funzionale.”

Per tutelare l'autenticità della ricerca è necessario essere disponibili ad assumerla come postura che va a definire l'identità professionale. Allo stesso tempo è anche necessario progettare con intenzionalità tempi e modi capaci di tutelarne la qualità, costruendo, in dialogo con il contesto, le condizioni necessarie a garantire l'esplorazione, l'approfondimento, la rilettura e la condivisione, sia dal punto di vista delle esperienze, che dal punto di vista teorico, individualmente e in gruppo. L'approccio progettuale, dunque, deve essere inteso non solo come un *contenitore di strumenti, ma come necessario e funzionale contesto di incontro, condivisione, scambio e confronto.*

La ricerca segue il principio della collegialità

“Non bisogna dimenticare che la ricerca si fa in team: ci sono gli insegnanti, i collaboratori scolastici, gli esperti, l'atelierista, le famiglie ... l'ambiente, i materiali... e il coordinatore pedagogico... Ove cade un elemento, si spera che la rete creata, ancora regga, andando, comunque, a sostenere gli interessi e gli apprendimenti dei bambini. Ciò non toglie che ogni perdita sia un impoverimento. Pensando alla rete progettuale, possiamo concludere che, comunque, possa, in un qualche modo, passare un intento progettuale e, quindi, di ricerca in un contesto educativo in cui viene a mancare una parte importante come quella del coordinatore pedagogico, ma ciò non toglie il fatto che il tutto si inaridisca.”

La dimensione collegiale è fondamentale per la ricerca: ogni soggetto che partecipa alla vita delle istituzioni educative è parte degli intenti progettuali e, dunque, di processi di indagine partecipati. Se la rete *progettuale* può comunque reggere, è certo che alla perdita di ogni suo membro si impoverirà: ciò risulta vero in modo specifico nel caso in cui a *cadere* fosse proprio il pedagogo, per la strategicità del suo ruolo.

Per una sostenibilità delle relazioni: la ricerca che si prende cura del contesto, il contesto che si prende cura della ricerca

“L'approccio progettuale e la ricerca fungono da “rimedio di terreno” per l'organismo scuola, come nell'approccio omeopatico. [...] Ove il coordinamento pedagogico viene a mancare nella sua azione di ricerca, probabilmente, viene a mancare una lettura globale dell'ecosistema in atto, nelle considerazioni ampie di ciò che è accaduto, sta accadendo, nell'osservazione dell'azione degli adulti (educatori, insegnanti, esperti... ecc) in relazione a bambini, spazi, materiali e tra gli adulti stessi. Quanto un sistema può vivere bene, mantenendo la propria identità, nel continuo impoverirsi delle sue parti collaboranti? In quali tempi questo perfetto ecosistema continuerà a modificare i propri equilibri per sopravvivere ma trasformandosi in altro? [...] Ogni mancanza toglie nutrienti al sistema e non è certo con piccoli innesti mensili che possiamo tendere al ripristino della qualità del sistema che, al momento, sta seguendo una rotta discendente.”

Paragonando l'approccio progettuale e la ricerca a un *“rimedio di terreno”* per l'organismo scuola, l'intervistata ne richiama l'aspetto sistemico e relazionale. L'approccio progettuale e la ricerca si prendono cura dei contesti educativi in modo globale. Da ciò deriva che, ove manca la figura del pedagogo, verrà meno anche la lettura del contesto nella sua complessità, perdendo, così, di vista l'intricata rete relazionale che caratterizza l'ecosistema di riferimento (Bronfenbrenner, 1979) nella sua evoluzione tra passato, presente e futuro. Vengono inoltre sottolineati i temi della reciprocità e dell'interconnessione tra le parti, quello della trasformazione come strategia per fronteggiare le eventuali perdite o mancanze, alla ricerca continua di un equilibrio: la questione emergente è la sostenibilità del sistema educativo che sempre più rischia di allontanarsi da una dimensione di cura intesa come forma di nutrimento, a fronte di interventi parziali e

palliativi non utili alla promozione della qualità.

La curiosità come leva per la ricerca e lo sviluppo

“Per fare ricerca non puoi non avere un atteggiamento curioso, la voglia di andare in profondità e scavalcare anche certe teorie per poterle verificare.”

Per fare ricerca è necessario avere un atteggiamento curioso: la curiosità fungerebbe da molla per sviluppare il desiderio di approfondimento, così da scavalcare le teorie prese a riferimento, mettendole alla prova, al fine di verificarle. La curiosità “può essere definita come un desiderio di conoscere, vedere o sperimentare che motiva il comportamento esplorativo orientato all’acquisizione di nuove informazioni” (Litman, 2005, p. 793, tda). Gianni Rodari, nelle pagine finali de “La grammatica della fantasia” ci ricorda anche come sia nemica del pensiero, la noia (Rodari, 1973, p. 182): richiamando il pensiero di Dewey, evidenza come siano, invece, il nuovo, il precario, il problematico, quali elementi cruciali per stimolare l’attivazione del pensiero (Dewey, 1933).

La ricerca consente di ascoltare, ma va, a sua volta, ascoltata

“Tornando alle battute iniziali e parlando di ascolto, vorrei allargare ancora un po’ la visuale, domandandomi a chi serve la ricerca e quali sono i suoi ‘organi’ di ascolto sociali. Quale forma assumono in ambito amministrativo e politico? Se non ci sono orecchie tese all’ascolto e voci pronte al rilancio, la ricerca, probabilmente, perde il suo significato e forse è per questo motivo che il ruolo del pedagogo inizia a perdere questa accezione. D’altronde, in un sistema sociale in cui l’USL, unità sanitaria locale, è diventata ASL, azienda sanitaria locale e i Presidi/Direttori scolastici e, in seguito, Dirigenti Scolastici, come in un’azienda; ne deriva che è cambiata la spina dorsale della nostra società: dall’essere umano, è diventato il profitto. Probabilmente è il guadagno che genera interesse, molto meno l’essere umano. Quindi, perché mai investire in ricerca?”

Viene, infine, affrontato il tema dell’ascolto della ricerca. Se essa, infatti, consente di ascoltare noi stessi e la realtà, allo stesso tempo si può intendere, tra le parole della pedagoga, l’auspicio per una reciprocità all’interno di questa relazione: la ricerca consente di ascoltare (Rinaldi, 2017), ma affinché si possa re-

alizzare richiede a sua volta un ascolto attento. Ma a chi sarebbe effettivamente utile farlo e quali sono i suoi organi di ascolto sociali? Il campo di riflessione si allarga così alla perdita di valore che la dimensione di ricerca sta vivendo nella società contemporanea, in cui a essere privilegiato sarebbe più il profitto, che l’essere umano: è necessario ricercare orecchie tese all’ascolto e voci pronte al rilancio per preservarne la rilevanza. Se l’importanza della ricerca non è riconosciuta, anche il ruolo del pedagogo, di conseguenza, si svuoterà di questa connotazione, al pari di ogni altro ruolo educativo.

L’approccio progettuale sembra ben corrispondere, quindi, alle caratteristiche di complessità, intenzionalità, riflessività, processualità ricorsiva e formazione permanente richiamate precedentemente: sussistono però ancora criticità su cui è necessario soffermarsi, anche attraverso ulteriori piste di ricerca. La cornice teorico-pratica in cui si situa e si sviluppa l’approccio progettuale, infatti, lo qualifica come contesto propizio allo sviluppo di una postura di ricerca da parte di tutti i soggetti coinvolti. Affinché ciò si realizzi, è però necessario dedicare attenzione agli aspetti e alle criticità evidenziate, perché si possa realizzare una vera coerenza tra presupposti teorici, normative, dichiarazioni di intenti e pratiche, valorizzando in tal senso la figura del pedagogo quale ruolo chiave del processo.

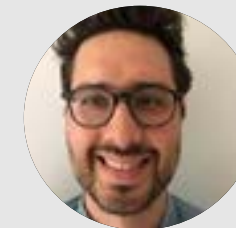
REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

- AA.VV. (2010) *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- AA.VV. (2020). *Una storia presente. L’esperienza delle scuole comunali dell’infanzia a Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Corsiero Editore.
- Adams, T.E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (2015). *Autobiography*. Oxford: Oxford University Press.
- Arioli, A. (2018). Interconnessioni: il lavoro educativo e la cura dell’intero. In V. Iori (a cura di). *Educatori e pedagogisti. Senso dell’agire educativo e riconoscimento professionale*. (pp. 55-71). Trento: Erickson.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2020). I termini fondamentali della pedagogia. Un programma di lavoro. In M. Baldacci, & E. Colicchi (a cura di). *I concetti fondamentali della pedagogia*. *Educazione Istru-*

- zione Formazione* (pp. 19-39). Roma: Avio.
- Baldacci, M. (2022). Neoliberalismi e pedagogia. In E. Mancino, & M. Rizzo, *Educazione e neoliberalismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (pp. 23-32). Bari: Progedit.
- Baldacci, M., Frabboni, F., & Margiotta, U. (2012). *Longlife-longwide learning*. Milano: Bruno Mondadori.
- Barbieri, N.S. (2017). Loris Malaguzzi: la sua vita e la sua filosofia dell’educazione come nuclei fondativi del “Reggio Approach”. In L. Pazzaglia (a cura di). *Pedagogia dell’infanzia. LV convegno di Scholé* (pp. 165-178). Brescia: Morcelliana.
- Benedetti, S., Gariboldi, A., & Maselli, M. (a cura di). (2018). *Per una qualità diffusa. La valutazione della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia in Emilia-Romagna*. Bergamo: Zeroseiup.
- Bianchi, L. (2019). *Un piano d’azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. Milano: Franco Angeli.
- Biesta, G.J.J. (2012). Doing emancipation differently: Transgression, equality and the politics of learning. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 1(1), 15-30.
- Bobbio, A. (2008). Il “Reggio Approach”. In A. Scurati, & A. Bobbio (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze* (pp. 179-198). Roma: Armando.
- Bobbio A. (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una ‘nuova’ idea di bambino. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2), 85-93.
- Böhme, J., Walsh, Z., & Wamsler, C. (2022). Sustainable lifestyles: towards a relational approach. *Sustain Sci*, 17, 2063–2076. doi: 10.1007/s11625-022-01117-y.
- Boix Mansilla, V. (2016). *How to Be a Global Thinker. Educational Leadership*, 74(4), 10-16.
- Bonilauri, S., & Filippini, T. (2010). Il ruolo del pedagogo. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di). *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia* (pp. 119-125). Bergamo: Junior.
- Borghesi, B.Q. (2015). *Nido d’infanzia. Buone prassi per promuovere il benessere e la qualità della vita dei bambini*. Trento: Erickson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

- Cambi, F. (2003). Una professione tra competenze e riflessività. In F. Cambi, E. Catarsi, C. Fratini, M. Muzi, & E. Colicchi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello* (pp. 39-66). Roma: Carocci.
- Cagliari, P., & Giudici C. (2020). Loris Malaguzzi e la rivoluzione culturale dei servizi educativi 0/6 di Reggio Emilia. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(2), 31-39.
- Cagol, M. (2022). Verso una pedagogia radicalmente relazionale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12(2), 250-264, doi: 10.30557/MT00232.
- Campioni, L., & Marchesi, F. (2014). *Sui nostri passi. Tracce di storia dei servizi educativi nei Comuni capoluogo dell’Emilia-Romagna*. Bergamo: Junior.
- Catarci, M. (2023). Educazione, coscientizzazione ed emancipazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1 Supplemento), 204-209.
- Catarsi, E. (1994). *Il ruolo del coordinatore pedagogico*. Firenze: Giunti.
- Cavallini, I., & Giudici, C. (2009). *Rendere visibile l’apprendimento: Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Chello, F. (2021). “Ricostruire” l’epistemologia delle pratiche educative riflessive. Un’analisi critica dell’eredità di Dewey nel modello di professionalizzazione di Schön. *LLL*, 17(38), 26-38.
- Clark, A., & Moss, P. (2014). *Ascoltare i bambini. L’approccio a mosaico*. Bergamo: Junior.
- Colicchi, E. (a cura di). (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma: Carocci.
- Colicchi, E. (2020). I concetti di educazione, istruzione, formazione e la teoria pedagogica. In M. Baldacci, & E. Colicchi (a cura di). *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione* (pp. 40-58). Roma: Avio.
- Dahlberg, G. (2016). An ethico-aesthetic paradigm as an alternative discourse to the quality assurance discourse. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 124-133, doi: 10.1177/1463949115627910.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- D’Antone, A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo «scarto interno al reale» nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath &

- Co. Publishers.
- Dozza, L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (a cura di). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47-90). Roma: Carocci.
- D'Ugo, R. (2013). *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: FrancoAngeli.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Fabbri, M. (1996). *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna: CLUEB.
- Fabbri, M. (2020). Educazione e condizionamento. Le ragioni di un binomio. In M. Baldacci, & E. Colicchi (a cura di). *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione e formazione* (pp. 98-112). Roma: Avio.
- Ford, D.R. (2019). Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, 1, 104-118, doi: 10.1007/978-3-031-35469-4_21-2.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Gariboldi, A. (2015). La progettazione: un approccio di ricerca. In D. Martini, I. Mussini, C. Gilioli, F. Rustichelli, & A. Gariboldi (2015). *Educare è ricerca di senso. Applicazione di un approccio progettuale nell'esperienza educativa dei servizi 0-6 anni* (pp. 19-25). Bergamo: Junior.
- Gariboldi, A. (2018). I riferimenti teorici e l'impianto metodologico del sistema di valutazione regionale. In S. Benedetti, A. Gariboldi & M. Maselli, (a cura di). *Per una qualità diffusa. La valutazione della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia in Emilia-Romagna* (pp. 35-51) Bergamo: Zeroseiup.
- Gariboldi, A., Maffeo R., & Pelloni A. (a cura di). (2013). *Sostenere, connettere, promuovere. Il coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Gariglio, L. (2017). L'autoetnografia nel campo etnografico. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 3, 487-504, doi: 10.3240/88717.
- Gilligan, C. (1995). *Hearing the Difference: Theorizing Connection*. *Hypatia*, 10(2), 120-127.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2023). *Pedagogia critica*. Roma: Anicia.
- Heckman, J.J. (2017). *ABC/CARE: Elements of quality early childhood programs that produce quality outcomes*. Chicago, IL: The Heckman Equation.
- Heckman, J.J. (2020). *Investing in early childcare and education produces significant economic returns*. Chicago, IL: The Heckman Equation.
- Hoyuelos, A. (2014). *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*. Bergamo: Junior.
- hooks b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of Freeform*. London: Pluto Press.
- Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Iori, M. (2023). Valorizzare l'insegnamento attraverso l'attitudine etica dell'insegnante. L'approccio progettuale come terza via. *Pedagogia più Didattica*, 9(2), 109-121, doi: 10.14605/PD922308.
- Iori, M. (2024a). Educare alla cittadinanza attiva e globale: la promozione di consapevolezza etica, a partire dalla scuola dell'infanzia. *Articolo* 33, 5, 66-73.
- Iori, M. (2024b). Pensiero riflessivo e consapevolezza etica: promuoverli dalla prima infanzia per contrapporsi alla cultura della discriminazione. *Educazione interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, 22(1), 152-164, doi: 10.6092/issn.2420-8175/18006.
- Lingenauber, S., & von Niebelschütz, J. (2023). *The Women and the Schools of Reggio Emilia. Education and Training Materials for Reggio-Inspired Teachers*. Bochum-Freiburg: projektvarlag.
- Litman, J.A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. *Cognition and Emotion*, 19(6), 793-814.
- Lupi, A. (2023). Documentazione alla scuola dell'infanzia e al nido: tra usi didattico-curricolari, riflessività e comunicazione. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 55-70.
- Malaguzzi, L. (1983). L'educazione dei cento linguaggi. *Zerosei*, 12, 2-4.
- Malaguzzi, L. (1988). Se l'atelier è dentro a una lunga storia e ad un progetto educativo. *Bambini*, 12, 26-31.
- Martini D., Mussini I., Gilioli C., Rustichelli F., & Gariboldi A. (2015). *Educare è ricerca di senso. Applicazione di un approccio progettuale nell'esperienza educativa dei servizi 0-6 anni*. Bergamo: Junior.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 30 (140), 60-66.
- Maturana, H., & Varela, F. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michelini, M.-C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelini, M.-C. (2017). Osservazione educativa. Ricerca di un paradigma. *Pedagogia più Didattica*, 3(2), 1-5.
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302.
- Morin, E. (1993). Introduzione al pensiero complesso. *Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin, E. (1999a). *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Morin E. (1999b). *Les sept savoirs nécessaire à l'éducation du futur*, Paris, UNESCO-Seuil.
- Morin, E. (2008). *On complexity*. New York: Hampton Press.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., & Camerella, A. (a cura di). (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori.
- Moss, P., Dahlberg, G., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care - Languages of Evaluation*. London: Routledge.
- Muzi, M. (a cura di). (2009). *Pedagogia critica in Italia*. Roma: Carocci.
- Palmieri, C. (2008). *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano: Mimesis.
- Papi, F. (1978). *L'educazione*. Milano: ISEDI.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Bergamo: Junior.
- Paterlini, M. (2019). *La riflessività in una prospettiva materialista*. Bergamo: Zeroseiup.
- Pignataro, P.V. (2014). *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*. Padova: CLEUP.
- Premoli, S. (a cura di). (2008). *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Rinaldi, C. (2009). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London: Routledge.
- Rinaldi, C. (2017). La pedagogia dell'ascolto: la prospettiva di Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman. *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (pp. 169-182). Bergamo: Junior.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Salerni, N., & Cassibba, R. (2023). *L'osservazione nei contesti educativi. Tecniche e strumenti*. Roma: Carocci.
- Salomone, I. (1997). *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: Carocci.
- Taylor, E.W. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research. *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173-191.
- Tobin, J. (2005). Quality in Early Childhood Education: An Anthropologist's Perspective, *Early Education and Development*, 16(4), 421-434.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- von Foerster, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- von Glasersfeld, E. (1998). *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Wagner, J.T. (2006). An outsider's perspective: Childhoods and early education in the Nordic countries. In J. Einarsdottir e J.T. Wagner (a cura di). *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Charlotte: Information Age Publishing, 289-306.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

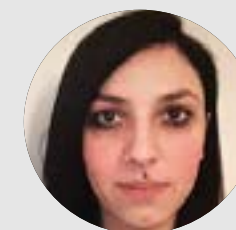


Marco Iori

Reggio Childhood Studies

marco.iori@unimore.it

Marco Iori, Italy, pedagista, dottorando presso il Corso Reggio Childhood Studies dell'Università di Modena e Reggio Emilia e Fondazione Reggio Children. Coordinatore, per dieci anni, di Nidi e Scuole dell'Infanzia. La sua ricerca è prevalentemente orientata all'indagine sul rapporto tra educazione ed etica e sul pensiero riflessivo (individuale e collettivo), in particolare modo nel contesto delle istituzioni dedicate alla prima infanzia.



Annalisa Liuzzi

Reggio Childhood Studies

annalisa.liuzzi@unimore.it

Annalisa Liuzzi, Italy, dottoranda del Corso Reggio Childhood Studies organizzato dall'Università di Modena e Reggio Emilia in collaborazione con Fondazione Reggio Children. Pedagista e musicista, sta approfondendo i temi del suono e dell'ascolto come strumenti di ricerca, relazione, conoscenza. In particolare, propone l'utilizzo della musica contemporanea di ricerca come risorsa in campo educativo.

Concepire la “qualità” delle prassi educative. Potenzialità e limiti di un concetto in-definito

Angelica Disalvo, ITALIA

RIASSUNTO

La polisemia costitutiva del concetto di qualità porta a intenderla in modi differenti, talvolta tra loro discordanti. Ciò influenza l'orientamento etico, valoriale e metodologico, da una parte, espresso nell'offerta formativa (o nel curriculum) e, dall'altra, praticato dai professionisti che operano nei servizi per l'infanzia. La concezione della qualità che hanno i coordinatori pedagogici dei servizi educativi per la prima infanzia produce riverberi sulle pratiche di coordinamento da loro attuate e, di conseguenza, determina la qualità del servizio stesso. Il presente contributo illustra uno studio di caso esplorativo qualitativo, volto a indagare il sostrato semantico delle rappresentazioni della qualità e a individuare le caratteristiche attribuite agli elementi costitutivi della *qualità di processo* dei servizi per la prima infanzia dei coordinatori pedagogici dei servizi ECEC del Comune di Foggia. I risultati emersi dall'analisi tematica consentono di delineare immagini orientate all'attuazione dei principi e dei valori pedagogici promossi dai documenti di indirizzo nazionali e internazionali per la realizzazione di servizi

educativi di qualità. Emerge altresì, tuttavia, la necessità di sensibilizzare a una più radicale cultura della partecipazione dell'infanzia: nell'individuazione dei criteri di assicurazione della qualità, nella sua concreta realizzazione e, infine, nella sua valutazione.

Parole chiave: Qualità educativa; Servizi Educativi; Early Childhood Education and Care; Coordinatore pedagogico; Ricerca educativa.

INTRODUZIONE

Il dibattito sul concetto di qualità dei sistemi educativi per la prima infanzia presenta numerose criticità, principalmente legate alle sue molteplici possibili significazioni. A ciò vanno sommate le questioni relative alla traduzione della qualità in prassi operative, agli oggetti specifici di misurazione della qualità e all'individuazione di strumenti utili, ai professionisti dell'educazione, per la sua valutazione.

Essere in grado di stabilire in modo certo quale sia l'idea di qualità utile a garantire un'offerta educativa e formativa qualitativamente efficace risulta un'impresa ardua, a maggior ragione se si considera la complessità costitutiva dell'infanzia, dei suoi bisogni educativi e delle sue specificità di sviluppo, il carattere sistemico dei luoghi e dei processi deputati alla sua formazione e la molteplicità delle relazioni e degli attori in esse implicati (Amadini, Bobbio, Bondioli e Musi, 2018; Bondioli e Savio, 2020).

A ben guardare, i principali documenti di indirizzo nazionali (*Linee pedagogiche per il sistema intergato zero-sei del 2021 e Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia del 2022*) e internazionali (*Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care del 2014*) tesi a fornire le linee guida per l'assicurazione della qualità dei servizi educativi 0-6, non riportano una definizione chiara e univoca del termine. Piuttosto, esplicitano i principi valoriali che possono contribuire alla sua realizzazione.

Non dichiarando esplicitamente il significato, tuttavia, ne lasciano trapelare un'idea piuttosto indefinita che, in quanto tale, viene inevitabilmente sottoposta al processo di conformazione e adattamento alle idee, ai valori e alle rappresentazioni personali e soggettive di coloro che leggono e interpretano. A tal proposito, Lupi e D'Ugo (2023) affermano che

«[...] le proposizioni che affermano quali comportamenti, fenomeni, organizzazioni, comportano che il servizio educativo sia di qualità, sono da considerare come proposizioni affermate da soggetti plurali che non sono in grado di circostanziare e definire analiticamente l'ambito di validità e applicazione dell'affermazione, producendo un atto linguistico vago e generico che deve essere considerato opaco e pertanto suscettibile di indagini al fine di renderlo il più possibile non contraddittorio, sincero e adeguato ai presupposti del contesto [...]» (p. 222).

Ciò a dire che ciascun contesto educativo sviluppa il proprio concetto, i propri criteri di assicurazione e le proprie prassi di qualità, che per essere realmente compresi dagli *outsiders* necessitano di un adeguato approfondimento e di un costante riferimento al contesto specifico in cui si realizzano. Se infatti si considera che a tradurre in prassi operative quanto riportato nei documenti di indirizzo sono i professionisti impegnati a diverso titolo nei servizi (educatori, insegnanti, pedagogisti, coordinatori, dirigenti scolastici, ecc.), che ciascuno di loro è portatore della propria concezione di qualità e che, nel momento in cui operano, devono necessariamente mediare tra le proprie personali concezioni e quelle del contesto socio-culturale e dell'utenza di cui si occupano, emerge chiaramente che più che di qualità in senso univoco e singolare si debba considerare la necessaria esistenza di molteplici e plurali *culture della qualità* (Mariani, 2015). La problematicità connaturata al pensare/agire educativo (Bertin, 1975; Frabboni e Pinto Minerva, 2013; Loiodice, 2019), alle caratteristiche evolutive della prima infanzia e alle specificità dei servizi a questa dedicati (Bondioli e Savio, 2020; Frabboni e Pinto Minerva, 2008; Lopez, Caso e Altamura, 2021; Tamburlini, 2014), infatti, impone il superamento di una visione univoca e dicotomica dei processi, dei linguaggi e delle prassi in cui si sostanzia e, allo stesso tempo, chiede di tenere in costante considerazione il fatto che la complessità costitutiva dei soggetti, dei processi e dei contesti non possa essere in alcun modo semplificata, pena la perdita della stessa possibilità di assicurare la qualità delle esperienze e dei servizi educativi.

DIFFICOLTÀ DEFINITORIA E POSSIBILI SIGNIFICAZIONI

Termine carico di valori, la "qualità" risulta intuitivamente concepibile ma, probabilmente proprio per questo, difficile da definire. Le ragioni che si celano dietro tale criticità definitoria sono molteplici. In questa sede ci si soffermerà, in particolare, su: a) i domini di comprensione entro cui la si intuisce; b) il sistema di valori culturali che ne strutturano il significato implicito (ovvero il concetto di qualità proprio della cultura che la attua) e che determina i criteri di validità entro i quali, la stessa cultura, riconosce la possibilità di valutarla (ovvero valori soglia o elementi specifici di riferimento); c) le rappresentazioni degli oggetti specifici in relazione a cui viene valutata.

La qualità e i suoi domini di comprensione

Il dominio di comprensione si struttura a partire dall'insieme di schemi e strutture di significati, norme, valori, idee e opinioni appartenenti a ciascuno dei soggetti coinvolti in uno scambio linguistico e consta dello spazio semantico condiviso, che si costruisce a partire dalla negoziazione di significati trasmessi attraverso gli atti linguistici (Sbisà, 2009; Smith, 2000). In tal modo, all'interno della comunicazione entrano in gioco una serie di fattori soggettivi, legati ai significati e ai valori attribuiti alle parole utilizzate e ai concetti, intenzionalmente o accidentalmente, espressi attraverso esse.

Attivamente coinvolto nella comunicazione, ciascun soggetto contribuisce alla co-costruzione del dominio semantico in cui prende forma il significato espresso nell'atto linguistico e lo interpreta a partire dal sistema valoriale della propria cultura di appartenenza e dalle opinioni e dai giudizi personali. Ciò gli consente di tradurlo in prassi operative. Vien da sé che ciascun significato risulta relativo a una serie di fattori, determinati dall'insieme di variabili che intervengono nei processi di significazione.

Nel saggio *Defining quality*, Harvey e Green (1993) hanno messo in luce la natura intrinsecamente relativa del concetto di qualità. Tale relatività, per gli autori, è duplice: da una parte, dipende da coloro che concepiscono la qualità e dai contesti in cui viene adoperata (persone diverse concepiscono la qualità in modi differenti in base agli oggetti a cui la riferiscono e ai contesti in cui la adoperano). Dall'altra, la relatività del concetto risiede nei termini di validità di riferimento che la determinano: alcuni ritengono la qualità un concetto assoluto e auto-evidente, che pertanto non necessita di essere spiegato; altri, invece, definiscono la qualità in relazione a "soglie assolute", che devono essere superate per poter ottenere valutazioni definibili come "di qualità"; altri ancora, infine, intendono la qualità in base alle aspettative dei portatori di interesse, riferendola più al processo che al prodotto: in tal senso, se i portatori di interesse risultano soddisfatti, il servizio verrà definito di qualità indipendentemente dal "livello" di qualità che possiede di per sé e all'effettivo superamento delle soglie assolute di riferimento (Harvey e Green, 1993).

L'influenza dei sistemi valoriali della cultura di riferimento

Risulta chiaro, dunque, che i valori di riferimento che si hanno incidono sugli immaginari che soggiacciono l'idea di qualità. Qui emerge il ruolo cruciale

che riveste la cultura di appartenenza nel determinare il significato attribuito al concetto: alcune culture, ad esempio, tendono a riconoscere come "di qualità" servizi e processi che assecondano i principi neoliberalisti di omologazione e standardizzazione degli apprendimenti e adottano come riferimento principale per la valutazione della stessa i risultati conseguiti; altre culture, invece, sono maggiormente orientate a ritenere "di qualità" servizi e processi che valorizzano la pluralità e la differenziazione degli apprendimenti e dei risultati di apprendimento, e rivolgono la propria attenzione valutativa al processo più che il risultato finale conseguito (Baldacci, 2002; 2022).

Ogni cultura stabilisce, quindi, i criteri di validità entro i quali la qualità viene concepita e, di conseguenza, valutata. Questi possono essere valori-soglia, idee, principi o linee guida che consentono di riconoscere e attribuire un certo livello di qualità agli oggetti di valutazione. In tal senso, i documenti di indirizzo risultano fondamentali: delineano le aree di interesse, indicano possibili modalità di attuazione e forniscono gli strumenti metacognitivi necessari a orientarsi nell'elaborazione delle prassi utili a garantire e valutare la qualità.

Ciò aiuta a comprendere il motivo per cui, a livello europeo, siano state individuate alcune specifiche aree di misurazione della qualità. Indicate dal documento *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (Commissione Europea, 2014),

«Although there is no internationally agreed concept of quality in ECEC services, measures have been identified which help to produce and assure high quality. These include measures which affect the structure of ECEC provision, the quality of the processes used in ECEC settings and the outcomes from ECEC provision» (European Commission, 2014, p. 7).

Di queste, la *qualità strutturale* comprende i fattori determinati dalle politiche e dalle normative di riferimento, quali: il rapporto numerico educatori-educandi; le dimensioni del gruppo classe; le caratteristiche strutturali degli spazi; la professionalità e la formazione del team educativo. La *qualità di processo*, invece, si riferisce ad aspetti più strettamente legati al contesto specifico e riguarda: le metodologie educative e didattiche, i principi pedagogici del curriculum, la relazione tra educatori e bambini e tra pari, la modalità di organizzazione di spazi e tempi educativi. Infine, la *qualità dei risultati* si riferisce alle pratiche e ai

processi di valutazione delle attività realizzate (Slot, 2018). Oltre a ciò, il documento individua cinque *condizioni* dei servizi ECEC associabili alla qualità: 1) l'assicurazione dell'accessibilità, in termini di costi del servizio e opportunità di partecipazione allo stesso; 2) la professionalità degli educatori, in termini di formazione e garanzia di condizioni di lavoro favorevoli; 3) il curriculum e il progetto pedagogico di riferimento, fondati su principi pedagogici di infanzia competente e partecipativa e, pertanto, volti alla promozione delle potenzialità dei bambini e delle bambine; 4) il monitoraggio e la valutazione costante dei processi educativi, sia a livello di politiche statali, regionali e locali sia a livello di interesse superiore dei bambini e delle bambine; 5) la condivisione delle visioni pedagogiche della governance, rispetto a linee guida adottate e relative modalità attuative (Consiglio dell'Unione Europea, 2019).

Dall'intreccio complesso dell'insieme di questi elementi dipende la qualità dell'ECEC e delle strategie operative elaborate per garantire un servizio educativo che risulti di qualità, anzitutto per i suoi principali fruitori diretti: i bambini e le bambine.

Le rappresentazioni degli elementi oggetto di valutazione della qualità

La qualità viene solitamente riferita a elementi, processi, metodologie, contesti, relazioni o apprendimenti o, ancora, all'insieme di tali fattori all'interno del servizio educativo (Amadini et al., 2018; Bondioli e Savio, 2020). Vien da sé che le idee e le rappresentazioni che i soggetti implicati nella realizzazione dei processi educativi hanno di ciascuno degli elementi sopra citati, assumono una notevole importanza nei processi di valutazione della qualità realizzati nei sistemi ECEC.

A concorrere alla possibilità di garantire la qualità dei servizi educativi per la prima infanzia, oltre ai domini di comprensione, alle culture di riferimento e ai documenti di indirizzo, vi sono dunque anche le rappresentazioni che si hanno degli elementi in relazione ai quali si intende realizzare un'azione di qualità o una valutazione qualitativa. Qui entrano in gioco le idee e gli immaginari di "infanzia" e di "educazione dell'infanzia" che hanno, da una parte, le politiche e la cultura di riferimento e, dall'altra, la governance dei servizi e il team educativo. Da tali immaginari dipendono, infatti, le concezioni che si hanno dei processi educativi e delle relazioni in cui si sostanziano, ovvero dei servizi in cui si dipanano (Loiodice e De Serio, 2016).

Sebbene anch'esse siano acquisite, al pari del significato del termine "qualità", in modo per lo più inconsapevole dalla propria cultura di riferimento, gli effetti che producono tali rappresentazioni sulle prassi operative con cui si tenta di realizzare servizi di qualità sono notevoli.

Per tale ragione, tanto il *Quality framework* (Commissione Europea, 2014) quanto i documenti italiani di ratifica del documento (ovvero le *Linee pedagogiche* del 2022 e gli *Orientamenti nazionali* del 2021) assumono come modello pedagogico fondamentale quello partecipativo, che «eleva [il bambino], fin dai primi anni di vita, a co-attore, co-ricercatore e co-costruttore, insieme agli adulti significativi, dei propri processi educativi e didattici [...] che dovrebbero essere l'esito di esperienze significative e coinvolgenti [...]» (Caso, 2021, p. 63).

Lungi dalle prassi pedagogiche trasmissive e omologanti, il modello partecipativo favorisce l'adozione di un curriculum olistico (Bondioli e Savio, 2020; Dewey, 2011), che considera la complessità dell'infanzia e la molteplicità degli aspetti intervenenti nel suo sviluppo come presupposti necessari a una progettazione educativa efficace, attenta a valorizzarne le specificità e a supportarne le potenzialità. Il curriculum olistico, infatti, risulta orientato a predisporre occasioni utili al dispiegamento e alla scoperta delle potenzialità dell'infanzia, a partire dai suoi interessi particolari e nel rispetto dei suoi tempi di sviluppo e apprendimento specifici.

Proponendosi di supportarne i reali bisogni educativi – tanto dal punto di vista dei compiti di sviluppo fisico e cognitivo quanto del benessere fisico, psicologico e sociale – il modello partecipativo e l'idea di infanzia *competente* accolgono allora la sfida dell'emancipazione dell'infanzia, che da categoria marginale della società (Cambi, Certini e Nesti, 2017) viene riconosciuta quale nucleo fondativo della medesima.

Appare chiaro, dunque, il fatto che le questioni legate alle modalità di valutazione dei servizi e nei servizi di educazione e cura della prima infanzia sono di natura complessa e che garantirne la qualità risulta tutt'altro che semplice.

Innanzitutto, la natura relativa del concetto e delle sue possibili significazioni (Harvey e Green, 1993) non ne consente una definizione univoca. Sebbene, infatti, i documenti nazionali e internazionali forniscano raccomandazioni e linee guida utili a favorire l'erogazione di servizi educativi di qualità, numerosi studi testimoniano le criticità insite nella loro rea-

lizzazione (Lupi e D'Ugo, 2023; Zaslow et al., 2011) e valutazione (Ishimine e Tayler, 2014; Lupi, 2024). Gli approcci alla valutazione della qualità sono molteplici e differenti e implicano inevitabilmente la relatività delle epistemologie che orientano le azioni tese a garantirla (Lupi e D'Ugo, 2023).

Oltre a ciò, le concezioni di qualità dei professionisti impegnati nei servizi educativi per l'infanzia contribuiscono alla costruzione della *cultura della qualità* (Mariani, 2015) caratterizzante ciascun contesto educativo specifico: esprimono l'orientamento pedagogico, orientano le prassi e le metodologie del team educativo, determinano i criteri utilizzati per la valutazione di ciascuno dei suoi elementi costitutivi. Questo rende ostico il tentativo di definire univocamente il concetto di qualità e richiede, necessariamente, di adottare una postura problematicista (Bertin, 1975) nel tentativo di comprensione della molteplicità delle istanze implicate nel processo di assicurazione della stessa.

LA RAPPRESENTAZIONE DELLA QUALITÀ DEI SERVIZI EDUCATIVI 0-6 DEL COMUNE DI FOGGIA: UN'INDAGINE ESPLO-RATIVA

Disegno della ricerca e metodologia

Considerata la complessità dei modi di concepire e di realizzare servizi, progetti e *azioni di qualità* per la prima infanzia, per comprendere quali idee e rappresentazioni si hanno di essa nei servizi educativi 0-6, è stata avvertita la necessità di partire dalle concezioni che ne hanno gli attori principali deputati alla sua realizzazione. Pertanto, è stato realizzato uno studio di caso esplorativo (Trincherò, 2004; Yin, 2005) che ha coinvolto i coordinatori pedagogici dei servizi educativi 0-6 del Comune di Foggia quali testimoni privilegiati delle culture e delle prassi qualitative dei servizi educativi per la prima infanzia. L'indagine esplorativa ha avuto la finalità principale di indagare le rappresentazioni del concetto di qualità agite nei servizi locali dell'*Early Childhood Education and Care*, con l'obiettivo specifico di conoscere le caratteristiche associabili alla qualità attribuite, dai soggetti coinvolti, a ciascuno dei fattori che costituiscono la *qualità di processo* dei servizi educativi 0-6. Le attività di ricerca hanno dunque avuto scopo di esplorare il sostrato semantico dal quale emergono i criteri di attuazione e di assicurazione della qualità dei servizi ECEC presenti sul territorio. L'approccio utilizzato è

stato quello problematicista (Bertin, 1975) e del costruttivismo sociale (Pring, 2000).

Metodo

Il disegno di ricerca dello studio di *caso esplorativo* è stato valutato come il maggiormente rispondente alle finalità e agli obiettivi dell'indagine, poiché prettamente finalizzato a *descrivere* e a *comprendere* i fenomeni indagati e le dinamiche a essi relative, in riferimento a unità di analisi ristrette (Trincherò, 2004).

Le attività hanno previsto 7 fasi di realizzazione: in primo luogo, è stata effettuata una ricognizione della letteratura in ambito nazionale e internazionale su studi teorici ed empirici relativi ai differenti significati e metodi di misurazione della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia – della quale, poi, si è proceduto allo studio – (Fase 1). Le attività di ricerca e studio preliminari sono risultate funzionali alla formulazione del progetto di ricerca, alla selezione della metodologia di indagine – individuata nello studio di caso esplorativo – e alla pianificazione delle attività da realizzare (Fase 2). In seguito sono stati strutturati gli strumenti di raccolta dei dati – un questionario autocompilato a domande chiuse e aperte – (Fase 3) e programmate le attività di rilevazione (Fase 4). Sono state quindi realizzate le attività di raccolta (Fase 5) e analisi dei dati (Fase 6). L'ultima fase è constata dell'elaborazione e restituzione dei risultati (Fase 7), di cui il presente contributo rappresenta l'elaborato finale.

Partecipanti

Il criterio di campionamento è stato di tipo non probabilistico, di convenienza e per importanza politico-decisionale (Trincherò, 2019, p. 264). Nello specifico, al fine di raggiungere l'obiettivo specifico della ricerca, è stato ritenuto utile rivolgersi primariamente ai coordinatori dei servizi educativi per la prima infanzia del Comune di Foggia. Pertanto, il campione è composto da coloro che, presenti a un tavolo tecnico organizzato per la costituzione di una rete interistituzionale a supporto dei sistemi educativi per la prima infanzia del Comune di Foggia – organizzato presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia – hanno preso parte volontariamente alle attività di ricerca, dichiarandosi disponibili alla compilazione del questionario.

All'indagine esplorativa ha dunque preso parte un campione totale di 12 soggetti, di cui 11 di genere femminile e 1 di genere maschile. I partecipanti sono tutti attualmente impegnati in servizi educativi, pubblici (6) o privati (6), per la prima infanzia – nidi, sezioni

Caso	Genere	Mansione	Servizio	Tipologia servizio	Anni di servizio
C1	Femminile	Coordinatore pedagogico	Scuola dell'infanzia	Privato	11-15
C2	Femminile	Coordinatore pedagogico	Nido, Sezioni primavera, Scuola dell'infanzia	Privato	Più di 15
C3	Maschile	Dirigente amministrativo	Nido, Sezioni primavera, Scuola dell'infanzia	Privato	Più di 15
C4	Femminile	Coordinatore pedagogico	Scuola dell'infanzia	Pubblico	Più di 15
C5	Femminile	Coordinatore pedagogico	Scuola dell'infanzia	Pubblico	Più di 15
C6	Femminile	Coordinatore pedagogico	Scuola dell'infanzia	Pubblico	Più di 15
C7	Femminile	Coordinatore pedagogico	Nido, Sezioni primavera, Scuola dell'infanzia	Pubblico	Più di 15
C8	Femminile	Coordinatore pedagogico	Nido	Privato	Più di 15
C9	Femminile	Coordinatore pedagogico	Scuola dell'infanzia	Pubblico	Più di 15
C10	Femminile	Coordinatore pedagogico	Nido, Scuola dell'infanzia	Privato	Più di 15
C11	Femminile	Coordinatore pedagogico	Scuola dell'infanzia	Privato	Più di 15
C12	Femminile	Coordinatore pedagogico	Scuola dell'infanzia	Pubblico	Più di 15

Tabella 1 - Composizione del campione

primavera, scuole dell'infanzia – del Comune di Foggia. Questi ricoprono il ruolo di coordinatori pedagogici e/o dirigenti amministrativi e hanno maturato un'esperienza professionale di più di 11 anni di servizio (Tabella 1). Sebbene il numero dei partecipanti possa sembrare esiguo, va considerato che ciascuno dei partecipanti coordina differenti servizi educativi per l'infanzia operanti sul territorio comunale.

Procedura e raccolta dei dati

Lo strumento scelto per la rilevazione dei dati è stato un questionario autocompilato (Trincherò, 2004) predisposto in Google Moduli. Il questionario è stato strutturato in due macroaree: la prima, anagrafica, presentava domande chiuse (cfr. Tabella 1); la seconda, relativa alle opinioni dei soggetti sulla qualità di processo dei servizi ECEC, presentava domande aperte. La scelta dello strumento di rilevazione a

bassa strutturazione è stata motivata, da una parte, dall'intento esplorativo della ricerca e, dall'altra, dalla necessità di valorizzare i punti di vista specifici dei soggetti interpellati, al fine di identificare il sistema di significati, valori, credenze e opinioni sottostanti la cultura della qualità trasmessa, attraverso le scelte progettuali, all'interno dei servizi educativi.

Per la costruzione del questionario, gli item sono stati elaborati in relazione agli elementi riconosciuti come costitutivi della *qualità di processo* dei sistemi educativi 0-6 (Bondioli e Savio, 2020; Slot, 2018). Le domande formulate sono state volte, quindi, a sollecitare il riferimento alle pratiche di progettazione e di coordinamento educativi messe in atto dai partecipanti, al fine di favorire l'emergere delle aree semantiche di riferimento.

Nello specifico, le rappresentazioni della qualità dei servizi educativi 0-6 sono state indagate in rela-

Temi		Sottotemi	
1	Cura	1	Benessere
		2	Attenzione
		3	Riconoscimento
		4	Promozione
2	Formazione	1	Approccio olistico
		2	Formazione continua
3	Progettazione	1	Continuità
		2	Corresponsabilità

Tabella 2 - Temi e sottotemi generati dalle risposte alla domanda: "Come descriveresti la tua idea di qualità in relazione ai servizi educativi per l'infanzia 0-6?"

zione a:

- l'idea generale di qualità dei servizi educativi 0-6;
- l'organizzazione degli spazi;
- l'organizzazione dei tempi;
- le relazioni (all'interno del team educativo; tra questo, i bambini e le famiglie; tra servizio educativo e territorio);
- gli strumenti utilizzati per la valutazione della qualità dei servizi.

Analisi dei dati

I dati raccolti attraverso i questionari sono stati analizzati utilizzando la tecnica della *Reflexive Thematic Analysis* (Braun e Clarke, 2021). Tale metodo di analisi è stato ritenuto quello maggiormente rispondente alle finalità della ricerca, dal momento che ha consentito la generazione dei temi associabili ai concetti espressi dagli intervistati attraverso la riflessione attiva della ricercatrice sui dati collezionati, a partire da un approccio induttivo. Le fasi dell'analisi, coerentemente al modello proposto da Braun e Clarke (2006, 2019), sono state le seguenti: 1) familiarizzazione con i dati (*familiarization*); 2) generazione dei codici iniziali (*coding*); 3) generazione dei temi iniziali (*initial themes generation*); 4) revisione dei temi (*review and development of the themes*); 5) definizione e denominazione dei temi (*definition and name of the themes*); 6) scrittura del report (Pagani, 2020). L'intero processo di analisi è stato orientato dal criterio di coerenza semantica tra i dati raccolti e i temi elaborati, con l'intento di garantire il più ampio rispetto possibile dei significati originali espressi dai partecipanti in relazione alle differenti aree della qualità di

processo indagate attraverso le domande poste.

La fase di familiarizzazione con i dati (*familiarization*) è constata della lettura integrale delle risposte fornite da ciascun partecipante in relazione ad ogni domanda posta. La lettura iniziale, ripetuta più volte, ha consentito una prima individuazione di nuclei concettuali, parole e significati salienti, utili a tratteggiare le ipotesi interpretative iniziali, da sottoporre poi alla verifica più accurata e approfondita delle fasi di analisi successive.

Al termine della prima fase è stata dunque avviata la fase di generazione dei codici iniziali (*coding*). Questa è consistita nella lettura più approfondita delle risposte fornite a ciascuna domanda e nella individuazione degli stralci narrativi ritenuti significativi. Ad ogni stralcio è stata dunque attribuita un'etichetta. Al fine di garantire la maggiore efficacia possibile delle etichette individuate ed evitare eventuali sovrapposizioni semantiche, sia durante lo svolgimento di questa fase che dopo la sua conclusione le etichette sono state verificate e, all'occorrenza, modificate, unite ad altre o eliminate, preferendo quelle che consentivano facilmente il riferimento ai dati corrispondenti.

Completata la fase di coding, è stato possibile passare a quella della generazione dei temi iniziali (*initial themes generation*). Le etichette individuate per ciascuna domanda sono state dunque raggruppate in temi, ognuno dei quali è stato costruito in modo da risultare in grado di restituire efficacemente l'insieme dei nuclei semantici ad esso ricondotti. A guidare la formazione dei temi iniziali sono state le domande corrispondenti alle risposte analizzate, che hanno fornito i limiti concettuali entro i quali stabilire la

coerenza e l'efficacia dei temi scelti. Verificata la coerenza semantica e l'applicabilità dei temi scelti, sono stati quindi definiti, quando necessario, i rispettivi sottotemi.

In seguito è stata realizzata la fase di revisione dei temi (*review and development of the themes*). In questa fase, ogni tema identificato è stato rivisto prima in relazione agli stralci narrativi ad esso correlati, individuati durante la fase di codifica, poi in relazione all'intero data set corrispondente alla domanda a cui si riferiva.

Infine, per ogni tema è stata elaborata una definizione sintetica e sufficientemente dettagliata ed è stato attribuito un nome specifico (*definition and name of the themes*).

Lo strumento utilizzato per facilitare l'analisi qualitativa è stato il software Nvivo14.

Risultati

Dalle risposte fornite alla prima domanda – *Come descriveresti la tua idea di qualità in relazione ai servizi educativi per l'infanzia 0-6?* – è stato possibile identificare 3 temi: *Cura*, *Formazione e Progettazione* (Tabella 2)¹.

Il primo tema identificato è stato quello della *Cura*, e i relativi sottotemi *Benessere*, *Attenzione*, *Riconoscimento e Promozione*. L'idea di qualità, infatti, è stata descritta come pensare/agire educativo proprio di servizi in grado di «Coltivare il benessere delle bambine, dei bambini e degli adulti coinvolti, dalle educatrici ai genitori» (C3), e come «Attenzione ai bisogni di ogni bambino/a per soddisfarli e promuoverne la crescita evolutiva attraverso la cura, il tempo e l'amore» (C7). *Cura*, quindi, in termini di *riconoscimento dei bisogni* dell'intera comunità che vive e anima il servizio educativo: dei bambini e delle bambine *in primis*, ma anche del team educativo – «[...] La qualità] Dipende dal coordinatore pedagogico e dal pedagogo, che criticamente valutano scenari e percorsi di crescita del personale a partire dai bisogni specifici [...]» (C10) – e delle famiglie – «Un servizio rispondente alle esigenze delle famiglie [...]» (C12) –.

Il secondo tema identificato è stato *Formazione*, in termini di *approccio olistico* alla formazione dei

bambini e *formazione continua* del personale educativo. La qualità dei servizi 0-6 è stata infatti descritta come caratteristica propria di servizi che, da una parte, favoriscono «[...] lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei bambini» (C11) e, dall'altra, garantiscono «[...] la formazione del personale che opera all'interno di un sistema educativo» (C9), dal momento che «La qualità dei servizi educativi 0-6 dipende necessariamente dalla competenza pedagogica messa in campo da tutti gli attori volti ad offrire un tassello del servizio educativo [...]»: dirigenti, coordinatori pedagogici, pedagogisti ed educatori (C10).

Il terzo tema individuato è stato *Progettazione*. Il riferimento alla qualità del servizio in termini di progettazione educativa e didattica è sembrato riconducibile ai sottotemi *Continuità e Corresponsabilità educative*. I riferimenti alla continuità sono stati espressi in termini di «*Continuità educativa*» (C8) e di «[...] un piano triennale di offerta formativa» con «una progettualità educativo didattica annuale incentrata sul bambino e i suoi bisogni formativi» (C12). Oltre a ciò, una risposta ha fatto riferimento alla necessità di condividere «con le famiglie il progetto educativo didattico», rimandando al necessario patto di corresponsabilità scuola-famiglia.

Le risposte fornite alla domanda *All'interno dei servizi educativi 0-6, cosa rende di qualità l'organizzazione degli spazi?* sono state incentrate esclusivamente sulla qualità degli spazi in relazione ai bambini e alle bambine che li vivono. Nello specifico, è stato possibile individuare due temi: *Struttura e Funzione* (Tabella 3)².

Al tema *Struttura* sono stati ricondotti gli elementi caratterizzanti la qualità strutturale degli spazi, e i sottotemi individuati sono *Estetica*, *Accessibilità*, *Articolazione e Molteplicità*. *Estetica*, in termini di «[...] Luminosità, ordine, colori» (C3); *Accessibilità*, in termini di «Ambienti progettati [...] in base alle esigenze dei bambini» (C5) e di «[...] materiali a portata di mano dei bambini [...]» (C10) –; *Articolazione* degli ambienti intrasezione, ovvero della predisposizione

2. Nell'analisi non è stato possibile includere le risposte «Spazi inclusivi» (C1), «Progetto Montessori» (C2), «Progetto» (C6) e «Strumenti» (C9). Tali risposte, infatti, sono state ritenute non analizzabili in quanto non sufficientemente esplicite rispetto alla domanda posta e, di conseguenza, suscettibili di molteplici possibili interpretazioni.

Temi		Sottotemi	
1	Struttura	1	Estetica
		2	Accessibilità
		3	Articolazione
		4	Molteplicità
2	Funzione	1	Autonomia
		2	Socialità
		3	Corporeità
		4	Pluralità

Tabella 3 - Temi e sottotemi generati dalle risposte alla domanda: "All'interno dei servizi educativi 0-6, cosa rende di qualità l'organizzazione degli spazi?"

Temi		Sottotemi	
1	Progettazione	1	Routine
		2	Pianificazione
2	Personalizzazione		
3	Conciliazione		

Tabella 4 - Temi e sottotemi generati dalle risposte alla domanda: "All'interno dei servizi educativi 0-6, cosa rende di qualità l'organizzazione dei tempi?"

di «[...] angoli laboratorio specificatamente allestiti per le attività da offrire» (C10); infine *Molteplicità* degli spazi extrasezione, volti a proporre esperienze di apprendimento differenti e differenziate: «La piscina, la palestra di psicomotricità, il laboratorio multimediale-plurilinguistico anche con i visori, laboratorio di lettura e di creatività più laboratorio musicale» (C7).

Al tema di *Funzione*, invece, sono stati ricondotti gli elementi relativi alla qualità funzionale degli spazi, ovvero alle finalità educative che ne orientano la progettazione. I sottotemi individuati sono: *Autonomia*, *Socialità*, *Corporeità e Plurifunzionalità*. Al sottotema *Autonomia* sono state ricondotte le risposte che hanno fatto riferimento alla capacità di stimolare lo sviluppo e motivare gli apprendimenti dei bambini – «[...] ambiente scolastico motivante e stimolante che favorisce la conoscenza del bambino [...]» (C12) –; il

sottotema *Socialità* si riferisce alla capacità di stimolare le relazioni tra pari – «[...] un ambiente scolastico [...] che [...] gli consente di interagire con i coetanei negli spazi strutturati» (C12) –; il sottotema *Corporeità* si riferisce all'adeguatezza degli spazi in termini di libertà di movimento – «Spazi adeguati che permettano ai bambini di potersi muovere in modo libero» (C4) –; il sottotema *Plurifunzionalità*, infine, fa riferimento all'articolazione e alla possibile destinazione degli spazi d'uso: «L'organizzazione degli spazi di qualità prevede ambienti in continuo mutamento e costruzione, che cambiano così come cambiano i bisogni educativi dei bambini [...]» (C10).

Dalle risposte alla domanda *All'interno dei servizi educativi 0-6, cosa rende di qualità l'organizzazione dei tempi?* È stato possibile identificare i temi *Progettazione*, *Personalizzazione e Conciliazione* (Tabella 4).

1. Due risposte sono state omesse dall'analisi: «Innovativa» (C1); «Integrare le stesse leggi» (C6). I concetti riportati non sono risultati sufficientemente espliciti rispetto alla domanda posta e, pertanto, passibili di molteplici interpretazioni e non consentivano il rispetto dell'intenzionalità comunicativa del rispondente. Le risposte in questione sono.

Temi		Sottotemi	
1	Sinergia	1	Valori
		2	Azioni
2	Formazione		
3	Relazionalità positiva	1	Collaborazione
		2	Rispetto reciproco
		3	Confronto

Tabella 5 - Temi e sottotemi generati dall'analisi delle risposte alla domanda: "All'interno dei servizi educativi 0-6, cosa rende di qualità le relazioni tra i membri del team educativo?"

All'interno del tema *Progettazione* sono state riportate le risposte in cui si è fatto sinteticamente e genericamente riferimento al «progetto educativo» (C2; C6; C9) come elemento caratterizzante la qualità dell'organizzazione dei tempi di un servizio 0-6. Oltre a ciò, è stato possibile identificare i sottotemi *Routine e Pianificazione*. Al sottotema *Routine* sono state ricondotte due risposte che hanno riportato quest'ultima come elemento qualificante l'organizzazione dei tempi del servizio (C7; C8). Al sottotema *Pianificazione* sono state allocate le risposte in cui è stato fatto riferimento alla «[...] programmazione didattico-educativa puntuale» (C5) e alla predisposizione di «Tempi strutturati» (C4) e «[...] ben organizzati» (C11).

All'interno del tema *Personalizzazione*, invece, sono state ricondotte tutte le risposte che hanno fatto esplicito riferimento al rispetto dei tempi di sviluppo e apprendimento dei bambini e delle bambine, in termini di «[...] personalizzazione del progetto educativo in relazione alle esigenze di ogni bambino» e di «Tempi distesi e compatibili ai ritmi di crescita» (C1; C3; C11).

Infine, considerato il valore pedagogico del concetto (Altamura, 2022; Lopez, Caso, Altamura, 2021), è stato identificato il tema *Conciliazione*: «In relazione ai tempi di servizio, la qualità dipende dall'osservanza dei principi di conciliazione. [...]» (C11).

I temi individuati dalle risposte alla domanda *All'interno dei servizi educativi 0-6, cosa rende di qualità le relazioni tra i membri del team educativo?* sono *Sinergia, Formazione e Relazionalità positiva* (Tabella 5).

Il tema *Sinergia* (C1; C7) è risultato declinabile in due sottotemi: *Valori e Azioni*. Le risposte ricondotte al primo tema lo hanno infatti citato quale elemento utile a garantire la qualità delle relazioni del team educativo - «[...] dare vita ad un team che realizzi la sinergia pedagogica capace di allinearsi per tessere relazioni efficaci» (C7); «Sinergia, scambi costruttivi e di fattiva collaborazione» (C1) -.

Il secondo tema, *Formazione* (C2; C6; C9), fa riferimento alla «Formazione del personale» (C2) come elemento caratterizzante la qualità delle relazioni all'interno del team educativo, anche in termini di utilizzo di un linguaggio condiviso - «Formazione come linguaggio comune e condivisione» (C9) -.

Infine, il tema *Relazionalità positiva* (C12) è stato riconosciuto nella maggior parte delle risposte come fattore caratterizzante la qualità delle relazioni del personale del servizio educativo. All'interno di esso, sono stati identificati i sottotemi *Collaborazione, Rispetto e Confronto*. Rispetto al primo sottotema, molte risposte hanno fatto riferimento a «Un clima sereno e collaborativo» (C3; C1). Al secondo sottotema, invece, sono risultate riconducibili le risposte in cui il «[...] rispetto dei ruoli reciproco» (C5; C10) viene riconosciuto come elemento caratterizzante un clima relazionale positivo. Il terzo sottotema, *Confronto*, ha consentito il raggruppamento delle risposte che hanno dato principale importanza alla comunicazione e allo scambio costruttivo all'interno del team (C1; C4; C7; C11).

Dall'analisi delle risposte alla domanda *All'interno dei servizi educativi 0-6, cosa rende di qualità le relazioni tra professionisti dell'educazione e bambini?* è stato possibile definire i temi *Formazione, Competen-*

Temi		Sottotemi	
1	Formazione		
2	Competenze	1	Tecnico-professionali
		2	Trasversali
3	Vocazione		

Tabella 6 - Temi e sottotemi generati dall'analisi delle risposte alla domanda: "All'interno dei servizi educativi 0-6, cosa rende di qualità le relazioni tra professionisti dell'educazione e bambini?"

Temi		Sottotemi	
1	Formazione	1	Periodicità
		2	Competenza
2	Reciprocità	1	Collaborazione
		2	Rispetto
3	Comunicazione		

Tabella 7 - Temi e sottotemi generati dall'analisi delle risposte alla domanda: "All'interno dei servizi educativi 0-6, cosa rende di qualità le relazioni tra team educativo e famiglie?"

ze e Vocazione educativa (Tabella 6)³.

All'interno del tema *Formazione* sono state ricondotte le risposte che hanno identificato, appunto, la formazione professionale come elemento costitutivo della qualità delle relazioni tra professionisti dell'educazione e bambini (C3; C6).

All'interno del tema *Competenze*, invece, sono stati individuati i sottotemi *Tecnico-professionali e Trasversali*. All'interno del primo sottotema sono state raggruppate le risposte in cui si è fatto riferimento alle competenze tecnico-professionali caratterizzanti la professione educativa, come «L'osservazione [...]» (C8) e la progettazione - in termini di «[...] capacità di dare sempre valide occasioni di crescita ai bambini» (C5) e di «[...] intervento personalizzato» (C8) -.

3. Dall'analisi delle risposte è stata esclusa la risposta di C12 poiché non corrispondente alla domanda posta: «La buona relazione educatore-bambino è rassicurante per il bambino e la sua famiglia»

All'interno del secondo sottotema sono state allocate le risposte relative alle competenze trasversali - altresì caratterizzanti la professione educativa - come l'«empatia» (C1; C9; C11), la capacità di ascolto attivo e di comunicazione (C4; C7; C11) e l'«autorevolezza» (C11).

Infine, all'interno del tema *Vocazione* sono state ricondotte le risposte in cui, i rispondenti, hanno fatto riferimento a propensioni personali, come l'«amore per i bambini e la passione educativa» (C3). Particolarmente significativa, in tal senso, è risultata la risposta di C10, cui si riporta integralmente il testo: «Questo tipo di qualità credo che non sia prettamente di origine pedagogica. Secondo me la qualità della relazione tra professionisti dell'educazione e bambini parte dallo sguardo all'essere umano, prima di quello al professionista o al bambino».

Le risposte alla domanda *All'interno dei servizi educativi 0-6, cosa rende di qualità le relazioni tra team educativo e famiglie?* sono risultate riconducibili

Temi		Sottotemi	
1	Collaborazione	1	Coordinamento
		2	Networking
2	Apertura	1	Opportunità
		2	Crescita

Tabella 8 - Temi e sottotemi generati dall'analisi delle risposte alla domanda: "In relazione ai servizi educativi 0-6, cosa rende di qualità le relazioni con il territorio?"

ai temi *Formazione, Reciprocità e Comunicazione* (Tabella 7).

All'interno del tema *Formazione* (C2; C6) sono stati individuati i sottotemi *Periodicità e Competenza*. Il sottotema *Periodicità* raggruppa le risposte in cui la qualità delle relazioni tra team educativo e famiglie è stata ricondotta a «Incontri periodici di formazione» (C4; C7). Il sottotema *Competenza* fa riferimento, invece, ad una rispondente che ha indicato la «Competenza del docente» (C6) come elemento di qualità della relazione team educativo-famiglie.

All'interno del tema *Reciprocità* (C5; C10) sono stati definiti i sottotemi *Collaborazione e Rispetto*. *Collaborazione* (C5), in termini di compartecipazione (C11) e condivisione tra professionisti dell'educazione e famiglie – «Condividere il progetto educativo didattico [...]» (C12) –. *Rispetto*, inteso come «Fiducia e stima» (C1) e «[...] rispetto dei ruoli» (C3; C5).

Infine, al tema *Comunicazione* sono state ricondotte le risposte in cui la qualità della relazione tra professionisti e famiglie è stata ricondotta al «Dialogo costante [...]» (C11), allo «[...] scambio di informazioni utili per la crescita del bambino» (C9) e all'«[...] ascoltare eventuali difficoltà che possono presentarsi nel percorso scolastico per poterle affrontare e cercare di risolverle» (C12).

Per le risposte fornite alla domanda *In relazione ai servizi educativi 0-6, cosa rende di qualità le relazioni con il territorio?* sono stati identificati i temi *Collaborazione e Apertura* (Tabella 8)⁴.

4. Dall'analisi sono state escluse le risposte «Conoscenza» (C1), «Formazione» C6 e «Le relazioni con il territorio arricchiscono le esperienze del bambino e delle loro famiglie» (C12) in quanto non sufficientemente specificate – e

All'interno del tema *Collaborazione* sono stati identificati i sottotemi *Coordinamento e Networking*. Il sottotema *Coordinamento* fa riferimento al Coordinamento pedagogico (C2) come organo del servizio deputato a occuparsi della collaborazione (C4) «[...] dell'Ente locale e di tutti gli soggetti coinvolti nella crescita della società» (C3). Il sottotema *Networking*, invece, raggruppa le risposte in cui la qualità della relazione tra servizi 0-6 ed enti locali è stata ricondotta al «Fare rete per garantire a tutti i bambini del territorio le stesse possibilità di crescita evolutiva» (C7).

All'interno del tema *Apertura* sono stati definiti i sottotemi *Opportunità e Crescita*. Il sottotema *Opportunità* è stato definito in quanto l'apertura al territorio è stata riconosciuta come valore aggiunto all'offerta educativa e formativa (C5; C11). Il sottotema *Crescita*, invece, identifica il principio da cui è necessario che muova l'apertura reciproca tra territorio e servizio educativo: «La qualità delle relazioni con il territorio è garantita dal principio di crescita dello stesso a partire dal bisogno educativo e dall'urgenza pedagogica, piuttosto che da mere logiche economiche» (C10).

Per quanto concerne le risposte alla domanda *Attraverso quali strumenti operativi valuti la qualità del servizio educativo all'interno del quale lavori?*, le risposte riportate hanno principalmente fatto riferimento all'osservazione (C6; C7; C8; C11; C12), alla documentazione (griglie, schede di osservazione e relazioni) (C6; C8; C12) o a questionari autocompilati sulla qualità del servizio offerto (C3; C4; C10). Solo in una delle risposte è stato menzionato il registro di

pertanto suscettibili di differenti interpretazioni – o non corrispondenti alla domanda posta.

valutazione degli apprendimenti (C12)⁵.

Discussione

I risultati emersi hanno permesso l'elaborazione di una prima idea generale del sostrato semantico correlabile alla *qualità di processo* dei servizi educativi 0-6 del Comune di Foggia, a partire dalle concezioni che ne hanno i coordinatori e le coordinatrici pedagogiche degli stessi.

I temi individuati in relazione all'idea di qualità dei servizi educativi, ovvero *Cura, Benessere e Formazione*, sembrano riferirsi principalmente ai valori propri della postura epistemologica che i/le rispondenti adottano nelle prassi di coordinamento (Altamura, 2022; Amadini et al., 2018).

Rispetto alla qualità degli spazi, invece, i temi individuati – *Struttura e Funzione* – mettono in evidenza due differenti polarizzazioni degli immaginari della qualità degli ambienti educativi: alcuni sono risultati maggiormente legati alla *qualità strutturale* degli ambienti (aspetto, accessibilità, articolazione); altri, invece, risultano maggiormente incentrati sulla *funzione pedagogica* da questi ricoperta, come la capacità di incoraggiare la padronanza della corporeità, lo sviluppo dell'autonomia e la socialità (Bondioli e Savio, 2020).

Rispetto alle idee della qualità dell'organizzazione dei tempi – per le quali sono stati individuati i temi *Progettazione, Personalizzazione e Conciliazione* – emerge un'attenzione particolare alla pianificazione degli stessi, in routine e attività scandite da una progettazione educativa accurata, personalizzata in base ai bisogni educativi manifestati dai bambini e dalle bambine (Lopez, Caso e Altamura, 2021).

In relazione alla qualità delle relazioni (Bobbio, 2018) – tra i membri del team educativo; tra questo, i bambini e le famiglie; tra il servizio educativo e il territorio – i temi individuati si riferiscono principalmente alla *Formazione* – in termini di conoscenze e competenze – e alla *Relazionalità positiva* – in termini di apertura, accoglienza, collaborazione, comunicazione dialogica e reciprocità –. Di particolare rilievo tra le risposte fornite risultano, inoltre, quelle in cui si è fatto riferimento a una necessaria predisposizio-

5. Le risposte riportate di seguito non sono state considerate perché non corrispondenti alla domanda posta: «Progettazione e coordinamento» (C1); «Il benessere dei bambini e il raggiungimento degli obiettivi educativi» (C3); «Sui risultati ottenuti e il livello di soddisfazione dell'utenza» (C5); «Formazione» (C9).

ne innata all'educazione da parte dei professionisti dell'educazione, riconosciuta quale caratteristica fondamentale utile a garantire la qualità delle relazioni all'interno dei servizi ECEC.

Conclusioni

Sebbene, dalla maggior parte delle risposte a ciascuna delle domande poste, emergano chiaramente riferimenti a principi pedagogici ritenuti fondamentali – dai documenti nazionali e internazionali – per garantire la qualità dei servizi 0-6, sembra interessante mettere in evidenza che il principio di partecipazione e autodeterminazione dell'infanzia risulti pressoché assente.

Tanto nelle idee generali di qualità dei servizi educativi per la prima infanzia quanto in quelle specificamente riferite agli spazi, ai tempi e alle relazioni, la qualità è stata descritta come principalmente correlabile a elementi relativi all'approccio che l'adulto deve assumere nei confronti dell'infanzia e della sua educabilità. L'infanzia sembra essere principalmente delineata, quindi, quale *oggetto destinatario* delle progettazioni e delle azioni educative, e non come soggetto attivo e compartecipe delle stesse. Sembra mancare, in altre parole, la considerazione dei bambini e delle bambine quali principali punti di riferimento per la valutazione della qualità all'interno dei servizi educativi 0-6. Tra gli strumenti della valutazione del servizio, infatti, non ne viene menzionato alcuno volto a rilevare la qualità del servizio offerto direttamente dai destinatari principali del servizio: i bambini e le bambine.

Se dunque il riferimento ai valori pedagogici della cura, dell'assicurazione del benessere, della garanzia dell'accessibilità, della pluralità dell'offerta educativo-formativa e della relazionalità positiva induce a pensare che l'idea complessiva di *qualità di processo* degli intervistati ponga principale attenzione al bambino, poca attenzione sembra invece riservare alla partecipazione attiva dello stesso al processo di definizione e realizzazione della qualità.

In termini di implicazioni pratiche nei contesti, ciò lascia prefigurare l'esistenza di una prassi educativa che, sebbene negli intenti risulti volta a promuovere lo sviluppo integrale dei soggetti di cui si prende cura, tuttavia tende a progettare, amministrare e coordinare i servizi e gli interventi a partire da una prospettiva principalmente adultocentrica, o che comunque muove da bisogni educativi ritenuti tali dall'adulto, ma non necessariamente corrispondenti a quelli realmente vissuti dai bambini e dalle bambine. Obiettivo

educativo futuro primario risulterà, allora, quello di impegnarsi per il capovolgimento di tale prospettiva e per la complessificazione delle attuali premesse da cui muovono tanto la concettualizzazione quanto la definizione dei criteri di qualità dei servizi ECEC. Dal momento che, infatti, è da queste che discendono le pratiche educative implementate, risulta necessario integrarle in modo che la partecipazione attiva dei bambini e delle bambine nel loro processo di definizione risulti presupposto imprescindibile per la realizzazione dei processi, dei progetti e degli interventi educativi.

Limiti della ricerca e possibili sviluppi futuri

L'indagine esplorativa realizzata ha costituito il primo passo esplorativo delle idee e degli immaginari di qualità dei professionisti dell'educazione coinvolti nella ricerca. Per tale ragione, questa risulta parziale e necessita di ulteriori approfondimenti. Dall'analisi tematica realizzata, infatti, emerge la necessità di indagare ulteriormente le epistemologie della qualità dei coordinatori intervistati, al fine di delineare, in modo più esaustivo e puntuale, le posture che guidano i criteri di attuazione e di valutazione della qualità dei servizi educativi in cui operano.

Le future rilevazioni si occuperanno quindi di porre le basi per uno studio partecipativo maggiormente strutturato, che veda coinvolti tutti gli attori interagenti con e nei servizi educativi e risulti finalizzato allo sviluppo di criteri di valutazione e assicurazione della qualità, a loro volta, partecipativi: che partano, innanzitutto, dal punto di vista dei bambini e delle bambine.

BIBLIOGRAFIA

Altamura, A. (2022). *Servizi educativi per l'infanzia 0-6. Principi pedagogici e prospettive educative per un sistema in divenire*. ETS.

Amadini, M., Bobbio, A., Bondioli, A. e Musi, E. (2018). *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*. Scholé.

Baldacci, M. (2002). *Per un'idea di scuola. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. UTET.

Baldacci, M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*: 1, 2022, 45-54.

Bertin, G.M. (1975). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.

Bobbio, A. (2018). La relazione educativa. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli e E. Musi,

Itinerari di Pedagogia dell'infanzia (pp. 305-314). Scholé.

Bondioli, A. e Savio, D. (2020). *Educare l'infanzia: Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci.

Cambi, F., Certini, R. e Nesti, R. (2017). *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzione*. Carocci.

Caso, R. (2021). "A misura" di bambino e di bambina. Ripensare i servizi educativi per l'infanzia secondo un approccio Early Childhood Education and Care. In A. G. Lopez, R. Caso, e A. Altamura, *Servizi educativi, genitori e bambini. L'esperienza di un servizio di conciliazione all'Università di Foggia* (pp. 60-77). FrancoAngeli.

Consiglio dell'Unione Europea (2019). *RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* (2019/C 189/02). Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA)

Dewey, J. (2011). *The child and the curriculum*. Martino Fine Books.

European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. https://www.opgroeien.be/sites/default/files/documenten/ecec-quality-framework_en.pdf

Frabboni, F. e Pinto Minerva, F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Laterza.

Frabboni, F. e Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Laterza.

Harvey, L. e Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.

Ishimine, K. e Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290.

Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per tutta la vita*. FrancoAngeli.

Loiodice, I. e De Serio, B. (a cura di/bajio la dirección de) (2016). *Luoghi e tempi d'infanzia. Per una pedagogia dei diritti/Lugares y tiempos de la infancia. Para una pedagogía de los derechos*. L'Harmattan Italia.

Lopez, A.G., Caso, R. e Altamura, A. (2021). *Servizi educativi, genitori e bambini. L'esperienza di un*

servizio di conciliazione all'Università di Foggia. FrancoAngeli.

Lupi, A. (2024). Documentazione alla scuola dell'infanzia e al nido: tra usi didattico-curricolari, riflessività e comunicazione. *RELADEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 12(1), 54-71. Recuperado a partir de <http://www.rela-dei.com/index.php/reladei/article/view/496>

Lupi, A. e D'Ugo, R. (2023). Come si valuta la qualità nel sistema ECEC: problemi epistemici nel dibattito internazionale sulla dimensione strutturale e di processo. *PEDAGOGIA OGGI*, 21(1), 220-228.

Mariani, A. (2015) (Ed.). *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia*. Erickson.

Musi, E. (2018). Gruppo di lavoro, coordinamento, supervisione, formazione continua. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli e E. Musi, *Itinerari di Pedagogia dell'infanzia* (pp. 269-290). Scholé.

Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Edizioni junior.

Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. Continuum.

Sbisà, M. (2009). Linguaggio ragione interazione. Per una pragmatica degli atti linguistici. EUT Edizioni Università di Trieste. <http://hdl.handle.net/10077/3390>

Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, No. 176, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>

Smith, B. (2000). Per una storia della teoria degli atti linguistici. In S. Besoli e L. Guidetti (eds.), *Il realismo fenomenologico. Sulla filosofia dei circoli di Monaco e Gottinga*. Quodlibet. pp. 385-418.

Tamburini, G. (2014). Interventi precoci per lo sviluppo del bambino: razionale, evidenze, buone pratiche. *Medico e bambino*, 33, 232-239.

Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Raffaello Cortina.

Trincherò, R. (2019). Mixed Method. In L. Mortari e L. Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 245-288). Carocci.

Yin, R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*. Armando.

Zaslow, M., Martinez-Beck, I., Tout, K. e Halle, T. (2011). *Quality Measurement in Early Childhood Settings*. Brookes.

SITOGRAFIA

Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei. Disponibile in: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf> [01/06/2024].

Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia. Disponibile in: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343> [01/06/2024].



Angelica Disalvo
angelica.disalvo@unifg.it

Dottoressa di Ricerca in Neuroscience and Education, attualmente è Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia. I suoi interessi di studio e ricerca vertono principalmente sulla resilienza ecosistemica e trasformativa come paradigma epistemico necessario all'agire educativo e come strumento di prevenzione e contrasto del disagio, sulla pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza e sulla pedagogia di genere. Tra i lavori più recenti: Promoting ecosystemic resilience in school environments: the key-role of teachers. In E. Bešić, D. Ender & B. Gasteiger-Klicpera (Eds.), *Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme* (pp. 208-215), Klinkhardt, 2025; Tra hate speech e libertà di espressione. Strategie educative partecipate per promuovere la social media literacy in adolescenza, *QTimes*, 2024; Polis crisis, ecosystemic resilience, and schools. What strategies to support Italian teachers? In S. Langer, E. Agostini, D. Francesconi & N. Zambaldi (Eds.), *Polis. The PEA conference* (ed.) (pp. 67-74). FrancoAngeli OpenAccess.

La figura del Pedagogista e una nuova scala di autovalutazione per la promozione della sua professionalità

S.A.P.P., Scala di Autovalutazione della professionalità del Pedagogista

Rossella D'Ugo, Marta Salvucci, Monica Bravi, Maria Cristina Di Maggio, Roberta Sideri, ITALIA

Il contributo è stato interamente progettato e condiviso dalle Autrici. Nello specifico il paragrafo 1.1 è stato scritto da Maria Cristina Di Maggio; il paragrafo 1.2 da Roberta Sideri; il paragrafo 1.3 da Rossella D'Ugo; il paragrafo 2.1 da Monica Bravi; il paragrafo 2.2 da Roberta Sideri e Marta Salvucci; il 2.3 da Rossella D'Ugo e Marta Salvucci; il 2.4 e la Scala SAPP da Tutte le Autrici; il paragrafo 4.1 da Monica Bravi e il paragrafo 4.2 da Marta Salvucci.

RIASSUNTO

L'articolo presenta la Scala di Autovalutazione della Professionalità del Pedagogista (SAPP), uno strumento progettato per supportare e promuovere la crescita professionale del pedagogista attraverso l'autovalutazione. Nella prima parte, viene analizzata l'importanza della figura del pedagogista nel contesto educativo e formativo, delineandone le competenze necessarie: progettazione e supervisione educativa, coordinamento dei servizi, capacità di mediazione e promozione di un ambiente inclusivo. La SAPP, nata in collaborazione con l'Università di Urbino, mira a stimolare una riflessione critica sulle competenze del pedagogista, favorendo scelte educative consapevoli e mirate ai bisogni concreti dei soggetti coinvolti.

La scala si articola in dieci aree chiave, tra cui promozione di buone prassi educative, team working, problem solving e competenze di comunicazione. Gli item sono sviluppati su tre livelli, consentendo una valutazione graduale delle capacità professionali. Inoltre, il testo illustra il processo di validazione dello strumento, realizzato con esperti del settore, e riporta

un quadro normativo di riferimento per la figura del pedagogista in Italia. La SAPP, quindi, si pone non solo come un mezzo di valutazione, ma anche come una guida per il miglioramento continuo della pratica educativa e pedagogica.

Parole Chiave: Pedagogista, Educational Evaluation, Professionalità, Team working, Coordinamento

RESUMEN

El artículo presenta la Escala de Autoevaluación de la Profesionalidad del Pedagogo (SAPP), una herramienta diseñada para apoyar y promover el crecimiento profesional del pedagogo a través de la autoevaluación. En la primera parte se analiza la importancia de la figura del pedagogo en el contexto educativo y formativo, definiendo las competencias necesarias: diseño y supervisión educativa, coordinación de los servicios, capacidad de mediación y promoción de un entorno inclusivo. La SAPP, creada en colaboración con la Universidad de Urbino, tiene como objetivo estimular una reflexión crítica sobre las competencias del pedagogo, favoreciendo opcio-

nes educativas conscientes y orientadas a las necesidades concretas de los sujetos implicados.

La escala se divide en diez áreas clave, incluyendo la promoción de buenas prácticas educativas, trabajo en equipo, resolución de problemas y habilidades de comunicación. Los ítems se desarrollan en tres niveles, permitiendo una evaluación gradual de las capacidades profesionales. Además, el texto ilustra el proceso de validación del instrumento, realizado con expertos en la materia, y presenta un marco normativo de referencia para la figura del pedagogo en Italia. La SAPP, por tanto, se plantea no solo como un medio de evaluación sino también como una guía para la mejora continua de la práctica educativa y pedagógica.

Palabra clave: Pedagogo, Evaluación educativa, Profesionalidad, Trabajo en equipo, Coordinación

ABSTRACT

The article presents the Pedagogist's Self-Assessment Scale (SAPP), a tool designed to support and promote professional growth of the educator through self-assessment. In the first part, the importance of the figure of the pedagogue in the educational and training context is analysed, outlining the necessary competences: educational design and supervision, coordination of services, mediation capacities and promotion of an inclusive environment. SAPP, created in collaboration with the University of Urbino, aims to stimulate a critical reflection on the competences of the pedagogue, encouraging informed educational choices and targeted to the concrete needs of the subjects involved.

The scale is divided into ten key areas, including promotion of good educational practice, team working, problem solving and communication skills. The items are developed on three levels, allowing a gradual assessment of professional abilities. The text also describes the validation process of the tool, carried out with experts in the field, and provides a reference framework for the figure of the pedagogue in Italy. The SAPP therefore stands not only as a means of evaluation, but also as a guide for the continuous improvement of educational and pedagogical practice.

Keywords: Pedagogist, Educational Evaluation, Professionalism, Team Working, Coordination.

IL PEDAGOGISTA E LA SUA FORMAZIONE

La figura del pedagogo¹

Nel contesto dell'educazione e della formazione, il ruolo del pedagogo emerge come fondamentale nell'orientare e sostenere i processi formativi lungo tutto l'arco della vita.

Con il crescente riconoscimento dell'importanza dell'educazione continua e dell'inclusione sociale, il pedagogo si afferma come un professionista chiave nel panorama educativo contemporaneo.

In un mondo sempre più complesso e diversificato, il pedagogo si distingue come promotore di pratiche educative inclusive e orientate all'empatia, rivestendo un ruolo centrale nella progettazione e implementazione di programmi formativi.

Attraverso un approccio centrato sulla ricerca continua, il pedagogo si impegna nella promozione di ambienti educativi stimolanti e inclusivi, contribuendo alla crescita e allo sviluppo di individui di tutte le età.

Lo strumento, focus centrale di questo contributo, si propone di esplorare il ruolo del pedagogo nell'educazione e nella formazione, analizzando e delineando parte delle sue competenze. Un pedagogo inteso come un professionista di alto livello coinvolto nell'educazione e nella formazione lungo tutto il corso della vita, che sa attuare percorsi di progettazione, coordinamento, supervisione delle attività educative, nonché il collegamento tra le strutture educative e i servizi socio-sanitari. Un pedagogo che si impegna in attività di ricerca, sperimentazione e autoformazione continua, sostenuto da una comunicazione caratterizzata dalla capacità di essere empatico e di mediare tra le diverse parti interessate.

La figura del Coordinatore Pedagogico²

Quella del coordinatore pedagogico è una professione relativamente giovane, che si è evoluta di pari passo con la nascita e la crescita dei servizi educativi per l'infanzia. L'introduzione di questa figura ha avuto un ruolo molto importante nel passaggio da una visione di servizio assistenziale

alla progressiva validazione del ruolo educativo dei servizi per l'infanzia; garantisce il principio di continuità dell'esperienza educativa del nido e della

scuola dell'infanzia.

La professione del coordinatore pedagogico trae la sua forza nell'assunzione di ruoli e funzioni diversificati e complessi relativi alla relazione con le famiglie, ai bambini, al team educativo e alla rete con i portatori di interesse. Nella sua figura, sono inoltre indispensabili competenze relazionali e interpersonali che favoriscano la comunicazione sia tra diversi enti e istituzioni, sia tra persone all'interno dei singoli gruppi di lavoro: la conduzione del gruppo, quindi, rappresenta una competenza specifica e trasversale fondamentale per definire il ruolo del coordinatore pedagogico. A questa si affiancano conoscenze psicologiche e pedagogiche sull'infanzia: ha una conoscenza approfondita della cultura dell'infanzia e delle politiche rivolte ad essa e ricopre il complesso ruolo di tradurre le teorie pedagogiche di riferimento in prassi educative.

Far parte di un sistema così ampio ha come conseguenza la necessità immediata di una formazione continua e a più aspetti: occorre parlare il linguaggio amministrativo, quello politico, quello organizzativo-gestionale, quello pedagogico e quello psicologico.

Il coordinatore pedagogico opera, quindi, in un sistema molto complesso. Ancora più complesso se si pone l'accento sul fatto che buona parte del suo ruolo e della sua funzione sono basati sulle relazioni umane e sulle capacità e competenze che egli ha di instaurare delle buone relazioni interpersonali.

Tra le principali azioni di un coordinatore pedagogico troviamo:

- La gestione dell'organizzazione del singolo servizio e di conduzione del gruppo, ha una posizione centrale dove svolge un lavoro di mediazione; organizza il lavoro degli educatori e degli ausiliari, i turni e gli orari, la distribuzione dei compiti e delle responsabilità;
- La gestione delle famiglie attraverso una valida comunicazione, cura dell'informazione e promozione di una buona cultura dell'infanzia;
- L'analisi dei bisogni dei bambini e delle bambine. Risponde alle loro esigenze in maniera più diversificata possibile, cercando di creare un luogo idoneo allo sviluppo totale della loro persona modificando gli spazi e le pratiche educative;
- La predisposizione e corretto utilizzo degli strumenti di documentazione;
- La gestione e organizzazione del lavoro e del contesto educativo. Conosce tutti i problemi che comporta la gestione di una struttura educativa che, se non risolti, impediscono al progetto pedagogico di svilupparsi completamente;

La gestione del collegamento tra i servizi per l'infanzia presenti nel territorio.

La formazione del Pedagogo e l'educational evaluation³

Tra le principali finalità di un Pedagogo vi sono sicuramente quelle di acquisire nuove competenze, confrontarsi con nuovi scenari, concepire nuove idee e rilanciare, laddove possibile, nuovi progetti. Tutto questo, però, è possibile solo concependo la propria professione costantemente "in formazione". Una formazione in "età adulta" che passa da un *apprendimento complesso*, inteso come ristrutturazione – e non semplice riempimento – del campo cognitivo del soggetto (Ciantar, Eesmaa, Milana, Lund & Valgmaa, 2010). Formazione in età adulta da Lindeman definita come "moderna ricerca del significato della vita" (Lindeman, 1926), durante la quale l'individuo adulto parte considerando le situazioni in cui si trova, i problemi che pongono degli ostacoli alla sua auto-realizzazione (Lindeman, 1926)

Ancora, nel suo *modello andragogico* Knowles pone tra gli elementi basilari dell'apprendimento in età adulta proprio la percezione del *bisogno di conoscere* e il ruolo giocato dall'*esperienza del soggetto*. Una persona che sta intraprendendo il proprio viaggio di adultità, infatti, deve innanzitutto prendere consapevolezza della necessità di apprendere, per decidere di mettersi in gioco e iniziare un percorso di formazione. Ed è così che la scala di valutazione presentata in questo contributo (SAPP), iscritta nel paradigma dell'educational evaluation (Bondioli & Ferrari, 2005), prova a farsi alleata nel viaggio della professione dei Pedagogisti. Lo strumento, infatti, oltre ad essere progettato per l'autovalutazione di alcune caratteristiche ritenute emblematiche per la professionalità dei pedagogisti, trattiene in sé la capacità di "spingere" i pedagogisti stessi, se supportati parallelamente da adeguate pratiche riflessive, verso una rinnovata presa di consapevolezza del proprio fare. Lo strumento, infatti, propone una pratica di autovalutazione, che prova a porsi, da un lato, come un facilitatore della crescita professionale dei pedagogisti e, dall'altro lato, come un personale motore di scoperta delle potenzialità di ogni singolo.

Non solo. La scala si può caratterizzare per la sua proposta di formazione perché, oltre ad indirizzare i Pedagogisti verso scelte più contestualizzate ai biso-

1. Il paragrafo è stato scritto da Maria Cristina Di Maggio

2. Il paragrafo è stato scritto da Roberta Sideri

3. Il paragrafo è stato scritto da Rossella D'Ugo

gni reali dei soggetti e dei contesti con i quali si ha a che fare, è caratterizzata da alcuni "itinerari" che la sostengono: è, infatti, uno strumento paradigmatico e dalla natura esplicativa. Consideriamo, infatti, la scala SAPP paradigmatica nella misura in cui si fonda su molteplici assunti e paradigmi legati alla professionalità del pedagogo, proponendoli come possibili prospettive da seguire; ha, invece, una natura esplicativa in quanto fornisce implicitamente un insieme di schemi concettuali e di ipotesi su alcune aree della professionalità del pedagogo.

Vediamola nel dettaglio.

LA SCALA SAPP

Intenzionalità della SAPP⁴

La creazione della Scala per l'Autovalutazione della Professionalità del Pedagogo, SAPP, è nata nell'ambito del Master "Coordinare Nidi e Scuole dell'Infanzia nel sistema integrato", promosso dal Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

Lo strumento, che aderisce al paradigma dell'educational evaluation, si pone come una scala in grado di attuare un processo di auto-osservazione, di raccolta sistematica dei dati, di interpretazione degli stessi in merito alle competenze del Pedagogo.

Lo strumento è, infatti, pensato per sostenere il processo di auto-valutazione del pedagogo che, attraverso l'autosomministrazione della scala SAAP, ha la possibilità di riflettere sulle proprie competenze da una prospettiva decentrata al fine di raggiungere una migliore consapevolezza del proprio agire.

La finalità della Scala è assolutamente pragmatica: mira alla coscientizzazione di vari aspetti che riguardano la professionalità del pedagogo in vista di una riflessione critica e problematizzante che conduca lo stesso professionista a decisioni che implicino il cambiamento e un continuo miglioramento e rinnovamento delle proprie pratiche.

Fasi di elaborazione dello strumento⁵

La costruzione dello strumento ha attraversato alcune canoniche fasi di definizione e progettazione.

Prima fase: definizione di aree ed item

Come primo step, chi scrive, supportate dal grup-

po di allieve del Master "Coordinare Nidi e scuole dell'infanzia nel Sistema integrato 0-6" ha cercato di delineare una possibile identità del pedagogo, arrivando a definire 10 possibili aree rappresentative della sua figura.

Le aree di pertinenza della professionalità del Pedagogo individuate sono state:

1. Pedagogo presente e consapevole del contesto da coordinare
2. Pedagogo promotore di buone prassi educative
3. Pedagogo al centro del team working
4. Pedagogo attivatore di problem solving
5. Pedagogo creativo
6. Pedagogo comunicatore
7. Pedagogo mediatore
8. Pedagogo organizzatore
9. Pedagogo osservatore e valutatore
10. Pedagogo in rete

Per ciascuna area, successivamente, sulla base di riflessioni e analisi della letteratura di riferimento, si sono individuati tre possibili item caratterizzanti, poi declinati su tre livelli, come si potrà vedere analizzando successivamente lo strumento.

Seconda fase: raccolta dati significativi dal Coordinamento Pedagogico di Pesaro

Una volta definita la prima bozza dello strumento, è stato elaborato un breve questionario da sottoporre ai membri del coordinamento pedagogico del Comune di Pesaro, con la finalità di conoscere il punto di vista dei professionisti sul campo in merito alla figura del pedagogo.

Di seguito riportiamo le domande del questionario:

- 2a. Che cosa dovrebbe fare, a vostro parere, il Pedagogo, per farsi promotore di una equilibrata progettazione curricolare?
- 2b. Che cosa dovrebbe fare, a vostro parere, il Pedagogo, per farsi promotore della propria *formazione continua*?
- 2c. Che cosa dovrebbe fare, a vostro parere, il Pedagogo, per farsi *promotore di una concreta formazione del team educativo*?
3. Quali Azioni, secondo voi, potrebbero contraddistinguere la *capacità di team working del Pedagogo*?
4. Quali Azioni, secondo voi, potrebbero contraddistinguere la *capacità di problem solving del Pedagogo*?

5. Quali Azioni, secondo voi, potrebbero contraddistinguere la *capacità di creatività (intesa come pluralità di vedute) del Pedagogo*?

6a. Quali Azioni, secondo voi, potrebbero contraddistinguere la *capacità di comunicazione del Pedagogo con educatori ed insegnanti*?

6b. Quali Azioni, secondo voi, potrebbero contraddistinguere la *capacità di comunicazione del Pedagogo con i genitori*?

6c. Quali Azioni, secondo voi, potrebbero contraddistinguere la *capacità di comunicazione del Pedagogo con il territorio*?

7a. Quali Azioni, secondo voi, potrebbero contraddistinguere la *capacità del Pedagogo di saper "mediare" con i genitori*?

7b. Azioni, secondo voi, potrebbero contraddistinguere la capacità del Pedagogo di *saper "mediare" con le Istituzioni*?

7c. Quali Azioni, secondo voi, potrebbero contraddistinguere la capacità del Pedagogo di *saper risolvere conflitti*?

8. Quali Azioni, secondo voi, potrebbero contraddistinguere la *capacità organizzativa del Pedagogo*?

9. Quali sono, a vostro parere i *migliori strumenti osservativi/valutativi* che un Pedagogo possa usare?

10a. Quali sono, per un Pedagogo, le *principali attività del territorio* con le quali è importante fare rete e collaborare?

10b. Quali sono, per un Pedagogo, le *principali domande delle famiglie dei bambini*?

10c. Da che cosa "passa", secondo voi, un *clima collaborativo e propositivo* con le famiglie?

11. Qual è la normativa nazionale e regionale che un Pedagogo deve sempre avere come punto di riferimento?

12. Quali sono i principali "rischi" della professionalità del Pedagogo?

13. In quali occasioni è solito incontrare i genitori?

14. Quante volte al mese, mediamente, incontra i genitori?

15. Quali sono le principali problematiche/difficoltà che i genitori le riportano?

16. Che consiglio darebbe a un genitore che fatica a gestire i capricci del proprio bambino in pubblico?

17. Come consiglierebbe al genitore di gestire momenti di rabbia improvvisi del proprio bambino?

18. Ha mai la possibilità di incontrare il genitore col proprio bambino e osservare la loro relazione in una situazione strutturata e/o non strutturata?

19. Che età hanno più o meno i bambini dei genitori che si rivolgono a lei per chiedere supporto/aiuto?

20. Emergono particolari e specifiche problematiche legate ai contesti educativi? Quali?

21. Quali sono gli argomenti e le tematiche che emergono più spesso durante le consulenze rivolte ai genitori? Quali dubbi, difficoltà? (Es. capricci, gestire i NO, dare delle regole, aggressività, ecc.)

22. Quali sono i materiali o gli strumenti a cui fai riferimento?

23. Segui sempre uno stesso schema di consulenza? Se sì, quali sono i punti fondamentali?

Il campione di indagine afferma di non avere una struttura per le consulenze.

24. Quali sono le difficoltà che si incontrano maggiormente durante il confronto con i genitori?

L'analisi e l'elaborazione delle risposte, che non riportiamo in questa sede, per mancanza di spazio, hanno consentito l'elaborazione di una seconda bozza dello strumento SAPP.

Terza fase: analisi della validità di contenuto

Una fase molto importante che ha portato alla definizione finale dello strumento è stata la verifica della sua validità di contenuto. Sappiamo che uno strumento per poter essere utilizzato sul campo deve essere valido e attendibile. La validità si riferisce "al grado con il quale una certa procedura di traduzione di un concetto in variabile effettivamente rileva il concetto che si intende rilevare" (Corbetta, 2014, p. 117). Tale validità, nel caso specifico della scala qui presentata, si riferisce al fatto che gli indicatori scelti per un certo concetto esplorino in modo completo l'area che si intende indagare dunque la convalida si basa sull'analisi della corrispondenza interna fra l'indicatore e il suo concetto. Per poter andare a verificare la validità di contenuto necessitiamo del giudizio di esperti. Abbiamo perciò scelto tre panelisti (Maria Chiara Verdecchia, Jessica Omizzolo, Luca Pazzaglia) che sono stati chiamati ad esprimersi in merito alla validità di contenuto della scala. I tre panelisti sono stati individuati e scelti in base alla loro professionalità nell'ambito pedagogico. A ciascun panelista è stata inviata una copia dello strumento, la sua dichiarazione d'intenti e le indicazioni per la sua valutazione.

Riportiamo di seguito la tabella di validazione (Tab.1).

Dalla validazione dei panelisti è emersa una buona coerenza, esaustività e pertinenza degli item presenti all'interno dello strumento. L'articolazione della scala appare ben fatta, tocca i vari aspetti connessi alla figura del pedagogo. È stata rilevata una criticità in riferimento all'indicatore sulla presenza in servi-

4. Il paragrafo è stato scritto da Monica Bravi
5. a "prima fase" viene descritta da Roberta Sideri. La "seconda fase" e la "terza fase" da Marta Salvucci.

Item	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente	Perché?
È pertinente rispetto all'obiettivo che si pone (sostenere il Pedagogista/Coordinatore pedagogico nella riflessione delle sue aree di competenza)					
È coerente con le idee delineate nella dichiarazione di intenti?					
È esaustivo rispetto alle aree di competenza presa in esame?					
È adeguato rispetto al tipo di professionalità richiesta al Pedagogista/coordinatore pedagogico?					
Descrive chiaramente la competenza da porre sotto auto-valutazione?					
Ha descrittori che esplicitano chiaramente tre livelli in ordine gerarchico, da minimo ad eccellente?					
Strumento in generale					
Sezioni dello strumento che evidenziano delle criticità e che sono soggette a revisione					
Proposte revisioni					
Eventuali ed ulteriori osservazioni in merito allo strumento					

Tabella 1 - Validazione di contenuto del Panel

zio del pedagogo in quanto spesso la presenza in servizio dipende da contratto, da indicazioni ecc. Gli item presentano complessivamente un buon livello di leggibilità e possono essere chiaramente individuati i comportamenti osservabili ad essi associati. Si evidenzia una buona gerarchia dei descrittori, dal livello minimo al livello eccellente. Lo strumento risulta inoltre adeguato rispetto al tipo di professionalità richiesta al Pedagogista/coordinatore pedagogico.

Grazie all'analisi dei dati emersi dalla validità di contenuto è stato possibile definire un'ulteriore ver-

sione dello strumento, quella qui di seguito presentata.

Dichiarazione di intenti dello strumento e istruzioni per la somministrazione in autovalutazione⁶

Per una corretta somministrazione dello strumento è necessario leggere con attenzione:

1. La dichiarazione di intenti dello strumento;
2. Le istruzioni di somministrazione in autovalutazione per Pedagogisti.

Dichiarazione di intenti dello strumento

Lo strumento nasce per supportare i Pedagogisti nella riflessione costante sulle proprie competenze professionali.

Esso non pretende in alcun modo di esaurire la complessità della qualità delle scelte possibili nell'ambito della professione del Pedagogista, bensì mira a sostenere lo sguardo dello stesso verso pratiche riflessive utili a comprendere come queste scelte siano o meno finalizzate alla promozione di processi di qualità nell'ambito dei diversi contesti educativi.

Lo strumento, allora, monitora se il Pedagogista si conforma ad alcune istanze professionali e umane, che passano attraverso l'essere:

- una figura molto presente e consapevole del contesto da coordinare
- promotore di buone prassi educative
- un punto di riferimento per il team in grado di sviluppare, appunto, tecniche per un buon team working
- un attivatore, qualora occorra, del problem solving
- creativo
- comunicatore
- mediatore
- organizzatore
- osservatore e valutatore
- "in rete" con il sistema formativo integrato

Istruzioni somministrazione in autovalutazione

Lo strumento può essere utilizzato in autovalutazione: ciascun Pedagogista riflette sulle proprie competenze.

L'obiettivo è quello di promuovere processi di riflessività sulle proprie competenze così da acquisire sempre nuove consapevolezze e poter tendere ad una migliore qualità della propria professione.

⁶ Il paragrafo è stato scritto da Rossella D'Ugo e Marta Salvucci

Alcune note metodologiche fondamentali per una corretta somministrazione dello strumento:

1. è necessario leggere per intero la Scala prima di procedere con la somministrazione al fine di avere un'idea complessiva degli item e della "filosofia" che lo strumento trattiene in sé;

2. l'assegnazione dei punteggi (valori) deve avvenire solo quando la concreta situazione in quel momento è più o meno coerente con l'indicatore e non deve assolutamente basarsi su ipotesi personali;

3. in caso di item incerti, sarà necessario porsi precise domande, magari anche insieme al proprio team di educatori/insegnanti e durante le occasioni di collegialità per discuterne insieme;

4. per una rilevazione completa (somministrazione di tutto lo strumento in autovalutazione) sono da prevedere due momenti di riflessione/attribuzione del punteggio:

- primo momento: effettuare le prime autovalutazioni generali, ipotizzando poi, in un secondo momento, i punteggi da attribuire a ciascun item;
- secondo momento: dedicarsi alle autovalutazioni finalizzate alla conferma delle ipotesi (in questo modo si raffinano le prime riflessioni inevitabilmente più impressionistiche).

5. nel testo degli item si ritrovano a volte i termini: "saltuariamente" (la situazione viene proposta meno di una volta a settimana), "periodicamente" (la situazione viene proposta almeno una volta a settimana), "quotidianamente" (la situazione viene proposta ogni giorno);

6. Tenere conto delle seguenti caratteristiche tecniche degli indicatori:

- ogni item propone categorie comportamentali non elementaristiche, ma osservabili in relazione al contesto descritto. Si tratta di micro-situazioni nelle quali sono inserite due o tre modalità comportamentali ed elementi contestuali tra loro coerenti e rispondenti a livelli di qualità minima, buona, eccellente (in relazione alle idee di qualità esplicitate per l'intero strumento);

- la struttura dell'item è quella di una rating scale con tre descrittori espliciti relativi all'agire dell'insegnante;

- i punteggi 10, 30 e 50 devono essere assegnati quando le situazioni didattiche descritte sono pienamente soddisfatte (per ogni indicatore occorre osservare almeno due condizioni - categorie comportamentali - e se ne mancano una o più, si ricade nel punteggio immediatamente inferiore, 0, 20, 40).

Per una corretta raccolta dei dati è importante:
Annotare il punteggio emerso dall'autovalutazione di ciascun item utilizzando la scheda "Registrazione punteggi".

2.4 L'architettura della scala SAPP

Aree /identità	Item
1. Pedagogista presente e consapevole del contesto da coordinare	1a. Il pedagogista è presente almeno una volta alla settimana nella struttura 1b. Il pedagogista ha una buona conoscenza dello stile educativo del servizio e degli educatori 1c. Il pedagogista come portavoce e promotore del servizio educativo (alle famiglie, al territorio, ecc.)
2. Promotore di buone prassi educative	2a. Il pedagogista promotore di una equilibrata progettazione curricolare (controlla e si occupa del curricolo implicito-esplicito...) 2b. Il pedagogista promotore della propria formazione continua/aggiornamento e ne condivide gli esiti 2c. Il pedagogista promotore della formazione del team educativo
3. Pedagogista al centro del team working	3a. Il pedagogista garante di un ascolto partecipativo 3b. Il pedagogista rappresentante di capacità di cooperazione 3c. Il pedagogista garante della gestione delle criticità
4. Pedagogista attivatore di problem solving	4a. Il pedagogista promotore di brainstorming 4b. Il pedagogista promotore di scelte razionali 4c. Il pedagogista tra emergenze educative e possibili risoluzioni
5. Pedagogista creativo	5a. Il pedagogista promotore della pluralità di vedute 5b. Il pedagogista promotore di sperimentazione e innovazione 5c. Il pedagogista promotore di visioni senza pregiudizi

6. Pedagogista comunicatore	6a. Il pedagogista comunicatore con il team di educatori, gli ausiliari, ecc. 6b. Il pedagogista comunicatore con la famiglia (genitori, nonni, parenti, ecc.) 6c. Il pedagogista comunicatore con il territorio e la comunità
7. Pedagogista mediatore	7a. Il pedagogista mediatore con la famiglia 7b. Il pedagogista mediatore con le Istituzioni (con i portatori di interesse, professionisti, ecc.) 7c. Il pedagogista mediatore in qualità di esperto nella risoluzione dei conflitti
8. Pedagogista organizzatore	8a. Il pedagogista è capace di orchestrare il team e ascoltare i vari punti di vista 8b. Il pedagogista nella complessità del contesto 8c. Il pedagogista si assume la responsabilità delle scelte
9. Pedagogista osservatore e valutatore	9a. Il pedagogista e la conoscenza degli strumenti di osservazione 9b. Il pedagogista e la capacità di utilizzo degli strumenti volti alla formulazione di obiettivi 9c. Il pedagogista e la capacità di monitorare gli obiettivi raggiunti e/o che sono ancora da raggiungere
10. Pedagogista "in rete"	10a. Il pedagogista in collaborazione con la vita e le attività del territorio 10b. Il pedagogista figura di ascolto e supporto per le famiglie 10c. Il pedagogista promotore di un clima collaborativo e propositivo con il team

LA SCALA

Pedagogista presente e consapevole del contesto da coordinare

a) il pedagogista è presente almeno una volta alla settimana nella struttura

Livello 10	Il Pedagogista è presente nella struttura educativa non più di una volta al mese. In quella occasione è solito promuovere discussioni in team sui temi più urgenti segnalati da educatori e/o insegnanti.
Livello 30	Il Pedagogista è presente nella struttura educativa almeno due volte al mese. In quelle occasioni è solito promuovere discussioni in gruppo sui temi più urgenti segnalati da educatori e/o insegnanti e cercare insieme soluzioni da attuare e monitorare nelle settimane successive.
Livello 50	Il pedagogista è presente almeno una volta a settimana nella struttura educativa. In quell'occasione, insieme agli educatori e/o insegnanti: <ul style="list-style-type: none"> - promuove discussioni in gruppo sui temi da affrontare; - promuove il processo di conoscenza e miglioramento dell'offerta formativa; - lavora per co-progettare una risposta ai bisogni emersi (dei bambini, degli educatori, delle famiglie); - valuta e monitora il programma educativo, raccogliendo feedback e apportando eventuali miglioramenti.

b) il pedagogista ha una buona conoscenza dello stile educativo del servizio e degli educatori

Livello 10	Il pedagogista svolge una buona analisi della struttura educativa e del suo contesto, osservando - almeno una volta al mese - le attività educative proposte all'interno della struttura, analizzando gli interventi educativi degli educatori e la loro interazione con i bambini e le bambine.
Livello 30	Il pedagogista svolge un'attenta analisi della struttura educativa e del suo contesto, osservando - almeno due volte al mese - le attività educative proposte all'interno della struttura, analizzando gli interventi educativi degli educatori e la loro interazione con i bambini e le bambine.

Livello 50	Il pedagogista svolge, una volta a settimana, un'analisi approfondita della struttura educativa e del suo contesto osservando le attività educative all'interno della struttura, analizzando gli interventi educativi degli educatori e la loro interazione con i bambini e le bambine. In quella occasione, di solito, parla con gli educatori/insegnanti per comprendere il loro stile educativo, le loro pratiche pedagogiche e i loro eventuali suggerimenti/ riflessioni sul progetto pedagogico. Inoltre, il pedagogista: <ul style="list-style-type: none"> - qualora se ne presenti l'occasione, conduce ricerche e sviluppa nuove metodologie e tecniche pedagogiche, per migliorare costantemente l'esperienza educativa; - fornisce costante formazione e supporto all'equipe, aiutandola a sviluppare nuove competenze pedagogiche e a utilizzare metodi innovativi e creativi.
-------------------	---

c) il pedagogista come portavoce promotore del servizio educativo (alle famiglie, al territorio, ecc.)

Livello 10	Il pedagogista, all'inizio di ogni anno scolastico e in occasioni particolari (open day del servizio, ad esempio), spiega ai genitori dei bambini e delle bambine che lo frequentano, in che modo il servizio si basa su una serie di principi pedagogici che guidano la progettazione e la realizzazione del programma educativo e presenta l'identità del servizio, il suo contesto, i suoi obiettivi educativi.
Livello 30	Tutto ciò che è compreso al livello 10, ma in più il pedagogista: <ul style="list-style-type: none"> - lavora in stretta collaborazione con il territorio per creare un legame tra il servizio educativo e la comunità locale in cui è inserito (avvio di tavoli di consultazione, progetti, ecc); - organizza attività educative, come visite guidate, laboratori e progetti di volontariato, per coinvolgere la comunità locale e promuovere la loro conoscenza del servizio.
Livello 50	Tutto ciò che è compreso al livello 30, ma in più il pedagogista, in ogni occasione si presenti (nei confronti delle famiglie e delle agenzie educative del territorio): <ul style="list-style-type: none"> - coinvolge le famiglie nella vita del servizio educativo, organizzando eventi e incontri per promuovere la collaborazione e la partecipazione attiva; - valuta l'impatto del servizio educativo sulla comunità locale, raccogliendo feedback (somministrazione di questionari, momenti organizzati, ecc.) dalle famiglie e dai portatori di interesse, e apportando eventuali miglioramenti.

Pedagogista promotore di buone prassi educative

a) il pedagogista è presente almeno una volta alla settimana nella struttura

Livello 10	Il pedagogista promuove il processo che caratterizza il progettare educativo al fine di: <ul style="list-style-type: none"> - osservare il contesto e le competenze di partenza della progettualità educativa; - individuare le competenze da raggiungere attraverso il progetto educativo.
Livello 30	Tutto ciò che è compreso al livello 10, ma in più il pedagogista promuove il processo che caratterizza il progettare educativo al fine di: <ul style="list-style-type: none"> - formulare una ipotesi di intervento in relazione all'organizzazione e gestione degli spazi, dei materiali e dei gruppi; - tradurre l'ipotesi di partenza in un piano operativo specificando con chiarezza le esperienze che si vogliono proporre.
Livello 50	Tutto ciò che è compreso al livello 30, ma in più il pedagogista promuove il processo che caratterizza il progettare educativo al fine di: <ul style="list-style-type: none"> - promuovere nel soggetto un determinato cambiamento nella direzione auspicata e consona ai valori di riferimento del servizio; - verificare l'esito del piano di intervento del progetto educativo.

b) Il pedagogista promotore della propria formazione continua/aggiornamento e ne condivide gli esiti

Livello 10	Il pedagogista, almeno una volta all'anno, partecipa a corsi relativi agli aggiornamenti in ambito pedagogico e burocratici-amministrativi in riferimento al panorama territoriale e nazionale. Al termine della formazione, inoltre, qualora lo reputi necessario, programma un incontro di confronto con l'equipe educativa.
Livello 30	Il pedagogista, due-tre volte all'anno, partecipa a corsi relativi agli aggiornamenti in ambito pedagogico e burocratici-amministrativi in riferimento al panorama territoriale e nazionale. Al termine della formazione, inoltre, qualora lo reputi necessario, programma un incontro di confronto con l'equipe educativa.
Livello 50	Tutto quello che è compreso al livello 30, ma in più il pedagogista si impegna in una continua autoformazione, attraverso la riflessione critica sulla propria pratica professionale, la ricerca e lo studio autonomo, per trovarsi in una posizione attiva rispetto alle conoscenze e alle esperienze che sperimenta.

c) Il pedagogista promotore della formazione del team educativo

Livello 10	All'inizio dell'anno scolastico il pedagogista - in maniera informale - rileva i desideri dell'equipe educativa (educatori/insegnanti) in merito alla formazione da svolgere durante l'anno.
Livello 30	All'inizio dell'anno scolastico il pedagogista somministra un questionario per rilevare i bisogni formativi dell'equipe educativa al fine di individuare le aree di miglioramento, le competenze da acquisire e definire gli obiettivi formativi da raggiungere attraverso mirati corsi di formazione ai quali è necessario partecipare l'intero team, lui compreso.
Livello 50	Tutto quello che è compreso al livello 30, ma in più, il pedagogista: <ul style="list-style-type: none"> - forma lui stesso, qualora vi sia l'occasione, gli educatori in merito alle metodologie didattiche e alle strategie più efficaci per promuovere l'apprendimento; - monitora il processo di apprendimento al fine di verificare l'efficacia delle metodologie didattiche utilizzate e apportare eventuali modifiche.

Pedagogista al centro del Team working

a) Il pedagogista garante dell'ascolto partecipativo

Livello 10	Il pedagogista non crea quasi mai momenti di ascolto partecipativo nei confronti di educatori/insegnanti, ad eccezione di casi particolari (ad es. segnalazione di bambini con particolari problematiche, ecc.).
Livello 30	Il Pedagogista progetta almeno tre incontri all'anno finalizzati ad ascoltare riflessioni, dubbi, domande, proposte degli educatori e/o insegnanti della struttura educativa.
Livello 50	Il pedagogista, almeno una volta al mese: <ul style="list-style-type: none"> - partecipa al collettivo del plesso per avere un confronto con educatrici e/o insegnanti sull'andamento della programmazione e su eventuali criticità che si possono verificare durante le pratiche lavorative; - mette in atto tutte le strategie e gli atteggiamenti che permettano al collettivo di sentirsi accolto; - crea un clima che faciliti gli interventi, predisponendo tempi programmati per gli stessi; - mostra uno sguardo attento, curioso e "reciproco" nel raccogliere tutte le informazioni, gli spunti e i suggerimenti che emergeranno; - sulla base dei dati raccolti, amplierà la programmazione di un ulteriore e specifico incontro per discutere le soluzioni da adottare.

b) Il pedagista rappresentate della capacità di cooperazione

Livello 10	Il pedagista condivide con l'equipe gli obiettivi all'inizio dell'anno scolastico, a metà dell'anno scolastico e al termine dell'anno scolastico. Al termine dell'anno scolastico ne controlla i risultati raggiunti.
Livello 30	Il pedagista condivide con l'equipe, una volta al mese, gli obiettivi da porsi, definendo la suddivisione dei ruoli nel team, pianificando, prima, verificando, poi, il raggiungimento dei risultati.
Livello 50	Il pedagista: <ul style="list-style-type: none"> - si incontra settimanalmente con l'equipe e si concentra sulla condivisione degli obiettivi, sulla distribuzione equa del lavoro e sulla restituzione dei risultati raggiunti rendendo visibile il lavoro svolto; - accompagna il pensiero del gruppo ma non si sostituisce ad esso; - introduce elementi di novità e dinamicità attivando un processo di partecipazione reale all'interno del gruppo.

c) Il pedagista garante della gestione delle criticità

Livello 10	Il pedagista è solito pianificare tempi per la rielaborazione delle criticità, solo qualora gliene vengano segnalate dal team docente.
Livello 30	Il pedagista, almeno tre volte all'anno, pianifica dei momenti di scambio con il team di educatori/docenti, per analizzare gli eventuali punti di criticità esistenti e valutare insieme le possibili soluzioni.
Livello 50	Il pedagista pianifica almeno una volta al mese i tempi per la rielaborazione delle criticità emerse. Inoltre: <ul style="list-style-type: none"> - rielabora le criticità in un linguaggio chiaro e comprensibile a tutti; - aiuta il singolo e/o il team all'elaborazione delle problematiche emerse e all'attribuzione a ciascuna del giusto significato; - genera e facilita la presa di accordi tra gli operatori del team; - ricerca connessioni tra il servizio e le nuove domande che arrivano dal contesto sociale; - mette in atto eventuali azioni cuscinetto tra famiglia e collettivo.

LO SFONDO LEGISLATIVO E LA NORMATIVA DI RIFERIMENTO

Chiudiamo il Contributo con un inquadramento legislativo sulla figura del Pedagista

Lo Sfondo legislativo di riferimento¹

Il decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 65 è il decreto che ha istituito anche nel nostro Paese il "Sistema Integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni". In realtà il Sistema Integrato nasceva già con la Legge 107 del 2015, diventata però attuativa con il decreto del 2017. Finalmente, per la prima volta, storia del nido e storia della Scuola dell'Infanzia si sono incontrate dal punto di vista normativo, eliminando lo *split system* esistente fino a quel momento, che vedeva separati i due segmenti 0-3 e 3-6.

Particolarità del Decreto Legge è stato, infatti, il riconoscimento e il porre in essere di una *Commissione Nazionale*, prevista dall'art. 10, alla quale veniva affidato il compito di elaborare delle *Linee Pedagogiche* per il Sistema Integrato 0-6.

Il 6 dicembre del 2021, a 50 anni esatti dalla emanazione della L. 1044 del 1971 che riconosceva gli asili Nido come Statali, il Ministero dell'Istruzione ha previsto l'adozione di "*Orientamenti Nazionali per i servizi educativi dell'infanzia*" i quali hanno integrato il segmento 0-3 alle già operative Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012 aggiornate ai Nuovi scenari 2018, riferimenti normativi per la scuola dell'Infanzia, segmento 3-6 anni.

Linee Pedagogiche ed Orientamenti rappresentano pertanto la cornice di riferimento pedagogico-istituzionale-normativa per il Sistema Integrato 0-6. La funzione prevalentemente assistenziale e di cura del Nido veniva ad integrarsi con l'aspetto educativo riconosciuto alla scuola dell'infanzia. Proprio per questo motivo diventava necessaria la realizzazione di percorsi formativi che avessero come obiettivo finale la co-costruzione di una prospettiva educativa di carattere trasversale e condivisa tra educatori di nido e insegnanti di Scuola dell'Infanzia.

All'interno di questa nuova cornice teorica, ruolo di primaria importanza viene riconosciuto alla figura del Pedagista e a quello del coordinatore pedagogico territoriale.

La Normativa di riferimento della figura del

Pedagista²

La disciplina della professione di pedagista persegue gli obiettivi della Strategia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, in materia di sviluppo dell'educazione formale, non formale e informale lungo il corso della vita dei cittadini europei per la realizzazione dello spazio europeo della società della conoscenza avanzata e competitiva, democratica e inclusiva, conformemente alle conclusioni 2009/C 119/02 del Consiglio europeo, del 12 maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»).

Con la Legge 205/2017 pedagista e educatore hanno ottenuto il riconoscimento normativo. Tale Legge sancisce che è necessario possedere il diploma di Laurea per poter svolgere la funzione di Pedagista. La categoria del Pedagista per formarsi deve ottenere un diploma di laurea magistrale abilitante nelle seguenti classi di laurea magistrale:

- LM-50, Programmazione e gestione dei servizi educativi
- LM-57, Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua
- LM-85, Scienze pedagogiche
- LM-93, Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education.

La successiva Legge di Bilancio 30 dicembre 2018 n. 145, all'articolo 1 comma 517, prevede che il pedagista operi nei servizi e nei presidi socio-sanitari e della salute limitatamente agli aspetti socio-educativi.

Con il Decreto 96/2019 il pedagista viene inserito nell'unità di valutazione multidisciplinare, nell'ambito del sistema sanitario nazionale, per la stesura del piano di funzionamento dell'alunno con disabilità.

Arriviamo ai giorni nostri. A maggio del 2023 vi era all'esame dell'Assemblea della Camera il testo unificato delle proposte di legge C. 596, C. 659, C. 952 e C. 991, recante "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali", come risultante dagli emendamenti approvati in sede referente, composto di 11 articoli. Il testo unificato, come abbiamo sopra citato, comprende:

- ATTO CAMERA 596 (D'Orso e altri): "Istituzione dell'Ordine delle professioni educative e disciplina dell'esercizio delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagista";

• ATTO CAMERA 659 (Varchi e altri): "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione del relativo albo professionale";

• ATTO CAMERA 952 (Patriarca e altri): "Disposizioni concernenti l'esercizio delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dell'Ordine degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti";

• ATTO CAMERA 991 (Manzi): "Disciplina delle professioni di pedagogo scolastico ed educatore scolastico e istituzione del relativo albo professionale".

A luglio 2023, la Camera dei Deputati ha approvato il DDL sull'istituzione dell'ordine delle professioni pedagogiche. Il DDL nr. 788 "Ordinamento delle Professioni Pedagogiche ed Educative e Istituzione dei relativi Albi Professionali" è poi passato in Senato dove, al 21 febbraio 2024, risulta "in corso di esame in commissione". Vediamo in breve gli 11 articoli che compongono tale DDL.

Art. 1.

(Definizione della professione di pedagogo)

1. Il pedagogo è lo specialista dei processi educativi che, operando con autonomia scientifica e responsabilità deontologica, esercita funzioni di coordinamento, consulenza e supervisione pedagogica per la progettazione, la gestione, la verifica e la valutazione di interventi in campo pedagogico, educativo e formativo rivolti alla persona, alla coppia, alla famiglia, al gruppo, agli organismi sociali e alla comunità in generale. L'attività professionale del pedagogo comprende l'uso di strumenti conoscitivi, metodologici e di intervento per la prevenzione, l'osservazione pedagogica, la valutazione e l'intervento pedagogico sui bisogni educativi manifestati dal bambino e dall'adulto nei processi di apprendimento.

2. Il pedagogo è un professionista di livello apicale, ai sensi del comma 595 dell'articolo 1 della legge 27 dicembre 2017, n. 205, la cui formazione è funzionale al raggiungimento di conoscenze, abilità e competenze educative del livello 7 del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, di cui alla raccomandazione 2017/C 189/03 del Consiglio, del 22 maggio 2017, specialista dei processi educativi e formativi della persona per tutto il corso della vita. Opera con autonomia scientifica e responsabilità deontologica in ambito educativo, formativo e pedagogico in relazione a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale. Il pedagogo può

svolgere, presso le pubbliche amministrazioni e nei servizi pubblici e privati, compiti e funzioni di consulenza tecnico-scientifica e attività di coordinamento, di direzione, di monitoraggio e di supervisione degli interventi con valenza educativa, formativa e pedagogica, in particolare nei comparti educativo, sociale, scolastico, formativo, penitenziario e socio-sanitario, quest'ultimo limitatamente agli aspetti socio-educativi, nonché attività di orientamento scolastico e professionale, di promozione culturale e di consulenza.

3. Il pedagogo svolge altresì attività didattica, di sperimentazione e di ricerca nello specifico ambito professionale.

4. La professione di pedagogo può essere esercitata in forma autonoma o con rapporto di lavoro subordinato.

Art. 2.

(Requisiti per l'esercizio dell'attività di pedagogo)

1. Per esercitare la professione di pedagogo è necessario il possesso di uno dei seguenti titoli di studio:

a) laurea specialistica o magistrale in programmazione e gestione dei servizi educativi, classe LS50/LM50;

b) laurea specialistica o magistrale in scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, classe LS57/LM-57;

c) laurea specialistica o magistrale in scienze pedagogiche, classe LS85/LM-85;

d) laurea specialistica o magistrale in teorie e metodologie dell'e-learning e della media education, classe LS93/LM-93;

e) laurea in scienze dell'educazione o in pedagogia, rilasciata ai sensi dell'ordinamento previgente alla data di entrata in vigore del regolamento di cui al decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509.

2. Possono altresì esercitare la professione di pedagogo i professori universitari ordinari e associati e i ricercatori che insegnano o hanno insegnato discipline pedagogiche in università italiane o estere e in enti pubblici di ricerca italiani o esteri.

3. Per l'esercizio della professione di pedagogo è necessaria l'iscrizione all'albo dei pedagogisti dell'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative istituito ai sensi del comma 1 dell'articolo 5, previo conseguimento del titolo di studio abilitante e accertamento delle competenze professionali acquisite con il tirocinio previsto dal corso di studi. La prova valutativa delle competenze professionali acquisite con il tirocinio svolto presso una struttura, attesta-

to congiuntamente dalla struttura medesima e dagli organi accademici, è sostenuta alla presenza di un componente designato dall'Ordine professionale. La prova valutativa di cui al secondo periodo è svolta prima della discussione della tesi di laurea, nell'ambito dell'esame finale per il conseguimento del titolo di studio abilitante all'esercizio della professione di pedagogo.

4. Dopo il comma 1 dell'articolo 1 della legge 8 novembre 2021, n. 163, è inserito il seguente:

«1-bis. L'esame finale per il conseguimento delle lauree magistrali in scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, classe LM-50, in scienze pedagogiche, classe LM-57, in teorie e metodologie dell'e-learning e della media education, classe LM-93, nonché le lauree in scienze dell'educazione o in pedagogia rilasciate ai sensi dell'ordinamento previgente alla data di entrata in vigore del regolamento di cui al decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, abilitano all'esercizio della professione di pedagogo».

Citiamo anche i successivi articoli:

Art. 3 (Definizione dell'educatore professionale socio-pedagogico), Art. 4. (Requisiti per l'esercizio dell'attività di educatore professionale socio-pedagogico e di educatore nei servizi educativi per l'infanzia di cui al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65), Art. 5. (Istituzione dell'albo dei pedagogisti e dell'albo degli educatori professionali socio-pedagogici), Art. 6. (Istituzione dell'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative), Art. 7. (Condizioni per l'iscrizione agli albi), Art. 8. (Consiglio nazionale dell'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative), Art. 9. (Equipollenza dei titoli), Art. 10. (Formazione degli albi e istituzione degli ordini regionali e delle province autonome), Art. 11. (Disposizioni transitorie in materia di iscrizione all'albo).

BIBLIOGRAFIA

Agostini, P. (2021). *Le reti come strumento connettivo nell'agire educativo. Promozione del benessere, prevenzione del disagio e diffusione di buone pratiche*. Preso da <https://percorsiformativo6.it/le-reti-come-strumento-connettivo-nellagire-educativo-promozione-del-benessere-prevenzione-del-disagio-e-diffusione-di-buone-pratiche/>
Art.10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n.65, Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei".

Preso da DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 65 - Normattiva

Atto Camera: 596. Preso da XIX Legislatura - Lavori - Progetti di legge - Scheda del progetto di legge (camera.it)

Atto Camera: 659. Preso da XIX Legislatura - Lavori - Progetti di legge - Scheda del progetto di legge (camera.it)

Atto Camera: 952. Preso da XVIII Legislatura - Lavori - Progetti di legge - Scheda del progetto di legge (camera.it)

Atto Camera: 991. Preso da XIX Legislatura - Lavori - Progetti di legge - Scheda del progetto di legge (camera.it)

Bondioli, A. & Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Azzano San Paolo (Bg): edizioni junior.

Bondioli, A., & Mantovani, S. (1987). *Manuale critico dell'asilo nido. Una realtà pedagogico sociale rivisitata a quindici anni dalla sua istituzione nelle sue diverse competenze: la cultura del bambino, la professionalità dell'educatore, il sapere del ricercatore, le ragioni del politico*. Milano: Franco Angeli.

Bondioli, A. & Savio, D. (2014). *Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido*. Giornale Italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research. VII (13), 49-67.

Bondioli, A., & Savio, D. (2015). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*. Bergamo: edizioni junior

Bondioli, A., Savio, D. & Gobetto, B. (2018). *TRA 0-6 Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Bergamo: Edizioni Zeroseiup.

Ciantar, A., Eesmaa, I., Milana, M., Lund, LS., Valgmaa, R. (2010). *The art of being an adult educator - a handbook for adult educators-to-be*. Copenhagen: Danish School of Education.

Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Milano: Il Mulino.

Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96. Preso da D.Lgs 7 agosto 2019 n. 96.pdf (istruzione.it)

Decreto ministeriale 24 febbraio 2022, n. 43, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.

Disegno di legge approvato dalla Camera dei deputati il 5 luglio 2023. Preso da DDL 788 (senato.it)

Goldschmied, E., & Jackson, S. (1996). *Persone da*

zero a tre anni. Azzano San Paolo (Bg): edizioni junior.

Guba, G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Sage Publication.

Knowles, M. (1993). *Quando l'adulto impara - pedagogia e andragogia*. Milano: FrancoAngeli.

Legge del 27/12/2017 n. 205. Preso da 0466ad91-4442-d0dc-f557-1f3bcf41c802 (agenziaentrate.gov.it)

Legge del 30 dicembre 2018, n. 145. Preso da 24c521b9-4655-3aca-2d54-decoeee3d6fc (miur.gov.it)

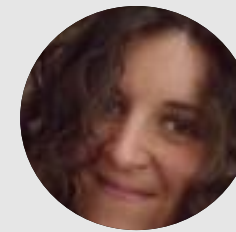
Lindeman, E. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic

Regione Emilia Romagna (maggio 2009-maggio 2010). *Giovani coordinatori crescono. Appunti, note e materiali del corso di formazione regionale*.

Savio, D. (2013). La valutazione come "promozione dall'interno". *Reladei*. 2 (2), 69-86.

Toni, P. (2014). *Coordinatore pedagogico, professione multitasking*. Bologna: Edizione Junior.

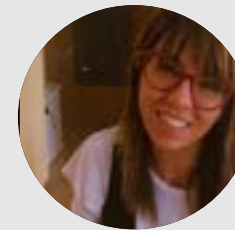
Zaninelli, L. (2014). *Contesti e temi educativi zero-tre anni*. Parma: Junior-Spaggiari.



Rossella D'Ugo

rossella.dugo@uniurb.it

Prof.ssa Rossella D'Ugo, PhD, Professore Associato in M-Ped/04 Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Insegna Docimologia e Pedagogia sperimentale per il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Valutazione dei servizi educativi per il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e Valutazione della Progettazione educativa per il Corso di laurea Magistrale in Pedagogia.



Bravi Monica

monicabravi74@gmail.com

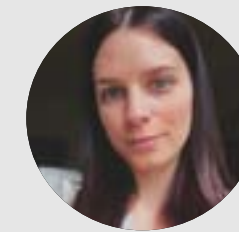
Laurea in Psicologia Clinica e di comunità. Educatrice professionale e Coordinatrice presso la scuola dell'infanzia "Associazione Scuola Materna Pio XII" di Monte San Pietro Urbania (PU), Italia.



Maria Cristina Di Maggio

dimaggiomariacristina9@gmail.com

Laureata in Pedagogista presso l'Università degli studi di Urbino Carlo Bo
Educatrice Professionale presso Comune di Fano (PU) Italia.



Marta Salvucci

marta.salvucci@uniurb.it

Marta Salvucci si è laureata nel 2020 in Scienze della formazione primaria presso l'Università di Urbino Carlo Bo. Attualmente svolge un dottorato di ricerca presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo sul tema dell'educazione alla sostenibilità ambientale, dal titolo "La costruzione di un habitus "green" in ambito scolastico". I suoi interessi di ricerca vertono sulla costruzione di strumenti di valutazione in ambito scolastico e sulla sostenibilità.



Sideri Roberta

robi.sideri@gmail.com

Pedagogista e titolare del centro per l'infanzia "Sottosopra" di Piobbico (PU), Italia.

L'educatore nei servizi per l'infanzia nel sistema integrato zerosei.

Una scala di valutazione e autovalutazione per la promozione della sua professionalità.

SVAPEd, Scala di Valutazione e Autovalutazione della Professionalità dell'educatore nei servizi per l'infanzia nel sistema integrato zerosei.

Rossella D'Ugo, Marcella Cavasino, Gaia Lipsi, Marta Salvucci, Stefania Sasso, ITALIA

Il Contributo e lo Strumento presentato sono stati discussi, progettati e definiti insieme dalle Autrici. Nello specifico, i paragrafi 1.1, 2.1 e 2.3 sono stati scritti da Stefania Sasso; i paragrafi 1.2, 2.2 e 2.3 da Gaia Lipsi; il paragrafo 1.3 da Marcella Cavasino; il paragrafo 2.3 da Marta Salvucci; il paragrafo 3 è frutto di una stesura congiunta.

RIASSUNTO

Il contributo presenta un nuovo strumento di valutazione e autovalutazione mirato al sostegno e alla promozione della qualità della professionalità della figura dell'educatore socio pedagogico che opera nei servizi educativi per la primissima infanzia (0-3 anni) nel sistema integrato 0-6 anni: la scala SVAPEd (Scala di Valutazione e Autovalutazione della professionalità dell'educatore d'infanzia). Corredano il presente articolo alcune riflessioni iniziali sui servizi educativi (qualità, valutazione formativa e professionalità riflessiva); il ruolo e funzioni del Coordinatore Pedagogico nei servizi educativi; la professionalità educativa nello 0-3.

Parole Chiave: Educatore, Educational Evaluation, Professionalità, Valutazione, Autovalutazione, Qualità dei servizi.

RESUMEN

La contribución presenta un nuevo instrumento de evaluación y autoevaluación dirigido al apoyo y a

la promoción de la calidad de la profesionalidad de la figura del educador socio pedagógico que trabaja en los servicios educativos para la primera infancia (0-3 años) en el sistema integrado 0-6 años: la escala SVAPEd (Escala de Evaluación y Autoevaluación de la profesionalidad del educador de la infancia). Acompañan al presente artículo algunas reflexiones iniciales sobre los servicios educativos (calidad, evaluación formativa y profesionalidad reflexiva); el papel y funciones del Coordinador Pedagógico en los servicios educativos; la profesionalidad educativa en el 0-3.

Palabras Clave: Educador, Educational Evaluation, Profesionalidad, Evaluación, Autoevaluación, Calidad de los servicios.

ABSTRACT

The contribution presents a new evaluation and self-evaluation tool aimed at support and promotion of the quality of the professionalism of the figure of the socio-pedagogical educator who operates in educational services for very early childhood (0-3 years) in the integrated system 0-6 years: the SVAPEd scale (Scale of

Evaluation and Self-evaluation of the professionalism of the social educator 'childhood).

This article is accompanied by some initial reflections on educational services (quality, formative evaluation and reflective professionalism); the role and functions of the Pedagogical Coordinator in educational services; educational professionalism in 0-3

Keywords: Educator, Educational Evaluation, Professionalism, Evaluation, Self Evaluation, Quality of services.

SCENARIO TEORICO DI RIFERIMENTO

Servizi educativi: qualità, valutazione formativa e professionalità riflessiva'

Fin dall'anno 2000, il Premio Nobel per l'economia James Heckman ha affermato in modo chiaro e perentorio i benefici di un'educazione di qualità nei primi anni di vita di un bambino: "Un apprendimento precoce di alta qualità ha un impatto positivo sulla vita familiare successiva. Quest'ultima analisi mostra che uno sviluppo efficace della prima infanzia porta a una migliore vita familiare adulta. Un'istruzione di alta qualità per la prima infanzia può spezzare il circolo vizioso della povertà. Questi nuovi risultati indicano che i programmi per la prima infanzia di alta qualità hanno il potenziale per far uscire più generazioni dalla povertà". In particolare in seguito alle sue ricerche sul "Perry Preschool Program" (1962) e sul ROI (*return on investment*), egli ha dimostrato come l'investimento in un'educazione di qualità per la prima infanzia generi benefici sociali ma anche economici, formando adulti più autonomi e capaci di impegnarsi in modo attivo, persone con famiglie più stabili e meno propense a commettere reati e generando un ritorno economico del 13%. È da tenere presente che anche gli effetti non economici degli investimenti possono avere influenze significative sull'economia.

La Comunità Europea, inoltre, afferma già da tempo l'importanza di diffondere servizi educativi e di cura per la prima infanzia, accessibili e sostenuti nei costi da finanziamenti pubblici, ma i più recenti documenti europei sottolineano soprattutto come "investire nell'educazione e nella cura della prima infanzia è un buon investimento soltanto se i servizi sono di alta qualità, accessibili, a costi sostenibili e inclusivi.

È dimostrato che solo servizi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia apportano benefici, mentre servizi di scarsa qualità hanno ripercussioni fortemente negative sui bambini e sulla società nel suo complesso. Riforme e misure strategiche devono dare la priorità alle considerazioni sulla qualità" (Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2019, art 9).

Per approfondire una definizione del termine "qualità" è possibile riferirsi al tavolo di lavoro sull'educazione e cura dell'infanzia della Commissione Europea (European Quality Framework for Early Childhood Education and Care, indicata con l'acronimo ECEC), che ha utilizzato tale sostantivo per descrivere una scuola o servizio efficace, efficiente, capace di dare buoni risultati, ed ha declinato 10 principi di qualità imprescindibili, legati ad aspetti di accessibilità (generalizzazione dell'offerta e partecipazione), di personale (formazione e condizioni di lavoro legate ad aspetti di collegialità), curriculum e progettualità condivisa, monitoraggio e valutazione, governance (visione chiara e progressiva generalizzazione). "La qualità del sistema ECEC è usualmente distinta in un ambito strutturale e uno di processo: la qualità strutturale guarda principalmente ai fattori organizzativi, logistici, materiali, di risorse, di rapporti (ratio) docenti-bambini, di titoli, qualifiche, possesso di requisiti, che si suppone influenzino indirettamente lo sviluppo e gli apprendimenti infantili; la qualità di processo invece è attenta all'ambiente relazionale, alle pratiche educative e didattiche, alla progettazione e alla valutazione del curriculum" (Lupi & D'Ugo, 2023, p. 221).

È interessante, tuttavia, soffermarsi ancora brevemente sul concetto di qualità dell'esperienza educativa. "Da un punto di vista teorico per qualità educativa si intende (...) un insieme di condizioni che sono associate dagli studi al raggiungimento di determinati obiettivi di sviluppo infantile" (Lupi, 2023, p.62); condizioni che includono solitamente 4 dimensioni: presenza di elementi strutturali (curricolari, legislativi, organizzativi...), ambientali (arredi, spazi, materiali), caratteristiche dell'interazione adulto/bambino e capacità di ottenere un alto punteggio in una misurazione di diversi indicatori. Il termine "qualità", mutuato dal mondo economico-aziendale, si rivela piuttosto complesso, se riferito all'ambito educativo. La qualità in educazione è stata definita un "costrutto problematico", proprio perché "il processo educativo non ha prodotti che siano paragonabili a quelli industriali né è possibile paragonare i due processi, e non esistono

consumatori di prodotti ma cittadini portatori di diritti" (Lupi, 2023, p.61).

In ordine poi all'implementazione della qualità dei servizi educativi, il Consiglio Europeo ha finalmente riconosciuto la professionalità degli operatori quale elemento imprescindibile per il miglioramento dei servizi. In passato, spesso le professioni educative legate ai primi anni di vita, erano considerate, nel pensiero comune, di scarsa rilevanza e non si riteneva richiedessero particolari capacità o competenze. Il consiglio europeo invece dichiara: "la professionalizzazione del personale è fondamentale, in quanto livelli più elevati di preparazione presentano una correlazione positiva con una migliore qualità dei servizi, interazioni tra professionisti e minori di più alta qualità e quindi migliori risultati in termini di sviluppo per i bambini" (Raccomandazione del Consiglio dell'unione Europea del 22 maggio 2019, art. 18). Un aspetto di fondamentale importanza per la qualità educativa che riguarda il mantenimento della professionalità è rappresentato dalla pratica documentativa che "attiva la capacità riflessiva e consente di comunicare il proprio lavoro" obbligando, tra le incombenze quotidiane, a "trovare il tempo di costruire, sostenere, incrementare un atteggiamento riflessivo" (Lupi, 2023, p.64).

Considerata questa connessione tra la professionalità degli operatori e la qualità dei servizi educativi, appare evidente come la valutazione ed il potenziamento di tale professionalità rivesta un ruolo decisivo. In ordine alla valutazione educativa, merita senza dubbio ricordare il paradigma della *Educational Evaluation*, (Bondioli, Ferrari 2005): questo approccio analizza il processo valutativo, che deve essere condiviso, nel quale gli attori hanno parte attiva e che consta di cinque fasi: valutare, restituire, riflettere, innovare, valutare nuovamente. Differenziandosi da quella sommativa, che interviene alla fine di un percorso o in alcuni momenti chiave per registrare quanto è stato appreso, tale modello promuove l'attuazione di una valutazione che si svolge durante l'attuazione dello stesso, individuandone le criticità e le prospettive di miglioramento, stimolando una promozione dall'interno che individui le distanze da specifici livelli considerati ottimali dal gruppo di riferimento, in vista di ricadute concrete sull'esperienza educativa. Il percorso valutativo mira, appunto, a sostenere e promuovere nei partecipanti un processo di autoconsapevolezza che diviene parte integrante del lavoro di progettazione e promuove l'assunzione di un atteggiamento consapevole, è stimolo per la revisione continua del progetto e rappresenta un evento sociale.

Tutti coloro che operano in ambito educativo hanno ben chiaro di dover far fronte ad una grande complessità: oltre alla presa in carico di bisogni cognitivi, emotivi, relazionali, affettivi, è necessario essere in grado di tener presente la dimensione individuale e collettiva, ed avere ottime competenze nella presa di decisioni di fronte a situazioni nuove o problematiche. Negli ultimi decenni sono emerse numerose teorie sul supporto e sul miglioramento dei "saperi pratici", legate all'"apprendimento dell'esperienza". È necessario, tuttavia, chiarire che, in ambito pedagogico e psicologico, l'esperienza "non coincide con il mero vissuto, ma prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria per comprenderne il senso (...). Il sapere che viene dall'esperienza non prende quindi forma come semplice conseguenza del partecipare a un contesto esperienziale, ma presuppone l'intervento della riflessione" (Mignosi, 2004, p.155). Capita che gli educatori, come altri professionisti pratici, utilizzino il proprio sapere esperienziale senza esserne consapevoli, spesso troppo presi dal fare per avere tempo di pensare a quello che si sta facendo. In altri casi viene attuata una riflessione retrospettiva, che consiste nel ripensare, in un secondo tempo, alle proprie azioni per meglio comprenderne il senso. La professionalità riflessiva indica, invece, una capacità di ragionamento e valutazione nel corso dell'azione, di modo che pensiero ed agiti non siano separati; essa accresce il livello di consapevolezza di sé e del proprio lavoro, permettendo all'educatore di divenire un "ricercatore operante nel contesto della pratica" (Mignosi, 2004, p.156).

Gli Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia pongono in modo particolare l'attenzione sulla riflessività necessaria a coloro che svolgono professioni educative. Il capitolo 4 è interamente dedicato alla professionalità dell'educatore di nido d'infanzia, e sottolinea in modo particolare la necessità di "acquisire, attraverso la formazione e l'esperienza, la consapevolezza del proprio ruolo e del significato che le relazioni hanno per i bambini e per i genitori". Le qualità e gli atteggiamenti che vengono indicati come essenziali per lo svolgimento di questo delicato ruolo sono "l'autocontrollo, la pazienza, l'ascolto, il sincero interesse per ciascun bambino, l'autenticità nelle relazioni che si traducono in sguardi, gesti, comunicazioni verbali e non verbali" e che hanno origine dalla consapevolezza dei propri valori, delle proprie emozioni e dei propri agiti.

Tale consapevolezza, richiamata proprio in apertura del suddetto capitolo degli Orientamenti, rap-

presenta un tratto assolutamente essenziale nella professionalità di chi opera in ambito educativo ed è condizione necessaria per condurre ad un apprendimento dall'esperienza: "l'osservazione sistematica, la capacità di riflessione personale e condivisa, le competenze comunicative, di documentazione, valutazione, progettazione e organizzazione sono alla base di una coerente e duratura motivazione professionale, che trova alimento nella formazione e sostegno nel lavoro del gruppo educativo, in una collegialità capace di creare le condizioni per l'integrazione e la coerenza dei comportamenti di tutti gli operatori, in vista della realizzazione di un risultato comune" (DM 43/2022, p.30).

Ruolo e funzioni del Coordinatore Pedagogico nei servizi educativi²

La scala di valutazione della professionalità dell'educatore che opera all'interno degli asili nido, – SVAPeD – nasce per dotare il Coordinamento Pedagogico dei servizi educativi (pubblici e privati) di uno strumento che supporti una delle molteplici funzioni che sottendono al coordinatore e cioè la cura del funzionamento dell'équipe educativa. La spinta motivazionale alla base di questo strumento è diretta a sostenere la professionalità degli educatori d'infanzia attraverso il miglioramento del proprio agire e parallelamente implementare la qualità dei servizi educativi favorendo il processo di ricerca -formazione-valutazione e riprogettazione. Infatti la presenza del coordinamento pedagogico è essenziale al fine di promuovere la qualità del nido e dei servizi educativi in generale, favorisce all'interno dei gruppi del personale quella tensione intellettuale che è alla base dello "star bene" degli operatori e quindi all'efficienza del servizio. La figura del coordinatore emerge dunque sia come ruolo e sia come funzione "di sistema"(Catarsi, 2014), assolutamente rilevante per alimentare, verificare e aggiornare nel tempo i processi che sostengono i diversi aspetti della qualità dei servizi (da quelli legati alla programmazione generale dei servizi a quelli del razionale impiego delle risorse disponibili, fino a quelli inerenti lo sviluppo delle esperienze con i bambini, con i genitori all'interno dei servizi). Il coordinatore dunque opera contemporaneamente sugli assi pedagogico, amministrativo-gestionale e politico con funzioni di:

1) Lead: perché guida lo staff educativo verso le trasformazioni pedagogiche, senza imporre idee pra-

tiche o strategie ma coinvolgendo lo staff nella costruzione di nuovi percorsi condivisi. Per agire in questa direzione al coordinatore sono richieste capacità di motivazione, negoziazione, gestione dei conflitti, formazione e valutazione dell'agire educativo;

2) Management: perché spesso si occupa anche di una parte della gestione amministrativa come piani di produzione, ordini, fatture, acquisti ecc. oltre che della risoluzione di problemi quotidiani che riguardano l'organizzazione come la manutenzione della struttura, il personale (organizzazione turni, assenze, sostituzioni ecc.) e la gestione delle risorse economiche;

3) Communication: perché è voce, si occupa della comunicazione (verso fuori), si rivolge alle famiglie, alle amministrazioni, al territorio, alla cittadinanza attraverso la comunicazione formale o di facciata (es. carta dei servizi) e comunicazione informale.

La qualità del servizio educativo per l'infanzia è garantita anche dall'attività del coordinatore pedagogico, che fa parte integrante del gruppo di lavoro, svolgendo la funzione di indirizzo e sostegno professionale al lavoro individuale e collegiale e che può essere trasversale ai servizi educativi e scuole dell'infanzia comunali o privati. Come enunciato al paragrafo 1.1, la professionalità degli operatori concorre all'implementazione della qualità dei servizi. Il coordinamento pedagogico "costituisce il primo degli indicatori della qualità di un sistema di servizi per l'infanzia" (Catarsi, 2010, P.9). Gestire la complessità del ruolo a livello pedagogico, amministrativo e gestionale nel sistema integrato 0-6 è sicuramente una delle sfide più attuali. Con la legge 328 del 2000, "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali", si cerca di superare l'idea di servizi come semplice assistenza del singolo, promuovendo il sostegno della persona all'interno del proprio nucleo familiare, così si delinea e si afferma l'importanza della qualità dei servizi che cominciano ad essere non solo pubblici ma anche privati. Al coordinatore sono richieste competenze specifiche e trasversali per poter essere, agire, promuovere e contribuire alla costruzione di servizi educativi di qualità. Alla molteplicità delle competenze richieste al coordinatore si aggranciano le molteplici funzioni che lo investono. Entrando nello specifico del coordinamento pedagogico del singolo servizio educativo sicuramente le funzioni ad esso attribuite possono essere declinate in un intreccio tra funzione pedagogica, manageriale e politica e possiamo sinteticamente definire in:

• conoscenza ed esperienza dei contenuti propri dell'ambito educativo zero-sei e degli assetti organiz-

zativi e gestionali che ne regolano l'offerta educativa;

• cura del funzionamento dell'équipe educativa, sostenendo la riflessività dei/delle professioniste anche attraverso il ricorso a strumenti di osservazione, documentazione, monitoraggio e valutazione;

• indirizzo e sostegno professionale al lavoro individuale e di gruppo degli educatori/insegnanti e del personale ausiliario delle istituzioni educative, concorrendo all'arricchimento della loro professionalità e valorizzando la motivazione all'impegno educativo;

• promozione dell'incontro tra gli educatori/insegnanti e i genitori dei bambini per confrontarsi sulla progettazione educativa e sulle prospettive dell'educazione dei bambini;

• cura del raccordo tra servizi educativi e scuole dell'infanzia con i servizi sociali e sanitari.

È importante che i servizi educativi possano contare su una forte struttura di direzione organizzativo-gestionale e psico-pedagogica, che fa ri-emergere l'importanza del coordinatore come figura di sistema che deve tenere conto sia della qualità pedagogica che della qualità organizzativo-gestionale in quanto aspetti complementari. Gli aspetti della progettazione psico-pedagogica del servizio chiamano in causa le competenze tecniche e rappresentano il cuore della qualità dei servizi educativi (elaborazione, realizzazione, verifica del progetto del servizio e cura dell'équipe educativa); mentre gli aspetti relativi alla programmazione e gestione degli interventi risultano importanti sia per garantire la cura gestionale sia la razionalità della spesa. Questa complessa funzione di direzione e coordinamento riguarda ogni soggetto gestore, pubblico e privato. L'aspetto pedagogico e quello organizzativo sono strettamente connessi e intrecciati, perché l'azione educativa si può sostanziare solamente all'interno di un complesso sistema che diventa il contenitore dei processi.

Al coordinatore sono richieste molteplici competenze specifiche e trasversali per poter essere, agire e promuovere servizi educativi di qualità, sinteticamente ne evidenziamo alcune: competenze pedagogiche e psicologiche, capacità relazionali e comunicative con il personale, saper stare e saper lavorare nel gruppo, problem solving e risoluzione delle criticità, gestione delle emergenze, creatività, flessibilità, empatia, ascolto, capacità di trasformare un sapere tecnico in una prestazione lavorativa efficace, conoscere e padroneggiare strumenti di osservazione, valutazione e facilitazione.

Il coordinatore deve, in conclusione, conoscere dettagliatamente quali sono i compiti, le competenze

e i tratti distintivi dell'educatore d'infanzia per accompagnare, supportare, formare, stimolare l'auto-riflessione, indirizzare le prassi educative e le metodologie didattiche del team che coordina.

La scala SVAPeD, dunque, vuole essere da un lato uno strumento facilitatore a disposizione del coordinatore per osservare, valutare, riflettere, riprogettare, dall'altro vuole essere uno strumento di aiuto a disposizione dell'educatore d'infanzia per riflettere costantemente sulle propria professionalità e partendo dalle prassi educative quotidiane, con l'obiettivo di migliorare e migliorarsi costantemente accrescendo il proprio sapere professionale e con la diretta conseguenza del miglioramento della qualità del servizio in cui opera.

La professionalità educativa nello 0-3³

L'identità professionale degli educatori della prima infanzia ha ormai ottenuto un riconoscimento consolidato, risultato di un lungo percorso di valorizzazione culturale. Sin dall'istituzione dei primi nidi, molte educatrici hanno lavorato per superare la visione limitata dell'attività educativa, percepita inizialmente come semplice sostituto delle cure materne. Hanno infatti messo in luce il valore delle competenze cognitive e relazionali anche dei più piccoli e riconosciuto i servizi educativi come luoghi di socialità, dove si intrecciano comportamenti, attività ed emozioni tra bambini e adulti. In questo contesto, vecchi pregiudizi sulla presunta predisposizione femminile per la cura dei bambini, con un correlato preconcetto sull'inadeguatezza maschile, sono stati superati. Si è così affermata una professionalità femminile non stereotipata, da rispettare e valorizzare, auspicando un'apertura crescente anche agli uomini.

Oggi, il percorso professionale degli educatori prevede l'iscrizione ad un albo (L.55/2024) e si basa su una formazione universitaria specifica (D.lgs 65/2017 articolo 14, comma 3), mirata allo sviluppo di competenze culturali, metodologiche e di ricerca. Durante la formazione, i futuri educatori acquisiscono abilità nell'osservazione e nell'interpretazione dei comportamenti dei bambini da zero a tre anni, imparano a progettare attività e a integrare conoscenze teoriche con la pratica educativa. Questa base teorica si rafforza con la formazione continua sul campo, che avviene tramite diverse modalità come ricerca-azione, supervisione, gruppi di discussione e approfondimento di

tematiche specifiche. L'autoformazione nei gruppi educativi è altrettanto fondamentale, poiché favorisce lo scambio di esperienze e la costruzione di una visione educativa condivisa sullo sviluppo dei bambini e sui percorsi di apprendimento, promuovendo una comunità educativa coesa ((DM 43/2022, pp.30-31).

Le competenze trasversali degli educatori emergono attraverso immagini evocative come: adulto accogliente, ascoltante, incoraggiante, "regista", responsabile e partecipe.

Un adulto accogliente: l'accoglienza è un pilastro della relazione educativa, che si esprime nel lavoro degli educatori, nella qualità degli ambienti e nella collaborazione con le famiglie. L'ambientamento, fase cruciale di adattamento al nuovo contesto, richiede una progettazione attenta, condivisa tra il gruppo di lavoro e i genitori, per assicurare un'accoglienza sincera e autentica, finalizzata al benessere del bambino.

Un adulto in ascolto: l'ascolto è il punto di partenza per ogni intervento educativo: consente di comprendere a fondo ogni bambino, rispettandone emozioni e segnali. Questa sensibilità permette di costruire un dialogo continuo anche con i genitori, favorendo una visione integrata del bambino e delle sue interazioni sociali. La riflessione collettiva sulle osservazioni del gruppo di lavoro porta poi a riformulare le risposte educative in modo più attento e mirato.

Un adulto incoraggiante: gli educatori si distinguono per un atteggiamento positivo e rispettoso, attento ai segnali del contesto e pronto a valorizzare il gioco e le iniziative dei bambini. Promuovono un ambiente educativo inclusivo, democratico e partecipativo, stimolando l'esplorazione e la comunicazione delle scoperte, integrando le esperienze e contribuendo alla crescita personale di ciascun bambino.

Un adulto "regista": la figura dell'educatore come "regista educativo" rappresenta un modello di intervento indiretto e riflessivo, in cui le proposte sono calibrate sulle osservazioni del singolo e del gruppo, favorendo l'autonomia e lo sviluppo delle capacità di problem solving attraverso attività che stimolano ipotesi, esplorazioni e teorie.

Un adulto responsabile: gli educatori sostengono i bambini nell'acquisizione dell'autonomia e nel controllo delle proprie emozioni, gestendo le regole in modo condiviso e adatto all'età dei bambini. Queste regole, pur differendo dai modelli familiari, sono comunicate con coerenza e serenità, e mirano a favorire lo sviluppo del bambino all'interno del gruppo.

Un adulto partecipe: infine, la professionalità degli educatori si manifesta nella capacità di costruire

una relazione positiva e di collaborazione con i genitori. Una comunicazione chiara e rispettosa consolida il patto educativo, mentre gli incontri, formali e informali, creano occasioni di confronto e coesione tra famiglia e servizio educativo. L'integrazione con il territorio e i servizi sociali e sanitari arricchisce ulteriormente la rete educativa, potenziando le risorse a disposizione dei bambini e delle famiglie (DM 334/2021, pp 30-31-32).

LA SCALA SVAPED

Intenzionalità della SVAPED⁴

La bozza di scala illustrata nelle pagine seguenti si posiziona nell'orizzonte metodologico ed assume completamente le convinzioni di fondo e le precisazioni illustrate nel testo contenente la scala PraDISI: fin dalle prime righe dell'introduzione al suddetto volume, viene affermata con estrema chiarezza la necessità di connettere il processo valutativo con azioni di riprogettazione e miglioramento e viene altresì richiamato l'indispensabile impegno verso la costruzione del cambiamento e dell'innovazione. Poco oltre, in merito ad un discorso di ampio respiro, legato anche al riconoscimento sociale del valore della categoria insegnante, viene inoltre invocata l'onestà intellettuale, necessaria per definire i confini entro cui l'indagine si pone, ma indispensabile anche come atteggiamento di fondo di tutti coloro che si accingono a lavorare sulla scala, sia in qualità di osservati che di osservatori.

In merito all'utilizzo della bozza di scala SVAPED, preme ricordare alcuni aspetti fondamentali, ripresi dalla scala PraDISI:

- L'idea di qualità alla quale è ispirata la scala è imprescindibilmente legata a considerazioni di contesto, non potendo in alcun modo rappresentare una caratteristica universalmente riconosciuta, ma piuttosto invece relativa e dinamica, mutevole nel tempo e nello spazio.

- L'idea di "buon educatore" che emerge dagli item della scala è definita a priori, non è determinata dagli effetti del lavoro, ma trae origine, per la presente bozza di SVAPED, dai recenti documenti ministeriali: una condivisione iniziale su tali documenti viene ritenuta essenziale per l'avvio della valutazione attraverso l'utilizzo della scala.

- L'utilizzo della scala che si riterrebbe più profi-

4. Il paragrafo 2.1. è stato scritto da Sasso Stefania

cuo sarebbe legato ad un momento di autovalutazione, accompagnato da un secondo passaggio di eterovalutazione tra colleghi (eventualmente a coppie) per giungere ad un confronto con il coordinatore, o ad una etero-valutazione redatta da un supervisore esterno.

- Il processo di valutazione formativa ha senso compiuto nella misura in cui conduce a decisioni operative mirate alla riprogettazione.

Architettura della scala SVAPED - dalla PraDISI alla SVAPED⁵

La scala SVAPED condivide e fa propri i principi cardine della PraDISI, adattati e ri-progettati in chiave specifica per i servizi educativi 0-3 anni. Riepilogare i punti cardine della PraDISI, facendoli propri nella SVAPED è quindi indispensabile: condivisione fra attori; connettere il processo di valutazione didattica a azioni di ri-progettazione e miglioramento; impegno al cambiamento da parte di dirigenti e pedagogisti; analizzare molteplici indicatori di qualità; messa in atto di strategie e azioni politico-organizzative affinché possano esserci ricadute positive della valutazione.

È inoltre necessario un cenno ai principi regolatori condivisi quali:

- la qualità quale principio regolatore perché condivide l'ipotesi pedagogica che per il miglioramento dell'agire didattico degli insegnanti- gli educatori nel caso dei servizi educativi- è necessaria una costante riflessione sulle proprie prassi didattiche;

- la qualità come insieme di significati, che in una determinata comunità educativa e in un preciso arco temporale vengono confrontati, negoziati e condivisi da tutti gli attori del processo a partire dalla riflessione condivisa: per una scuola dell'infanzia di qualità è necessario un profilo professionale di qualità relativamente alle prassi didattiche;

- valutazione intesa in ottica di formative Educational Evaluation: il fine è il controllo più intelligente ed istruito delle proprie prassi didattiche, valutate in modo formativo, verso una consapevolezza dell'insegnante di un possibile miglioramento della propria professionalità;

- la descrizione di prassi didattiche di "eccellenza" non per distinguere tra buone e cattive prassi né per costruire classifiche, ma come mete formative per condurre l'insegnante verso un nuovo abito mentale,

5. Il paragrafo 2.2. è stato scritto da Gaia Lipsi

ri-progettare;

- intenzionalità pedagogica-didattica: miglioramento delle prassi educative e didattiche degli insegnanti al fine di garantire lo sviluppo multidimensionale delle competenze in un clima sociale di rispetto e valorizzazione del singolo e del gruppo;

- l'idea di un insegnante di qualità che possiede competenze, identificate da Frabboni, in diverse tipologie: pedagogica, didattica, relazionale, personologica

Fasi di elaborazione dello strumento⁶

Prima fase: definizione di aree ed item

Per individuare indicazioni normative autenticamente fondate, che potessero costituire un quadro di riferimento innovativo quanto condivisibile per un lavoro nel contesto del nido, si è scelto di appoggiare la costruzione della scala sui fondamenti teorici forniti dai due recenti documenti ministeriali che interessano in modo del tutto nuovo e peculiare i servizi alla prima infanzia: le "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" (Decreto ministeriale del 22 novembre 2021, n. 334) e gli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" (Decreto ministeriale del 24 febbraio 2022, n. 43).

L'analisi dei suddetti documenti ha permesso di suddividere la scala in tre macro aree legate ai tre aspetti essenziali dell'impegno professionale dell'educatore di nido d'infanzia, illustrati all'interno del capitolo 4 degli Orientamenti Nazionali (la professionalità riflessiva, il lavoro con i bambini, il lavoro tra adulti).

Seconda fase: ricerca dei descrittori

La ricerca dei descrittori ha preso avvio dallo studio dei decreti ministeriali sopra citati: i parametri riferiti all'eccellenza sono infatti tratti dagli Orientamenti Nazionali e dalle Linee pedagogiche per il sistema integrato e rappresentano l'obiettivo cui il professionista dovrebbe tendere, in coerenza con il contesto in cui opera ed i mezzi di cui dispone; i vari punteggi vanno assegnati quando le situazioni descritte sono pienamente soddisfatte, se ne mancano una o più, si ricade nel punteggio inferiore. La descrizione relativa ai punteggi del livello 10 rappresenta le competenze ritenute basilari per un professionista che sia in grado di svolgere con sufficiente competenza le importanti funzioni legate al suo ruolo. Gli altri descrittori sono

6. La "prima fase" e la "seconda fase" sono descritte da Lipsi Gaia e Sasso Stefania e la "terza fase" da Marta Salvucci.

30 e 40. La struttura di ogni indicatore è quella del rating scale con, come abbiamo anticipato, descrittori precisi relativi all'agire dell'insegnante e livelli intermedi 0-20-40.

Terza fase: coerenza e validità del contenuto della scala in riferimento alla normativa 0-6

Il fine ultimo di questo elaborato è quello di sostenere e promuovere la qualità della professionalità dell'educatore socio-pedagogico che opera nei servizi educativi 0-3 all'interno del sistema integrato 0-6, è per questo che è stata elaborata la scala SVAPeD. È importante ora chiarire la validità del contenuto di tale strumento analizzando le nuove norme che delineano il ruolo dell'educatore 0-3. Con il decreto legislativo del 13 aprile 2017 n. 65 e della legge del 13 luglio 2015 n. 107 si stabilisce l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a 6 anni che risulta vastamente articolato includendo sotto tale definizione nidi, micronidi, sezioni primavera, servizi integrativi, scuole dell'infanzia e i Poli per l'infanzia. Nel Decreto 65 vengono chiarite le finalità-chiave del sistema integrato il cui fine ultimo è quello di garantire alle bambine e ai bambini dagli 0 ai 6 anni pari opportunità di sviluppo delle loro potenzialità, pari opportunità di istruzione ed educazione, relazione, cura, gioco, autonomia, creatività, apprendimento in un adeguato contesto affettivo, cognitivo e ludico che superi le disuguaglianze e le barriere siano esse culturali, etniche, economiche e/o territoriali.

È in questo sfondo che la Commissione per il sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 elabora due documenti fondamentali: le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 e gli Orientamenti nazionali per lo 0-3. Le prime rappresentano «la cornice di riferimento pedagogico e il quadro istituzionale e organizzativo in cui si colloca il sistema educativo integrato dalla nascita fino ai sei anni, per favorirne lo sviluppo e il consolidamento» esse non mirano a sostituire le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 e l'aggiornamento dei Nuovi Scenari del 2019, né tantomeno mirano ad anticipare i contenuti degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia ma offrono un inquadramento all'interno del quale inserire i documenti dello 0-3 e del 3-6. Le Linee pedagogiche pongono il bambino al centro del processo educativo e, così come gli Orientamenti nazionali, riconoscono come fondamentali il ruolo delle famiglie; il diritto a un'educazione di qualità;

l'osservazione, la documentazione e la valutazione; la formazione; il curriculum; lo spazio e il tempo; la continuità; la relazione educativa.

La SVAPeD, pur inserendosi all'interno del contesto 0-6, mira a definire la professionalità dell'educatore socio-pedagogico che opera nel segmento 0-3 ed è proprio su tale segmento che porremo la nostra attenzione. Capiamo dunque, da ciò che abbiamo anticipato, che gli Orientamenti nazionali per lo 0-3 sono il documento che delinea il ruolo dell'educatore 0-3 e, perciò, il nostro documento di riferimento tenendo comunque lo sguardo anche sulle Linee pedagogiche. Tali Orientamenti sono stati adottati con decreto ministeriale del 24 febbraio 2022, n.43, e, anche essi, derivano da un'azione di confronto tra la Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione e il Ministero dell'Istruzione. In primis, anche grazie a questa documentazione, si supera l'idea che l'educatore 0-3 sia un semplice "sostituto materno" ma si riconosce, per iscritto, la sua professionalità considerando che si tratta di professionisti con una formazione universitaria specifica per tale settore. A differenza di ciò che spesso molti pensano non si tratta di un ruolo semplice ma, all'opposto, si tratta di un ruolo complicato che implica impegno fisico, emotivo, competenze di progettazione, pensiero critico, creatività, problem solving ecc. Oltre a ciò, gli Orientamenti che, ripetiamo, completano l'insieme dei documenti del sistema integrato 0-6, delineano il panorama in cui si collocano i servizi educativi 0-3 definendone la natura e sancendone l'aggancio, come primo segmento, al sistema di educazione e di istruzione italiano. Già da una prima lettura della SVAPeD, avendo sotto mano gli Orientamenti, notiamo una similitudine tra le tematiche affrontate. Infatti, come citato nel paragrafo 2.3, le tre macro aree della SVAPeD si ispirano agli aspetti essenziali dell'impegno professionale dell'educatore di nido d'infanzia illustrati negli Orientamenti Nazionali. Anche gli item riportati della scala ci riportano a tematiche affrontate negli Orientamenti Nazionali. In questo documento, infatti, osservazione, ascolto, documentazione e valutazione vengono definite in quanto strumenti basilari per il lavoro dell'educatore. Qui si legge, infatti, che osservazione e ascolto sono strumenti atti ad orientare l'educatore a intuire ciò che avviene nella sezione al fine di regolare il proprio intervento; la documentazione rende consapevoli del proprio agire, è fondamentale per una buona relazione tra servizio e famiglia e, insieme all'osservazione, risulta fondamentale per la valutazione; la valutazione risulta fondamentale per

individuare le buone pratiche e la qualità dell'educatore e del servizio. Un altro strumento fondamentale è quello della progettazione che può essere definita come «una modalità per governare consapevolmente l'incertezza del quotidiano» (Orientamenti Nazionali p. 33). Queste tematiche sono presenti anche nelle Linee pedagogiche le quali ci ricordano che osservazione, documentazione, e valutazione devono essere pratiche ben definite e quotidiane così come ascolto e progettazione anche al fine della costruzione del curriculum 0-6. L'educatore deve conoscere le metodologie, gli strumenti, diverse strategie e deve progettare gli spazi, i tempi e gli ambienti.

In seguito, negli Orientamenti, si parla della figura dell'educatore in riferimento al suo lavoro con i bambini. Qui si legge che l'educatore deve prendersi cura del bambino a 360° attraverso il gesto educativo, inteso come gesto riflessivo, attento e rispettoso; stimolandone la partecipazione ovvero adattando le sue azioni così da, implicitamente, portare il bambino a dare il suo contributo attivo; sostenendolo nelle varie esperienze con uno sguardo attento e partecipe e rispettandone il protagonismo; sostenendone la (socialità in modo da far sì che il bambino sia in grado di riconoscersi e di conoscersi; parlando con lui, ciò va di pari passo con l'ascolto già precedentemente citato. Queste tematiche sono presenti anche nelle Linee pedagogiche dove vengono posti come valori fondanti nel processo educativo la partecipazione, l'accoglienza, il rispetto dell'unicità di ognuno e la democrazia.

Infine, negli Orientamenti, si parla della figura dell'educatore in riferimento al suo lavoro con altre figure adulte. Qui si sottolinea l'importanza della comunicazione con i genitori che non vengono visti come passivi ma come interlocutori attivi con cui occorre dialogare e che occorre ascoltare in quanto portatori di risorse che devono essere valorizzate tenendo però a mente che spesso il processo educativo dei genitori può non rispecchiare il processo educativo del servizio; l'importanza del lavoro in gruppo in quanto all'interno del servizio vi è una squadra con cui occorre imparare a collaborare; l'importanza del lavoro in prospettiva di continuità sia verticale, in quanto il nido diventa parte del sistema formativo scolastico, che orizzontale in quanto i bambini vivono diversi contesti oltre a quello meramente scolastico; l'importanza dell'organizzazione in quanto l'educatore opera in un sistema organizzativo, il servizio educativo, che occorre conoscere e su cui occorre saper agire. Queste tematiche sono presenti anche nelle Linee pedagogiche dove si parla della rilevanza del rapporto

con i genitori con i quali occorre instaurare una relazione fondata sulla fiducia e sul rispetto reciproco, della capacità di lavorare in gruppo, della continuità del percorso educativo e di istruzione, della capacità dell'educatore di organizzare per progettare e riprogettare spazi, tempi e gruppi. Occorre instaurare un dialogo aperto, un'alleanza educativa fondata sul rispetto dell'altro, della funzione e delle responsabilità dell'altro, sulla co-progettazione di ambienti e percorsi educativi.

Questa breve analisi ci consente di affermare che il contenuto della SVAPeD risulta valido e coerente rispetto alle normative vigenti nello 0-3 e nel 3-6. Ciò risulta fondamentale affinché lo strumento possa essere utilizzato da tutti gli educatori e le educatrici operanti nello 0-3 a prescindere dal territorio di riferimento in quanto tali documentazioni sono valide su tutto il territorio italiano.

LA SCALA DI VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE DELLA PROFESSIONALITÀ DELL'EDUCATORE NEI SERVIZI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA - SVAPeD

Qui di seguito viene presentata la scala di valutazione e autovalutazione SVAPeD. Per una corretta somministrazione e un adeguato utilizzo lo strumento, ipotizziamo la seguente struttura composta da n. 4 schede:

- Scheda 1. Dichiarazione di intenti dello strumento
- Scheda 2. Istruzioni per la somministrazione
- Scheda 3. Registrazione dei punteggi
- Scheda 4. Aree, item e descrittori

Scheda 1. Dichiarazione di intenti dello strumento

L'idea dello strumento, a partire dai contenuti e dall'organizzazione della scala PraDISI e dalla bozza di scala S.A.P.P., nasce per supportare gli educatori di nido d'infanzia nella riflessione costante sulle proprie pratiche professionali, attraverso uno strumento utilizzabile in autovalutazione, ma anche in eterovalutazione, attraverso la collaborazione dei colleghi o del coordinatore/pedagogista. Come per la scala PraDISI si è scelto di fare riferimento alle competenze definite dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo (IPC), così, per questa scala, sono stati ripresi gli indicatori della professionalità educativa contenuti nei recenti

documenti ministeriali, le “Linee pedagogiche per il sistema integrato zero sei” e gli “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia”. Lo strumento non ha alcuna pretesa di esaustività circa la complessità delle competenze dell’educatore, ma intende sollecitare lo sguardo riflessivo del professionista e facilitare il lavoro di supporto ad esse del coordinatore/pedagogo. Come per la scala PraDISI (D’Ugo, 2015, p. 20), si esclude per la presente bozza di scala, qualsiasi intento meritocratico nei confronti degli insegnanti, assolutamente lontano e difforme dalle finalità pedagogico-didattiche dello strumento. Esso indaga e monitora la conformità delle prassi educative in merito alle capacità dell’educatore di: osservare ed ascoltare, progettare, documentare, valutare, capace di gesti di cura e accoglienza, promotore di comunicazione e partecipazione, sostenitore delle esperienze e della socialità del bambino, capace di parlare con lui, competente nella comunicazione coi genitori, competente nel lavoro di gruppo, nella continuità, conoscere e attore nell’organizzazione.

Scheda 2. Istruzioni per la somministrazione

Lo strumento può essere utilizzato sia in autovalutazione (ciascun educatore riflette sulle proprie competenze) che in etero valutazione (l’educatore è oggetto di osservazione da parte di un collega, in coppie, oppure dal coordinatore, o dal supervisore/pedagogo). L’obiettivo dello strumento è sia promuovere processi di riflessività sulle proprie competenze così da acquisire una nuova consapevolezza e poter tendere ad una migliore qualità della propria professione; sia permettere al coordinatore/pedagogo di rilevare e individuare punti di forza o aspetti di fragilità/criticità nella qualità del lavoro di ogni singolo educatore di nido d’infanzia.

Alcune note metodologiche fondamentali per una corretta somministrazione dello strumento:

a) è necessario leggere per intero la scala prima di procedere con la compilazione autonoma o la somministrazione al fine di avere un’idea complessiva degli item e della “filosofia” che lo strumento trattiene in sé;

b) è altresì fondamentale un’approfondita condivisione dei valori che orientano la scala stessa, tratti dai documenti ministeriali: idea di qualità delle prassi, di bambino e bambina competente, di nido e di curriculum, di professionalità.

c) nel caso di osservatore esterno, preliminarmente, prima di iniziare le osservazioni è necessario comprendere le scelte relative all’organizzazione della

giornata, le scelte operative condivise, agli educatori la scansione della loro giornata educativa;

d) si sottolinea che l’assegnazione dei punteggi deve avvenire quando la situazione osservata in quel preciso momento è più o meno coerente con l’indicatore e non deve basarsi su ipotesi personali;

e) in caso di item incerti, chiedere ulteriori specifiche agli educatori;

f) nel caso di somministrazione da parte di un esterno è assolutamente indispensabile una fase di conoscenza e di approfondimento delle prassi e dell’organizzazione del team e una condivisione pratico-organizzativa della gestione delle osservazioni;

g) nel testo degli item si ritrovano talora i termini: “saltuariamente” (la situazione viene proposta meno di una volta a settimana), “periodicamente” (la situazione viene proposta almeno una volta alla settimana), “quotidianamente” (la situazione viene proposta ogni giorno).

h) lo strumento può essere utilizzato anche in forma non completa: l’osservatore può utilizzare le aree della scala in forma separata, così da concentrarsi su uno specifico aspetto di interesse;

i) La descrizione di prassi didattiche di “eccellenza” non è fatta per distinguere tra buone e cattive prassi né per costruire classifiche, ma per indicare mete formative per condurre l’insegnante verso un nuovo abito mentale, la ri-progettazione. A tal fine, ogni item propone situazioni e modalità comportamentali tra loro coerenti e rispondenti a livelli di qualità *minima, buona, eccellente*: i punteggi 10, 30 e 50 devono essere assegnati quando le situazioni descritte sono pienamente soddisfatte (tenendo presente che per soddisfare il punteggio è necessario soddisfare anche tutte le indicazioni del livello precedente) e se una o più categorie comportamentali mancano, si ricade nel punteggio inferiore (0, 20, 40).

Scheda 3. Registrazione dei punteggi

Scala						
1. PROFESSIONALITÀ RIFLESSIVA						
	10	20	30	40	50	EVENTUALI OSSERVAZIONI
1a. Osservare e ascoltare						
1b. Progettare						
1c. Documentare						
1d. Valutare						
2. LAVORARE CON I BAMBINI						
2a. Il gesto educativo nella cura del quotidiano						
2b. Favorire la partecipazione dei bambini						
2c. Sostenere i bambini nelle loro						
2d. Riconoscere e sostenere la socialità						
2e. Parlare con i bambini						
3 LAVORARE TRA ADULTI						
3a. Comunicare con i genitori						
3b. Lavorare in gruppo						
3c. Lavorare in prospettiva di continuità						
3d. Conoscere e agire sull’organizzazione						

Scheda 4. Aree, item e descrittori

Aree	Item
1. Una professione riflessiva	1a. Osservare e ascoltare 1b. Progettare 1c. Documentare 1d. Valutare
2. Lavorare con i bambini	2a. Il gesto educativo di cura nel quotidiano 2b. Favorire la partecipazione dei bambini 2c. Sostenere i bambini nelle loro esperienze 2d. Riconoscere e sostenere la socialità 2e. Parlare con i bambini
3. Lavorare tra adulti	3a. Comunicare con i genitori 3b. Lavorare in gruppo 3c. Lavorare nella prospettiva della continuità 3d. Conoscere e agire sull'organizzazione

AREA 1: UNA PROFESSIONE RIFLESSIVA (a cura Stefania Sasso)

a. Osservare e ascoltare

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore, durante l'ambientamento, osserva la relazione bambino/caregiver e le dinamiche relative all'attaccamento; ● mette in atto, saltuariamente, pratiche osservative e ne tiene traccia annotando gli eventi nel momento in cui accadono; ● l'osservazione avviene in modo individuale.
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> ● mette in atto pratiche osservative con rilevazione di dati di cui tiene traccia con schede di osservazione e registrazione, le archivia ordinatamente e le condivide con il gruppo di lavoro; ● osserva situazioni o eventi specifici, definendo tempi e spazi, obiettivi e destinatari dell'osservazione; ● essendo consapevole di essere oggetto dell'osservazione dei bambini, impronta continuamente il suo comportamento a posture e pratiche che possano fungere da
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> ● prima di iniziare l'osservazione specifica, l'educatore raccoglie informazioni sui temi che vuole indagare e crea le condizioni perché l'osservazione possa avvenire senza disturbo; ● riprogetta momenti di osservazione in itinere per monitorare e li svolge; ● si impegna a cogliere il punto di vista dei bambini ascoltandoli o osservandone le azioni per comprendere cosa cercano e dove posano la loro attenzione, dove si dirige il loro interesse, quali sono i loro percorsi di sviluppo; ● concorda le modalità osservative con l'équipe e restituisce l'osservazione al gruppo per la riflessione e ri-progettazione delle strategie educative da adottare con il singolo o nel gruppo e per la progettazione delle attività successive, che lo sostengono nell'esercitare un pensiero interrogativo-riflessivo sull'esperienza.

b. Progettare

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore progetta consapevolmente tempi e spazi (interni ed esterni) in modo coerente con i valori del servizio, e se ne prende cura; ● prevede spazi per la socialità e angoli intimi, oltre a una pluralità di zone che offrano stimolo al bambino e, durante l'anno, in accordo con i colleghi, modifica gli spazi, i materiali e l'organizzazione in funzione dei cambiamenti dei bambini e del gruppo; ● progetta una pluralità di proposte educative, anche all'aperto, riferibili alle diverse aree di sviluppo del bambino.
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> ● le proposte educative, compresi i momenti di cura, si riferiscono a una progettazione condivisa e l'educatore ne ha chiari gli obiettivi e le migliori modalità di svolgimento; ● nella progettazione della giornata educativa, l'educatore prevede momenti dedicati al dialogo coi bambini sulle esperienze che hanno fatto o faranno, li sostiene nella transizione da un momento all'altro anticipando gli eventi, tiene traccia e restituisce quanto fatto dai bambini; ● tiene presenti i bisogni e gli interessi del singolo e le esigenze organizzative e del gruppo e
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> ● consapevole che l'organizzazione dei tempi, spazi, gruppi rappresenta il curricolo del quotidiano e deve essere progettata e curata con attenzione, sa motivare il perché delle azioni educative in riferimento ai presupposti teorici; ● fonda la sua progettualità sulla valorizzazione di quello che i bambini fanno e stanno imparando a fare, anziché su quello che non sanno fare, in una conversazione costante coi bambini, rinarra loro quello che è accaduto, valorizza le scoperte, costruendo un percorso in cui anche i bambini possono diventare propositivi, consapevoli e protagonisti; ● progettando, sa rappresentarsi anticipatamente quello che potrebbe accadere per allenare lo sguardo a quello che non si era previsto.

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore è consapevole che la documentazione è memoria e traccia delle esperienze e sa scegliere quello che è più importante ed eloquente; ● raccoglie documentazione a partire dalle osservazioni, dalla raccolta e organizzazione degli artefatti dei bambini, da foto e video che riprendono momenti importanti, da altri oggetti che accompagnano le attività e i progetti e la archivia in modo organizzato.
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> ● scegliendo quello che è più importante, che comunica e che parla, lo sa restituire ai bambini e agli adulti; ● elabora una documentazione sistematica e coerente, che è frutto di selezione e di montaggio che metta in evidenza i nodi cruciali dei percorsi fatti; ● si adopera per rispettare standard estetici e comunicativi alti di una documentazione pensata e calibrata in funzione dei suoi diversi destinatari.

Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> ● utilizza la documentazione come strumento di consapevolezza del proprio agire anche in termini formativi e auto-formativi e come modo per rivedere i percorsi progettuali, analizzare l'esperienza realizzata, valutandone la coerenza con gli intenti educativi; ● si impegna perché la documentazione sia ricca e venga ripercorsa, aggiornata, ripulita e condivisa con regolarità nel gruppo di lavoro, ci si interroghi sui momenti cruciali, sui passi falsi, sugli imprevisti, su quello che si è scoperto dei bambini che non si poteva cogliere nell'immediatezza; ● raccoglie documentazione a partire da dialoghi tra e con bambini; ● organizza il materiale per essere ben leggibile ai diversi destinatari: gli stessi bambini per una rivisitazione delle esperienze vissute, i colleghi per arricchire la progettualità, i familiari per facilitare la condivisione delle esperienze, la popolazione per momenti di scambio e comunicazione.
-------------------	---

d. Valutare

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore in fase di progettazione, con i colleghi, definisce le modalità di valutazione dei processi educativi; ● è consapevole che la valutazione è strumento fondamentale della professionalità educativa, pertanto la accetta, ed insieme ai colleghi utilizza periodicamente strumenti per la valutazione delle prassi educative; ● verifica le esperienze, in base alle evidenze raccolte, in quanto significative per l'interesse, la partecipazione e l'operosità dimostrati dai bambini e per i progressi che si sono evidenziati a livello delle loro capacità e partecipa alle iniziative formative proposte.
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> ● utilizza la documentazione, intrecciata all'osservazione per la verifica e valutazione delle proposte educative e per la loro riprogettazione, fa tesoro delle valutazioni effettuate in modo sistematico e le tiene presenti per la riprogettazione dell'anno educativo successivo; ● collabora attivamente a percorsi sistematici di autovalutazione della qualità, col supporto del coordinatore quale garante del processo valutativo; ● esprime esigenze di approfondimento e formative e, in seguito alla formazione, si confronta in merito con l'équipe.
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> ● porta il suo contributo attivo nel confronto e nella negoziazione nell'ambito del gruppo di lavoro, con stile democratico, in un processo continuo di negoziazione, dando voce a tutti gli attori, in primo luogo alle famiglie intese come partner educativi e co-attori della crescita dei bambini, cui sa fornire feedback sull'apprendimento; ● nel monitoraggio degli obiettivi, apporta le modifiche necessarie in caso di difficoltà e/o mancato raggiungimento degli stessi; ● si impegna in una continua formazione ed autoformazione, attraverso la riflessione critica sulla propria pratica professionale, la partecipazione a eventi condivisi col coordinatore e col gruppo, lo studio autonomo.

AREA 2: LAVORARE CON I BAMBINI (a cura di Marcella Cavasino)

a. Il gesto educativo di cura nel quotidiano

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore risponde alle necessità fisiche dei bambini ma le interazioni e l'attenzione ai bisogni emotivi dei bambini sono essenziali; ● le attività sono pianificate in modo generico, senza considerare i bisogni individuali dei bambini, l'educatore segue rigidamente le routine senza adattamenti; ● l'ambiente è sicuro ma poco stimolante, c'è un minimo sforzo per creare un ambiente accogliente o personalizzato.
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> ● risponde sia ai bisogni fisici che emotivi dei bambini. Le interazioni sono coinvolgenti e l'educatore mostra empatia e comprensione delle emozioni dei bambini; ● le attività sono pianificate tenendo conto dei bisogni individuali dei bambini, con qualche adattamento alle routine per meglio rispondere alle loro esigenze, le attività sono varie e stimolano l'apprendimento e lo sviluppo; ● l'ambiente è sicuro e moderatamente stimolante. L'educatore personalizza lo spazio, rendendolo accogliente e adatto alle esigenze dei bambini.
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> ● è altamente responsivo ai bisogni fisici ed emotivi dei bambini. Le interazioni sono ricche, empatiche e favoriscono il benessere emotivo; ● usa un gesto ponderato che parte da un pensiero riflessivo e traduce il moto di affetto spontaneo nei confronti dei bambini in un gesto attento e rispettoso; ● esprime un'accoglienza incondizionata e comunica al bambino un'accettazione piena e valorizzante che lo sostiene nella fiducia di sé e nel suo agire autonomo; ● è proattivo nel riconoscere e rispondere ai segnali dei bambini, le attività sono attentamente pianificate e personalizzate per ciascun bambino; ● adatta continuamente le routine per massimizzare lo sviluppo e l'apprendimento, incoraggiando l'autonomia e l'esplorazione; ● crea uno spazio sicuro, altamente stimolante e adattabile, accogliente, esteticamente piacevole e ricco di opportunità per l'apprendimento, con attenzione ai dettagli che rendono lo spazio personale per ogni bambino.

b. Favorire la partecipazione dei bambini

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore propone attività, ma lascia poca possibilità di scelta ai bambini. La loro partecipazione spesso è passiva, con limitate opportunità di esprimere le proprie idee o preferenze; ● offre poche opportunità ai bambini di svolgere compiti in modo indipendente: le attività sono principalmente dirette dall'adulto; ● le interazioni sono limitate e l'educatore raramente incoraggia i bambini a comunicare tra loro o a esprimere le proprie opinioni.
-------------------	--

Livello o 30	<ul style="list-style-type: none"> ● propone attività con alcune opportunità di scelta per i bambini. I bambini sono coinvolti attivamente, ma l'educatore guida ancora gran parte delle attività; ● offre opportunità ai bambini di fare scelte e di svolgere alcuni compiti in modo indipendente; ● incoraggia il dialogo tra i bambini e favorisce l'espressione delle loro opinioni, anche se non
Livello o 50	<ul style="list-style-type: none"> ● propone una vasta gamma di attività con ampie opportunità di scelta. I bambini sono coinvolti attivamente nella pianificazione e nello svolgimento delle attività, con un forte senso di appartenenza e partecipazione; ● incentiva la partecipazione dei bambini rallentando le sue azioni, ponendo delle pause e delle interruzioni, accompagnate da brevi verbalizzazioni; ● promuove costantemente l'autonomia dei bambini, offrendo molteplici opportunità di fare scelte e di assumere responsabilità adeguate alla loro età; ● crea un ambiente ricco di dialogo, incoraggiando continuamente i bambini a esprimere le proprie idee e opinioni; le interazioni sono rispettose e valorizzano i contributi di ciascun bambino.

c. Sostenere i bambini nelle loro esperienze

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore offre un sostegno essenziale, l'incoraggiamento è sporadico e spesso limitato a situazioni specifiche e i bambini hanno poche opportunità per esplorare liberamente; ● l'educatore allestisce spazi e materiali privilegiando comodità e sicurezza e trascurando la necessità di scoperta ed esplorazione dei bambini; ● le attività sono principalmente dirette dall'adulto, con poca attenzione allo sviluppo delle competenze individuali dei bambini e l'educatore fornisce istruzioni ma sostiene poco l'indipendenza.
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> ● fornisce un sostegno costante, incoraggiando i bambini a partecipare attivamente alle attività: le opportunità di esplorazione sono presenti ma ancora guidate dall'adulto; ● riconosce e risponde ai bisogni emotivi dei bambini, creando un ambiente di supporto e sicurezza; ● incoraggia i bambini a sviluppare nuove competenze, lasciando loro spazio e tempo per provare e riprovare, tenendosi in disparte per non rischiare di anticipare le eventuali richieste di supporto;
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> ● incoraggia costantemente i bambini a esplorare, sperimentare e partecipare attivamente, crea un ambiente che favorisce la loro autonomia e curiosità naturale, lascia loro il tempo necessario per provare e riprovare fino a raggiungere gesti e modalità sempre più efficaci e precisi; ● promuove attivamente lo sviluppo delle competenze individuali, offrendo sfide adeguate e supporto personalizzato: i bambini sono incoraggiati a essere indipendenti e a risolvere problemi in modo autonomo; ● svolge quotidianamente funzioni di rilancio in modo da dare significato, continuità e progressione ai percorsi che i bambini intraprendono, valorizzando l'errore come fonte di apprendimento;

d. Riconoscere e sostenere la socialità

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore organizza spazi e tempi per offrire opportunità di interazione sociale in piccolo e grande gruppo; ● interviene in modo non invasivo per risolvere conflitti o per dare suggerimenti;
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> ● offre opportunità regolari per interazioni tra pari in piccolo e grande gruppo; ● sostiene la comunicazione e lo scambio nei momenti di routine e di proposta di gioco; ● cerca modalità per concedere ad ogni bambino lo spazio ed il tempo per esprimersi e per avvicinarsi ai compagni;
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> ● crea un ambiente ricco di opportunità per le interazioni tra pari, le attività di gruppo sono frequenti e progettate per sviluppare relazioni sociali profonde e significative; ● promuove attivamente la collaborazione, l'aiuto reciproco e la comunicazione tra i bambini, facilitando conversazioni e dialoghi continui; ● sostiene quotidianamente gli scambi tra bambini attraverso lo sguardo, i gesti e le parole;

e. Parlare con i bambini

Livello o 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore usa un linguaggio semplice e diretto; ● comunica con i bambini con il linguaggio non verbale: sguardi, gesti, posture... ● invita i bambini a partecipare alle conversazioni e accoglie con attenzione le loro risposte ● usa un linguaggio chiaro e comprensibile, con interazioni verbali che includono spiegazioni e descrizioni; il linguaggio è generalmente adattato all'età e alle capacità dei bambini;
Livello o 30	<ul style="list-style-type: none"> ● usa un linguaggio ricco, le interazioni sono articolate e possiedono la corretta alternanza di parole e silenzi per favorire la partecipazione del bambino; ● utilizza strategie per supportare la comprensione e l'apprendimento del linguaggio; ● accompagna con le parole le pratiche di cura e le attività; ● legge albi illustrati ad alta voce in gruppo o individualmente; ● cura il proprio linguaggio e ne controlla il ritmo, il tono e il volume della voce, le emozioni che convoglia e si sforza di essere chiaro;
Livello o 50	<ul style="list-style-type: none"> ● il linguaggio è accuratamente adattato all'età e alle capacità dei bambini, con frequenti spiegazioni di nuove parole e concetti; ● descrive e dà voce a emozioni e stati d'animo dei bambini; ● favorisce scambi di parole, domande e risposte, letture e narrazioni, dialoghi, conversazioni in piccoli e grandi gruppi; ● nomina oggetti o situazioni, descrive gli elementi del contesto, riprende ed espande il lessico e le strutture sintattiche, racconta ciò che stanno facendo insieme, problematizza, cerca di interpretare e riformulare ciò che i bambini provano ad esprimere; ● osserva e guida verbalmente, con discrezione e opportune pause, l'attività e i tentativi dei bambini di eseguire un compito, di risolvere un problema, mostrando come la parola possa guidare l'azione;

- anticipa e spiega ciò che succederà, sostiene la capacità del bambino di orientarsi e di affrontare i cambiamenti che lo riguardano;
- usa il silenzio per lasciare al bambino il tempo del pensiero e la scelta di prendere la parola e accetta il tempo della latenza o del ritiro di quei bambini che non parlano ancora;
- incoraggia a esplorare nuove parole e strutturare frasi via via più complesse, a provare registri diversi;
- innesta nella quotidianità educativa altre sonorità e prosodie;

AREA 3: LAVORARE TRA ADULTI (a cura di Gaia Lipsi)

a) Comunicare con i genitori b. Lavorare in gruppo

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore partecipa ai primi colloqui conoscitivi individuali, a quelli in itinere e partecipa alle assemblee dei genitori annuali; ● si occupa dell'accoglienza mattutina dei bambini e/o del congedo rapportandosi con i genitori ogni giorno, raccoglie informazioni quotidiane che condivide con le colleghe e restituisce informazioni sulla giornata al nido durante il congedo; ● si pone in atteggiamento verbale e non verbale di accoglienza e rispetto: usa un linguaggio appropriato, è gentile ed empatico, mostra interesse, usa un tono di voce moderato, si pone in posizione di ascolto aperto e rispettoso;
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> ● si interfaccia con i genitori con sicurezza, esprime e sostiene il dialogo e il confronto con loro: pone attenzione alle domande apparentemente chiuse dei genitori, tipo "ha mangiato, cosa ha fatto, ecc.". La comunicazione non si esaurisce nella semplice risposta con una lista di cose (cioè nell'informare i genitori), ma cerca di trasmettere vissuti ed esperienze attraverso la relazione con l'altro; ● comunica personalmente e in modo diretto ma delicato un aspetto "difficile" rilevato (morsi o ferite, comportamenti aggressivi...), evitando di delegare a figure non coinvolte direttamente con il bambino (dirigente, supplenti, colleghe che non conoscono il bambino, ecc.) o di ricorrere a comunicazioni scritte; ● comunica quanto osservato, non le opinioni o giudizi su quanto rilevato; ● nella comunicazione è chiaro e conciso, usa delicatezza ma senza addolcire con eufemismi in caso di situazioni problematiche-difficili; mostra coerenza tra quanto esprime verbalmente e non verbalmente; ● non confronta; non fa riferimento a quanto sviluppato o manifestato da altri bambini.
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> ● dimostra stima verso i genitori come interlocutori attivi e portatori di risorse, ne riconosce le differenze e competenze e si propone sempre in posizione di affiancamento alle figure genitoriali, mai in posizione di superiorità; ● è accogliente: ascolta autenticamente e non giudica, dialoga per la costruzione reciproca di fiducia e stima con la famiglia; ● per chiarire e coinvolgere i genitori è in grado di fare domande aperte, ascoltare le risposte e valutare una restituzione in tempi brevi; ● organizza e partecipa ai momenti formali o conviviali con le famiglie: festa di Natale, festa di fine anni, gite ecc...

b. Lavorare in gruppo

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore partecipa alla collegialità riconoscendo i valori di pariteticità e collaborazione; ● persegue obiettivi comuni e condivide le scelte operative: partecipa alla progettazione, programmazione, documentazione del servizio insieme ai colleghi; ● rispetta gli impegni, il calendario e le scadenze all'interno del gruppo di lavoro; ● riconosce e rispetta l'intera comunità educante: personale ausiliario e coordinamento pedagogico e amministrativo;
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> ● è aperto al confronto e alla comprensione reciproca, ha fiducia nell'altro e nel lavoro di gruppo ed è disponibile a modificare la propria posizione; ● è attivamente coinvolto e partecipa al lavoro di gruppo di sezione e nei sottogruppi impegnati di un progetto e dimostra senso di responsabilità; ● adotta una comunicazione verbale e non verbale come gesti, postura del corpo e tono della voce positivi nei confronti dei colleghi e di tutto il gruppo di lavoro;
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> ● favorisce l'instaurarsi nel gruppo di lavoro di un'atmosfera incentrata sulla cooperazione e il rispetto reciproco e sullo scambio democratico; ● riflette e condivide le proprie impressioni e interpretazioni con il gruppo di lavoro permettendo di ri-progettare le risposte da dare, le nuove proposte o semplicemente di dedicare una maggiore attenzione ad aspetti, comportamenti e processi meno evidenti; ● riconosce le proprie fragilità ed è in grado di chiedere supporto a colleghi che reputa più competenti in un certo ambito; ● riconosce e rispetta le differenze e le specificità dei singoli nel gruppo: è congruente e non introduce barriere, accetta positivamente l'altro, non giudica, esprime comprensione

c. lavorare nella prospettiva della continuità

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore conosce e padroneggia i saperi legati alla continuità verticale (ovvero raccordo tra diversi ordini di scuola e tra classi dello stesso istituto attraverso un progetto unitario per tutti gli ordini scolastici) e orizzontale (ovvero raccordo del lavoro del nido con la famiglia e le altre istituzioni educative presenti sul territorio); ● cura il dialogo con le famiglie, condivide il patto educativo nido-famiglia, analizza con attenzione la continuità degli stili relazionali familiari empatizzando con i genitori a partire dalle fasi dell'ambientamento fino al quotidiano;
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> ● è aperto alla co-progettazione di percorsi comuni nido e scuola dell'infanzia che prevedono esperienze tra bambini di età diverse, con la compresenza degli insegnanti e educatori; ● promuove e sostiene la collaborazione con gli insegnanti partecipando a incontri con i docenti della scuola dell'infanzia e gli alunni in modo che i bambini uscendo dal nido possano familiarizzare con il nuovo ambiente e quelli appena usciti possano avere un continuo feedback alla loro passata esperienza; ● predispone con cura e partecipa attivamente ai colloqui di passaggio, dove viene narrato in maniera neutrale il bambino che dovrà passare alla scuola dell'infanzia.

Livell o 50	<ul style="list-style-type: none"> ● si confronta con le insegnanti della scuola dell'infanzia sui seguenti argomenti: - l'idea di bambino- il progetto educativo-la relazione con le famiglie; ● soprattutto nel caso in cui il nido e la scuola dell'infanzia siano nello stesso stabile, si attiva per organizzare momenti comuni per far incontrare bambini e genitori; ● partecipa a incontri tematici con esperti insieme alle famiglie; ● riflette e ri-progetta gli spazi e i materiali per sostenere la continuità casa/nido affinché la sezione risulti accogliente e confortevole, con spazi che accolgano anche il naturale bisogno di intimità; ● raccoglie informazioni in modo non invasivo sulla gestione delle routine familiari (sonno, pasto, cambio ecc.) e sulle scelte educative per comprendere al meglio il comportamento
------------------------------	--

d. Conoscere e agire sull'organizzazione

Livell o 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore conosce il sistema organizzativo del servizio in cui opera: tipologia di servizio e caratteristiche di funzionamento (ex: nido d'infanzia, centro per l'infanzia, servizio pubblico o privato ecc.); ● conosce e condivide gli obiettivi generali, i compiti, le regole, le procedure operative; ● conosce l'organigramma e le funzioni delle risorse umane e ne rispetta i ruoli; ● conosce la Carta dei servizi, la rispetta e contribuisce alla condivisione con le famiglie degli aspetti fondamentali dell'offerta formativa; ● conosce e adotta i criteri guida di comportamento e rispetta il mansionario;
Livell o 30	<ul style="list-style-type: none"> ● opera nell'organizzazione conoscendo e rispettando la ciclicità dei turni tenendo conto di alcuni momenti particolarmente sensibili (es. l'accoglienza e la comunicazione con genitori e bambini in arrivo e in uscita, il passaggio comunicativo con il collega del turno successivo, il saluto ai bambini all'inizio e il commiato al termine del turno personale); ● nella relazione con l'esterno, dimostra di rappresentare anche i colleghi ed è in grado di ascoltare e di fornire risposte, punti di vista sedimentati nel confronto collegiale ● durante la compresenza tra educatori, nei vari momenti della giornata, svolge le attività nel rispetto dei diritti e dei bisogni dei bambini, offrendo loro la possibilità di usufruire di tutti gli spazi, di occasioni di libero movimento ed espressività, anche in piccolo gruppo, in armonia con l'attività del collega
Livell o 50	<ul style="list-style-type: none"> ● osserva e restituisce riflessioni sull'organizzazione, propone cambiamenti o migliorie sull'organizzazione del servizio: nei tempi, negli spazi, materiali nell'offerta educativa nei giusti spazi di confronto collegiale ● è guidato da motivazione nell'agire educativo, non è passivo ma concorre attivamente in prima persona con entusiasmo.

CONCLUSIONI

La SVAPED è sicuramente il frutto della riflessione sulla professionalità dell'educatore nei servizi educativi, all'interno dell'attuale scenario italiano che va delineandosi come sistema educativo integrato 0-6. L'auspicio di chi l'ha redatta è quello di perfezionarla, analizzando item e descrittori, testando l'efficacia e l'utilità su un campione di strutture (a carattere pubblico e privato), affinché possa divenire un utile strumento a disposizione della comunità educante. Le convinzioni di fondo che caratterizzano la SVAPED sono il riconoscimento dei servizi all'infanzia quali luoghi educativi altamente qualificati, che accolgono bambini e bambine dalla nascita ai tre anni e le loro famiglie, con uno sguardo diretto a ciascun bambino e bambina in quanto persona, portatrice di diritti e di bisogni: l'attenzione va quindi costantemente rivolta alla cura e allo sviluppo globale del bambino in quanto tale e al suo benessere generale (fisico, sociale, emotivo, psicologico). L'educatore alla prima infanzia diviene necessariamente figura strategica in questo processo poiché mette in campo il suo sapere, il suo essere, il suo fare. Diviene fondamentale un approccio riflessivo e formativo, aperto al cambiamento, intriso di impegno al riconoscimento e miglioramento costante della professionalità dell'educatore all'infanzia in un sistema educativo di qualità. Si evidenzia l'intento di approcciarsi allo strumento con orientamento riflessivo, formativo e volto a stimolare autoriflessione sulla professionalità. Inoltre stimolare la consapevolezza del ruolo e delle responsabilità che lo abitano, scoraggiando e rifiutando l'utilizzo della scala come possibile strumento di meritocrazia o valutazione dell'educatore in quanto soggetto lavoratore. Quest'ultimo è sicuramente un limite e un rischio ipotizzabile ma che deve essere attentamente evitato, sottolineando ed evidenziando che la scala SVAPed è uno strumento per l'educatore, per la sua crescita personale e professionale, a disposizione dei coordinatori e pedagogisti dei servizi della prima infanzia come figure chiave di supporto e sostegno al lavoro individuale e di gruppo nei servizi stessi.

BIBLIOGRAFIA

Becchi, E., Bondioli, A. Ferrari, M. (2007). *La qualità negoziata. Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Azzano San Paolo: Edizioni junior.

Bondioli, A., Ferrari, M. (2005). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e*

percorsi. Azzano San Paolo: Edizioni junior.

Bondioli, A., Mantovani, S. (1987), *Manuale critico dell'asilo nido*, Franco Angeli, Milano.

Bondioli, A., Savio, D., Gobetto, B., (2017). *TRA 0-6, uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.

Borghi, B.Q. & Guerra, L. (2006). *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Bari: Editori Laterza.

Catarsi, E. (2014). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni junior.

Catarsi, E. (2004). *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*. Pisa: Del Cerro.

Catarsi, E. & Fortunati, A. (2008). *Educare al nido d'infanzia. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci editore.

Decreto ministeriale 16 Novembre 2012 n.254 "Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89".

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

Decreto ministeriale del 22 novembre 2021, n. 334, Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65

Decreto ministeriale del 24 febbraio 2022, n. 43, Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" di cui all'articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65

D'Ugo, R. (2014). *PraDISI: una scala di valutazione per la qualità della didattica delle scuole dell'infanzia italiane*, RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil, abril, 3 (1), 157-168. Preso da <http://www.reladei.com/index.php/reladei/article/view/82/95>

D'Ugo, R. & Vannini, I. (2015). *PraDISI. La valutazione formativa delle Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare*. Milano: Franco Angeli.

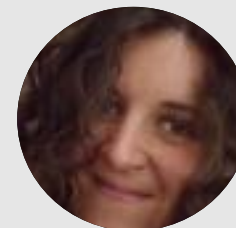
Eurydice, *Sistemi educativi e politiche in Europa*. Preso da <https://eurydice.indire.it/>

European Commission, *Raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Preso da <https://education>.

ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/key-competences

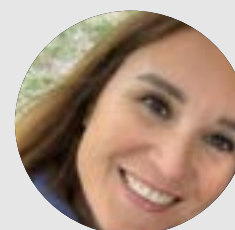
- Frabboni, F. & Minerva, P. (2004). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Edizioni Laterza.
- Gariboldi, A., Maffeo, R. & Pelloni, A. (2013). *Sostenere, connettere, promuovere. Il coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia*. Azzano San Paolo: Edizioni junior.
- Guerra, M., Luciano, E. (2009). *La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Azzano San Paolo: Edizioni junior.
- Infantino, A. (2014). *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto e scelte organizzative*. Presentazione di Susanna Mantovani. Parma: Edizioni junior.
- Lazzari, A. *La qualificazione dei servizi per l'infanzia in una prospettiva europea*. Preso da <https://www.zeroseiup.eu/la-qualificazione-dei-servizi-per-linfanzia-in-una-prospettiva-europea/>
- Legge 8 Novembre 2000, n.328 "legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali"
- Legge 13 luglio 2015 n. 107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti"
- Legge 15 aprile 2024 n.55 "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali"
- Lupi, A. (2023). Documentazione alla scuola dell'infanzia e al nido: tra usi didattico-curricolari, riflessività e comunicazione. *Reladei*. 12 (1), 45,71.
- Lupi, A., & D'Ugo, R. (2023). How to evaluate quality in the ECEC system: some epistemic aspects of structural and process quality. *Pedagogia oggi*, 21(1), 220-228.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2018). *Documentare la progettualità*. Azzano San Paolo: Edizioni junior.
- Mignosi, E. (2004). *Far crescere la professionalità riflessiva: esperienze di formazione al "pensare riflessivo"*. In A. Bondioli & M. Ferrari (Eds.). *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia* (pp. 151-181). Azzano San Paolo: Edizioni junior.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Terzi, N. (a cura di) (2006). *Prospettive di qualità al nido: il ruolo del coordinatore educativo*. Azzano San Paolo: Edizioni junior.
- Watzlawick, P. & Nardone, G. (1990). *L'arte del cam-*

biamento. La soluzione dei problemi psicologici personali e interpersonali in tempi brevi. Milano: Ponte alle Grazie.



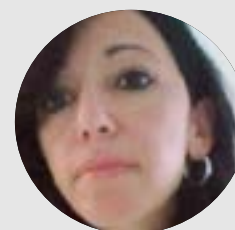
Rossella D'Ugo
rossella.dugo@uniurb.it

Prof.ssa Rossella D'Ugo, PhD, Professore Associato in M-Ped/04 Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Insegna Docimologia e Pedagogia sperimentale per il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Valutazione dei servizi educativi per il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e Valutazione della Progettazione educativa per il Corso di laurea Magistrale in Pedagogia.



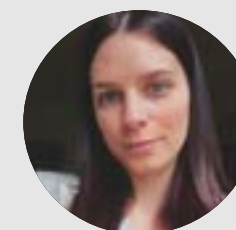
Cavasino Marcella
marcella.cavasino@comune.fano.pu.it

Psicologa e psicoterapeuta cognitivo-comportamentale, ha lavorato per oltre 15 anni nei servizi 0/6 come educatrice curricolare e di sostegno. Attualmente ricopre il ruolo di referente U.O. Servizi 0/6 e Coordinamento Pedagogico Comune di Fano (PU).



Gaia Lipsi
area.infanzia@nuoviorizzonticoop.it
lipsigaia@gmail.com

Educatrice professionale all'infanzia con esperienza decennale e Responsabile settore Area Infanzia della Cooperativa sociale Nuovi Orizzonti(PU) per servizi educativi privati e in appalto o gestione.



Marta Salvucci
marta.salvucci@uniurb.it

Marta Salvucci si è laureata nel 2020 in Scienze della formazione primaria presso l'Università di Urbino Carlo Bo. Attualmente svolge un dottorato di ricerca presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo sul tema dell'educazione alla sostenibilità ambientale, dal titolo "La costruzione di un habitus "green" in ambito scolastico". I suoi interessi di ricerca vertono sulla costruzione di strumenti di valutazione in ambito scolastico e sulla sostenibilità.



Stefania Sasso
st.sasso@cm-montecervino.vda.it

Pedagogista, ha esperienza ultra ventennale come coordinatrice pedagogica presso servizi all'infanzia della Valle d'Aosta; coordina il nido pubblico "Dott. S. Rosset" di Châtillon ed è referente dei nidi del territorio per l'Unité des Communes Valdôtaines Mont-Cervin.

What is universal? A critical cultural approach to the CLASS. The voices of Italian, Portuguese and Dutch ECEC teachers

¿Qué es universal? Una perspectiva crítica-cultural sobre el CLASS desde la visión de los educadores de EAPI en Italia, Portugal y los Países Bajos

Giulia Pastori, Valentina Pagani, ITALIA

Pauline Slot, THE NEDERLANDS

Joana Cadima, PORTUGAL

ABSTRACT

The international application of standard-based measures to assess ECEC (Early Childhood Education and Care) quality raises important questions about the cultural consistency and ecological validity of instruments when they are used in different cultural contexts. Despite the relevance of these issues, there has been little attention given to this topic in the literature. This paper aims to address this gap by focusing on the Classroom Assessment Scoring System (CLASS Toddler and Pre-K versions – La Paro, Hamre, & Pianta, 2012; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008) in a cross-country qualitative comparative research project involving ECEC practitioners in Italy, Portugal, and the Netherlands. The participants engaged in a multi-voiced discussion on the CLASS with the following objectives: 1) to elicit different cultural viewpoints on ECEC quality; and 2) to compare local pedagogical theories with the values and cultural models embedded in the instrument. The study identified both similarities and differences between these perspectives and brought to light key elements of the teacher-child relationship that were not captured

or were interpreted differently by the CLASS. Through the lens provided by the tool, the study revealed local values and pedagogical models, and identified possible “emerging indicators” of process quality that are relevant across the three countries but may not be encompassed by standardized tools, such as the CLASS. The results offer valuable insights into the methodological and theoretical reflection on “universal vs culture-related” views on education and quality, and on the international use of standardized evaluation tools.

Keywords: Assessment, Cross-cultural Research, Early childhood education, Educational Quality, Standardized Instruments

RESUMO

La aplicación internacional de medidas basadas en estándares para evaluar la calidad de la EAPI (Educación y Atención de la Primera Infancia) plantea importantes cuestiones sobre la coherencia cultural y la validez ecológica de los instrumentos cuando se utilizan en diferentes contextos culturales. A pesar de la relevancia de estos temas, se ha prestado poca

atención a esta cuestión en la literatura. Este artículo tiene como objetivo abordar esta carencia centrándose en el CLASS (Classroom Assessment Scoring System, versiones CLASS para niños pequeños y preescolares: La Paro, Hamre, & Pianta 2012; Pianta, La Paro, & Hamre 2008) en un proyecto de investigación comparativa cualitativa entre países que involucra a profesionales de la EAPI en Italia, Portugal y los Países Bajos. Los participantes entablaron un debate con múltiples voces sobre el CLASS con los siguientes objetivos: 1) suscitar diferentes puntos de vista culturales respecto a la calidad de la EAPI; y 2) comparar las teorías pedagógicas locales con los valores y modelos culturales incorporados en el instrumento. El estudio identificó tanto similitudes como diferencias entre estas perspectivas y sacó a la luz elementos clave de la relación maestro-niño que no fueron capturados o fueron interpretados de manera diferente por el CLASS. Utilizando la perspectiva proporcionada por la herramienta, el estudio reveló valores locales y modelos pedagógicos, e identificó posibles "indicadores emergentes" de la calidad del proceso que son relevantes en los tres países, pero que pueden no estar abarcados por herramientas estandarizadas, como el CLASS. Los resultados ofrecen valiosas aportaciones a la reflexión metodológica y teórica sobre las visiones "universales versus culturales" en la educación y la calidad, así como en el uso internacional de herramientas de evaluación estandarizadas.

Palabras clave: Evaluación, Investigación Transcultural, Educación Infantil, Calidad Educativa, Instrumentos Estandarizados

INTRODUCTION

An increasing body of research has proved the central role played by high-quality ECEC (early childhood education and care) services in ensuring a wide range of benefits – not only for children, but also for the entire society (e.g., Camilli, Vargas, Ryan, & Barnett, 2010; Pianta & Hamre, 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004; Vandell & Wolfe, 2000). This recognition has directed the attention, both at political and academic levels, towards the importance to monitor ECEC quality, resulting in the development of several standard-based assessment measures (e.g., the ECERS/ECERS-R, the ITERS/ITERS-R, and the CLASS) widely used at international level (Ishimine & Taylor, 2014; Fenech, 2011; Grammatikopoulos, Gregoriadis & Zachopoulos, 2015).

Undoubtedly, the international application of the same evaluation measures carries some advantages, such as offering a common ground and a shared language to compare ECEC services and to elicit continuities across countries (Grammatikopoulos et al., 2015; Limlingan, 2011). However, it raises the question of whether these instruments tap quality adequately, especially if the cultural and methodological complexities of a cross-cultural use of these tools are not considered. The main danger is to disregard that every assessment tool – being designed in a specific context for a specific purpose – presents and promotes a specific notion of quality (Fenech, 2011; Mathers, Linskey, Seddon, & Sylva, 2007). Although quality is often presented as a decontextualized notion, it is actually a «value- and cultural-based concept» (OECD, 2013, p. 35) and its definition varies across countries and evolves over time (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Moss, 1994; Tobin, 2005; Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009; Vandenbroeck & Peeters, 2014).

Therefore, *exporting* international measures raises the issue of their «suitability» (Douglas, 2004) and «goodness of fit» (Mathers et al., 2007) when applied to different countries. *Children* of the contexts where they were developed, assessment tools unavoidably reflect cultural values and methodological assumptions typical of their cultural *cradle* (Pagani, 2021; Pagani & Pastori, 2019; Pastori & Pagani, 2017).

Thus, an uncritical use of these instruments across cultures may lead to an application of measures perceived as distant, unshared by local professionals, and not appropriate to fully *grasp* quality features considered relevant at local level. Moreover, it may promote a universalistic idea of educational standards of quality, which, rather than valuing the variety of local cultures of childhood education and recognizing that «the diversity of cultural ways within a nation and around the world is a resource for creativity and the future of humanity» (Rogoff, 2003, p. 18), contributes to their homogenization (Pagani & Pastori, 2019; Pastori & Pagani, 2017).

Despite the relevance of these issues, this topic has received only marginal attention in literature. Only few studies (Douglas, 2004; Fenech, 2011; Ishimine & Taylor, 2014; Mathers et al., 2007; Pagani, 2021; Pagani & Pastori, 2019; Pastori & Pagani, 2017; Sheridan, 2007) have problematized and investigated the phenomenon of assessment tools *migrating* to other countries and its implications.

The present paper intends to address this gap, focusing specifically on the Classroom Assessment

Scoring System (CLASS Toddler and Pre-K versions – La Paro, Hamre, & Pianta, 2012; Pianta, La Paro & Hamre 2008) in cross-country qualitative comparative research involving groups of ECEC teachers in Italy, Portugal, and the Netherlands.

THE CLASS TOOL

The CLASS is a standardized observational system based on developmental and educational theory, designed to provide a research-based framework to assess teacher-child interactions (La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004; Pianta *et al.*, 2008). It focuses on process quality, including both emotional and instructional aspects in the classroom.

The tool is available in several versions (from infant-toddler centers to secondary schools) that share the same multi-level structure, offering a common metric and vocabulary across grades and addressing the need for continuity and coherence in education. Nonetheless, each version provides context-specific and developmentally sensitive parameters for the corresponding age level (Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2007; La Paro *et al.*, 2012). For instance, the Pre-K version (Pianta et al., 2008) organizes effective teacher-child interactions into three broad domains (Emotional Support, Classroom Organization, and Instructional Support) embracing overall ten dimensions; whereas the domains featuring in the Toddler version (La Paro et al., 2012) are only two – Emotional and Behavioral Support, and Engaged Support for Learning – organized in eight dimensions.

Since its publication, the CLASS has experienced great diffusion and appreciation in the USA as well as at the international level (Pastori & Pagani, 2017). However, recent studies have pointed out some criticalities in applying the CLASS framework in cultural contexts different from the original one.

A first point of debate regards the extent to which the factorial model postulated by the CLASS (i.e., Teaching through Interactions framework; Hamre et al., 2013) is consistent with data gathered outside the USA. For instance, in two recent studies involving respectively 43 classrooms in Portugal (Cadima, Aguiar, & Barata, 2018) and 27 classrooms in Italy (Pagani, 2021), the results from the confirmatory factor analysis showed that a two-factor model in which Emotional Support and Classroom Organization were combined, better describe the Portuguese and Italian data compared to the original three-factor model posited by the Teaching through Interactions framework (Hamre et al., 2013). Similarly, the exami-

nation of the structure of the CLASS Toddler in 276 preschool and daycare centers classrooms in the Netherlands indicated that a three-domain structure, involving Emotional Support, Behavioral Support and Engaged Support for Learning, fitted the data better than the commonly found two-domain structure that combines Emotional and Behavioral Support into one domain (Slot, Boom, Verhagen, & Leseman, 2017).

A second critical element related to the CLASS is the assumption that every dimension is equally important to determine process quality, while the relevance of one specific dimension, Negative Climate, seems to be questionable in countries other than the USA. Negative Climate reflects the degree to which there are displays of anger, sarcasm, teasing, and/or harshness (Pianta et al., 2008). In studies conducted in Portugal, Chile, Italy, Finland, the Netherlands, and Germany (Cadima et al., 2016; Leyva et al., 2015; Pagani, 2021; Pakarinen et al., 2010; Slot et al., 2017; Von Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser, & Hamre., 2014), Negative Climate poorly differentiated classroom quality registering very limited variance. Moreover, it appeared to function differently in these countries apportioning a weak contribution to the Emotional Support domain.

Those caveats seem to suggest that cultural differences may be at stake, underlying the relevance of investigating views on quality from a cross-country perspective.

AIMS, PARTICIPANTS AND PROCEDURE

The present study was a part of the EU-funded FP7 project CARE (*Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC*, January 2014–December 2016) that involved eleven countries and addressed issues related to the quality, inclusiveness, and individual, social, and economic benefits of ECEC in Europe.

One of the main actions of this collaborative project was a multiple case-study of ECEC centres in eight European countries. Video-data from four 'good practice' ECEC centres in each country were collected and analyzed quantitatively using the CLASS tool (Cadima, Slot, Salminen, Pastori, & Lerkkanen, 2016).

The authors of this paper decided to complement

1. The CLASS Toddler (La Paro et al., 2012) and Pre-K (Pianta et al., 2008) versions were used to encode the video-observations realized respectively in the infant-toddler centers and in the preschools participating to the study.

Country	Participants		
	Infant-Toddler Educators	Preschool Teachers	Pedagogical Coordinators
Italy	15	27	12
Portugal	6	-	2
the Netherlands	5	-	11
Tot.	26	27	25

Table 1. Research participants by country
(Table by authors)

Continuities	Do any dimensions and indicators in the instrument seem familiar? Which ones?
Disagreements	What dimensions/indicators would you eliminate and why?
Missing Elements	What dimension/indicator would you add (i.e. what dimensions/indicators are missing regarding the teacher-child relationship that you consider key)?
Different Cultural Interpretations	What dimensions/indicators do you perceive as more exposed to a different cultural interpretation, if any?

Box 1. A cultural analysis of the CLASS tool: guiding questions
(Source: Pastori & Pagani, 2017)

this action with a qualitative and cultural ethnographic study (Gillen et al., 2007; Rogoff, 2003; Tobin et al., 2009) in three countries, namely Italy², Portugal, and the Netherlands. Specifically, the Italian, Portuguese, and Dutch practitioners of the selected centers were involved in a multi-voice discussion on the CLASS aimed at:

1. eliciting different cultural viewpoints on ECEC quality;
2. comparing local pedagogical theories with the values and the cultural models embedded in the instrument.

Thus, the main objective was not criticizing the tool. Rather, the CLASS dimensions, indicators and behavioral markers were used as a topic-map for

2. Findings from the Italian sample were already published (see Pagani, 2021; Pagani & Pastori, 2019; Pastori & Pagani, 2017).

extensive and in-depth exploration of the pedagogical approaches and choices in interacting with children (Slot et al., 2017; Pastori & Pagani 2017; Pagani & Pastori, 2019). In this perspective, the instrument became a powerful highlighter of different cultural perspectives and a stimulus to activate ‘intercultural dialogue’ supported by and with the instrument itself.

Overall, 78 ECEC practitioners (infant-toddler centers educators, preschool teachers, pedagogical coordinators) took part in the study (see Table 1).

Considering the potential sensitivity of this investigation, procedures and purpose of the study were explained in detail to all participants and active informed consent was used to get research agreement from the local authorities, heads of the centers, educators, and parents whose child participated in video recordings. The consent forms were adapted to national and local ethical or legal guidelines in each country.

In order to discuss the CLASS tool, in each partici-

Categories	Themes	Participants		
		IT	P	NL
Continuities	Focus on teacher-child interactions in defining classroom quality	✓	✓	✓
	Twofold focus on emotional and instructional features of the classroom	✓	✓	✓
Missing elements	Need of contextualization	✓	✓	✓
	Key role of peer interactions	✓	✓	✓
	Children as resource	✓		✓
	Respect for diversity	✓	✓	✓
	Broader sense of communication	✓	✓	
	Space and materials as process quality features	✓		✓
Disagreements and different cultural interpretations	Collaboration between colleagues			✓
	The educational value of ‘Productivity’	✓	✓	
	Non-intervention	✓	✓	
	Concept of children’s learning	✓		✓

Table 2. Main points highlighted by the participants
(Table by authors)

pating centre, research participants were involved in focus group interviews and reflective seminars organized according to the following steps:

1. introduction to the CLASS tool (Toddler or Pre-K version): presentation of the theoretical framework, detailed description of the dimensions, viewing of sample video-clips;
2. observation of a video-clip from a national centre and encoding using the CLASS: the practitioners, divided in groups, focused on 3-4 dimensions to encode, with one dimension common across the groups;
3. comparison between the codes assigned by certified observer (CLASS perspective) and by educators (pedagogical-cultural perspective);
4. observation of video-clips from the centre they are employed in, sharing the feedback provided by CLASS.

The set of questions that guided these discussions is presented in Box 1.

The focus group interviews were audio-recorded and transcribed *verbatim*. The textual data were subjected to a thematic analysis (Boyatzis, 1998), following a semantic approach (Braun & Clarke, 2006) and using four ex-ante categories (Continuities; Disagreements; Missing Elements; Different Cultural Interpretations) to allow comparison of data across countries. The main results are presented in the following sections.

RESULTS

The tool worked as a powerful *highlighter* of different cultural viewpoints on quality and pedagogy in ECEC settings, a *stimulus* to compare local theories with the values and the cultural models embedded in the instrument (Rogoff, 2003). Elements of continuity and differences between these perspectives were recognized and key-features of the teacher-child relationship not captured or differently interpreted by the

CLASS were elicited. Table 2 offers an overview of the main themes emerged.

4.1 Continuities

All the participants considered interpersonal relationships as a fundamental means for supporting children's socio-emotional and cognitive development. Thus, on the one hand, they strongly welcomed the emphasis placed by the tool on the key role of teacher-child interactions in defining classroom quality. On the other hand, they appreciated the dual and comprehensive concept of relationships that this tool considers, addressing both emotional and instructional features of the classroom:

«It's really great because the idea of not dividing learning and caring moments, routines, activities, but seeing the whole day as a learning and relationship-building opportunity... we totally get on board with that.» (Pedagogical coordinator, Italy)

In particular, the aspects captured by the CLASS framework that collected the most favorable overall feedback in the three countries were:

- the importance given to some emotional aspects such as warmth, enjoyment, and respect (Positive Climate dimension);
- the acknowledgment of the valuable contribution of children's interests and ideas to the classroom activities (Regard for Student/Child Perspective);
- the focus on the process of learning and on stimulating children's reasoning and thinking (as opposed to rote instruction) within the dimensions of Concept Development (Facilitation of Learning and Development in the Toddler version) and Quality of feedback.

4.2 Missing elements

Despite their general appreciation of the tool, the participants pointed out the absence of several aspects within the CLASS framework relevant to define classroom quality:

• **The need of contextualization.** The CLASS requires assigning codes without «injecting external explanations for what the observer sees taking place» (Pianta et al., 2008, p. 12). However, according to the participants, at times it is necessary to contextualize observations to assess properly the effectiveness of practitioners' actions and responses. In fact, teachers' behavioural choices and strategies could reflect the pre-existing history of relationships and their

knowing the children well enough to adapt their behavior to each child. Moreover, the continuity of teaching may affect the interactions with the class and is subject to cultural variability. For instance, the Italian and Portuguese ECEC systems are characterized by a very high degree of continuity (i.e., children stay with the same group of peers and team of teachers for several years), allowing to develop long-lasting projects and a profound relationship between children, their families, and teachers (Mantovani, 2007). Conversely, in the Netherlands children attend ECEC only part time with on average two days a week and teachers work mostly on a part time basis for about two to three days a week (van Schaik, 2016). Consequently, children may see different peers and educators on the different days they are attending ECEC. However, there are regulations in place to ensure sufficient teacher stability with a maximum of three or four different teachers per week depending on the group size and ratio, meaning that children see at least one familiar teacher per day. Still, this configuration may limit the possibilities for educators to plan and structure the day, as they feel that they have to (re-)invest in the classroom climate and group dynamics on a daily basis. Thus, teaching continuity (or the lack of it) is another element to consider while assessing classroom quality:

«I think it's really important to know if [...] the teacher has been with the kids for a long time or if they just started that year. How long the teacher has known the group is a big deal. It's totally different [...] to start fresh with a group than, for example, in my case, where I was with the same group for the second year. That changed how we interacted.» (Infant-Toddler Educator, Portugal)

«In the Netherlands you have to establish cohesion and group dynamics on a daily basis because the children attend so little days and on different days. [...] Having more continuity makes it easier to plan for the group, which is difficult in the Netherlands.» (Infant-Toddler Educator, the Netherlands)

• **The key role of peer interactions.** All research participants criticized the CLASS for focusing mainly on one-to-one interactions between the educator and the child. It assigns a marginal role to peer relationships, considered nearly exclusively from a socio-emotional point of view and not as a key-factor in promoting children's learning and socio-cognitive

development. Therefore, it does not give due emphasis to the crucial role played by educators in fostering peer interactions, socialization, group belongingness, and reciprocal support and learning. Conversely, peer relationships were considered a crucial process quality indicator. This point is effectively exemplified by these affirmations:

«The teacher shows a strong initiative, but it's focused more on the group as a whole rather than on the individual children. Despite being a group activity, the teacher takes center stage. What's the purpose of the group activity? This raises the question of whether the goal of the activity is to foster a sense of belonging within the group or to prioritize the ritual of saying "good morning" to the teacher during circle time.» (Infant-Toddler Educator, the Netherlands)

«The relationship among peers [is missing]. I mean, while the teacher-child relationship is extensively analyzed by the tool, the same cannot be said for child-child relationships. [...] [The CLASS] only considers the respect that children have towards one another in general, but there are no indicators to encompass how children play with each other, or how the group is organized.» (Preschool teacher, Italy)

«Support among peers [is missing], which models their behavior. It's not just the teacher with children, but children with children.» (Infant-Toddler Educator, Portugal)

• **Children as resource.** Another issue, directly linked to the previous one, highlighted in particular by Dutch and Italian practitioners, regards the role assigned to children. According to them, the CLASS focuses too much on the teacher at the expense of how children experience the interaction and how actively they can contribute to shaping the life of the service (e.g., defining its rules and routines) and in encouraging their peers' development and learning:

«What I miss is that children can have a more significant role. Children can even hand out musical instruments. Even if it's part of the regular routine circle time, you can still try to give children a task, a responsibility.» (Pedagogical coordinator, the Netherlands)

«The other thing that leaves me a little perplexed is that the teacher-child relationship is taken into consideration. Children are never contemplated simulta-

neously with the adult-child relationship (...). It is true that you speak, listen, and are also with a child, absolutely, but immediately afterward, your gaze should hold the group.» (Pedagogical coordinator, Italy)

• **Space and materials as process quality features.** Teachers and educators in all the three countries did not agree with the CLASS choice of not including spaces and materials, considered merely as structural quality features. Instead, they emphasized how the physical environment of the classroom plays a key role in scaffolding children's learning, self-confidence, independence and socialization, providing a crucial foundation for constructing significant, supportive relationships and, thus, representing a "third educator" (Malaguzzi, 1993):

«Relationship is also how you structure the space. I mean, if you have in mind a certain kind of teacher-child relationship and where you're headed, when you design the space and decide what to place in it, where to place it and how to place it, in my opinion [in these choices] the relationship is already taking place.» (Pedagogical coordinator, Italy)

«I have a doubt about the basic choice, which is observing the relationship notwithstanding the context, the creation of the context. In my opinion those things go hand in hand, and I don't know if it's correct to separate them. For instance, in our school, the particular attention to the arrangement of the environment is an integral part of the educational project and it certainly affects even the relationship – not only adult-child relationship, but also relationships among peers. Therefore, this basic choice... I'm not saying I'm against it, but it leaves me a bit puzzled.» (Preschool teacher, Italy)

«It's all about how you make use of the space and materials. She's like, 'What do you think of this space?' and just makes you wonder.» (Pedagogical coordinator, The Netherlands)

«The question of how spaces are aesthetically arranged, the aesthetic surroundings, the impact of emptiness and silence - wouldn't it be intriguing to include these aspects as indicators in the CLASS?» (Infant-Toddler Educator, Portugal)

• **Broader sense of communication.** The dimension Language Modeling focuses on how effective teachers actively support children's linguistic deve-

lopment (e.g., often repeating or extending their comments, describing with words adult's and children's actions...). However, according to Portuguese and Italian teachers and educators, the tool embraces only a narrow view of language and communication, where several other important aspects – such as the value of non-verbal communication, artistic expression, or appreciation of silence – find no place:

«Artistic expression [is not considered]... There's the issue of art, of sensible education that can be an amazing tool for quality measurement in multiple spaces, yet it's not emphasized much.» (Infant-Toddler Educator, Portugal)

«Maybe what we have been questioning, maybe that's it. It has to do with the expression, it has to do with the issue. How can you put it, that is not just this kind of language... What language?»

«Exactly...»

«It can be other than verbal.»

«Communication is missing.»

«It does not have to be verbal.»

«Other languages beyond the verbal one...»

(Exchange between two Infant-Toddler Educators, Portugal)

«Sometimes we remain silent for... maybe not for several minutes, but... to take our time to figure out if it is the time for talking or the time to be silent. [The CLASS] doesn't take that into account.» (Infant-toddler Educator, Italy)

• **Respect for diversity.** Participants pointed out that high quality adult-child relationships should encourage children to be aware of and respect diversity in all its forms. However, the CLASS measure does not specifically assess how teachers foster inclusive competence, cultural sensitivity, or multilingualism in the classroom:

«The reference to intercultural skills is completely missing.» (Infant-toddler Educator, Italy)

«In a few years we'll be multilingual [...]. And so, what is, what is the element of quality that can link [multiple languages]?» (Infant-toddler Educator, Portugal)

• **Collaboration between colleagues.** Dutch professionals affirmed to rely very strongly on their col-

leagues' support, seen as a crucial (yet not granted due to their part-time basis work) precondition to give their best with the class, and missed this element within the CLASS framework. They considered attunement and collaboration between colleagues as an important aspect of pedagogical quality and a crucial (yet not granted due to their part-time basis work) precondition to give their best with the class. It could resonate on the classroom climate (especially when this relationship does not function smoothly) and, thus, affect the children:

«Half of the time you are [working] together. One cannot fully compensate for the other [...]. It's an important factor of pedagogical quality. If she [your colleague] sits back, then you can only do so much, but you will not get better. You are as good as your colleague allows you to be, if she has your back you can move forward.» (Infant-toddler Educator, the Netherlands)

4.3 Disagreements and different cultural interpretations

Participants acknowledged that the CLASS was open and flexible enough to encompass several ways of teaching and interacting as different yet equally legitimate expressions of effective teaching. Nonetheless, they also recognized points of disagreements with the CLASS framework or key-features of high-quality relationships that the instrument invests with different meanings and interpretations from the cultural, scientific, or pedagogical point of view.

• **Productivity.** A CLASS dimension that raised some perplexities was Productivity, which encompasses how well teachers manage instructional time, routines and transitions and provide students with opportunities to be involved in instructional activities (Pianta et al., 2008).

At a formal level, Portuguese teachers considered its label partially misleading, making them at first glance dismiss this dimension as less important. However, looking into its indicators, they changed opinion:

«When I suddenly saw, I thought about productivity. But then, as I read [the description], I realized that productivity has to do with organization.» (Infant-toddler Educator, Portugal)

«At first, yeah, just the name... But then I started to realize [...] that it's all about organization, and, in fact,

that's something I really value.» (Infant-toddler Educator, Portugal)

Italian participants' concern, instead, was at a more substantial level. On the one hand, they questioned the idea of having children be engaged in constantly doing something regardless of the activity significance for them. On the other hand, relying on an extended amount of time to interact and work with children – a time that allows activities to unfold over weeks or sometimes months (Mantovani, 2007), they recognized that even waiting or 'wasting time' can assume an educational value since «even doing nothing for the children is still doing something» (Preschool teacher, Italy):

«When we talked about it, we didn't agree with the idea of the idea proposed by the CLASS [about Productivity]. Sometimes, if a child is quiet and not doing anything, it doesn't mean that they're not learning. It could be that they're taking the time to observe their classmates, and they can learn in that way.» (Preschool teacher, Italy)

This criticism emerged also among infant-toddler centers teachers, even though in the CLASS Toddler (unlike the Pre-K version) the term productivity is never explicitly mentioned, suggesting that this dimension may be an implicit feature of teacher-child interactions underpinning the CLASS framework:

«The allusion to productivity struck me because it seems that if you're busy and over-stimulated, everything's fine; if you just stop, you get a low score. It struck me that it's not given a value in terms of development to a stop-phase, which perhaps is only apparent... we often see children who perhaps in front of our proposal seem not involved. Before redirecting them, we try to figure out if they are observing or doing something that will let them actively participate later. This underestimation of downtimes – that are never dead times – struck me.» (Infant-toddler Educator, Italy)

• **Teacher's intervention.** The discussion also touched upon cross-cultural considerations in the context of effectively balancing teacher intervention with enabling children to independently explore and devise their own problem-solving strategies. Both Portuguese and Italian practitioners acknowledged that these factors are likely to exhibit variations across different cultures. Specifically, participants from Portu-

gal observed that the degree of children's reliance on adults as well as the availability of opportunities for risk-taking are probable to differ across cultures:

«For instance, talking about Teacher Sensitivity, in the examples regarding "student comfort"... there's an example that refers to children taking risks. In some cultures, children are allowed to take more risks compared to ours, where children are virtually prevented from taking risks. For example, climbing a tree might be no big deal in some places, but here, it's a different story. For instance, [the CLASS mentions children] "seeking support and guidance". Here children are much more dependent on the adult, so they seek much more of the support and guidance than, for example, in other cultures. So, you see, cultural differences play a big role in shaping these things...» (Infant-toddler Educator, Portugal)

Conversely, Italian teachers, while considering important to be attentive to children's needs and difficulties, did not believe that this must always or necessarily lead to an immediate intervention by the adult (as the CLASS seems to suggest). Rather, they thought essential to take time to observe the context and the reactions of the child and peers before deciding if and how to intervene:

«In many in-service training courses, there is an emphasis on minimizing intervention with children to avoid giving a wrong interpretation or imposing the adult's perspective on the child. The goal is to be as hands-off as possible once the environment has been prepared. This approach may differ from the American one, reflecting different underlying pedagogical philosophies.» (Infant-toddler Educator, Italy)

«Being a sensitive educator also means being attentive to children's difficulties and needs, even if immediate intervention is not always necessary. It requires heightened sensitivity to understand how to help children navigate [situations] without always stepping in.» (Infant-toddler Educator, Italy)

• **Children's learning.** Lastly, a further relevant difference regards the concept of children's learning. According to Italian and Dutch practitioners, the CLASS seems to confine learning to the cognitive and linguistic sphere only, 'forgetting' other important facets, such as, for example, offering children the opportunity to learn to cooperate, to be part of a group or

community, to be responsible for others:

«I couldn't find any reference to the social dimension among children or how the adult supports cooperation among peers [in the instrument]. It seems to be missing references to prosocial behaviour as well. It would also be interesting, from a learning perspective, to analyse how adults facilitate discussions among peers.» (Preschool teacher, Italy)

«In my opinion, the tool overly emphasizes the linguistic dimension, the promotion of thinking, and language development, without considering children's social and emotional development. I don't think [the CLASS] addresses play or the emotional dimension.» (Infant-toddler Educator, Italy)

«The support for developing executive function skills [is also missing]. There is increasing attention for it, we focus more on it, that's what I miss... the inclusion of executive functions, such as self-regulation, impulse control, and persistence.» (Infant-toddler Educator, the Netherlands)

DISCUSSION

The international debate on quality raises crucial questions on how far quality can be considered a universal concept and how far its notion may vary across different cultural contexts (Dahlberg *et al.*, 2007; Tobin *et al.*, 2009; Vandenbroeck & Peeters, 2014).

Theoretical and empirical efforts are needed to achieve a more balanced understanding and to develop a cultural-sensitive quality framework of indicators.

The present study tried to fill this gap focussing on the CLASS tool. Specifically, it highlighted the continuities between the conceptualization of effective teaching shared by the professionals of the three countries and the perspective embedded in the tool. Not only, elements somehow not captured by the tool or differently interpreted – yet nonetheless crucial to capture the quality of teacher-child interactions according to the Italian, Portuguese and Dutch participants – also emerged. Through the lens provided by the tool, the study elicited local values and pedagogical models and identified possible 'emerging indicators' of process quality relevant from a European ECEC perspective, such as:

• **Children as resources:** children are resources and a high-quality teacher-child relationship takes place where the adult supports their active role and their competence to share and co-construct projects and

activities, knowledge, products, or to discuss social rules;

• **Peer relationships as a trigger for learning:** peer interactions are a key-factor in promoting children's learning and socio-cognitive development. Teachers intentionally foster peer interactions, socialization, reciprocal support and learning as a quality indicator of teacher-child/children interactions;

• **Broader conceptualization of learning:** learning is not solely cognitive and linguistic learning. A broader vision of what learning embraces children's socio-emotional development and the role of teachers in fostering it providing children with opportunities to learn to cooperate, to be part of a group or a community, to be responsible for others, to regulate their emotions and to understand and recognize those of others, to acquire basic life skills, opportunity to learn to deal with and respect diversity (Inclusiveness);

• **Non-intervention strategies:** teachers need to be aware of children's needs, concerns, conflicts and unacceptable behaviours. However, an effective teacher should refrain from acting always at the first signal from the child. Rather, they should take enough time to observe the child and the peers' reaction before deciding if and how intervening. This idea is in tune with a conceptualization of the teacher as a reflective professional, whose professionalism lies, indeed, in their ability to question, reflect and observe children and their own educational practices.

Those 'emerging indicators' of quality acknowledge important aspects regarding the quality across the three countries that standardized tools, such as the CLASS, may not encompass and, thus, could be missed without taking into account the perspectives of the 'insiders'.

Despite these findings, the overall purpose of the present study was not to criticize *tout court* the cross-cultural use of standardized assessment measures, nor to deny the valuable advantages that they may confer. Rather, it intended to highlight the importance of adopting a critical stance in the cross-cultural application of these tools (Pagani, 2021; Pagani & Pastori, 2019; Pastori & Pagani, 2017). Promoting a critical cultural approach to evaluation tools means also ceasing to consider the relationship between the tools and the services they evaluate only in a top-down, unidirectional way. The tools and the quality criteria they propose need to be critically analysed and even called into question. They need to «be used in an intelligent and reflective manner» (Mathers *et al.*, 2007,

p. 267), allowing room for and fostering professionals' critical thinking and questioning, rather than being expected to offer all the answers (Sheridan, 2007).

Assessment can benefit from a reversed perspective that involves professionals in a reflective experience, initiating an intercultural dialogue supported by and with the instruments. It offers educators an enriching opportunity to increase their awareness of the definitions of quality underlying their practices, and to compare – and even intentionally contaminate in a dynamic and fruitful *métissage* – their local theories with values embedded in the instrument. It can therefore foster professional development and reflection and, consequently, improve quality.

REFERENCES

- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), pp.77-101.
- Cadima, J., Aguiar, C., & Barata, M. C. (2018). Process quality in Portuguese preschool classrooms serving children at-risk of poverty and social exclusion and children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 93-105.
- Cadima, J., Slot, P., Salminen, J., Pastori, G., & Lerkkanen, M. (2016). The quality of teacher-child interaction in 7 European countries. In *Conference book, Bridging multiple perspectives in Early Childhood Education 29 June, July 1 2016*.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *The Teachers College Record*, 112(3), pp. 579-620.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation* (2nd ed.). London: Falmer Press.
- Douglas, F. (2004). *A critique of ECERS as a measure of quality in early childhood education and care*. Paper presented at the Questions of Quality: CECDE International Conference, Dublin, Ireland, September 23-25.
- Fenech, M. (2011). An Analysis of the Conceptualisation of 'Quality' in Early Childhood Education and Care Empirical Research: Promoting 'Blind Spots' as Foci for Future Research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), pp. 102-117.
- Gillen, J., Cameron, C.A., Sombat Tapanya, C., Pinto, G.D., Hancock, R.A., Young, S., & Accorti Gammannossi, B. (2007). 'A day in the life': advancing a methodology for the cultural study of development and learning in early childhood. *Early Child Development and Care*, 177(2), pp. 207-218.
- Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., & Zachopoulou, E. (2015). Evaluation of early childhood education environments and professional development: Current practices and implications. In O.N. Saracho (Ed.), *Contemporary perspectives on research in testing and evaluation in early childhood education* (pp. 153-172). Maryland: Information Age Publishing.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L. *et al.* (2013). Teaching Through Interactions. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Mashburn, A.J., & Downer, J.T. (2007). *Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms*. New York: Foundation for Child Development.
- Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. *European Journal of Education*, 49(2), pp. 272-290.
- La Paro, K.M., Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System Toddler Manual*. Charlottesville: Teachstone.
- La Paro, K.M., Pianta, R.C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: findings from the pre-kindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104, pp. 409-426.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., & Rolla, A. (2015). Teacher-child Interactions in Chile and Their Associations with Prekindergarten Outcomes. *Child development*, 86(3), 781-799.
- Limlingan, M.C. (2011). On the Right Track: Measuring Early Childhood Development Program Quality Internationally. *Current Issues in Comparative Education*, 14, pp. 38-47.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young children*, 49(1), 9-12.
- Mantovani, S. (2007). Pedagogy in Italian Early Childhood Education. In R.S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia*, vol. 4 (pp. 1115-1118).

- Westport: Praeger.
- Mathers, S., Linskey, F., Seddon, J., & Sylva, K. (2007). Using quality rating scales for professional development: Experiences from the UK. *International Journal of Early Years Education*, 15(3), pp. 261-274.
- Moss, P. (1994). Defining quality: values, stakeholders and processes. In P. Moss & A. Pence (Eds) (1994) *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman (pp 1-9).
- OECD (2013). *Literature review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Paris: OECD Publishing.
- Pagani, V. (2021). Behind the numbers. A mixed-methods study of the CLASS tool application in Italy. *Italian Journal of Educational Research*, 26, 46-56.
- Pagani, V., & Pastori, G. (2019). Coniugare valutazione standardizzata e approccio partecipativo-riflessivo. Un'esperienza di ricerca collaborativa nei servizi per l'infanzia italiani. *RicercaAzione*, 11(2), 103-120.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J. E. (2010). A Validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95-124.
- Pastori, G., & Pagani, V. (2017). Is validation always valid? Cross-cultural complexities of standard-based instruments migrating out of their context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 682-697.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., & Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K Manual*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Pianta, R.C., & Hamre, B.K. (2009). A Lot of Students and Their Teachers Need Support: Using a Common Framework to Observe Teacher Practices Might Help. *Educational Researcher*, 38(7), pp. 546-548.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: University Press.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), pp. 197-217.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: The Final Report: Effective Pre-School Education*. London: Institute of Education.

- Slot, P. L., Boom, J., Verhagen, J., & Leseman, P. P. (2017). Measurement properties of the CLASS Toddler in ECEC in The Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 79-91.
- Tobin, J.J. (2005). Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, 16(4), pp. 421-434.
- Tobin, J.J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Pre-school in three cultures revisited. China, Japan and the United States*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Van Schaik, S. D. M. (2016). Let's play together. Cultural diversity in early childhood education and care. Doctoral dissertation: Utrecht University.
- Vandell, D., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Madison, WI: Institute for Research on Poverty.
- Vandenbroeck, M., & Peeters, J. (2014). Democratic experimentation in early childhood education. In G. Biesta, M. De Bie & D. Wildemeersch (Eds.) *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 151-165). Dordrecht: Springer.
- Von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C., & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509-519.



Giulia Pastori,
giulia.pastori@unimib.it

Giulia Pastori is a full professor at the University of Milano-Bicocca where she teaches Pedagogy and the (pre)school context and General Didactic. Her research interests deal with Early Childhood Pedagogy, Cross-Cultural Studies of Pedagogy and Psychology, Research Methods in Education, Student Voice and participatory research with children, Democratic Education.



Pagani Valentina
valentina.pagani@unimib.it

Valentina Pagani, PhD, is a researcher in tenure-track at the University of Milan-Bicocca, Department of Human Sciences for Education "R. Massa", where she teaches Methods in Educational Research and Pedagogy and School Contexts. She has a solid experience in participatory research and Student Voice studies. Her research interests deal also with qualitative and quantitative research methodologies in education and evaluation of school quality.



Pauline Slot
p.l.slot@uu.nl

Pauline Slot, PhD, is Assistant Professor at the University of Utrecht. Her national and international research focuses on aspects of the curriculum and quality of ECEC provisions. Particularly, she is interested in the relations between structural quality characteristics and in the nature, causes and impact of early emerging social and educational inequalities in the context of socioeconomic, cultural and diversity.



Joana Cadima
joana.cadima@gmail.com

Joana Cadima holds Ph.D in Psychology and is a researcher at the Center of Psychology of the University of Porto. Her research interests include teacher-child interactions and social relationships as contexts for child development in early childhood, in socially disadvantaged communities.

La qualità come coerenza educativa. Un percorso di Ricerca-Formazione con i servizi e le scuole dell'infanzia di Brescia¹

Quality as educational coherence. A Research-Training path with 0-3 services and nursery schools in Brescia.

¿Qué es universal? Una perspectiva crítica-cultural sobre el CLASS desde la visión de los educadores de EAPI en Italia, Portugal y los Países Bajos

Anna Bondioli, Claudia Lichene, Donatella Savio, ITALIA

1. Anna Bondioli ha scritto la Premessa, i paragrafi 1.2 e 5; Claudia Lichene ha scritto il paragrafo 2; Donatella Savio ha scritto i paragrafi 1.1, 3 e 4.

RIASSUNTO

L'articolo presenta una Ricerca-Formazione che ha coinvolto nell'anno scolastico 2022-23 tutti gli operatori dei servizi e delle scuole dell'infanzia (296 tra educatrici e insegnanti e 10 coordinatrici pedagogiche) di Brescia, un Comune del nord-Italia. L'esperienza si colloca nell'alveo del D.L. 65 del 2017 che istituisce il sistema integrato 0-6 superando il precedente sistema diviso. Si tratta di un'innovazione che comporta una nuova declinazione di qualità, non più riferita alle singole strutture, ma caratterizzata dalla ricerca di forme di continuità intesa come coerenza educativa. Pertanto, si raccomanda la formazione congiunta tra operatori dello 0-3 e insegnanti del 3-6 che consenta di giungere a condividere riferimenti culturali, valoriali e operativi per realizzare percorsi 0-6 coerenti e situati. La formazione si è basata su modalità partecipate e riflessive e si è avvalsa, nella

sua prima annualità, dell'uso di uno strumento riflessivo in forma di questionario dai cui dati sono stati rilevate alcune delle esigenze formative relative allo 0-6. A partire dalla discussione di tale rilevazione, nella seconda annualità, sono stati elaborati dei microprogetti di continuità tra 0-3 e 3-6. Un questionario finale ha consentito di cogliere aspetti positivi e criticità dell'intero percorso.

Parole chiave: Qualità come coerenza educativa; Qualità educativa situata; Sistema integrato 0-6; Formazione in servizio congiunta tra 0-3 e 3-6; Metodologie partecipative e riflessive.

ABSTRACT

The article presents a Research-Training project that involved all the operators of nursery services and schools (296 educators and 10 pedagogical coordinators) in Brescia, a municipality in northern Italy, in the 2022-23

school year. The experience falls within the scope of the Legislative Decree. 65 of 2017 which establishes the integrated 0-6 system, overcoming the previous split one. This innovation involves a new declination of quality, no longer referring to individual structures, but characterized by the search for forms of continuity intended as educational coherence. Therefore joint training between 0-3 educators and 3-6 teachers is recommended in order to come to share values, cultural references and practices with the aim of creating coherent and situated 0-6 courses. The training was based on participatory and reflective methodologies and made use, in its first year, of a reflective tool in the form of a questionnaire from which some of teachers' formative needs relating to 0-6 were identified. From the discussion of the results of this survey, in the second year, microprojects of continuity between 0-3 and 3-6 were developed. Finally, a questionnaire at the end of the path made it possible to capture the positive and critical aspects of the entire process.

Keywords: Quality as educational coherence; Situated educational quality; Integrated 0-6 educational system; 0-3 and 3-6 joint in-service training; Participatory and reflective methodologies.

RESUMEN

El artículo presenta una investigación-formación que involucró en el año escolar 2022-23 a todos los operadores de los servicios y escuelas infantiles (296 educadores y maestros y 10 coordinadores pedagógicos) de Brescia, municipio del norte de Italia. La experiencia se enmarca en el Decreto Ley 65 de 2017 que establece el sistema integrado 0-6, superando el anterior sistema dividido. Se trata de una innovación que implica una nueva declinación de la calidad, ya no referida a estructuras individuales, sino caracterizada por la búsqueda de formas de continuidad entendidas como coherencia educativa. Por lo tanto, se recomienda una formación conjunta entre los operadores de 0 a 3 años y los profesores de 3 a 6 años que les permita compartir referencias culturales, valorativas y operativas para crear itinerarios de 0 a 6 años coherentes y situados. La formación se basó en métodos participativos y reflexivos y recurrió, en su primer año, al uso de una herramienta reflexiva en forma de cuestionario a partir del cual se recogieron algunas de las necesidades de formación relativas al 0-6. A partir de la discusión de esta encuesta, en el segundo año, se desarrollaron microproyectos de continuidad entre 0-3 y 3-6. Un cuestionario final permitió recoger aspectos positivos y críticos de

todo el proceso.

Palabras clave: Calidad como coherencia educativa; Calidad educativa situada; Sistema integrado 0-6; Formación continua conjunta entre 0-3 y 3-6; Metodologías participativas y reflexivas.

PREMESSA

Fino a poco tempo fa in Italia i diversi servizi per l'infanzia 0-3 e le scuole dell'infanzia per i bambini dai tre ai sei anni appartenevano a percorsi separati¹. Con il D.L. n. 65 del 2017 viene inaugurato il sistema integrato 0-6 che, superando il precedente *split system*, intende garantire a tutti i bambini il diritto all'educazione fin dalla nascita, assicurando loro pari opportunità di crescita, uguaglianza sociale e ponendo le basi per un apprendimento permanente che si dipana lungo tutto il corso della vita. Si tratta di finalità già presenti nella Legge 107 del 2015, cosiddetta della "buona scuola," e proclamate in diversi documenti europei e internazionali (Cfr. tra gli altri Commissione Europea, 2014; OECD, 2001; Consiglio europeo, 2022).

I nodi relativi alla realizzazione del nuovo sistema sono tuttavia molteplici. Da un punto di vista amministrativo occorre conciliare le differenze dovute alla pluralità degli enti che gestiscono servizi e scuole, caratterizzati ciascuno da proprie norme e vincoli, allo scopo di garantire a bambini e famiglie una più ampia accessibilità e una migliore offerta formativa. Dal punto di vista pedagogico si tratta di immaginare e realizzare curricoli coerenti sulla base della condivisione di una comune idea di bambino che cresce, di approccio educativo, di relazione tra adulti e con il territorio. L'identità di percorsi 0-6 integrati è, nel nostro Paese, ancora tutta da costruire. A supporto dei passi da intraprendere in questa direzione, è stato realizzato e diffuso un Documento, elaborato da un'apposita commissione ministeriale, dal titolo *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, ufficializzato nel 2021 (D.M. 22 Novembre 2021, n. 334). Nel Documento viene presentato il tema della continuità tra

1. Il sistema integrato è costituito dai servizi dello 0-3 (nidi, che accolgono bambini dai 3 ai 36 mesi di età, sezioni Primavera per bambini tra i 24 e i 36 mesi, servizi integrativi quali spazi gioco, centri per bambini e famiglie, servizi educativi in contesti domiciliari) e dalle scuole dell'infanzia che accolgono bambini dai 3 ai 6 anni. Il nuovo sistema non modifica le tipologie di gestione preesistenti che si distribuiscono tra titolarità comunale, statale e privata cui è riconosciuta una funzione pubblica.

servizi 0-3 e scuole 3-6 in termini di coerenza educativa e viene auspicata la creazione di Poli per l'infanzia che, assemblando realtà educative dello 0-3 e quelle del 3-6, si configurano come laboratori dell'innovazione 0-6 e presidi territoriali per la diffusione di una cultura dell'infanzia.

Nel medesimo Documento vengono indicate alcune delle condizioni che potrebbero facilitare l'avvio del sistema integrato 0-6. Tra queste un posto di primo piano è riservato alla formazione in servizio in comune tra operatori dello 0-3 e del 3-6, di cui si delineano chiaramente i contorni:

I percorsi formativi dovrebbero svolgersi in un'ottica di circolarità tra azione, riflessività e miglioramento. Sono da evitare, dunque, modalità di sola trasmissione di conoscenze teoriche o di ricette precostituite, mentre sono da privilegiare momenti di ricerca-azione, basati sull'osservazione e documentazione dell'esperienza dei bambini, percorsi riflessivi, osservazione reciproca, co-progettazione, micro-sperimentazioni, supervisione, anche nell'ottica di scambio e confronto tra servizi educativi e scuole (p. 39).

È in questo quadro che il Comune di Brescia ha chiesto ai docenti di Pedagogia dell'Università di Pavia² di organizzare una formazione congiunta tra educatrici dello 0-3 e insegnanti di scuola dell'infanzia comunali, di durata biennale, volta a far conoscere l'innovazione costituita dal sistema integrato 0-6, a far esprimere le esigenze formative degli operatori dello 0-6 in relazione al nuovo compito, e a elaborare e realizzare progetti condivisi di continuità. L'équipe universitaria ha risposto proponendo un approccio di Ricerca-Formazione partecipata: nella cornice delle *Linee Pedagogiche* si trattava di sostenere percorsi di riflessione e confronto tra gli attori dello 0-6 di Brescia su possibili principi pedagogici trasversali di fondo (idee di bambino, di educazione ecc.) e «buone» pratiche congruenti a tali principi, da declinare in ragione delle particolarità dei diversi servizi/scuole e in modo situato rispetto alla cultura educativa bresciana. In sostanza, la proposta mirava ad avviare la costruzione di una coerenza educativa tra servizi e scuola dell'infanzia facendo leva sul protagonismo di educatrici e insegnanti, per radicare territorialmente e alimentare la qualità dello 0-6 bresciano a partire dalle realtà educative.

2. Si tratta di Anna Bondioli e di Donatella Savio.

Qui di seguito verrà presentato il percorso formativo, prima in rapporto allo sfondo teorico-metodologico, successivamente in relazione alle modalità e alle tappe con cui è stato sviluppato in particolare nella prima annualità, e infine attraverso i dati che hanno permesso di calibrarlo e valutarlo.

LO SFONDO TEORICO-METODOLOGICO

Promuovere la qualità delle realtà educative 0-6 attraverso una formazione partecipata e situata

Come è stato accennato, il sistema 0-6 italiano esiste sul piano normativo ed è stato attrezzato con un documento che ne delinea l'identità educativa, cioè i principi e le "buone" pratiche che dovrebbero caratterizzarlo: le *Linee Pedagogiche* 0-6 (Ministero dell'Istruzione, 2021)³. Il nome del documento fornisce di per sé un'indicazione rispetto al senso con cui va inteso nella sua "messa a terra", cioè nella costruzione di un'identità condivisa e trasversale tra le educatrici e le insegnanti che operano fattivamente nei contesti educativi. Il senso non è quello di linee guida prescrittive rispetto alla qualità educativa da realizzare, quanto piuttosto quello di una cornice pedagogica che offra riferimenti con cui i servizi e le scuole dell'infanzia possano entrare in dialogo per declinarli in relazione alle peculiarità proprie (di storia, cultura educativa, organizzazione ecc.) e dei territori in cui si collocano. In questa prospettiva i percorsi formativi comuni tra educatrici 0-3 e insegnanti 3-6, per costruire fattivamente lo 0-6 italiano, andrebbero a collocarsi entro una visione che enfatizza la decentralizzazione e valorizza i processi di democrazia locale (Urban et al. 2023), in contrasto con visioni neo-liberiste, omologanti e economiciste anche in tema di qualità educativa, le quali, viceversa, valorizzano approcci ampiamente decontestualizzati (Moss, 2022). Ciò implica che, pur entro una stessa cornice di riferimento delineata dalle *Linee Pedagogiche*, la formazione di educatrici e insegnanti dello 0-6, centrata sullo scambio, il confronto, la riflessione, la progettazione comune, dovrà svilupparsi con dinamiche democratiche che permettano il protagonismo dei partecipanti, la loro

3. Oltre alle *Linee Pedagogiche*, che costituiscono il documento cornice dello 0-6 italiano, la commissione ministeriale ha redatto anche gli *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, relativi ai servizi 0-3 e adottati dal Ministro dell'Istruzione nel 2022.*

possibilità di esprimere punti di vista e di incidere sulle decisioni comuni in merito alla qualità educativa dei contesti in cui operano, con ricadute formative anche sul piano del rafforzamento dell'*agency* e dell'*empowerment* sia individuale che di gruppo di lavoro. Dovrà anche, e di conseguenza, portare alla costruzione di identità educative o-6 plurali in quanto situate, ma pur sempre in continuità e tra loro coerenti perché agganciate ai documenti di orientamento nazionali e europei.

Quale valore aggiunto, va notato che un approccio formativo che si muova in questa direzione può abbozzare una risposta virtuosa alla crisi del paradigma neo-liberista, evitando il rischio di derive autoritarie, in quanto attiva esperimenti di democrazia locale capaci di riportare al centro valori democratici e il bene comune (Moss, 2024).

Nei paragrafi che seguono presenteremo alcuni approcci formativi che rispondono alla prospettiva delineata e che hanno caratterizzato il percorso formativo bresciano.

Qualità negoziata, Promozione dall'interno, Ricerca-Formazione

L'équipe che ha lavorato all'impostazione del progetto formativo bresciano⁴ condivideva alcuni principi di fondo maturati a partire da riferimenti derivanti dalla letteratura internazionale e nazionale e da esperienze realizzate in Italia a partire dagli anni '90 del secolo scorso, buona parte delle quali svolte nell'ambito di percorsi di *evaluation* realizzati in maniera partecipata tra ricercatori e insegnanti e nei quali l'aspetto formativo risultava prioritario.

Sul piano metodologico, gli approcci di riferimento sono stati quelli della Qualità negoziata, della Promozione dall'interno (Savio, 2013) e della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018).

Qualità negoziata. Il primo approccio, ispirato alla Valutazione di seconda generazione di Guba e Lincoln (1989 e 2001) e ad altri tipi di valutazione a orientamento emancipativo - valutazione democratica (Ryan, De Stefano, 2000; House, 2005), partecipativa (Cousins, Bradley, Lorna, 1992; Ulrik, Wenzel, 2003), comunicativa (Nieme, Kemmis, 1999), volta all'*empowerment* professionale (Fetterman, 2001) -, è stato

4. Oltre alle Linee Pedagogiche, che costituiscono il documento cornice dello 0-6 italiano, la commissione ministeriale ha redatto anche gli Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, relativi ai servizi 0-3 e adottati dal Ministro dell'Istruzione nel 2022.

elaborato dal gruppo di ricerca pedagogico dell'Università Pavia (Bondioli, Ferrari, 2004; Bondioli, Savio, 2013; Bondioli, 2016) nel primo decennio del nuovo secolo.

Secondo tale approccio la qualità di un servizio educativo non corrisponde all'adeguamento a standard definiti una volta per tutte, stabiliti a priori e calati dall'alto, ma a un processo, continuo e ricorsivo di negoziazione democratica tra i cosiddetti *stakeholders*, cioè tutti coloro per cui il benessere di un'istituzione costituisce una posta in gioco (educatori/insegnanti, coordinatori pedagogici, famiglie, amministratori, gestori).

L'idea di partenza è che la qualità non sia un valore assoluto, non sia decidibile oggettivamente, ma dipenda dai punti di vista di tutti coloro per i quali il benessere di una certa realtà educativa costituisce una "posta in gioco". Punti di vista che necessitano di una esplicitazione e di un confronto. Occorre chiarire che cosa si intenda per qualità di una realtà educativa, e, su questa base, stabilirne in maniera concertata criteri e contenuti. Solo così sarà possibile delineare un orizzonte comune che consenta di avviare procedure valutative condivise e conseguenti azioni sinergiche. Il processo, che conduce alla identificazione di aspetti del contesto educativo passibili di miglioramento e ad azioni volte a realizzare innovazioni ragionate, si caratterizza per il coinvolgimento dei diversi portatori di interesse, è partecipato e basato sul dialogo intersoggettivo. Ha inoltre una forte impronta formativa, non solo nel senso indicato da Scriven (1980), di analisi *in itinere* finalizzata a riorientare progettazione e azioni in vista di cambiamenti vantaggiosi, ma anche di acquisizione, da parte dei partecipanti, di maggiore consapevolezza riguardo alle proprie azioni, maggiore intenzionalità nel progettarle, e di esercizio di un metodo di lavoro basato sulla riflessione e l'intersoggettività (Dewey, 1933-1969; Schön, 1983-1993)⁵. L'esito del processo valutativo è infatti una "co-costruzione" di significati intorno all'istituzione e al servizio, che arricchisce i partecipanti. La valutazione è, da questo punto di vista, anche scambio e trasmissione di sa-

5. Dewey (1933 - 1969) e Schön (1983-1993), pure nelle loro differenze (William, Grundnoff, 2011; Hébert, 2015), costituiscono una solida base per affrontare il tema delle riflessività nella formazione degli insegnanti. Nel lavoro di formazione esposto nell'articolo, rispetto a una riflessione esperienziale-intuitiva nel corso dell'azione, ci rifacciamo prioritariamente a Dewey che accentua in particolare l'intenzionalità del processo riflessivo.

peri.

Promuovere dall'interno (Savio, 2013; Bondioli, 2015 a e b; Savio, 2018). Nato come estensione e ampliamento dell'approccio della qualità negoziata, con una più forte accentuazione dell'aspetto riflessivo attribuito alla valutazione e una maggiore specificazione sul piano metodologico, l'approccio muove dall'idea che un processo valutativo sia efficace solo qualora sia partecipato, dialogico, riflessivo, formativo e situato, avendo come oggetto di apprezzamento un particolare contesto educativo, inteso come tutto ciò che in una certa realtà educativa concorre a determinare il tipo di esperienza formativa offerta ai suoi destinatari per sostenere il loro sviluppo e la loro formazione. Dal piano strettamente valutativo, l'approccio si è poi esteso a caratterizzare esperienze e ricerche la cui finalità formativa è più pronunciata e che vengono condotte con l'uso di strumenti diversificati, non necessariamente di carattere valutativo.

L'intero processo ha infatti uno scopo trasformativo, di miglioramento dell'esistente sulla base di una progettualità condivisa. Anche i partecipanti ne escono trasformati: crescita di consapevolezza, capacità di agire in modo più intenzionale, *empowerment* professionale caratterizzano i vissuti di coloro che hanno partecipato attivamente a processi di Promozione dall'interno.

In questo quadro due aspetti, tra loro intrecciati, vengono messi in particolare risalto: il ruolo giocato dal formatore-facilitatore e quello dell'insegnante come ricercatore riflessivo. Il formatore-facilitatore partecipa egli stesso alla dinamica intersoggettiva della discussione e della negoziazione all'interno dei gruppi di lavoro, collocandosi in un ruolo partitativo quanto a sapere e potere e, mantenendo tale orientamento, svolge funzioni maieutiche nei confronti degli insegnanti (Cfr. Dolci, 1996), i quali sono incentivati ad esprimere il proprio punto di vista personale e professionale rispetto a questioni di interesse comune, a confrontarsi tra loro e con il formatore in un processo di reciproco ascolto e negoziazione. Facilitando lo scambio e il confronto, il formatore sollecita nei partecipanti processi riflessivi invitando a ragionare sul "perché si fa quel che si fa e come si potrebbe fare per farlo meglio" e orientando il lavoro del gruppo verso soluzioni condivise.

In questo processo di esplicitazione, riflessione e progettazione in comune l'insegnante si comporta come un ricercatore il cui oggetto di indagine è la sua stessa pratica, i suoi convincimenti, i suoi progetti.

La Ricerca-Formazione. L'approccio della Ricer-

ca-formazione (R-F), liberamente ispirato alla ricerca-azione ma con tratti distintivi, è stato formulato dal CRESPI⁶ nel corso di più di un decennio a partire da riflessioni ed esperienze di lavoro in comune tra ricercatori universitari e insegnanti (Vannini, 2018; Asquini, 2018, Nigris et al. 2020). Tale approccio individua cinque punti qualificanti:

- una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
- la creazione di un gruppo di Ricerca-Formazione di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della Ricerca-Formazione;
- la centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la Ricerca-Formazione, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
- un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
- l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per l'innovazione educativa e didattica sia per la formazione degli insegnanti (CRESPI, s.d.).

Le affermazioni appena citate chiariscono le finalità della R-F sul piano dello sviluppo professionale degli insegnanti e di ricaduta sulla scuola in termini di innovazione e cambiamento (punto primo e punto quinto), il suo carattere contestuale che tiene conto dei vincoli e delle risorse delle realtà educative in cui si svolge (punto terzo) e ne individuano quali tratti distintivi: la collaborazione tra ricercatori e insegnanti, che insieme individuano e negoziano obiettivi, scelte valoriali e metodologiche (punto secondo), e

6. Il CRESPI - Centro di ricerca educativa Interuniversitario sulla professionalità dell'insegnante -, cui partecipano 13 Università italiane (Bolzano, Bologna, Cagliari, Firenze, Lumsa, Milano Bicocca, Modena e Reggio Emilia, Parma, Pavia, Perugia, Roma Tre, Sapienza, Verona), è un centro di ricerca in ambito educativo che si pone l'obiettivo di collegare tra loro e promuovere molteplici linee di ricerca sulla professionalità degli insegnanti, dal nido d'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.

Tipologia di servizio	N. di servizi coinvolti
Scuola dell'infanzia (3-6)	22 (1 statale e 21 comunali)
Sezione Primavera (2-3)	2
Tempo per le famiglie (genitori e bambini 0-3)	4
Nido d'infanzia (0-3)	12

Tabella 1- Tipologia di servizi coinvolti nella formazione

il confronto sistematico e riflessivo relativo ai diversi piani della ricerca e della formazione (punto quarto).

Vengono inoltre segnalati come centrali due aspetti. Il primo, sul piano metodologico, è la funzione "mallevatrice" che il ricercatore può svolgere nella R-F promuovendo negli insegnanti processi di riflessione critica e di autovalutazione del proprio operato e favorendo una postura di ricerca. Vengono inoltre segnalati come centrali due aspetti (Cfr. Agrusti, Dodman, 2021). Il primo, sul piano metodologico, è la funzione "mallevatrice" che il ricercatore può svolgere nella R-F promuovendo negli insegnanti processi di riflessione critica e di autovalutazione del proprio operato e favorendo una postura di ricerca. Il secondo riguarda il piano meta-riflessivo e ha come punto focale la condivisione tra ricercatori e docenti della documentazione dei processi, dell'analisi dei prodotti, di una valutazione orientata al miglioramento e dell'individuazione di nuove consapevolezze.

LE FINALITÀ, LE STRATEGIE, I PROTAGONISTI, LE TAPPE DEL PERCORSO NELLA PRIMA ANNUALITÀ

La finalità generale del percorso prevedeva di avviare una co-costruzione partecipata dello 0-6 sul piano della cultura pedagogica, in modo da incominciare a delineare il profilo dell'identità educativa dello 0-6 bresciano, cioè principi e buone pratiche che potessero essere riconosciute trasversalmente come riferimenti comuni da educatrici e insegnanti.

Per agire in tale direzione sono state previste alcune strategie principali:

- il coinvolgimento attivo, da protagoniste, di educatrici, insegnanti, coordinatrici dei servizi e delle scuole di Brescia;
- occasioni di riflessione e confronto sulle loro

esigenze formative rispetto allo 0-6, cioè su aspetti considerati significativi e poco realizzati, intese come opportunità per incominciare a delineare un'identità educativa comune;

- occasioni di riflessione e confronto su possibili risposte a tali esigenze formative, con l'elaborazione e messa in atto di interventi migliorativi che potessero in qualche modo costruire lo 0-6 nella direzione dell'identità educativa in via di profilazione;
- la presenza di un formatore che facilitasse tali processi.

Il percorso ha coinvolto 296 educatrici e insegnanti operanti nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia del Comune di Brescia e 10 coordinatrici pedagogiche. Tra il personale educativo, il 38% era rappresentato da educatrici di servizi che accolgono bambini nella fascia di età da zero a tre anni, il 62% da insegnanti di scuola dell'infanzia. In particolare, tra le realtà che accolgono bambini da zero a tre anni, erano presenti nidi, sezioni Primavera e un servizio rivolto alle famiglie (Tempo per le famiglie).

I 296 corsisti sono stati suddivisi in 16 gruppi territoriali in ciascuno dei quali erano presenti educatrici dello 0-3 e insegnanti di scuola dell'infanzia. Questa scelta ha permesso di promuovere il dialogo e il confronto tra il personale educativo che operava in contesti collocati in uno stesso territorio e che avevano già avuto modo di svolgere attività di continuità. Ogni gruppo di lavoro è stato accompagnato dalla coordinatrice pedagogica di riferimento e da una formatrice⁷.

7. Nei due anni di percorso le formatrici sono state: Maja Antonietti (Università di Parma), Lucia Balduzzi (Università di Bologna), Roberta Cardarelo (Università di Modena-Reggio Emilia), Claudia Lichene (Istituto Comprensivo di

Il percorso ha avuto carattere biennale e si è sviluppato negli a.s. 2021-2022 e 2022-2023. In questo contributo ci si concentrerà in particolare sulla prima annualità e sullo "snodo" attraverso cui si è giunti a definire i contenuti e il percorso formativo della seconda annualità.

La prima annualità è stata dedicata all'avvio della riflessione e del confronto su una possibile identità educativa dello 0-6 bresciano, attraverso la sollecitazione a dichiarare gli aspetti ritenuti importanti per la realizzazione dello 0-6 e il grado della loro realizzazione nei contesti educativi in cui i partecipanti operavano.

A tale scopo è stato previsto un utilizzo particolare dell'item *Continuità* del TRA 0-6 (Bondioli, Savio, Gobetto, 2017), uno strumento pensato per promuovere processi riflessivi di insegnanti ed educatori sul percorso educativo 0-6 in un'ottica di continuità e coerenza educativa. Lo strumento è costituito da 10 item⁸ ciascuno suddiviso in tre sezioni: la sezione 1 *Principi*, relativa alle idee pedagogiche di riferimento; la sezione 2 *Buone pratiche*, suddivisa in una sezione 2.1. *Realizzazione della continuità* 0-6, che considera appunto pratiche di continuità coerenti con i principi enunziati nella sezione precedente, e una sezione 2.2. *Verifica, valutazione e monitoraggio* relativa ad azioni concernenti questi processi. Ogni sezione di ciascun item presenta un certo numero di affermazioni con le quali vengono proposti aspetti che gli estensori dello strumento considerano trasversali allo 0-6, cioè validi sia per il nido (0-3), sia per la scuola dell'infanzia (3-6). Tali affermazioni non vengono proposte come standard di riferimento da adottare o tramite i quali giudicare la prospettiva 0-6 del proprio particolare contesto, ma come stimoli attraverso i quali i gruppi di formazione possano esprimere il proprio punto di vista rispetto alle affermazioni lette in relazione alla propria specifica esperienza di lavoro.

Dopo un incontro rivolto a tutti i partecipanti in cui è stato presentato il progetto e le sue finalità, il primo dei compiti proposto ai partecipanti è stato la compilazione di una scheda individuale nella quale si

Carcare, SV, formatrice), Jeannette Migliorin (formatrice), Arianna Longhi (formatrice), Lucilla Tutone (Università di Bologna), Chiara Dalle Donne Vandini (Università di Bologna), Manuela Ceccotti (formatrice).

8. 1. Inserimento, 2. Relazione educativa, 3. Tempi e ritmi della giornata educativa, 4. Spazi, 5. Gioco, 6. Attività di apprendimento, 7. Rapporto con le famiglie, 8. Cooperazione tra operatori, 9. Progetto pedagogico annuale, 10. Continuità.

chiedeva di: leggere con attenzione l'item *Continuità* del TRA 0-6; scegliere le affermazioni che si riteneva presentassero aspetti particolarmente importanti per la costruzione dello 0-6 nel seguente modo: due affermazioni della sezione *Principi*, due della sezione 2.1. *Realizzazione della continuità* 0-6, una della sottosezione 2.2. *Verifica, valutazione e monitoraggio* (per quest'ultima sezione si chiedeva di scegliere una sola affermazione in quanto presenta un numero di affermazioni minore rispetto alla due sezioni precedenti); motivare le scelte effettuate; indicare se e in che misura gli aspetti scelti fossero presenti nel contesto educativo di lavoro mettendoli se possibile in evidenza con alcuni esempi.

La compilazione è avvenuta individualmente durante un incontro guidato dal coordinatore pedagogico di riferimento del gruppo.

I dati raccolti con questa rilevazione sono stati elaborati dai ricercatori e restituiti dal formatore⁹ ai gruppi di educatrici/insegnanti in un incontro successivo - a ogni gruppo sono stati restituiti i dati individuali di chi ne faceva parte -. Il formatore ha presentato una Tabella di sintesi dei dati individuali dalla quale risultavano, per ciascuna sezione dell'item *Continuità*, le ricorrenze nella scelta delle affermazioni - dalle più scelte alle meno scelte - e la valutazione del loro grado di realizzazione. La Tabella delle ricorrenze è stata discussa in gruppo, considerando anche le motivazioni e gli esempi espressi in relazione alle diverse scelte, con la facilitazione del formatore.

In due ulteriori incontri, guidati questa volta dal coordinatore pedagogico, i partecipanti di ciascun gruppo hanno ragionato nuovamente sui dati individuali a partire dalla Tabella delle ricorrenze presentata dal formatore, col compito di redigere insieme una *scheda di gruppo*, analoga a quella individuale, ma che presentasse, appunto, la visione del gruppo¹⁰.

I momenti di lavoro con i gruppi sono stati caratterizzati da una modalità di conduzione da parte dei formatori e dei coordinatori basata sull'approccio della Promozione dall'interno, esposto nel paragrafo

9. A ciascuno dei gruppi di lavoro è stato assegnato un formatore che ha seguito il gruppo per tutta l'annualità.

10. La differenza tra scheda individuale e scheda di gruppo consiste nel fatto che la seconda non chiede di esprimersi sul grado di realizzazione delle affermazioni scelte nel servizio o nella scuola in cui i rispondenti operano, in quanto i membri dei gruppi provenivano da contesti diversi e non era dunque possibile esprimere una valutazione univoca su questo punto.

Sigla Af.	A	B	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
O	9	3	2	5	7	2	10	19	4
-	56	15	16	15	19	6	52	32	21
X	66	17	31	34	23	6	39	23	11
?	6	4	3	4	5	4	13	5	2
N. scelte	137	39	52	58	54	18	114	79	38

Legenda: Sigla Af. = sigla di identificazione delle affermazioni dell'Item; O = del tutto realizzata; - = in parte realizzata; X = per niente realizzata; ? = risposta non data

Tabella 2 - Schede Individuali - Sezione 1- I Principi

Sigla Af.	A	B	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
N. scelte	12	4	3	3	1	0	4	3	2

Tabella 3 - Schede di Gruppo - Sezione 1- I Principi

precedente.

A tal proposito, va detto che anche il gruppo di coordinatrici ha ricevuto una formazione e una supervisione relativa al proprio compito formativo nei confronti di educatrici e insegnanti, partecipando a sei incontri dedicati a: condividere una cornice di riferimento teorica relativa ai documenti pedagogici nazionali ed internazionali relativi al sistema integrato 0-6; conoscere e provare a utilizzare gli strumenti e i dispositivi che sarebbero stati proposti a educatrici e insegnanti per promuovere la riflessione e il confronto sulla costruzione di una prospettiva 0-6 in continuità; sperimentare un approccio di conduzione di gruppo basato su processi partecipativi; ricevere una supervisione sul percorso da parte delle responsabili scientifiche del progetto.

La prima annualità si è conclusa con un incontro in plenaria nel quale sono stati restituiti, da parte delle formatrici, le esigenze formative emerse in relazione alla costruzione di una continuità 0-6 in vista della definizione della proposta formativa per la seconda annualità (2022-2023).

ANALISI DEI DATI DELLA PRIMA ANNUALITÀ

Come è stato anticipato, la scheda di lavoro tratta dall'item 10 *Continuità* del TRA 0-6 (Bondioli, Savio, Gobetto, 2017) è stata compilata in prima battuta a livello individuale da tutti i partecipanti al percorso. Successivamente, dopo una restituzione dei dati individuali ai gruppi di lavoro da parte dei formatori, una scheda analoga a quella individuale è stata compilata a livello di gruppo¹¹.

Qui di seguito presenteremo i dati rilevati con le schede individuali e con quelle di gruppo. I dati individuali permettono di evidenziare le affermazioni dell'Item segnalate come più rilevanti per la costruzione dello 0-6, ma anche quanto i rispondenti considerino realizzato nei loro contesti ciò che tali affermazioni propongono. I dati di gruppo consentono di evidenziare se la discussione dei dati individuali abbia modificato le scelte sulle affermazioni e quindi su ciò

11. Cfr. nota 10.

Sigla Af.	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5
O	16	3	0	5	7	8	1	0	6	0
-	51	15	1	2	44	30	28	8	17	5
X	23	39	5	15	86	56	43	17	10	14
?	5	5	0	1	9	9	6	1	6	0
N. scelte	95	62	6	23	146	103	78	26	39	19

Legenda: Sigla Af. = sigla di identificazione delle affermazioni dell'Item; O = del tutto realizzata; - = in parte realizzata; X = per niente realizzata; ? = risposta non data

Tabella 4 - Schede Individuali - Sezione 2.1. Realizzazione della continuità 0-6.

Sigla Af.	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5
N. scelte	3	1	0	2	12	4	3	1	5	1

Tabella 5 - Schede di gruppo - Sezione 2.1. Realizzazione della continuità 0-6

che è ritenuto rilevante dalle insegnanti e educatrici bresciane per lo 0-6. Poiché i gruppi erano composti da persone provenienti da diversi servizi e scuole, nei dati di gruppo manca l'elemento valutativo (cfr. nota 10).

Nella presentazione e analisi dei dati si procederà seguendo l'ordine delle sezioni dell'item, cioè considerando prima la sezione 1 *Principi*, poi la sezione 2 *Buone Pratiche* nelle sue due parti 2.1 *Realizzazione della continuità 0-6* e 2.2 *Verifica, valutazione e monitoraggio*. Per motivi di spazio, si presenteranno solo i risultati più macroscopici¹².

I principi

La Tabella 2 riguarda le scelte relative alle affermazioni contenute nella sezione Principi dell'Item,

rispetto a cui ai rispondenti è stato chiesto di indicare 2 affermazioni considerate rilevanti per la costruzione dello 0-6 (il numero totale delle scelte è quindi doppio rispetto al numero totale dei rispondenti¹³).

Le affermazioni più scelte sono la A (137 scelte; 46,59% dei rispondenti) e la C5 (114 scelte; 38,77% dei rispondenti), in misura decisamente maggiore rispetto alle altre (con valori di scelta al di sotto del 26% dei rispondenti); d'altra parte la prima è ritenuta "per niente realizzata" dal 40,87% dei rispondenti che la sceglie, mentre la seconda dal 34,21%. Dunque, i dati sembrerebbero segnalare una criticità in particolare in rapporto all'affermazione A, in quanto espressione di aspetti considerati significativi per lo 0-6 bresciano, ma scarsamente realizzati.

12. Si prevede una futura pubblicazione che entri più nel dettaglio in particolare dei dati individuali, considerando anche le motivazioni espresse dai singoli rispetto alle scelte effettuate.

13. Il numero totale dei rispondenti varia di poche unità nelle 3 tabelle (294 per la Tabella 2; 298 per la Tabella 4; 294 per la Tabella 6); ciò dipende dal fatto che alcuni di loro non hanno risposto o hanno risposto scegliendo più affermazioni di quelle richieste.

Sigla Af.	A	B	C	D (1,2,3,4)	D1	D2	D3	E
O	1	2	5	0	1	1	0	3
-	6	15	25	4	5	6	1	7
X	11	62	43	22	14	11	1	15
?	2	8	10	5	2	0	0	6
N. scelte	20	87	83	31	22	18	2	31

Legenda: Sigla Af. = sigla di identificazione delle affermazioni dell'Item; O = del tutto realizzata; - = in parte realizzata; X = per niente realizzata; ? = risposta non data

Tabella 6 - Schede Individuali - Sezione 2.2. Verifica, valutazione e monitoraggio

Sigla Af.	A	B	C	D (1-5)	E
N. scelte	2	3 + 1*	4	1 + 1 D1*	6 + 1*

*Un gruppo ha scelto 3 affermazioni invece che una; il + con il valore/sigla che segue indica le scelte fatte da questo gruppo.

Tabella 7 - Schede di gruppo - 2.2. Verifica, valutazione e monitoraggio

I dati di gruppo confermano la predilezione per l'affermazione A¹⁴: come mostra la Tabella 3, 12 gruppi su 16 hanno scelto quest'affermazione, in misura decisamente maggiore rispetto alle altre, per le quali il valore di scelta più alto è 4.

Ecco i contenuti dell'affermazione A:

La continuità educativa tra istituzioni contigue verticalmente - come nido e scuola dell'infanzia - è importante perché garantisce la coerenza pedagogica delle due istituzioni ed un passaggio pensato dei bambini da un servizio all'altro (ivi, p. 92).

Se si considerano le motivazioni espresse dai gruppi (Gr.) per questa scelta, tre sono i temi che

ricorrono: confronto, coerenza pedagogica e passaggio pensato. Il modo in cui tali temi vengono intrecciati nelle diverse motivazioni delinea la coerenza pedagogica come esito del confronto tra scuole e servizi, "non solo delle buone pratiche, ma dell'idea pedagogica" (Gr. 8), e individua in questo processo la possibilità di riflettere per realizzare un passaggio pensato che "tenga conto del bambino concreto" (Gr. 15). Il concetto di coerenza educativa viene specificato: non è "uniformità delle esperienze nei servizi 0-6" (Gr. 1); si tratta piuttosto di una "co-costruzione di un'identità pedagogica condivisa e coerente" (Gr.11) quale "fondamento di un'azione educativa che coinvolge tutti i servizi 0-6" (Gr.11); in questa prospettiva "è la coerenza educativa che garantisce la continuità e non viceversa" (Gr.10).

Le Buone pratiche: la Realizzazione della continuità 0-6 I principi

La Tabella 4 prende in considerazione le risposte ottenute rispetto alla sezione dell'item 2.1 Realizzazio-

ne della continuità 0-6. Anche in questo caso i rispondenti erano tenuti a selezionare 2 affermazioni.

L'affermazione A5 risulta di gran lunga la più selezionata: viene scelta 146 volte, cioè dal 48,99% dei rispondenti, mentre le altre affermazioni registrano percentuali tutte al di sotto del 30,69%. Inoltre viene segnalata come "per niente realizzata" nella propria realtà dal 58,9% dei rispondenti. Si può quindi dire che gli aspetti considerati da quest'affermazione rappresentano una criticità per lo 0-6 bresciano, perché ritenuti significativi per la sua realizzazione ma carenti.

I dati di gruppo confermano la preferenza accordata individualmente all'affermazione A5: come mostra la Tabella 5, 12 gruppi su 16 ritengono che tocchi aspetti importanti per la costruzione dello 0-6; le altre affermazioni totalizzano un numero di scelte decisamente inferiore, con un valore massimo pari a 5.

Riportiamo qui di seguito l'affermazione A5:

Incontri di tra educatori di nido e insegnanti di scuola dell'Infanzia utili a favorire: la costruzione condivisa di progetti di continuità prevedendo strategie per far vivere ai bambini il passaggio come un arricchimento delle esperienze vissute nel contesto di provenienza, come "una storia che continua" (ad esempio strategie quali: individuare "tracce" del nido che il bambino e il gruppo porterà alla scuola dell'infanzia; predisporre una documentazione di quanto fatto dai bambini nell'ultimo anno di nido; riprendere alla scuola dell'infanzia, facendole evolvere, attività del nido al bambino, ecc.) (ivi, p. 93).

Le motivazioni espresse dai gruppi per questa scelta pongono al centro il tema del confronto finalizzato alla costruzione di coerenza educativa - ribadendo quanto già considerato per la scelta dell'affermazione A della sezione *Principi* -, ma anche quello del punto di vista del e sul bambino. Riguardo al primo tema, viene detto che si tratta non solo di conoscere "i percorsi di crescita dei singoli bambini, ma anche attività e progetti del nido, tracce documentali che possono essere rilanciate dalla scuola dell'infanzia" (Gr. 11). Tracce che d'altra parte dovrebbero essere "costruite insieme, anche semplici e concrete, ma condivise nei significati più profondi da insegnanti e educatrici" (Gr. 12); in questo senso, si tratta di attivare "confronto, discussione, conoscenza, scambio di informazioni" (Gr. 4), di mettersi in gioco "per un fare comune e una visione comune del bambino" (Gr. 8). In tale vi-

sione comune, costruita attraverso il confronto, si può cogliere il riferimento alla coerenza educativa - anche se non viene esplicitamente richiamata dai gruppi -; essa vien delineata come l'elemento che sostiene nel bambino, quando passa dal nido alla scuola dell'infanzia, la "percezione di una storia che continua" (Gr. 12). Quest'ultimo riferimento pone l'accento sul punto di vista del bambino, rispetto a cui si sottolinea che, nel passaggio, rimane pur sempre lo stesso bambino (Gr. 5), il quale porta con sé esperienze pregresse a cui è importante riconoscere valore (Gr. 7). In questa prospettiva il bambino viene visto "come un unicum", "come una Persona portatrice di interessi, qualità, peculiarità" (Gr. 7).

Le buone pratiche: verifica, valutazione e monitoraggio

La Tabella 6 riguarda le risposte relative alla sezione 2.2. *Verifica, valutazione e monitoraggio*. In questo caso, dato il numero ridotto di affermazioni presenti rispetto alle due sezioni precedenti, i rispondenti dovevano selezionare una sola affermazione.

Le affermazioni più selezionate sono la B (87 scelte, pari al 29,59% dei rispondenti) e la C (83 scelte, pari al 28,23% dei rispondenti). Se si considerano i valori relativi al grado di realizzazione degli aspetti proposti dalle due affermazioni, la B risulta più "critica": sono 62 le segnalazioni di mancata realizzazione, pari al 71,26% dei rispondenti, mentre la C è segnalata 43 volte come "per niente realizzata", cioè dal 51% dei rispondenti. Dunque, l'affermazione B rappresenterebbe un'area di criticità per lo 0-6 bresciano.

I dati di gruppo fanno registrare un deciso spostamento di preferenze, come mostra la Tabella 7.

L'affermazione B risulta scelta da 4 gruppi su 16, decisamente meno rispetto all'affermazione E che viene scelta da 7 gruppi. Ricordiamo che il passaggio di gruppo ha comportato, per ogni gruppo, il confronto sui "propri dati" individuali restituiti dal formatore al fine di prendere una decisione comune rispetto alla significatività delle diverse affermazioni dell'item per la realizzazione dello 0-6. Un passaggio quindi di approfondimento, di riflessione comune mirata alla negoziazione di una prospettiva e scelta condivisa. Perciò, se i dati individuali sull'affermazione B sono senz'altro rilevanti in quanto segnalano delle criticità, si può dire che la predilezione per l'affermazione C nelle scelte di gruppo rappresenti più pienamente la prospettiva dello 0-6 bresciano su ciò che è importante per la sua piena realizzazione.

Consideriamo qui di seguito i contenuti delle due

14. Si ricorda che, per le prime 2 sezioni dell'item (la 1 e la 2.1), anche ai gruppi è stato chiesto di scegliere due affermazioni; perciò, il totale delle scelte corrisponde a 32, il doppio del numero dei gruppi.

affermazioni, ricordando che compaiono nella sezione dell'item dedicata alla progettazione della continuità, dove vengono proposte azioni di verifica, valutazione, monitoraggio del progetto.

Nell'affermazione B si propone che:

Il progetto riguardante la continuità, le occasioni e le strategie per sostenerla, è esplicito, preciso e concordato tra educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia (ibidem).

Le motivazioni dei gruppi che hanno scelto quest'affermazione insistono su due punti: l'importanza che il progetto continuità sia co-costruito in tutti i suoi aspetti affinché risulti "chiaro e ampiamente condiviso" (Gr. 12), e che si sviluppi "sulla base di reali esigenze, bisogni, risorse in relazione agli specifici contesti di riferimento" (Gr. 13). Vi è anche un rilievo critico: B "piace... ma non prevede la modifica in itinere" (Gr. 4).

Proprio quest'ultimo aspetto è il fulcro dell'affermazione E:

Il progetto viene modificato di conseguenza agli esiti della verifica e della valutazione (ibidem).

I gruppi motivano in questo caso la scelta sottolineando che "la flessibilità è necessaria per modellare il progetto in base a ciò che accade" (Gr. 15), ma soprattutto considerando che quest'affermazione "è più completa, contempla al suo interno molte delle precedenti" (Gr. 14).

In sostanza, sembra che il passaggio di gruppo abbia permesso di mettere a fuoco la necessità che il progetto di continuità non solo sia frutto di confronto e negoziazione tra gli operatori dei contesti coinvolti, ma che "dialoghi" anche con la situazione in cui viene realizzato, cioè ne recepisca le esigenze via via emergenti, il che d'altra parte comporta il rinnovarsi continuo del confronto tra operatori.

LO "SNODO" TRA LA PRIMA E LA SECONDA ANNUALITÀ: I MICROPROGETTI

La seconda annualità formativa (2022/2023) è stata dedicata alla realizzazione di microprogetti sullo 0-6 da parte degli stessi gruppi di lavoro della prima annualità. I passi attraverso cui si è giunti a definire i microprogetti rispondono all'approccio e all'esigenza che hanno permeato tutto il percorso; si trattava sia di attivare il protagonismo dei partecipanti, attraverso processi di riflessione e confronto che consentissero l'espressione del loro punto di vista e la presa di posi-

zione, sia, in questo modo, di definire percorsi formativi capaci di venire incontro alle esigenze dello 0-6 bresciano, quindi situati.

In questa prospettiva, i passi sono stati sostanzialmente tre, realizzati all'inizio del secondo anno formativo.

I formatori hanno fatto riferimento alle Tabelle dei dati individuali e preso in considerazione le 3 affermazioni rispetto a cui sono emerse criticità, cioè che risultavano le più scelte, ma anche considerate in larga misura "per niente realizzate". Si tratta, come abbiamo visto: per la sezione 1 I *Principi*, dell'affermazione A; per la sezione 2.1. Realizzazione della continuità 0-6, dell'affermazione A5; Per la sezione 2.2. *Verifica, valutazione e monitoraggio*, dell'affermazione B. Su queste basi, per ognuna delle affermazioni, hanno delineato proposte di possibili micro-progetti volti a mettere alla prova esperienze che approfondissero e realizzassero in qualche misura gli aspetti individuati con le affermazioni. Le 3 affermazioni e le proposte connesse sono state discusse in un incontro con il gruppo di coordinatrici; l'esito dell'incontro è stata la ridefinizione dei micro-progetti in base alle esigenze espresse dalle coordinatrici stesse. Ecco il quadro di proposte emerso da quest'incontro.

Sezione 1 I *Principi*, affermazione A; proposte di

- Confronto tra educatrici ed insegnanti su un aspetto della scheda di continuità nido-infanzia (es. gioco, autonomia, sviluppo del linguaggio, ecc...) e declinazione del suo significato condiviso alla luce della quotidianità educativa dei due servizi per dare continuità all'esperienza dei bambini

- Elaborazione di un passaporto del bambino che nasce da una progettazione comune tra educatrici ed insegnanti, con uno spazio riservato alla famiglia. Il passaporto, che racconterà la crescita del bambino, sarà steso dalle educatrici del nido e le insegnanti lo utilizzeranno per dare continuità all'esperienza del bambino

Sezione 2.1. *Realizzazione della continuità 0-6*, affermazione A5; proposte di

- Progettare insieme le azioni del passaggio - uno o più incontri tra bambini del nido/sezione primavera e bambini della scuola infanzia - declinando le condizioni di realizzazione e mettendo a punto una semplice griglia di osservazione per analizzare in un incontro successivo i comportamenti osservati nei bambini del nido/sezione primavera e in quelli della scuola dell'infanzia

- Analogamente, progettare incontri alla scuola dell'infanzia, aperti ai bambini nuovi iscritti (anche non provenienti dai servizi 0/3) accompagnati dalle loro famiglie e con la presenza delle educatrici

- Che cosa (oggetti, esperienze) ciascun bambino proveniente dal nido o dalla famiglia può portare alla scuola dell'infanzia, che alla scuola dell'infanzia possa interessare per l'accoglienza e possa trovare un rilancio nell'attività educativa? Formulazione di una proposta.

Sezione 2.2. *Verifica, valutazione e monitoraggio*, affermazione B; proposte di

- Elaborazione di un format per un progetto di continuità condiviso (si discute su quali possono essere gli aspetti del progetto su cui elaborare la continuità per personale, bambini e famiglie), realizzabile e sostenibile all'interno dei servizi del circolo.

Il secondo passo ha previsto che le coordinatrici proponessero ai gruppi di lavoro questo quadro; su queste basi, ogni gruppo di lavoro è arrivato a elaborare, con il supporto del coordinatore, un proprio micro-progetto.

Il terzo passo ha previsto un nuovo incontro tra formatore e gruppo di coordinamento, in cui ogni coordinatrice ha presentato il lavoro e le scelte fatte nei gruppi. Il confronto ha permesso di ricostruire il quadro complessivo dei microprogetti, che è risultato estremamente ricco; infatti, ognuna delle 6 tipologie di microprogetti presentate più sopra è stata declinata dai gruppi in micro-progetti *ad hoc*, capaci cioè di rispondere alle differenti esigenze dei diversi gruppi.

Il secondo anno formativo è stato caratterizzato dalla realizzazione dei micro-progetti di gruppo, con l'accompagnamento del coordinatore e la supervisione del formatore. La seconda annualità si è conclusa con una plenaria finale nella quale esponenti di ciascun gruppo hanno illustrato i microprogetti elaborati e in alcuni casi realizzati¹⁵.

IL QUESTIONARIO DI FINE PERCORSO

In linea con la modalità partecipata che ha caratterizzato il percorso, dopo l'incontro plenario finale, è stato inviato a tutte le educatrici e insegnanti del

15. La presentazione approfondita della seconda annualità formativa e dei micro-progetti di gruppo sarà oggetto di una prossima pubblicazione.

Comune di Brescia un questionario di valutazione relativo agli esiti e alle modalità di svolgimento della formazione biennale. Suddiviso in 3 sezioni, il questionario verteva su tre aspetti del progetto formativo: a) gli obiettivi, rispetto a cui si chiedeva in che misura fossero stati conseguiti; b) i tratti caratterizzanti, rispetto a cui si chiedeva in che misura fossero riconosciuti come tali; c) la significatività dei tratti caratterizzanti, rispetto a cui si chiedeva di esprimersi. Nel questionario, obiettivi e tratti caratterizzanti sono stati declinati in affermazioni; i rispondenti potevano attribuire un punteggio da 1 a 5 per esprimere il giudizio richiesto.

Non si è trattato di un questionario di gradimento quanto di un modo per saggiare, appunto, se e quanto gli obiettivi del progetto fossero stati conseguiti, se e quanto la tipologia di formazione enunciata all'inizio del percorso fosse stata rispettata e quali aspetti della stessa e in che misura fossero stati apprezzati. Hanno risposto 216 tra educatrici e insegnanti, pari al 73% dei partecipanti (216 su 296).

Per ogni sezione si sono sommate le percentuali delle educatrici/insegnanti che hanno risposto assegnando un punteggio di 4 o 5 - buono o eccellente -. Questa somma percentuale è stata considerata come indice di soddisfazione.

Nella Tabella 8 i dati relativi agli obiettivi sono presentati in ordine scalare, da quello con l'indice più elevato a quello meno elevato.

Parecchi sono gli obiettivi che un numero superiore al 50% dei rispondenti dichiara siano stati raggiunti. Al primo posto l'obiettivo più generale del progetto (75,6% dei rispondenti ritiene l'obiettivo soddisfatto), quello del confronto tra operatori che raramente si erano incontrati per riflettere sul tema della continuità educativa tra servizi e scuole e che avevano proceduto, se non in pochi casi e per poche iniziative, su percorsi paralleli. L'esperienza era nuova e il percorso sembra aver permesso uno scambio di punti di vista che si è sostanziato nella messa a fuoco di che cosa si debba intendere per continuità educativa ed anche di condividere un lessico comune sciogliendo molte delle ambiguità che contraddistinguono termini usuali del linguaggio pedagogico quando vengono utilizzati da soggetti che provengono da esperienze diverse.

Il secondo obiettivo della graduatoria (indicato come raggiunto dal 67,59% dei rispondenti) riguardava la condivisione di principi e buone pratiche educative trasversali allo 0-6. Evidentemente lo strumento utilizzato per avviare il confronto e la riflessione - il TRA 0-6 - si è rivelato utile a profilare i tratti della

Obiettivi del progetto	% Risposte			
	Punteggio 1	Punteggio 2	Punteggio3	Punteggio 4+5
Confronto sulla continuità educativa 0-6	1,39	3,70	19,44	48,15+27,3 75,46
Condivisione di principi e buone pratiche educative trasversali allo 0-6 (Coerenza educativa)	2,78	3,70	25,93	45,37 + 22,22 67, 59
Conoscenza reciproca tra servizi educativi 0-3 e scuole dell'infanzia comunali di Brescia	0, 46	6,02	27,28	38,43+27,31 65,74
Elaborazione di microprogetti di/in collaborazione tra 0-3 e 3-6	2,78	8,8	25	39,81+23,61 63,42
Conoscenza delle tematiche relative allo 0-6	2,31	9,72	37,50	40,74+ 9,72 50,46
Riconoscimento dei bisogni formativi di educatrici e insegnanti del Comune di Brescia in merito allo 0-6	4,17	6,48	40,74	34,26+14,35 48,61

Tabella 8 - Risultati Sezione 1. Raggiungimento degli obiettivi del progetto

coerenza educativa tra servizi 0-3 e scuole 3-6.

Al terzo posto, con un indicatore di soddisfazione molto vicino al precedente (indicato come raggiunto dal 65,74% dei rispondenti) troviamo l'obiettivo "Conoscenza reciproca tra servizi educativi 0-3 e scuole dell'infanzia comunali di Brescia". Ipotizziamo che l'incontro e la conoscenza tra educatrici e insegnanti su un piano di parità abbia permesso loro di riconoscere le une e le altre le specifiche professionalità iniziando a sfatare alcuni dei pregiudizi sui servizi 0-3 e le scuole 3-6 dovute più che altro a mancata più ravvicinata conoscenza reciproca.

Al quarto posto, ma con un indicatore percentuale ancora piuttosto vicino ai due precedenti, troviamo l'obiettivo "Elaborazione di microprogetti di/in collaborazione tra 0-3 e 3-6" (indicato come raggiunto dal 63,42% dei rispondenti). Si è trattato di un obiettivo importante che ha contrassegnato momenti di progettazione in comune per la realizzazione di inizia-

tive e/o interventi da svolgere insieme o condividere (vedi paragrafo 4). Non tutti i microprogetti elaborati sono stati, nel corso della formazione, realizzati e forse è per questo che l'obiettivo non è risultato da tutte considerato realizzato. Tuttavia, pensiamo che si tratti di tracce di lavori che, in quanto frutto di riflessione condivisa, potranno essere implementati in futuro.

Gli ultimi due obiettivi - "Conoscenza delle tematiche relative allo 0-6" e "Riconoscimento dei bisogni formativi di educatrici e insegnanti del Comune di Brescia in merito allo 0-6 - appaiono realizzati appieno solo a circa la metà dei rispondenti (50,46% e 48,61%). Questi esiti meritano un commento particolare in quanto riguardano due aspetti centrali del percorso formativo: la centratura sul tema dello 0-6 e l'intenzione di affrontarlo a partire dalle esigenze dei partecipanti. Due ipotesi di lettura sembrano plausibili e riguardano le modalità di avvio del percorso stesso. La prima è che la richiesta di impegnarsi in

Tratti del percorso	% Risposte							
	Punteggio 1		Punteggio 2		Punteggio3		Punteggio 4+5	
	Carat.	Signif.	Carat.	Signif.	Carat.	Signif.	Carat.	Signif.
Lavoro in comune tra educatrici 0-3 e insegnanti 3-6 in una dimensione di gruppo	1,39	1,85	3,24	3,24	23,15	18,06	42,59+29,63 72,22	41,67+35,19 76,86
Confronto e riflessione tra educatrici 0-3 e insegnanti 3-6 su idee e pratiche educative	1,39	1,85	3,70	1,85	23,15	20,83	43,98+27,78 71,76	43,06+32,41 75,47
Promozione del coinvolgimento attivo, da protagoniste, di educatrici e insegnanti	1,85	3,24	3,70	4,63	23,15	23,15	43,06+25,93 68,99	43,52+25,46 68,98
Ruolo del formatore di facilitazione del confronto e della riflessione	7,78	8,80	16,20	14,81	24,46	25,93	28,24+22,22 50,46	27,68+22,69 50,47
Utilizzo del Tra 0-6 per sollecitare la riflessione e il confronto	3,70	6,2	9,26	19,65	37,50	34,26	37,04+12,04 49,08	36,11+12,96 49,07
Progettazione migliorativa in relazione ai bisogni specifici del contesto bresciano	4,14	4,63	14,81	11,57	34,26	38,89	37,04+9,72 46,76	33,33+11,57 44,90

Tabella 9 - Tratti del percorso considerati caratterizzanti e loro significatività

un percorso sul sistema integrato 0-6 sia stato vissuto come frutto di una normativa non del tutto compresa e condivisa dagli operatori. La seconda è che anche la formazione congiunta tra educatrici dello 0-3 e insegnanti del 3-6 possa essere stata percepita come calata dall'alto, non essendo stata frutto di previa concertazione e, quindi, possa non aver colto appieno le esigenze formative degli operatori, non dette ma comunque diverse da quelle relative allo 0-6. Da qui la fatica a lavorare per un progetto formativo non del tutto chiaro e condiviso in alcuni dei suoi obiettivi.

I dati della seconda e terza parte del questionario posti a confronto mostrano una notevole somiglianza sia nell'ordine di graduatoria, che è il medesimo, sia nell'entità delle percentuali che appaiono molto vicine. In effetti le due domande relative a queste 2 sezioni presentano una sola sfumatura di significato, chiedendo la prima di rispondere in merito ai tratti che hanno caratterizzato il percorso e la seconda in merito a quelli più significativi. Ciò che appare dai dati è che, dei tratti che hanno contraddistinto l'approccio formativo proposto, le educatrici/insegnanti abbiano colto quelli che, a loro parere, hanno considerato anche più importanti e significativi. Il commento verrà dunque svolto considerando insieme le due sezioni, come mostrato nella Tabella 9.

I tratti più apprezzati, con percentuali di segnalazione piuttosto elevati sono: il lavoro in comune tra educatrici e insegnanti in una dimensione di gruppo (considerato dal 72% dei rispondenti come tipico dell'approccio e dal 76,86% come significativo), il confronto e la riflessione tra educatrici 0-3 e insegnanti 3-6 su idee e pratiche educative (tipico per il 71,76% e significativo per il 75,47%), la promozione del coinvolgimento attivo, da protagonista, di educatrici e insegnanti (tipico per il 68,99% e significativo per il 68,98%).

Meno segnalati come distintivi e significativi il ruolo di formatore (rispettivamente 50,46% e 50,47%) e l'utilizzo dello strumento TRA 0-6 per sollecitare la riflessione e il confronto (rispettivamente 49,08% e 49,07%). Percentuali ancora inferiori di tipicità e significatività riguardano la progettazione migliorativa in relazione ai bisogni specifici del contesto bresciano (rispettivamente 46,76% e 44,90%).

Dai risultati ottenuti emergono interessanti elementi da considerarsi per migliorare la metodologia utilizzata in percorsi analoghi. Risalta l'importanza attribuita all'incontro, al confronto, alla riflessione, alla collegialità, al protagonismo attivo di educatrici

e insegnanti, mentre gli aspetti più metodologici di attivazione dei suddetti processi - lo strumento utilizzato e il ruolo facilitante dei formatori - appaiono in secondo piano.

L'ultimo aspetto in graduatoria - la "Progettazione migliorativa in relazione ai bisogni specifici del contesto bresciano" - merita attenzione in quanto si collega al dato della precedente Tabella relativo all'obiettivo "Riconoscimento dei bisogni formativi di educatrici e insegnanti del Comune di Brescia in merito allo 0-6". Sembra che molti dei partecipanti non abbiano sentito del tutto riconosciuti i bisogni formativi di cui sentivano l'esigenza e che, probabilmente, esulavano dalle tematiche proprie della costruzione del sistema integrato 0-6. Si tratta di un aspetto che richiede una riflessione approfondita e induce a ripensare meglio il rapporto con la committenza e quello con educatrici/insegnanti coinvolte così da stabilire, fin dall'inizio, in maniera condivisa tutti i passi del percorso, compresi obiettivi specifici, strumenti e modalità formative. Un passaggio necessario se si intende far leva sul protagonismo di educatrici e insegnanti, considerandolo elemento cruciale per percorsi di Ricerca-Formazione che mirino alla realizzazione fattiva dello 0-6 attraverso la promozione di una coerenza educativa situata e davvero partecipata.

D'altra parte, il questionario, che chiedeva ad educatrici e insegnanti di pronunciarsi, riflettendo sia sugli obiettivi sia sul metodo di lavoro adottato, ha fornito ai ricercatori/formatori una serie di indicazioni preziose relative al percorso compiuto e per percorsi futuri aventi le stesse finalità. Gli elementi più colti e più apprezzati di questa formazione - partecipazione attiva degli operatori, riflessività, collegialità, scambio e confronto - ci portano a pensare che l'approccio utilizzato, nutrito dai riferimenti alle riflessioni e alle esperienze della letteratura citata nel paragrafo 1, sia stato percepito come utile e significativo.

BIBLIOGRAFIA

Agrusti, G., Dodman, M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *Ricerca-Azione*, 13, (2), 75-84.

Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli, pp. 75-83.

Bondioli, A. (2015a). "Promuovere dall'interno": un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire". In A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italia-*

ni. Riflessioni ed esperienze (41-56). Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.

Bondioli, A. (2015b). Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação. *Educação e Pesquisa*, 41 (no. Special), 1327-1338.

Bondioli, A. (2016). Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto. *ReLAdEI (Revista Latino-Americana de Educacion Infantil)*, dicembre, 57-69.

Bondioli, A., Ferrari, M. (2004) (a cura di). *Verso un modello di valutazione formativa: ragioni, strumenti e percorsi*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.

Bondioli, A., Ghedini, P. O. (2000) (a cura di). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.

Bondioli, A., Savio, D. (2013) (a cura di). *Partecipação e qualidade en educação da infancia*. Curitiba: Edizioni UFR.

Bondioli, A., Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale italiano della ricerca educativa*, VII (13), 50-67.

Bondioli, A., Savio, D. (2018). "Promuovere dall'interno": la ricerca come formazione. In G. Asquini (a cura di), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 75-83). Milano: FrancoAngeli.

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

Commissione Europea (2014). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia*, cura e trad. it. di A. Lazzari, Bergamo: Edizioni Zeroseiup, 2016.

Consiglio Europeo (2022). Raccomandazione relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, 5.6.2022.

Cousins, J., Bradley, E., Lorna, M. (1992). The case of participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, (4), 397-418.

CRESPI (s.d.). *Un'idea comune di Ricerca-Formazione all'interno del centro CRESPI*.

File:///Users/annamaria/Downloads/1.%20Documento%20CRESPI%20su%20R-F%20definitivo%20(4).pdf

Dewey, J. (1933). *Come pensiamo*. Trad. it. Scandicci: La Nuova Italia, 1969.

Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evol-*

ci. Firenze: La Nuova Italia.

Fetterman, D. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks: Sage.

Guba, E., Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.

Guba, E., Lincoln, Y. (2001). *Guidelines and checklist for constructivist (a.k.a. fourth generation) evaluation*.

https://scholar.google.it/scholar?q=Guba,+E.,+Lincoln,+Y.+&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar

Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: a critical examination of the reflective models of Jhon Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, 16 (3), 361-371.

House, E. (2005). The many forms of democratic evaluation. *The Evaluation Exchange*, 9, (3). Disponibile in: <<http://www.hfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/democratic-evaluation/the-many-forms-of-democratic-evaluation/>>.

Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.

Moss, P. (2022). *From the politically impossible to the politically inevitable*. In M. Vandebroek, J. Leher, L. Mitchell (eds.). *The Decommodification of early childhood education and care* (1-14). London: Routledge.

Moss, P. (2024). Ripensare l'educazione in condizioni di crisi convergenti e possibilità proliferanti. *ZEROSEIup*, 2, (24), 12-24.

Nieme, H., Kemmis, S. (1999). Communicative Evaluation. *Lifelong Learning In Europe*, 4, 55-64.

Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B. & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *Ricerca-Azione*, 12 (2), 225-237.

OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264192829-en.pdf?expires=1733910571&id=id&accname=guest&checksum=19680114411C0FA13AF5ACFA02B7FC68>

Ryan, K., & De Stefano, L. (2000) (eds.). Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation [Special issue], *New Directions for Evaluation*, 85.

Savio, D. (2013). La valutazione come "promozio-

ne dall'interno", *RELAdeI*, 2 (2), 70-85.

Savio, D. (2018). "Promuovere dall'interno": un approccio riflessivo e partecipato alla valutazione dei contesti educativi, *Pro-Posições*. 29 (2), 79-82.

Schön, D. (1983), trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo, 1993.

Scriven, M. (1980). *Evaluation Thesaurus*. Inverness California: Edgepress.

Ulrik, S., Wenzel, F. (2003). *Partizipative evaluation: ein Konzept für die politische Bildung*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Urban, M. et al. (2023). Nordic approaches to evaluation and assessment in early childhood education and care. *Global Studies of childhood*, (June), 1-17.

Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Milano: FrancoAngeli.

William, R., Grundnoff, L. (2011). Making sense of reflection: a comparison of be-ginning and experienced teachers' perception of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12 (3), June, 281-291.



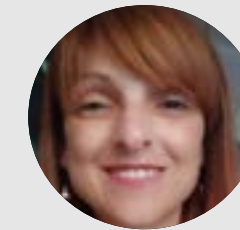
Anna Bondioli
Università di Pavia

Anna Bondioli è stata prof. Ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Pavia. I suoi principali interessi scientifici riguardano l'ECEC (asili nido e scuole dell'infanzia), la definizione di una pedagogia "a orientamento ludico" negli anni prescolari, lo studio e la messa a punto di approcci di formazione dei "formatori" (insegnanti, educatori), improntati a forme di "reflective thinking" e di "formative evaluation".



Donatella Savio
Università di Pavia

Donatella Savio è Professoressa Associata di Pedagogia sperimentale presso l'Università di Pavia, dove insegna Pedagogia del gioco, Metodologia della ricerca educativa e Didattica generale e comunicazione educativa. La sua attività di ricerca si concentra sulla pedagogia dell'infanzia, con particolare riferimento alle istituzioni educative 0-6 e ai temi del rapporto tra educazione e gioco infantile e della formazione riflessiva e partecipata di educatori e insegnanti.



Claudia Lichene
Istituto Comprensivo di Carcare (SV)

Claudia Lichene è insegnante di scuola primaria presso l'Istituto Comprensivo di Carcare (SV). Ha conseguito il Dottorato di ricerca nel 2019 presso l'Università di Pavia con una tesi di ricerca sull'educazione scientifica nella scuola dell'infanzia. Si occupa di formazione del personale educativo dei nidi e delle scuole sui temi della relazione educativa, dell'educazione scientifica e della continuità con particolare riferimento ai contesti educativi 0-6.

El paradigma inclusivo en los servicios de atención a la infancia: La observación basada en la icf como apoyo a la calidad en los sistemas de eapi

Gianluca Amatori, Maria Buccolo, Marlene Oliveira dos Santos, ITALIA - BRASILE

RESUMEN

En un momento de profundos retos sociales, culturales y económicos, la Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI) es una prioridad política mundial y la base de un sistema educativo y de formación eficaz (Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat 2019). En las dos últimas décadas, las principales organizaciones internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han creado departamentos específicos y grupos de investigación que dedican sus esfuerzos a esta cuestión, lo que confirma la importancia, ya ampliamente reconocida por el Convenio Europeo de Derechos Humanos (Consejo de Europa 1950) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) (ONU 1989), de la EAPI y el derecho conexo de todos los niños, incluidos los niños con discapacidad (Art. 23), "a la vida y a las mejores oportunidades posibles para desarrollar plenamente su potencial" (Art. 6).

Para los niños con discapacidad, el acceso y la participación en servicios preescolares inclusivos que apoyen su aprendizaje social, emocional, físico e intelectual y promuevan la adquisición de nuevas habilidades tendría un impacto positivo en términos de desarrollo y calidad de vida (Hundert et al. 1998; Odom et al. 2004; Purcell, Turnbull y Jackson 2006).

Las pruebas científicas (Pianta et al. 2009; National Professional Development Center on Inclusion 2009) demuestran que la educación y los cuidados de alta calidad en la primera infancia son una de las medidas políticas y de bienestar más sólidas que pueden reducir las desigualdades a lo largo de la vida.

Un documento, sin duda relevante para el debate en cuestión, es la Propuesta Key principles of a Quality Framework for Early Childhood - QF (Comisión Europea 2014) que se ha vuelto aún más contundente tras la aprobación de la Ley Nacional 107 de 2015, ofreciendo vías de reflexión para la oferta educativa de los servicios partiendo de supuestos compartidos, con el fin de elaborar caminos de innovación y experimentación pedagógica. El EAPI QF enumera cinco áreas de acción para mejorar la calidad: entre ellas,

la presencia de personal cualificado, cuya formación inicial y continua permita a todos los operadores desempeñar la función profesional requerida en unas condiciones de trabajo favorables, incluido el liderazgo educativo dentro del servicio, que creen oportunidades para el desarrollo profesional del personal a través de la observación, la reflexión, la planificación, la colegialidad y la colaboración con los padres.

En este marco de referencia se desarrolla la propuesta de trabajo, implementada dentro de los cursos de formación dedicados al personal educativo de Roma Capitale, centrándose en particular en la dimensión observacional. De hecho, los autores elaboraron un formulario de observación con el objetivo de fotografiar una primera reflexión pedagógica, según una lógica ascendente y participativa en el proceso de investigación, a partir de los siguientes indicadores: a) accesibilidad; b) legibilidad y reconocibilidad; c) funcionalidad; d) personalización. Para cada criterio se identificaron descriptores, destinados a detectar aspectos específicos del entorno del vivero. Con respecto a los descriptores, una tercera dimensión de investigación se refería a la opción barrera y facilitador, con referencia a las definiciones proporcionadas desde 2001 por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud - CIF (Buccolo, 2024). A través del formulario propuesto fue posible iniciar un proceso virtuoso de reflexión sobre las prácticas profesionales y la acción educativa para favorecer el bienestar y la inclusión de todos y cada uno y, por lo tanto, contribuir a una mejora cualitativa de los servicios a la primera infancia de acuerdo con lógicas inclusivas y vinculadas al bienestar de todos y cada uno.

Palabras clave: formación, inclusión, infancia, espacios educativos, calidad.

INTRODUCCIÓN

En la época en que vivimos, caracterizada por retos económicos, políticos, educativos y sociales, es crucial proporcionar a todos los niños Educación y Atención a la Primera Infancia (*Early Childhood Education and Care*)¹ (EC., 2018; 2021). Diversos son los objetivos positivos que se generan en el desarrollo de propuestas educativas de calidad dirigidas a la primera infancia y que conllevan tanto beneficios de tipo económico para la sociedad como resultados escola-

res mejores para los niños. Las investigaciones sobre este tema (PISA-OCSE y PIRLS-AIE) coinciden en sostener que la oferta de servicios de calidad para los niños de cero a siete años contribuye a la reducción del gasto público futuro, ya que sostiene con estrategias de acción importantes contenidos sociales complejos. Todo esto ha llevado al interés educativo por los primeros años de vida y a la necesidad de prestar atención también a la formación del personal que trabaja en los servicios de la EAPI para garantizar la calidad. Así pues, la principal tarea consiste en favorecer la adquisición de competencias clave por parte de todos, desarrollando al mismo tiempo la excelencia y la capacidad en todos los ámbitos de la formación y la capacitación, lo que permitirá a Europa mantener un fuerte papel a escala mundial. En el marco general de las políticas europeas de aprendizaje permanente, la educación de los adultos debe conjugar el objetivo de la competitividad económica con el de la cohesión social, centrándose, entre sus diversas formas, en la formación continua, es decir, en la formación profesional impartida a los trabajadores para mejorar la calidad de los servicios educativos de 0 a 6 años. A la luz de las estrategias de desarrollo definidas posteriormente en los documentos oficiales de la UE (2020), la formación continua asume una función decisiva, promoviendo también la adquisición de nuevas competencias y capacidades, útiles para favorecer la ocupabilidad y potenciar el desarrollo del capital humano. La formación conjunta de los educadores y profesores que trabajan en los servicios EAPI forma parte de las actividades de formación continua. En Europa, este ámbito se percibe cada vez más como un sistema que engloba a una multiplicidad de personas con funciones y competencias diversas que, en muchos casos, trabajan en sinergia para alcanzar el mismo objetivo: garantizar a todos los niños el acceso a la EAPI, mejorando al mismo tiempo su calidad. Sin embargo, la accesibilidad y la calidad representan esencialmente el fundamento de las políticas y los proyectos de los países que se esfuerzan por transformar los servicios de la EAPI de la demanda individual en servicios de interés social destinados a todos los niños y las niñas. A nivel europeo, como han demostrado también las investigaciones internacionales (Eurydice, 2019; Motiejunaite, 2021), los sistemas de EAPI difieren de un país a otro en muchos aspectos: políticas y reformas; modelos organizativos y de gestión; tipología del personal empleado; cualificaciones de los educadores y de los profesores, conocimientos básicos y competencias; métodos de formación; evaluación y supervi-

sión. Sin embargo, existe la voluntad de pensar en la EAPI en términos de objetivos comunes, teniendo en cuenta no sólo los aspectos normativos, sino también los elementos individuales de los que se compone la EAPI que definen su calidad. En Italia, por ejemplo, la formación en el servicio del personal empleado en los servicios EAPI para la franja de edad de 0 a 6 años ha representado un elemento clave en el desarrollo de prácticas educativas de calidad, sobre todo en algunas realidades territoriales. Los servicios EAPI, en su reconfiguración en lugares que promueven una cultura de la infancia, se convierten también en puertas para la formación continua de los profesionales que operan en ellos y que deben adquirir en ellos competencias adicionales a las iniciales. La formación inicial en Italia, que se adquiere a través de los cursos de licenciatura universitaria (L-19 para los educadores de niños pequeños y LM 85 Bis para los profesores de la escuela infantil), necesita ser continuamente actualizada y ampliada a través de la formación en el servicio, las continuas transformaciones sociales y el rápido progreso de los conocimientos científicos pedagógicos, didácticos y metodológicos (Balduzzi, Pironi, 2017; Falcinelli, Raspa, Sannipoli, 2022). En los últimos años ha crecido el papel del Estado en la EAPI de cada miembro de la UE; en Italia, por primera vez, la ley n. 107/2015 ha estabilizado el derecho a la educación desde el nacimiento, sentando también las bases para un sistema EAPI integrado de 0 a 6 años (D.Lgs. n. 65/2017). Esto está dirigido a promover la continuidad del progreso educativo y escolar, eliminar los obstáculos culturales, sociales y relacionales promoviendo la plena inclusión, sostener la función educativa primaria de las familias, favorecer la conciliación entre el tiempo de trabajo de los padres y el cuidado de los niños, promover la calidad de la oferta educativa, incluso mediante la cualificación universitaria de los educadores y profesores, la formación en el servicio del personal y la coordinación pedagógica, tal como se prevé en las líneas directrices para la infancia de 0 a 6 años.

CALIDAD EN LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DE 0 A 6 AÑOS

La cuestión de la calidad, un tema de gran actualidad (Bianquin 2018), también es crucial a nivel internacional en el contexto educativo de 0 a 6 años. Es esencial comprender e interpretar los procesos de cambio relacionados con un campo de estudio complejo e identificar una base fundamental que pueda destacar elementos cualificadores. La calidad se basa

en el supuesto de que cada servicio puede mejorar progresivamente sus procesos internos, apuntando a una mayor comodidad y, en consecuencia, a la división y correspondencia de todos los socios implicados (Restiglian 2020).

Existen diversas definiciones de calidad que no coinciden con el objetivo propuesto en términos de cumplimiento de estándares y adecuación a los objetivos fijados, pero que ponen de manifiesto su potencial transformador en una perspectiva sistemática (Bianquin 2018; Bondioli y Savio 2018). La calidad es, por tanto, un coste dinámico, que se realiza a través de factores multidimensionales que requieren procesos de investigación, diseño, documentación y evaluación, que se interrelacionan en los elementos de estructura, proceso y resultado determinados por el servicio. Sin embargo, el dinamismo del sector no solo requiere competencias técnicas por parte de los operadores, sino también capacidad para crear relaciones positivas y concretas con las distintas partes interesadas, a fin de construir conjuntamente la calidad mediante procesos de división y negociación (Restiglian 2020).

Garantizar la calidad de un servicio para la infancia significa poner en relación distintos puntos de vista: la interpretación y la definición de la calidad en la educación y el cuidado de la primera infancia se desarrollan como una conclusión siempre provechosa, aunque mejorable, de un proceso democrático y dinámico que requiere prácticas de diálogo y confrontación entre ideas, perspectivas, experiencias y aspiraciones (Benedetti, Gariboldi y Maselli 2017). Por este motivo, la calidad no es un concepto absoluto, sino relativo, ya que está vinculado a lo que hay dentro, fuera y en torno a una única institución educativa. Se trata de un resultado racional y compartido, pero siempre precario y temporal, ya que debe revisarse sistemáticamente en función de la evolución de los contenidos.

Por tanto, es necesaria una visión compartida de la calidad; sin embargo, no puede dejarse al azar: son indispensables criterios comunes que permitan, al mismo tiempo, valorizar la diversidad de los resultados. Es fundamental encontrar un equilibrio entre la definición de normas, su aplicación a todos los servicios y el apoyo a la diversidad, que presenta características específicas (Bondioli y Ferrari, 2014). El informe de la OCDE sobre la EAPI de 2013 (Taguma, Ineke y Makowiecki 2013) y el grupo de trabajo temático sobre la EAPI de la Comisión Europea (2014) han identificado un procedimiento orientado a medir y aplicar

la calidad de los servicios EAPI, denominado "Marco estructura-proceso- resultado" (Pianta et al. 2009; OCDE 2013; Comisión Europea 2014; Bartolo et al. 2016). Este procedimiento se basa en el análisis de tres dimensiones interrelacionadas: indicadores estructurales, de proceso y de resultados.

1. Calidad estructural: se refiere al diseño y la organización del sistema EAPI, centrándose en las condiciones de los servicios y en la normativa (por ejemplo, financiación, normas, seguridad, relación personal-niños, tasas de inscripción, espacios internos/inter-nos, niveles de cualificación del personal, etc.).

2. Calidad del proceso: se refiere a los elementos que influyen en la calidad del programa educativo cotidiano, como las relaciones entre los niños y el personal, la realización de programas inclusivos que fomenten el bienestar de todos los niños, el aprendizaje activo y el desarrollo, y las colaboraciones con las familias y la comunidad. Esta dimensión, vinculada a las experiencias directas de los niños, tiene una influencia significativa en la calidad de sus aprendizajes y su desarrollo (Pianta et al. 2009). Calidad de los resultados: se refiere a los beneficios a corto y largo plazo para los niños y las familias, y al impacto en la comunidad y la sociedad en general. A corto plazo, la calidad se refiere a los aspectos de los procesos educativos, curativos y de aprendizaje relacionados con el desarrollo del niño. Los resultados a largo plazo se analizan poniendo en relación las experiencias de EAPI con los resultados escolares a nivel primario y secundario, las tasas de abandono escolar y de ocupación (Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat 2019).

LA EXPERIENCIA DE LA "FORMACIÓN CONJUNTA" DE EDUCADORES Y PROFESORES PARA GARANTIZAR LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS DE 0 A 6 AÑOS EN ROMA CAPITAL

Sobre la base de diversas pruebas científicas, producidas en campos disciplinarios diferentes, todos los documentos de orientación estratégica elaborados a nivel internacional en los últimos años y, en particular, a partir de 2018, subrayan la necesidad de invertir en la infancia (UE, 2018; 2019; 2021). En los primeros años de vida, el entorno en el que crece el niño es el de la familia y, cuando existe y es accesible, el de los

servicios educativos. Las intervenciones destinadas a ofrecer a los niños las mejores oportunidades de salud y desarrollo cognitivo y social deben tener como objetivo prestar apoyo económico, educativo y de servicios a las familias, para que puedan desempeñar al máximo sus funciones parentales. La guardería y la escuela infantil se configuran, además, como espacios fundamentales para garantizar mejores oportunidades de crecimiento para todos. El nuevo piano trienal de formación del personal educativo y escolar de Roma Capital parte de la conciencia de la importancia del papel que desempeñan los servicios de 0 a 6 años en el desarrollo de los niños y las niñas, en sus perspectivas de futuro, y se propone apoyar el precioso trabajo que educadores y profesores realizan cada día. La formación "Conjuntos 0-6" ha finalizado con el reconocimiento de la participación en la búsqueda y documentación de buenas prácticas, como criterios para valorar e incentivar la profesionalidad a través de métodos de aprendizaje innovadores y prácticas formativas de calidad. La formación se configura, además, como un entorno de aprendizaje continuo, que ha favorecido una oportunidad de crecimiento y desarrollo profesional para la comunidad educativa. Es en este marco que -para garantizar los estándares de calidad de los servicios 0-6 años- el Departamento de Servicios Educativos de Roma Capital se ha comprometido a potenciar la función educativa de los profesionales implicados, a través de cursos sobre temas pedagógicos, dirigidos a ampliar conocimientos y mejorar competencias a la luz de los cambios introducidos por la Ley 107/2015, el Decreto Legislativo 65/2017 y las directrices sobre el sistema integrado 0-6. Todo esto lleva a pensar en la actividad de diseño de contenidos y espacios materiales e inmateriales: significa, además, reflexionar sobre la organización de los contenidos didácticos, sobre la estructuración del espacio y del tiempo, con el fin de apoyar a los niños en la renovación de sus intereses hacia nuevas descubiertas. Significa también contribuir, durante el período de formación, al refuerzo de las capacidades internas y externas vinculadas al contexto en el que trabajan educadores e instructores. Además, se les pide que se adapten al contexto de trabajo, que establezcan analogías y diferencias entre las diversas situaciones profesionales, que se pongan en contacto con los colegas en relación con las estrategias educativas puestas en marcha y que evalúen la situación en su complejidad. La formación en el servicio proporciona, además, mayores competencias, incluido un refuerzo de la confianza en sí mismos a través de la

reflexión sobre sus prácticas, sobre su propio trabajo. Además, favorece la capacidad de ampliar sus propias perspectivas teóricas, reflexionando de forma crítica sobre las políticas educativas y los objetivos de las prácticas que se llevan a cabo en los distintos servicios educativos. En las diversas realidades educativas, la formación se lleva a cabo siguiendo el modelo de la Investigación-Intervención, ya que ofrece a los educadores e instructores la oportunidad de cuestionar críticamente el vínculo entre teoría y práctica en su trabajo cotidiano. De este modo, se han incorporado para llevar a cabo una reorganización del servicio en el que trabajan (Amatori, Maggiolini, Macchia, 2021), por lo que respecta a los espacios para hacerlos cada vez más inclusivos.

CÓMO CREAR CONTENIDOS INCLUSIVOS EN LOS SERVICIOS 0/6 ENTRE ESPACIOS, TIEMPO Y RUTINA: LAS ACTIVIDADES

La formación conjunta de educadores y profesores ha incluido diversas estructuras educativas presentes en los municipios VII y VIII de Roma. El campamento preseleccionado para este estudio de caso procede de dos escuelas infantiles y dos asilos, y han recopilado el cuestionario 21 personas, de las cuales 12 son educadores y 9 profesores. El curso formativo se articuló de la siguiente manera: una primera parte teórica sobre temas relacionados con la inclusión en el grupo de edad 0-6, seguida de una cuidadosa reflexión sobre las prácticas educativas con modalidades de investigación-intervención. A cada educador e instructor se le pidió que relatará su propia historia profesional, que desarrollara una actividad educativa y que hiciera observaciones durante las actividades de aprendizaje, a partir de los datos recogidos, desarrollar actividades basadas en la curiosidad de los niños, con el fin de elaborar un proyecto más auténtico y basado en las necesidades reales. Además, se invita a los grupos educativos a reflexionar sobre el proyecto de actividades educativas 0-6 para trabajar en la continuidad. A raíz de esta pregunta, se ha pasado a examinar los derechos implícitos o explícitos y cómo pueden variar entre los profesionales de un servicio. La actividad en gran grupo se ha centrado, en cambio, en la exploración de un verdadero y propio modelo de proyecto educativo 0-6. Para poder vivir la experiencia directa de la "contaminación" y la "generatividad", se han realizado intercambios en los que se invita a los educadores a visitar y observar las actividades de la escuela infantil y viceversa. El curso formativo concluye con

un seminario web en el que educadores e instructores son los protagonistas de una narración colectiva que ha permitido describir una primera experiencia de contaminación de las prácticas educativas o -6 como modelo de generación de nuevas actividades que serán la base de la continuidad educativa.

Fue un viaje complejo y de múltiples niveles, ya que:

- ha abarcado varios aspectos de la profesionalidad de los educadores y los profesores (la observación y la autoevaluación, la programación, las metodologías didácticas, el trabajo en grupo, la evaluación, etc.);
- ha investigado la inclusión y la calidad de los espacios educativos en los servicios de 0 a 6 años;
 - ha promovido un intercambio entre la escuela y la escuela para potenciar la continuidad de la educación.

Sobre la base del mismo modelo formativo, la experiencia también se desarrolla a lo largo del tiempo, asumiendo nuevas características y modalidades organizativas en relación con todo lo que ha ocurrido o ha ocurrido, a lo que se espera, a las nuevas necesidades que surgen por el camino, a la iniciativa y al aporte creativo de los educadores y profesores implicados.

El modelo formativo utilizado es el siguiente:

- individualización del tema, del ámbito, del contenido, sobre la base de las necesidades y los objetivos fijados (respecto a sí mismos, respecto al trabajo con los niños);
 - momento de formación inicial de tipo laboratorial, basado en la relación circular entre experiencia, reflexión y aproximación teórico-metodológica y grupal;
- acompañamiento en el diseño y la determinación de modalidades y estrategias de investigación/evaluación in itinere (en comparación con la eficacia de lo propuesto);
 - puesta en marcha de propuestas didácticas y organizativas innovadoras 0-6 por parte de educadores e instructores;
 - encuentros sistémicos (mensajeros) de división, acercamiento y reflexión en grupo
 - Cambios en las estructuras con observación de las prácticas educativas 0-6;
 - Observación sobre el terreno por parte de la secretaria para mejorar las modalidades de trabajo en la guardería y en la escuela infantil;
 - Recopilación de un cuestionario sobre el progreso realizado;
 - Seminario web de confrontación final sobre la restitución del curso formativo y los cambios obser-

vados en las estructuras 0-6.

EL ANÁLISIS DE LA CALIDAD DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS A TRAVÉS DEL MÉTODO DE EVALUACIÓN

La organización del espacio educativo en las guarderías y escuelas infantiles se basa en la necesidad de conciliar la necesidad de intimidad/seguridad emocional del niño con la exigencia de autonomía/exploración/exploración. En este sentido, el espacio se califica de lugar intencionalmente connotado, acogedor, accesible, legible y funcionalmente diferenciado (Buccolo, FerroAllodola, Amatori, 2024). La organización del espacio debe favorecer y sostener la multiplicidad y la calidad de las relaciones, valorar la dimensión del pequeño grupo y prestar especial atención a la posibilidad de que el niño construya su propia esfera privada y personal.

En el plano científico y sociocultural, los servicios para la infancia de 0 a 6 años han adquirido, en los últimos años, una atención cada vez más marcada, contribuyendo a promover procesos de investigación sobre los posibles factores capaces de incidir, de manera significativa, en la promoción de los niveles de calidad que los caracterizan. En este contexto, es importante analizar cuáles son los aspectos significativos para garantizar la calidad de los servicios educativos de 0 a 6 años.

El esquema de búsqueda de los espacios educativos que presentamos a continuación se ha ideado y realizado con el objetivo de fotografiar algunas realidades (Buccolo, 2024) en las que se realiza una reflexión pedagógica sobre el análisis de las barreras y la creación de facilitadores para favorecer el proceso de inclusión, siguiendo una lógica *ascendente* y participativa en el proceso de búsqueda. En lo que respecta al tema específico de la calidad, se ha decidido tener en cuenta los criterios de *accesibilidad* y *funcionalidad*².

Para cada uno de los criterios, se ha seleccionado a los redactores, orientados a la consecución de los objetivos específicos del entorno nido.

Con respecto a los descriptores, una tercera dimensión de la investigación se ha centrado en las opciones de *barrera* y *facilitador*, en referencia a las definiciones proporcionadas desde 2001 por la Clasificación

Internacional de la Función de la Discapacidad y la Salud (CIF).

La columna del éxito se refiere, por tanto, al impacto (en una escala Likert de 1 a 4) que los *facilitadores* o los *obstáculos* tienen en el ambiente educativo en la escuela o en el aula infantil.

Las dos últimas partes de la tabla están dedicadas a la descripción específica de los facilitadores o barreras presentes en el servicio y a la indicación de un posible proyecto del facilitador para eliminar o limitar el impacto de la barrera.

En cuanto al primer criterio, *Accesibilidad*, se recogen los siguientes resultados:

La mayoría de los educadores e instructores consideran que los descriptores 1, 2, 3 y 4 son facilitadores,

ESQUEMA DE BÚSQUEDA DE SERVICIOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS 0/6			
CRITERIOS	DESCRIPTORES	ANÁLISIS OBSTÁCULOS/FACILITADORES	IMPACTO [Nota: indíquelo con un número del 1 (mínimo) al 4 (máximo)].
Accesibilidad El intento de fomentar el juego, la exploración y el descubrimiento implica una organización del espacio que facilite el acceso y la utilización por parte del niño. Por lo tanto, el espacio debe diseñarse de forma que no cree obstáculos arquitectónicos y se evite la presencia de elementos (contenedores, andamios abiertos, etc.) que permitan al niño utilizar el material de forma autónoma. La accesibilidad cognitiva del espacio presupone también que se piense en función de los niveles de competencia de los niños, fomentando la organización de las zonas/centros de interés y la oferta de material adecuado a su edad y capacidad.	1 Acceso de los niños a los espacios	Obstáculo: 1 Facilitador: 20	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 (2 profesores) <input type="checkbox"/> 3 (3 profesores + 10 educadores) <input type="checkbox"/> 4 (4 profesores + 2 educadores)
	2 Acceso a los materiales ofrecidos/propuestos a los niños	Obstáculo: 1 Facilitador: 20	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 (2 profesores + 10 educadores) <input type="checkbox"/> 3 (4 profesores) <input type="checkbox"/> 4 (2 educadores + 3 profesores)
	3 Organización del espacio de las secciones	Obstáculo: 3 Facilitador: 18	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 (3 profesores + 2 educadores) <input type="checkbox"/> 3 (3 profesores + 10 educadores) <input type="checkbox"/> 4 (3 profesores)
	4 Organización de espacios comunes	Obstáculo: 3 Facilitador: 18	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 (4 profesores) <input type="checkbox"/> 3 (4 profesores + 11 educadores) <input type="checkbox"/> 4 (1 profesor + 1 educadora)

Figura 1. Esquema de análisis según el criterio de accesibilidad.

2. Para una visión completa del esquema, véase Buccolo, 2024, op. cit.

con un impacto importante, polarizado en los valores 3 y 4.

En la descripción 1 (Acceso de los niños a las instalaciones), se recogen algunas descripciones que motivan adecuadamente la elección realizada:

- Todos los espacios del hotel son accesibles para los niños, tanto las zonas como los espacios comunes.

- En su interior, la piscina está equipada con espacios bien organizados en los que se encuentran zonas de fácil acceso para los niños.

- Los niños de la escuela infantil de la sección tienen libre acceso al espacio puesto a su disposición, deciden libremente, en varios momentos de la jornada, qué actividades realizar y son libres de tomar y disfrutar juegos y material de forma autónoma.

Para el descriptor 2 (Acceso al material ofrecido/propuesto a los niños):

- Los materiales están siempre a disposición de los niños de la escuela infantil, organizados y dispuestos a su altura en andamios y muebles. Además, el material está organizado y colocado en el interior de contenedores ligeros para favorecer la autonomía de los niños.

- Los niños tienen la posibilidad de acceder a los materiales que se muestran en las imágenes. Un aspecto que puede mejorarse es que los contrastes que representan el contenido de las imágenes sean más legibles e inmediatamente perceptibles.

Para el descriptor 3 (Organización del espacio de las secciones):

- La sección (escuela infantil) está organizada de forma clara y fácilmente legible para los niños. Las dimensiones no especialmente amplias del espacio permiten crear/realizar dos ángulos de juego estructurados: uno para el juego simbólico de la cocina y otro para el juego de tipo recreativo (este último caracterizado por un gran grifo que permite jugar en el suelo, incluso en la mesa).

- Al nido cada espacio creado es legible, de hecho, para facilitar que los niños nos reconozcan, también hemos incluido fotos que describen el rincón y representan los objetos que hay que utilizar.

- El espacio de las zonas (nido) está pensado para fomentar el juego, la exploración y la búsqueda. También se han previsto laboratorios de manipulación, movimiento y actividades gráfico-pictóricas.

Para el descriptor 4 (Organización de los espacios comunes):

- La escuela cuenta con dos espacios comunes en todas las secciones: el pasillo y un área "central", en cuyo interior se han proyectado y realizado dos talleres, uno más grande y el otro más pequeño.)

La escuela cuenta con amplios espacios comunes (pasillos, 2 laboratorios y un aula dedicada a actividades integradoras). Estos espacios comunes deben organizarse en función de las necesidades de los niños.

- Los espacios comunes de la red son la entrada, donde se alojan las comunicaciones para los padres y la documentación fotográfica en papel; el espacio dedicado a la psicomotricidad, la zona de intersección Medi/Grandi organizada en ángulos: la lectura, el juego simbólico y el juego estructurado.

Para el tercer criterio, *Funcionalidad*, los resultados se presentan en la Figura 2.

Las descripciones 9, 10, 11, 12 y 13 presentan una valoración desproporcionada:

El descriptor 9 (Presencia de zonas internas y externas definidas para el desarrollo de las distintas competencias: zona para el juego de movimiento, zona para el juego simbólico, etc.) se valora principalmente como "Facilitador", con un impacto polarizado sobre el valor 3. Se incluyen las siguientes descripciones:

- La estructura arquitectónica de la escuela sólo permite en parte organizar zonas interiores y exteriores definidas para el desarrollo de las distintas competencias; por ejemplo, no existe una paleta -ni siquiera de pequeñas dimensiones- para las actividades de tipo psico/gio-comotor, o una estancia para experimentar los experimentos relacionados con los fenómenos de la luz y la oscuridad (una especie de taller de la luz) con materiales específicos (mesa luminosa, tórculo, teatro de la oscuridad...).

- En las tres zonas de la nido hay zonas internas identificables y bien estructuradas con el objetivo de desarrollar las diversas competencias de los niños (ángulo de la cocina y de la vida práctica para el juego de imitación y simbólico, ángulo para las actividades plástico-manipulativas, ángulo de los travestis, ángulo morbos, ángulo del movimiento, etc.). El espacio exterior está organizado en zonas continuas interior-exterior (ángulo de simulación, zona para sumergirse y colorear, zona dedicada al cuidado de las plantas y las hierbas aromáticas) y ángulos para juegos motores.

Nuestra escuela se encuentra en el interior de un

ESQUEMA DE BÚSQUEDA DE SERVICIOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS			
0/6			
CRITERIOS	DESCRITORES	ANÁLISIS OBSTÁCULOS/FACILITADORES	IMPACTO [Nota: indíquelo con un número del 1 (mínimo) al 4 (máximo)].
Funcionalidad La articulación del entorno en una pluralidad de zonas/centros de interés que poseen un valor educativo específico valoriza el potencial de aprendizaje del espacio interior y exterior, proponiendo diferentes estímulos y oportunidades de experiencia, facilitando la duración y la evolución de las actividades, favoreciendo la formación y la estabilidad de los grupos de juego y la calidad de las relaciones. La caracterización de las zonas, en relación con la calidad y cantidad de los materiales, y las modalidades de delimitación de las mismas, en términos de "chiusura-apertura", representan aspectos que deberían pensarse y cuidarse en relación con el significado proyectual de los espacios y el tipo de actividades que se desea favorecer en los niños.	9 Presencia de zonas interiores y exteriores definidas para el desarrollo de las distintas competencias (zona para el juego de movimiento, zona para el juego simbólico, etc.)	Obstáculo: 6 Facilitador: 15	<input type="checkbox"/> 1 (2 educadores), <input type="checkbox"/> 2 (3 profesores) <input type="checkbox"/> 3 (4 profesores + 10 educadores) <input type="checkbox"/> 4 (2 profesores)
	10 Organización del espacio exterior	Obstáculo: 6 Facilitador: 15	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 (3 profesores) <input type="checkbox"/> 3 (3 profesores + 11 educadores) <input type="checkbox"/> 4 (1 educadora + 3 profesores)
	11 Utilización del espacio exterior (El espacio exterior se utiliza durante todas las estaciones)	Obstáculo: 14 Facilitador: 7	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 (10 educadores + 1 profesor) <input type="checkbox"/> 3 (5 profesores) <input type="checkbox"/> 4 (2 educadores + 3 profesores)
	12 Presencia de materiales (naturales, reciclados, estructurados o no)	Obstáculo: 1 Facilitador: 20	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 (1 educadora) <input type="checkbox"/> 3 (10 educadores + 5 profesores) <input type="checkbox"/> 4 (1 educadora + 4 profesores)
	13 Presencia de material (en relación con el proyecto de utilización de los distintos espacios)	Obstáculo: 2 Facilitador: 19	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 (3 profesores) <input type="checkbox"/> 3 (10 educadores + 2 profesores) <input type="checkbox"/> 4 (2 educadores + 4 profesores)

Figura 2. Esquema de análisis en relación con el criterio de funcionalidad

instituto comunitario, donde actualmente no se puede acceder a la lengua, por lo que las actividades psicomotoras se llevan a cabo en el jardín o en el laboratorio polifuncional en pequeños grupos.

El descriptor 10 (Organización del espacio exterior) se valora como "Facilitador", con un impacto polarizado sobre el valor 3. A continuación se ofrecen algunas descripciones al respecto:

- El espacio exterior (escuela infantil) está muy bien organizado, con algunas zonas muy específicas. Las zonas situadas bajo los pabellones no se han diseñado adecuadamente; existen varias mesas que se utilizan para la merienda, para actividades de diverso tipo y para el juego autónomo de los niños.

- El espacio exterior (nido) es muy amplio: por lo tanto, se pueden realizar muchas actividades, pero su amplitud requiere una organización más completa y un mayor mantenimiento.

La parte del jardín a la entrada de la casa está un poco deteriorada por el paso, por lo que es más ruidosa y menos tranquila para los niños. Para acceder al jardín de las tres habitaciones hay que pasar por los escalones, lo que resulta poco agradable para los niños tan pequeños.

- El cortile esterno (scuola dell'infanzia) ha un spazio dedicato, con tappeto antishock e giochi, ma non è delimitato ed è in comune con la scuola primaria e secondaria.

El descriptor 11 (Utilización del espacio exterior) se valora mayoritariamente como "Barrera", con una valoración respecto al impacto polarizado en los valores 2 y 3.

A continuación, las descripciones resumidas:

- El espacio exterior del nido podría utilizarse en todas las estaciones, pero se vuelve intransitable cuando llueve mucho y la hierba está demasiado crecida.

- El espacio exterior se puede utilizar en todas las estaciones, incluso para una parte del jardín, mientras que la otra requiere un mantenimiento mayor que durante el invierno es difícil de garantizar, incluso por la presencia de algas.

- El espacio exterior se utiliza a diario, a diferentes niveles y con distintas modalidades, durante todo el año, gracias a un proyecto específico elaborado por todos los profesores de la escuela. La zona exterior de la escuela es insegura, ya que no cumple las normas de seguridad y carece de cenadores para proteger a los niños del sol.

El descriptor 12 (Presencia de materiales: naturales, de rizo, materiales estructurados o no) viene valorado en su mayoría como un "Facilitador", con una valoración que se polariza en el valor 3.

A continuación, algunas descripciones útiles:

- En el espacio exterior hay materiales de diverso tipo, dispuestos de forma no homogénea en las dos zonas en las que se articula el jardín; la parte en la que se sitúan directamente dos de las cuatro secciones de la escuela resulta más connotada, gracias a un proyecto elaborado por los profesores de una de las dos secciones. En esta zona hay un patio y un ángulo para el juego simbólico de la cocina, con una taberna, residuos de ollas para sentarse, un palacio empotrado en el muro, pentolinas y otros objetos de recuperación (mesas, sillas, etc.) para jugar.

- En el interior del Nido se encuentran materiales naturales y de ricultura que se utilizan en la mayoría de las actividades. En esta época se utilizaban sobre todo cerdos y castañas. Siempre hay elementos de carta.

- El material que preferimos es aquel que pueda estimular la fantasía y la creatividad del niño, en este caso el material natural y de reciclaje con el que contamos ayuda a la continua búsqueda y experimentación, sin perder de vista tampoco lo que contamos con el material estructurado y no estructurado.

- Los materiales naturales y reciclados están presentes en el nido, pero no en la cantidad y variedad adecuadas.

Por último, el descriptor 13 (Presencia de materiales en relación con el diseño del uso de los distintos espacios) es calificado por la mayoría como "Facilitador", con una valoración centrada en los valores 3 y 4. A continuación, algunas descripciones útiles:

- Los materiales se diseñan en relación con el proyecto/actividad a realizar y son de una y otra vez reorganizados/sustituídos.

- En esta sección hay varios tipos de materiales que se pueden utilizar en los distintos espacios disponibles. Sin duda podremos mejorar la propuesta de una mayor variedad de materiales para determinados espacios.

- Disponibilidad de material variado y adaptado a las experiencias que se proponen a diario; el material se acuerda con los profesores basándose en las sugerencias didácticas de la escuela.

CONCLUSIONES

La experiencia de formación conjunta de educadores y profesores, en relación con el tema de la inclusión en los servicios educativos de 0 a 6 años, ha

tenido como objetivo reflexionar sobre las prácticas profesionales y el enfoque educativo para favorecer el bienestar y la inclusión de todos y cada uno. El análisis de los esquemas de investigación cualitativa ha intentado poner en tela de juicio, en particular, los posibles obstáculos al proceso de inclusión promoviendo, en la actualidad, la confrontación entre las diversas prácticas educativas puestas en marcha y la creación de actividades de facilitación dirigidas a crear espacios y actividades cada vez más a medida de los niños. En consonancia con la *práctica de la CEEC*, que representa un "faro" que hay que vigilar para garantizar la calidad y los derechos de los ciudadanos desde la primera infancia, algunos de los primeros resultados relevantes -en lo que respecta a las "Obstáculos"- se concentran en:

- Criterio de *funcionalidad*: criterios 11 (Utilización del espacio exterior). En general, se pone de manifiesto la necesidad de prever espacios exteriores más amplios y mejor cuidados, así como una oferta aún más amplia de material a disposición de los niños. En concreto, las respuestas de los profesores de la escuela infantil son menos positivas, ya que afirman que a menudo las estructuras resultan obsoletas hasta el punto de representar una verdadera y propia barrera. A esto se añade la escasez de espacios específicamente construidos y habilitados para un uso laboratorial, lo que obliga a los profesores a organizar sus actividades de forma más eficaz en espacios comunes alternativos, como los pasillos o los andadores.

Desde este punto de vista, además de los aspectos logísticos, resulta evidente, sobre la base de los resultados obtenidos, la diferencia entre las escuelas infantiles y los centros de enseñanza primaria. Los primeros, por su parte, parecen haber previsto un proyecto educativo más atento y reflexivo basado en la perspectiva arquitectónica, que ha hecho posible una orientación específica hacia un "espacio de aprendizaje y experiencias", elemento, éste, que en las escuelas de la infancia preescolar ha exigido, por el contrario, un trabajo creativo a los profesores con el fin de optimizar lo que está disponible.

Estos resultados, ciertamente no esclarecedores, pero que pueden dar lugar a una reflexión crítica sobre el tema, confirman la necesidad de llevar a cabo investigaciones sobre la relación entre la profesionalidad y los espacios educativos, seguramente con un campo estadísticamente relevante de nidos de niños en el territorio nacional, de modo que se favorezcan posibles comparaciones entre las realidades regionales y la valoración de las buenas prácticas. También

cabe destacar el potencial del formulario para activar una confrontación entre los aprendices: desde la perspectiva de la reflexividad compartida, en línea con la perspectiva del *Índice para la Inclusión* (Booth & Ainscow, 2014), la creación de un contexto inclusivo es un proceso que requiere la disponibilidad, por parte de todos los actores implicados, para analizar de forma sinérgica los factores que, de forma más o menos explícita, pueden representar un obstáculo para el aprendizaje y la participación. El seminario web de restitución de las actividades realizadas, en particular, ha representado una ocasión propicia para redefinir el proyecto con vistas a la adopción de algunos elementos de cambio.

REFERENCES

- Amatori, G., Maggiolini, S., (Eds.) (2021). *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*. Milano: Person.
- Amatori, G., Maggiolini, S., Macchia, A (Eds.) (2021). *Pensare in Grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia
- Balduzzi, L., Pironi, T. (2017). Progettare la formazione degli educatori e degli insegnanti per un sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni. *Studium educationis*, 2, 133-135
- Bartolo, P.A., Björck-Åkesson, E., Giné, C., Kyriazopoulou, M. (2016). "Ensuring a strong start for all children: inclusive early childhood education and care", in *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap*, Emerald Group Publishing Limited, 2016.
- Benedetti, S., Gariboldi, A., Maselli, M. (2017). *Per una qualità diffusa. La valutazione della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia in Emilia-Romagna*, Bergamo: Zeroseiup.
- Bianquin, N. (2018). *Inclusione e disabilità. Processi di autovalutazione nella scuola*, Milano: Guerini Scientifica.
- Bondioli, A., Mantovani, S. (2001). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: FrancoAngeli
- Bondioli, A., Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci
- Buccolo, M (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.

Buccolo, M. (2024). ECEC practice: designing inclusive environments in o/6 services between spaces, times and routine. *Qtimes*, XVI(1), pp. 687-708.

Buccolo, M., FerroAllodola, V., Amatori G. (2024). Space as a 'third educator' in integrated o-6 education systems: between real and virtual. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 8(2), pp. 1-19.

Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: Franco Angeli.

Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. (2006). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.

Catarsi, E. Fortunati, A. (2004). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n.65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sig>

European Commission (2018). *Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care – Complementing the 2014 EAPI Quality Framework proposal with indicators Recommendations from EAPI experts*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

European Commission (2021). *Early Childhood Education and Care: Report of the Working Group*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

European Commission/EACEA/Eurydice, (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care*

Galardini, A. L. (a cura di) (2020). *L'educazione al nido. Pratiche e relazioni*. Roma: Carocci

in Europe. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Iori, V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

Mantovani, S., Silva, C., & Freschi, E. (eds.). (2016). *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche di intervento educativo*. Parma: Junior.

Mariani, A. (a cura di) (2015). *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia*. Trento: Erickson

Ministero dell'Istruzione. (2021) D. M. 22 Novembre 2021. N. 334: Adozione delle "Linee pedagogi-

che per il sistema integrato zerosei' di cui all'articolo 10 comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Retrieved December 30, 2022, from <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>

Motiejunaite, A. (2021). Access and quality of early childhood education and care in Europe: An overview of policies and current situation. *IUL Research*, 2(4), 64–80.

OMS (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione breve*. Trento: Erickson

Pianta, R.C., Hamre, B.K. (2009). "Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity", *Educational Researcher*, 38(2), pp. 109–119.

Polanyi, M. (1990). *La dimensione inespressa*, tr. it. Roma: Armando.

Restiglian, E (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci Faber.

Restiglian, E. (2017). *La formazione iniziale degli educatori della prima infanzia*. Bergamo: Zero-SeiUp.

Silva, C. (2020). *EAPI in prospettiva interculturale. I risultati di una ricerca internazionale*. Bergamo: Junior.

Taguma, M., Ineke L., Makowiecki K., *Quality matters in early childhood education and care*: Norway, England, OECD, 2013.



Gianluca Amatori
gianluca.amatori@unier.it

Gianluca Amatori è Professore di II Fascia per il Settore concorsuale 11/D2 – Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa (S.S.D. M-PED/03 Didattica e Pedagogia Speciale) presso l'Università Europea di Roma. A febbraio 2023 ha conseguito l'Abilitazione Scientifica Nazionale (ASN 2021) a Professore di Prima Fascia, Settore Concorsuale 11/D2. È Direttore Scientifico dell'International Research Center for Inclusion and Teacher Training – IRCIT, centro di ricerca interuniversitario internazionale. Già Ricercatore, collabora con l'Università di Macerata, e ha insegnato presso l'Università degli Studi Roma Tre, l'Università del Molise e l'Università degli Studi Internazionali di Roma – UNINT. È Direttore del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli alunni con disabilità e Vice-coordinatore del Teaching and Learning Center di Università Europea di Roma, Universitas Mercatorum e Università San Raffaele. Dal 2023 è Membro del Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR) su nomina da parte dell'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio in qualità di Rappresentante del Comitato Regionale di coordinamento delle Università del Lazio (CRUL). È autore di monografie e numerose pubblicazioni scientifiche in ambito nazionale e internazionale. Direttore della collana "Buone idee. Studi e ricerche in Didattica e Pedagogia Speciale" edita da Pensa Multimedia (con Silvia Maggiolini) e membro di numerosi Comitati Scientifici di collane e riviste nazionali e internazionali.



Maria Buccolo
maria.buccolo@unier.it

Maria Buccolo, Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università Europea di Roma, coordina l'area di ricerca sull'educazione o/6 presso l'International Research Center for Inclusion and Teacher Training-IRCIT. È membro del gruppo di ricerca sul curricolo interculturale o/6 (GEPECI) dell'Università Federale dello Stato di Bahia in Brasile. È progettista e formatrice presso il Dipartimento dei servizi educativi e scolastici del Comune di Roma Capitale dal 2009 ed è stata coordinatrice pedagogica di un nido d'infanzia privato convenzionato. Ha pubblicato monografie e numerose pubblicazioni scientifiche nazionali e internazionali, tra cui si ricordano: "Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato o/6. Teorie e modelli educativi per il cambiamento organizzativo" (Pensa 2024); "Formarsi alle professioni educative e formative. Università, Lavoro e Sviluppo dei Talenti" (FrancoAngeli 2015 – Premio SIPED); "L'educatore emozionale" (FrancoAngeli 2013-2019), "Teatro e Formazione" con S. Mongili ed E. Tonon (FrancoAngeli, 2012).



Marlene Oliveira dos Santos
dossantos.ufba@gmail.com

Doctora en Educación por la Universidad Federal de Bahía (UFBA)-Facultad de Educación (FACED) (2017-2007), Pedagogía por la Universidad Estadual de Bahía (1998). Profesora Asociada de la Universidad Federal de Bahía/Facultad de Educación, en carácter exclusivo, donde es profesora de pregrado y posgrado (Programa de Postgrado en Educación y Programa de Postgrado en Currículo, Lenguajes e Innovaciones Pedagógicas (PPGCLIP)-Maestría Profesional en Educación). Coordinadora del Programa de Postgrado en Currículo, Lenguajes e Innovaciones Pedagógicas (PPGCLIP)-Maestría Profesional en Educación (2023-2025). Líder del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Infantil, Niños y Infancias (GEPEICI), Investigador de la Línea de Investigación en Política y Gestión Educativa y del Núcleo Integrado de Estudios e Investigaciones sobre Educación Infantil y Primera Infancia (NEPESSI), Coordinador del GT07 - Educación de Niños de 0 a 6 años/Nordeste-ANPEd (EPEN), Miembro del Comité de Integridad y Ética en investigación de la ANPEd (región Nordeste), Miembro del Foro Bahiano de Educación Infantil (FBEI) - Movimiento Interforum de Educación Infantil en Brasil (MIEIB). Es autora de artículos, capítulos de libros y organizadora de los libros “Educação Infantil: os desafios estão postos. E o que estamos fazendo?” (2014), “Educação Infantil em tempos de pandemia” (2021) y autora de la obra “Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra” (2024).

Concepire la “qualità” delle prassi educative. Potenzialità e limiti di un concetto in-definito

The quality of the services of the Integrated System 0-6: voices and perceptions of future educators of Reggio Calabria

La calidad de los servicios del Sistema Integrado 0-6: Voces y percepciones de los futuros educadores de Reggio Calabria.

Silvestro Malara, ITALIA

RIASSUNTO

Alla luce dei documenti-chiave dell'educazione 0-6, si intende riflettere sulla ricezione, da parte degli studenti di Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria e degli educatori del territorio, del costrutto di qualità e della connessione con il nuovo intendimento valutativo della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia. Attraverso una ricerca quali-quantitativa, condotta su un campione di 50 educatori e studenti, si prendono in esame le loro rappresentazioni, le loro percezioni ed i loro pensieri, cercando di mettere in evidenza quali di questi sia in linea con le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 e gli Orientamenti nazionali per lo 0-3 e quali derivino dalla loro pratica educativa, di studio e lavorativa, da retroterra culturali e sociali, da convinzioni personali o da condizioni economiche e politiche di contesto. La ricerca ha evidenziato come la presenza di educatori giovani

laureati stia cambiando il territorio della città, grazie alle loro conoscenze e alle pratiche informate che agiscono, e stia modificando il modo di guardare ai servizi per la prima infanzia, nonostante alcuni retaggi culturali e alcuni limiti economici territoriali che le iniziative di finanziamento nazionale non riescono a risolvere.

Parole Chiave: Valutazione, qualità educativa, competenze educatore, territorio, percezioni

ABSTRACT

In the light of the key documents of education 0-6 we intend to reflect on the reception by the students of Education and Training Sciences of University Mediterranean of Reggio Calabria and the educators of the territory of the construct of quality and the connection with the new evaluative understanding of quality of early childhood education services. Through qualitative-quantitative research, conducted on a sample of 50

educators and students, their representations, perceptions and thoughts are examined, trying to highlight which of these is in line with the pedagogical guidelines for the system integrated 0-6 and the national guidelines for 0-3 and which ones derive from their educational, study and working practice, from cultural and social backgrounds, from personal beliefs or from economic and political contextual conditions. The research has highlighted how the presence of young graduate educators is changing the territory of the city, thanks to their knowledge and the informed practices they operate, and is changing the way of looking at early childhood services, despite some cultural legacies and some limitations territorial economic issues that national funding initiatives are unable to resolve.

Keywords: Evaluation, educational quality, educator skills, territory, perceptions

RESUMEN

A la luz de los documentos clave de la educación 0-6 pretendemos reflexionar sobre la recepción por parte de los estudiantes de Ciencias de la Educación y de la Formación de la Universidad Mediterránea de Regio de Calabria y los educadores del territorio del constructo de calidad y la conexión con la nueva comprensión evaluativa de Calidad de los servicios de educación infantil. A través de una investigación cuali-cuantitativa, realizada sobre una muestra de 50 educadores y estudiantes, se examinan sus representaciones, percepciones y pensamientos, tratando de resaltar cuál de ellos está acorde con los lineamientos pedagógicos del sistema integrado 0-6 y los lineamientos nacionales de 0-3 y cuáles derivan de su práctica educativa, de estudio y laboral, de contextos culturales y sociales, de creencias personales o de condiciones contextuales económicas y políticas. La investigación ha puesto de relieve cómo la presencia de jóvenes educadores graduados está cambiando el territorio de la ciudad, gracias a sus conocimientos y a las prácticas informadas que operan, y está cambiando la forma de ver los servicios a la primera infancia, a pesar de algunos legados culturales y algunas limitaciones territoriales. cuestiones económicas que las iniciativas nacionales de financiación no pueden resolver.

Parables clave: Evaluación, calidad educativa, competencias docentes, territorio, percepciones.

DALL'EUROPA A REGGIO CALABRIA

In epoche recentissime, dicembre 2021 e marzo 2022, sono stati adottati dal Ministero dell'Istruzione della Repubblica italiana due documenti-chiave dell'educazione 0-6, elaborati dalla Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione: le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, e gli *Orientamenti nazionali per lo 0-3*. Da questi documenti sono state tratte alcune categorie di indagine specifica per la presente riflessione. Nei documenti si fa riferimento al diritto ad un'educazione di qualità, fin dalla primissima infanzia; alla costruzione di un curriculum unitario e la promozione della continuità; al coinvolgimento delle famiglie, in chiave partecipativa, attiva ed interculturale; alla necessità di una formazione in itinere mirata e sistematica per tutto il personale nei servizi perché possa efficacemente essere competente nelle pratiche di osservazione, di documentazione e di valutazione, come atti di una progettazione educativa e didattica autentica, in grado di promuovere il singolo e in grado di abitare un ambiente performante; alla riflessione emotivo-affettiva delle relazioni educative; fino alla importanza di assumere, in ogni azione educativa, implicita ed esplicita (Perla, 2014) una "postura di ricerca", come posizione clinica, di chi s'abbassa al servizio del potenziale umano del bambino (Montessori, 2018). L'idea che l'educazione debba essere di qualità e, che, la qualità, in qualche misura, debba inverare ogni effettiva azione educativa, è presente anche nel quarto goal della Agenda 2030 che chiede all'umanità di garantire l'accesso dei bambini ai servizi ECEC di qualità (*early childhood education*). Trasversalmente, inoltre, un legame alla qualità - intesa anche come connessione multisistemica della complessità del reale - può essere certamente ravvisato in tutti gli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'ONU. Le categorie citate poco sopra invitano anche ad una valutazione del sistema e del costruito Qualità che non prenda le mosse da una sorta di rating commercialistico, una sorta di raggiungimento di infallibilità obbiettiva, quanto piuttosto una progettazione a ritroso (Castoldi, 2014) che parta dalle differenze individuali, di contesto, familiari, sociali, locali, nazionali

dell'ecosistema di riferimento e che da queste e per mezzo di una risposta cosciente e risolutiva riesca a garantire ad ogni bambino, nella propria ecologia una esperienza autentica di crescita e di sviluppo di competenza che inizia dalla nascita e non finisce con la fine delle esperienze formative canoniche.

La Calabria rappresenta un unicum del tutto particolare nel panorama europeo e italiano. Sembra che la popolazione della regione Calabria non abbia recepito le modificazioni proposte dai documenti normativi e legislativi citati e, addirittura, i servizi per l'infanzia continuano ad essere ben lontani dagli obiettivi di Barcellona, secondo la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea in materia di educazione e cura della prima infanzia del 29 novembre 2022. L'osservatorio Istruzione della Regione Calabria restituisce dati significativi. La Calabria è la regione che ha il più basso tasso di iscritti al nido. Rispetto ad una media nazionale del 29,5%, la Calabria ha un benchmark del 13,3%, il più basso anche del Meridione che, pur restando inferiore alla media nazionale, si attesta al 22,8%, con riferimento al 2021 di bambini 0-2 anni iscritti al nido. Un dato ancora più rilevante è che solo il 29,21% dei comuni sul territorio regionale ha almeno un servizio educativo. Ancora: nella provincia di Reggio Calabria, provincia in cui da qualche anno insiste anche presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria il corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione, curriculum educatore per la prima infanzia, sono presenti 90 servizi educativi, per il 98,9% a gestione privata. Dai pochi dati presentati emerge la necessità di comprendere, attraverso le rappresentazioni dei futuri educatori e dei giovani laureati, quanto queste percentuali siano legate ad una condizione di povertà educativa dei genitori e del territorio e quali siano le ricadute possibili del sistema integrato 0-6.

QUESTIONI INTORNO ALLA QUALITÀ DEI SERVIZI DEL SISTEMA INTEGRATO 0-6

Se la qualità deve essere una grammatica universale, oggettiva (Moss, 2014), per l'elaborazione di un approccio democratico è opportuno comprendere come gli educatori, i coordinatori pedagogici e gli studenti dei corsi di Scienze dell'educazione e della formazione guardino al sistema di valutazione e di come il loro intendimento sia efficacemente prima progettato, poi messo in atto nella quotidianità del loro agire educativo, e ancora osservato, monitorato e, infine, valutato (D'Ugo, 2013). La valutazione della qualità dei servizi,

pure al centro del dibattito nazionale ed internazionale dagli anni Ottanta, trova richieste sempre più incalzanti da parte dei sistemi governativi. Il panorama italiano ha seguito, però, negli ultimi anni, un'evoluzione peculiare. La qualità è stata intesa come negoziata, localmente situata, processuale, formativa e trasformativa (Bondioli, 2013; Mantovani, 2014; Picchio et al., 2014). Questa visione, che ha posto la qualità educativa non come la qualità di un prodotto, ultimo e finale, ma come la qualità di un processo flessibile, continuo, multiforme, ha determinato, di conseguenza, una visione nuova ed anch'essa flessibile, condivisa e ambientale della valutazione. La negoziazione e la partecipazione condivisa hanno informato il paradigma della valutazione della qualità di pratiche di co-costruzione di senso e significato del proprio agito educativo da parte degli stessi educatori. Non una valutazione autoreferenziale, arroccata su modellamenti teorici fissi e immutabili, ma una pratica valutativa costruttivista che crea insieme l'oggetto della valutazione e i framework di riferimento (Bondioli & Savio, 2010).

La co-costruzione ermeneutica della valutazione ha reso necessaria la progettazione e la realizzazione di nuovi strumenti valutativi adattando soluzioni preesistenti e provenienti da altri paesi europei ed extraeuropei, come ISQUEN (Becchi et al., 1999) e PRADISI, (D'Ugo, 2013) e modificandole in funzione contestuale o creando *ad hoc* nuovi dispositivi valutativi, come DAVOPSI (Bondioli & Nigito, 2008). La necessità di definire o personalizzare la valutazione per situarla in contesti precisi e locali rende maggiormente florida la tradizione italiana della valutazione della qualità (Pagani & Pastori, 2017). La valutazione della qualità è, in definitiva, essa stessa un processo con funzione educativa all'interno del quale devono essere ridefinite le polarità dell'azione dell'educare. Il processo di valutazione si definisce come catalizzatore di processi trasformativi plurimi: in esso cambia l'educatore, cambia l'educato, cambia il metodo; in esso è ridefinito un nuovo triangolo educativo (Luciano & Marcuccio, 2017). Il processo trasformativo investe pienamente l'azione educativa poiché ridetermina le competenze dell'educatore mentre sollecita alla responsabilità della formazione e dello sviluppo di ogni potenziale del bambino. Un processo che ha una tendenza centripeta che, dal mondo porta al bambino, grazie alla quale si valuta il territorio come macrosistema, nella adesione a politiche, indicazioni, raccomandazioni internazionali e nazionali; il territorio come mesosistema, nella risolutiva situazione di ogni

località e di ogni polo di interesse per i servizi integrati 0-6 e come microsistema nell'azione condivisa con la famiglia, nella relazione anche affettiva tra educatore e bambino. Un processo che ha sincreticamente una tendenza centrifuga, che valuta il bambino, il suo corpo, le sue relazioni, la sua vita come proiezioni per la costruzione di competenze, di ambienti di crescita e di occasioni di sviluppo. Questa concezione ecosistemica è il metro della qualità stessa, che guarda a ogni processo di formazione del bambino, nella rete complessa della sua vita (Restiglian, 2020). La qualità nei contesti educativi - insieme ricerca, progettualità, innovazione, confronto, miglioramento, professionalità (Mariani, 2015), soprattutto in un territorio, come quello del Mezzogiorno italiano, nel quale la rappresentazione di un servizio integrato, che coinvolga attivamente bambino, famiglia, servizio e politica locale e nazionale è ancora legata ad un vecchio paradigma di cura ancora soltanto assistenzialistico (Bondioli, 2002) - va indagata nell'ordine di cinque polarità effettive: l'attesa della qualità del servizio, che coinvolge l'utente primariamente; la progettazione stessa della qualità, che interessa il servizio nella risposta iniziale all'attesa del servizio; l'erogazione stessa della qualità nel processo dell'azione educativa; la percezione della qualità a partire dalla soddisfazione dell'utente, come bambino, come famiglia e come territorio e, ancora, una qualità che possa dirsi anche "in paragone" con altri servizi e con altri contesti (Restiglian, 2020).

A partire da queste dimensioni, l'obiettivo è indagare la percezione del costruito della qualità nei servizi per l'infanzia attraverso l'analisi testuale di alcune proposte progettuali delle studentesse e degli studenti degli insegnamenti di Didattica 0-3 e Laboratorio di Didattica 0-3 del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria e attraverso un questionario di rilevazioni della percezione di educatori e studenti. Come si evince dai dati dell'edizione del rapporto ISTAT 2023 sull'offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia, la Calabria, come altre regioni del Sud Italia, resta ancora al di sotto del target europeo, ipotizzato per il 2030 al 45%, attestandosi al 14,6% per numero di iscrizioni ai servizi del Sistema integrato 0-6. Proprio l'analisi testuale (Cecconi, 2002) ha permesso di definire non solo descrittivamente, ma anche interpretativamente e più proficuamente, tutte le inferenze socioculturali del territorio e le innovazioni formative della futura classe degli addetti ai lavori, a partire dalle polarità prima individuate. La relazione, attraverso l'incrocio

dei risultati tra la natura geografica della qualità attesa e le innovazioni - teoriche e pratiche - educative e didattiche progettate in linea con gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, consente inoltre una precisa mappatura territoriale delle pratiche e delle strategie, direttamente ed indirettamente, all'apprendimento ed al benessere dei bambini della provincia di Reggio Calabria, all'interno del framework della qualità nell'ECEC system.

GEOGRAFIA ITALIANA DELLA QUALITÀ DEI SERVIZI PER L'INFANZIA.

Per comprendere la condizione italiana della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia, alla luce della ripresa postpandemica segnalata da ISTAT (Istituto nazionale di Statistica) nell'indagine del novembre 2023, che vede per l'anno educativo 2021/2022 attivi sul territorio italiano 13.518 nidi e servizi integrativi per la prima infanzia, con la copertura di 350mila posti con il 48,8% dei quali a titolarità pubblica, è interessante vagliare quali siano le percentuali di sviluppo e quali siano le condizioni per le quali diverse zone e diverse aree del territorio nazionale abbiano trend molto differenti. Se la quota dei posti nei servizi educativi rispetto ai bambini sotto i 3 anni è generalmente in aumento del 28%, ancora il 34,4% è collocato al Centro-nord e solo il 16,2% nel Mezzogiorno, a fronte di un incremento di bambini in lista d'attesa, nei nidi di infanzia, che sfiora il 50%. Sebbene questi dati offrano speranze di raggiungimento futuro degli obiettivi europei, complessivamente il leggero aumento sotto l'1% rispetto al 2020/2021 conferma sostanzialmente stabile l'offerta italiana. Il generale miglioramento non è da attribuire in maniera assoluta alla qualità dei servizi offerti, quanto ad una serie di importanti questioni sia geografiche sia demo-antropologiche che devono essere analizzate in ordine alla contrazione delle nascite e al conseguente calo numerico dei beneficiari dell'offerta stessa. Il target previsto dal Consiglio europeo di Barcellona del 2022, che fissava al 33% la quota della popolazione dei bambini residenti sul territorio, iscritti a nidi o a servizi integrati per l'infanzia, sembra avvicinarsi, ma appare decisamente lontano l'obiettivo europeo, fissato al 45%, di bambini frequentanti servizi educativi di qualità, da raggiungere entro il 2030. Inoltre, il Mezzogiorno d'Italia registra percentuali ancora lontane dall'obiettivo del 2010. Sebbene gli effetti potenzialmente positivi degli investimenti del PNRR (Piano Nazionale Ripresa e Resilienza) e le politiche delle leggi di bilancio

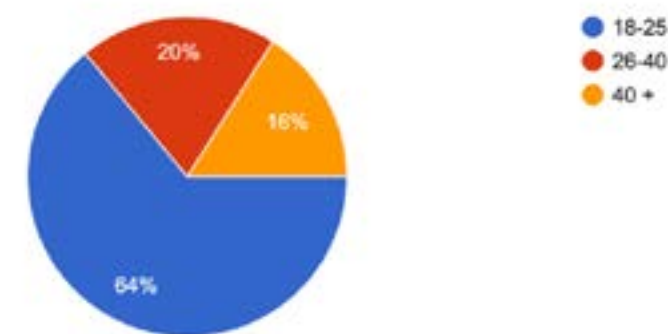


Fig. 1: Grafico a torta - Fascia d'età

per il 2021 e il 2022 abbiano favorito un incremento del Fondo di solidarietà per la costruzione di nuove strutture, gli effetti di queste disposizioni devono ancora registrarsi e le medie delle coperture dei posti di bambini residenti restano distanti sia dal Centro sia dal Nord e si attestano, ad oggi, sotto il 15% in Calabria, Sicilia e Campania (rispettivamente 14,6%, 13%, 11,7%). Fuori da rilevazioni solo quantitative e da analisi dei criteri economici che sono adottati dai Comuni per la formazione delle graduatorie di ingresso, è opportuno cogliere le differenze tra Nord e Sud proprio in quegli aspetti che determinano alcune condizioni del paradigma stesso della Qualità. L'obiettivo della presente riflessione è analizzare percezioni e voci degli educatori e dei futuri educatori del territorio della provincia di Reggio Calabria.

LA RICERCA: VOCI E PERCEZIONI DEGLI EDUCATORI DI REGGIO CALABRIA

La ricerca esplorativa vuole mettere in evidenza quali siano i vincoli reali dell'attuazione di un servizio di qualità effettivamente inteso in chiave europea, prendendo le mosse dagli attori principali del cambiamento della proposta educativa, sociale e politica; muovendo proprio dalle rappresentazioni e dalle percezioni di giovani educatori e di futuri educatori che sono a contatto con l'Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria, perché appena laureati o a motivo della loro formazione accademica. La domanda di ricerca intende mettere a confronto le idee, le esperienze e le dinamiche di crescita professionale di cinquanta giovani educatori ed educatori in formazione con gli obiettivi previsti, prima, dalla comunità europea e poi, dalla strutturazione e definizione

di servizi di qualità. La ricerca, che ha trovato negli studenti - presenti e passati - del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19) il peculiare campione di riferimento, si compone di due diversi momenti e di due diversi strumenti metodologici. Un questionario che intende cogliere più informalmente la rappresentazione degli educatori del territorio e una analisi testuale di prodotti e di narrazioni degli studenti sulla progettazione educativa e sulla valutazione di qualità. I due strumenti hanno permesso una vicinanza etnografica al campione di riferimento che ha guardato all'indagine come ad una effettiva rilevazione condivisa della condizione del territorio di riferimento in ordine alle questioni indagate. Inoltre, i due strumenti hanno permesso l'incrocio di dati quantitativi e di dati qualitativi al fine di non perdere la ricchezza delle interpretazioni e delle ermeneutiche di tutti coloro che hanno partecipato alla ricerca.

Il questionario

In un primo momento, attraverso l'applicativo Moduli della piattaforma Google, si è sottoposto agli educatori e agli studenti un questionario semistrutturato, dal titolo La percezione del costruito di Qualità nei servizi educativi. Il questionario composto ha lo scopo di mappare le identità, le conoscenze e i pensieri degli educatori e degli studenti, a riguardo delle loro esperienze di studio, di tirocinio e di lavoro. Il questionario presenta 16 domande, tutte obbligatorie. La prima domanda Indica la tua fascia d'età (fig.1) evidenzia come il 64% degli intervistati abbia un'età compresa tra i 18 e i 25 anni, il 20% si collochi tra i 26 e i 40 anni e il restante, 16%, si collochi oltre i 40.

La prima delle domande a casella di controllo (fig.

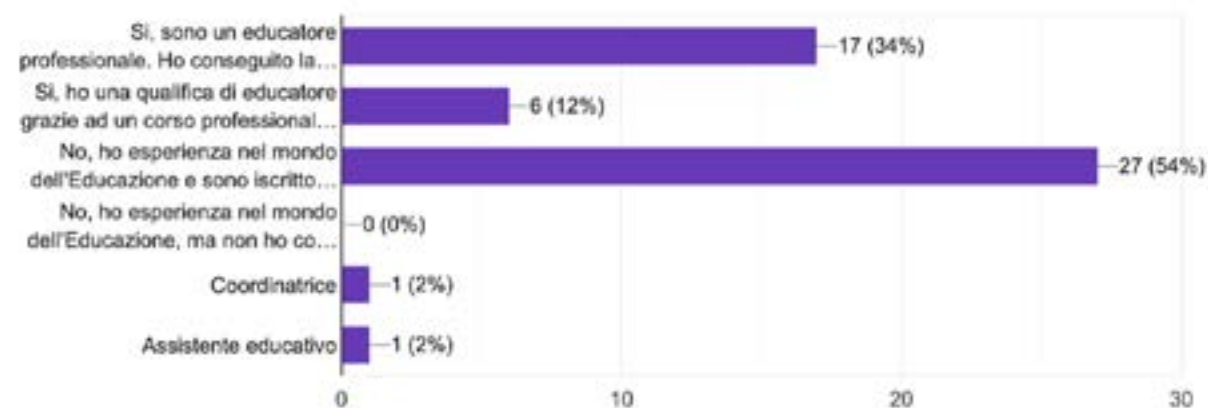


Fig. 2: Grafico lineare – Professionalità intervistati.

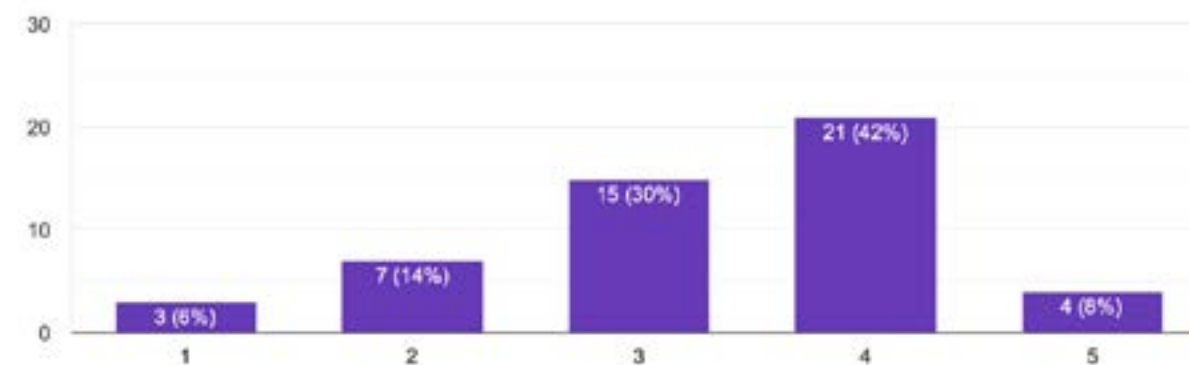


Fig.4: Grafico a barre – Percezione della qualità a livello della formazione personale.

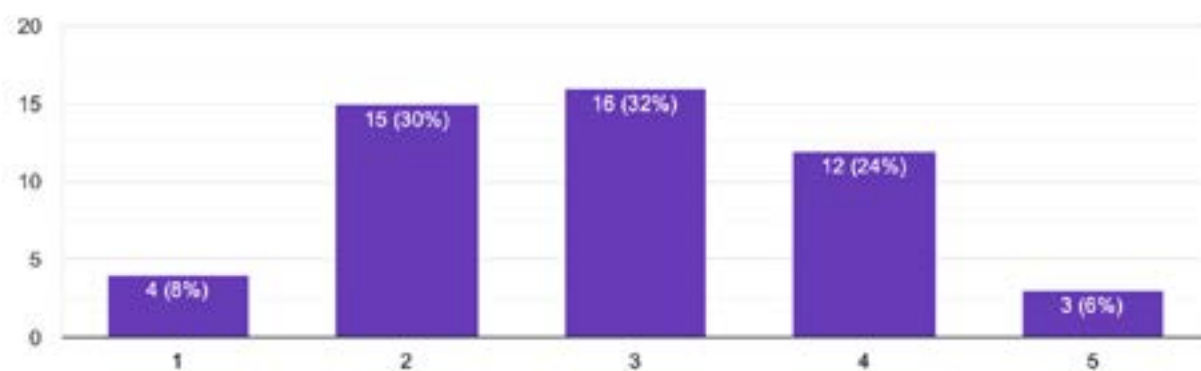


Fig. 3: Grafico a barre – Percezione della qualità a livello provinciale.

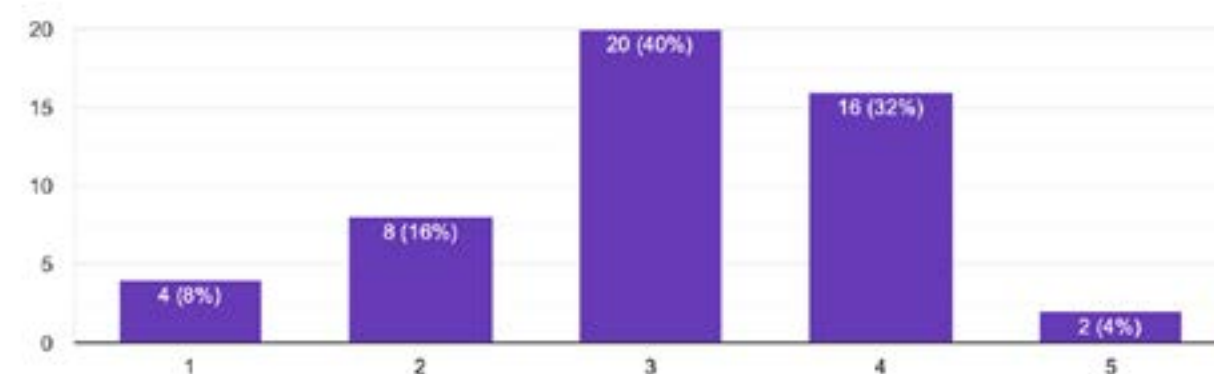


Fig.5: Grafico a barre – Percezione della qualità a livello delle strutture di esperienza.

2), con la possibilità di selezionare più risposte, invita gli educatori o gli studenti ad identificarsi con la professionalità educativa. Tra le risposte, l'opportunità di definirsi: educatore professionale grazie al conseguimento della laurea in scienze dell'educazione e della formazione; educatore per qualifica di corso professionalizzante (non accademico); educatore in formazione presso il corso di laurea e con esperienza lavorativa; educatore solo per esperienza lavorativa. Il 34% delle risposte si identifica nella prima descrizione; il 12% nella seconda; il 54% si dice con esperienza lavorativa ed in formazione; nessuno si dice educatore per sola esperienza lavorativa; una risposta sottolinea una differenza tra la figura dell'educatore e la figura del coordinatore pedagogico e un'altra risposta determina una differenza tra l'educatore e l'assistente educativo.

Il terzo quesito - ancora a casella di controllo - interroga gli intervistati circa la loro diretta esperienza con il mondo dell'educazione, e, in particolare, con i servizi integrati 0-6. Il 6% risponde di non avere nessuna esperienza con il servizio integrato 0-6; il 58%

ha esperienza istituzionale per le attività di tirocinio svolte direttamente presso strutture dedicate ai servizi integrati; il 10% ha esperienza indiretta perché svolge o ha svolto tirocinio presso strutture educative non dedicate ai servizi integrati 0-6; il 18% ha esperienze formali e/o informali perché coinvolto in attività di volontariato; il 38% ha esperienza diretta perché lavora presso strutture dedicate allo 0-6. Il quarto quesito, più specificatamente rivolto, alla conoscenza accademica o alla esperienza da tirocinante o lavorativa del costrutto di qualità nei servizi educativi fa emergere che il 64,3% ha sentito parlare di costrutto di qualità durante le lezioni e i corsi dell'università; il 21,4% durante le attività di tirocinio; il 19% ha esperienza lavorativa con il Servizio integrato 0-6 come servizio di Qualità e il 14,3% non ha mai sentito parlare di costrutto di qualità nei servizi educativi. Le domande 5, 6 e 7, a scala lineare da 1 (insufficiente) a 5 (ottimo), intendono vagliare la percezione delle dinamiche del Costrutto di qualità e della sua valutazione, in tre contesti diversi, quello provinciale, quello persona-

le e di formazione e quello della struttura che si frequenta. Nella dimensione provinciale per le strutture e l'applicazione del costrutto (fig.3), l'8% seleziona un valore di 1; il 30% attesta un valore crescente di 2; il 32% un valore medio di 3; il 24% un valore di 4; il 6% una valutazione ottima.

Nella dimensione della propria formazione (fig. 4), si dice insufficiente il 4,5% delle risposte; con valore 2 il 15,9%, con valore 3 il 31,8%, il 40,9% con valore 4, il 6,8% valuta ottimale la propria preparazione.

Nella dimensione delle strutture di esperienza, l'8% valuta l'insufficienza; il 16% s'attesta su valore 2; il 40% sul valore 3; il 32% su valore 4; il 4% valuta ottimamente il proprio contesto d'esperienza.

Agli intervistati è stato chiesto, tramite domande a risposta aperta di indicare quali aspetti teorici e quali costrutti di studio e d'esperienza o quali momenti dell'azione educativa potrebbero performare un servizio educativo di qualità. L'analisi testuale delle risposte, analizzate nel Wordcloud sottostante (fig.6), fa emergere una convergenza quasi totale su quelle



Fig. 6: Wordcloud – Occorrenza dei lemmi



Fig.7: Grafico a torta - Preferenza elemento qualità positiva

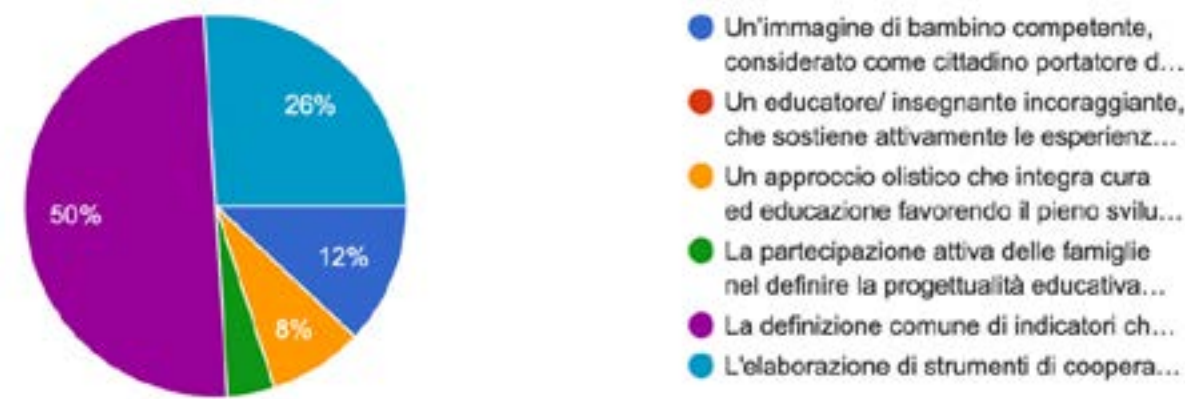


Fig.8: Grafico a torta - Preferenza elemento qualità negativa.

categorie, delineate nell'introduzione, che definiscono le Linee pedagogiche per il *sistema integrato 0-6*, e gli *Orientamenti nazionali per lo 0-3*.

Per comprendere ancora più specificatamente quale categoria, tratta dalle maggiori riflessioni teoriche e pratiche di riferimento per i documenti di adozione nazionale sia ritenuta fondamentale e di primo ordine rispetto ad altre, pure importanti, ogni educatore o studente coinvolto ha dovuto indicare una sola preferenza tra le seguenti proposte:

- Un'immagine di bambino competente, considerato come cittadino portatore di diritti e protagonista dei propri processi di apprendimento (co-creatore di conoscenze in costante interazione con il gruppo dei pari, con gli adulti e con la realtà che lo circonda);
- Un educatore/insegnante incoraggiante, che sostiene attivamente le esperienze di apprendimento e socializzazione dei bambini a partire dalle loro iniziative spontanee e dai loro interessi, coinvolgendoli nei processi decisionali e che opera all'interno di un sistema competente che ne promuove la crescita professionale continua;
- Un approccio olistico che integra cura ed educazione favorendo il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascun bambino in modo globale;
- La partecipazione attiva delle famiglie nel definire la progettualità educativa del servizio in un'ottica di rispetto e valorizzazione della diversità socio-culturale, progettualità che si evolve costantemente in funzione dei nuovi bisogni emergenti di bambini e famiglie;
- La definizione comune di indicatori che consentano agli Stati membri di conoscere la loro posizione in un dato momento e monitorare i progressi compiuti (follow-up);

tano agli Stati membri di conoscere la loro posizione in un dato momento e monitorare i progressi compiuti (follow-up);

- L'elaborazione di strumenti di cooperazione comparativa finalizzati allo stimolo dell'innovazione (progetti pilota, disseminazione delle buone pratiche, linee guida per i decisori politici);
- Altro.

Il grafico (fig.7) riporta i risultati.

Il 44% degli intervistati sostiene che l'elemento fondamentale per un servizio di qualità sia un educatore o un insegnante che stimoli iniziative e autonomie, capace di attivare buoni processi di costruzione di competenze empatiche e che operi in un contesto egualmente stimolante per la sua pratica educativa. Il 18% ritiene fondamentale la partecipazione familiare alla progettualità; un altro 18% un approccio olistico, per il quale si coniughino insieme cura e sviluppo pieno del bambino. Le altre percentuali, inferiori, rintracciano negli altri indicatori l'elemento fondante della qualità. Agli intervistati è stato chiesto di motivare la scelta con una risposta aperta. Ancora sono apparsi maggiormente riferimenti alla centralità del bambino in linea con quanto scelto dal 44% e si sono rilevate motivazioni legate al retroterra culturale del territorio, che ancora si definisce attraverso povertà educative, come la gestione familiare interamente a carico della donna; la prevenzione di una educazione maschile come più disposta alla violenza e la visione ancora fortemente assistenzialistica dell'educazione della fascia 0-6.

Per confermare maggiormente i risultati della domanda sugli elementi ritenuti fondanti per la qualità,

questa è stata anche posta al negativo, chiedendo quale dei precedenti elementi sia ritenuto il meno importante.

Il grafico seguente (fig. 8) mostra, quindi, come la definizione comune di indicatori che consentano agli Stati membri di conoscere la loro posizione in un dato momento e monitorare i progressi compiuti (follow-up), appaia, questa volta scelta dal 50% degli educatori e come una percentuale del 26% consideri l'elaborazione di strumenti di cooperazione comparativa finalizzati allo stimolo dell'innovazione (progetti pilota, disseminazione delle buone pratiche, linee guida per i decisori politici) non sostanziale.

La motivazione maggiore, dall'analisi testuale delle risposte alla domanda aperta sulle ragioni dell'individuazione di questi elementi come non essenziali per la definizione di qualità, insiste sulla paura degli intervistati che strumenti cooperativi e indicatori comuni su chiave nazionale ed internazionale possano dimenticare diversità culturali e locali, portando a soluzioni standardizzate. Inoltre, gli educatori denunciano una semplificazione macchinosa della pratica educativa della qualità che, intesa come subordinata alla schematizzazione burocratica, perderebbe la sua valenza e si costituirebbe come una sterile competizione interstatale di sistemi educativi.

Questo dato è fortemente confermato dalle domande sulla conoscenza di strumenti di Valutazione della Qualità, come le scale, cui si è fatto cenno precedentemente. Il 76% degli educatori, coordinatori e studenti, non ha mai avuto tra le mani una scala di valutazione come pratica lavorativa. Solo gli studenti e la fascia più giovane del campione, ancora in formazione presso i corsi di laurea, conoscono per forma-

zione accademica, le scale di valutazione (PRADISI, ASEI, SVANI E SOVASI), quelle maggiormente citate; la fascia unificata, dai 26 anni in poi, riconosce dispositivi e pratiche valutative, come griglie e checklist di osservazione, posizionandosi ancora in dinamiche di valutazione didattica non olistica.

In linea con le precedenti domande si è chiesto, infine, di scegliere tra questi elementi selezionati dalle griglie di valutazione ritenute maggiormente significative nel dibattito italiano trentennale (Restiglian, 2020):

- Routine della giornata educativa: prassi didattiche dell'insegnante (accoglienza, circletime, igiene personale, pranzo, riposo, ricongiungimento familiari);
- Promozione delle competenze (linguistiche, logico-matematiche-naturalistiche, motorie, espressive, relazionali e sociali);
- Il gioco;
- Lo spazio e la sua organizzazione, interna ed esterna;
- L'attività professionale dell'educatore (osservazione, progettazione, programmazione, valutazione, innovazione, promozione della qualità);
- Gli adulti e loro rapporti (rapporto numerico adulti-bambini, personale ausiliario, determinazione di compiti e responsabilità);
- Rapporti in rete (famiglie, gestori, enti di ricerca, stakeholders, altre scuole)
- Garanzie di Regolamenti, Carta dei Servizi, Piano dell'offerta formativa;

quale rappresenti un punto nevralgico del servizio di Qualità. Il grafico (fig. 9) mostra una fortissi-



Fig.9: Grafico a torta - Preferenza elemento per qualità

ma parcellizzazione dei risultati, distinguendo solo una percentuale del 26%, più pronunciata delle altre, a riguardo della gestione della routine della giornata educativa e, ancora, una bassissima percentuale riconosce regolamenti, carte dei servizi e offerte formative in linea con le indicazioni nazionali, come garanzia di qualità.

L'elaborazione delle simulazioni di Progettazione educativa per i servizi educativi per la prima infanzia degli studenti

Al fine di comprendere se le percezioni degli studenti trovano convinta espressione nel loro processo di crescita e di formazione delle competenze progettuali, documentali e valutative, si sono analizzate le proposte progettuali degli studenti, costruite in gruppi di lavoro per i corsi di Progettazione e valutazione degli interventi educativi per la prima infanzia e il corso di Didattica 0-3 all'interno del Corso di laurea in scienze dell'educazione e della formazione. Attraverso il software di elaborazione quali-quantitativa MAXQDA, si procede all'elaborazione delle percezioni degli studenti non solo attraverso i prodotti delle loro attività di laboratorio ma anche delle loro esperienze di tirocinio. Il metodo misto permette di incrociare l'analisi delle occorrenze testuali nella lemmatizzazione della qualità con le iniziative effettivamente progettate per il miglioramento dell'agire educativo quotidiano e territoriale, per rintracciare se il momento progettuale e quello valutativo, seppure simulati, abbiano trovato una declinazione opportuna tra i problemi del territorio e le istanze teoriche e metodologiche della progettazione e dalla valutazione. Agli studenti è stato richiesto di progettare degli interventi educativi e

di creare degli strumenti valutativi ispirati alle scale proposte dal docente o adottare nella valutazione la scala ritenuta più vantaggiosa per la progettazione realizzata. Sia nei framework di riferimento, sia negli item delle scale di valutazione ricreate o rimodulate, le parole più occorrenti (fig. 11) sono legate alle scelte operate sia da studenti sia da educatori che il questionario ha messo in evidenza. La centralità del bambino, già emersa dal Wordcloud (fig.6) di sintesi del questionario, riappare negli obiettivi e negli indicatori di qualità delle valutazioni degli studenti con una frequenza assoluta in tutti i prodotti; accanto ad una insolita e alta frequenza della parola Dio, probabilmente dovuta alle letture montessoriane dei corsi stessi. Altre polarità fortemente utilizzate come parametri di azioni progettuali e come chiavi valutative, Educatore, Famiglia, Sviluppo confermano i dati stessi del questionario.

L'ipotesi di ricerca intende dimostrare come la qualità dei servizi educativi sia ancora geograficamente condizionata e come le esperienze accademiche degli studenti possano sensibilmente modificare l'assetto culturale di riferimento. A questo scopo, indicizzando i dati testuali delle progettazioni e degli artefatti degli studenti con le narrazioni delle esperienze di tirocinio, si è verificato come il valore *qualità* sia inteso oggi correttamente dagli educatori più giovani e come questo possa essersi modificato sul territorio della provincia di Reggio Calabria, da qualche anno a questa parte, con la presenza degli studenti nelle strutture dei servizi del sistema integrato 0-6.

RIFLESSIONI E CONCLUSIONI

Se da un lato il questionario ed i lavori degli stu-



Fig. 10: Grafico a punti - Occorrenze delle lemmatizzazioni.

enti evidenziano come la formazione dei giovani educatori sia erogata in linea con i moderni dispositivi di legge, come il D. Lgs. 65/2017 per l'istituzione del sistema integrato di educazione di istruzione dalla nascita fino ai sei anni e come la L. 55/2024 per l'istituzione degli albi professionali per pedagogisti ed educatori, che, in quanto specialisti a livello apicale dei processi educativi, devono possedere come unico titolo d'accesso alla professione, legalmente riconosciuto, la laurea in uno dei settori delle scienze pedagogiche, e secondo le recenti indicazioni internazionali del framework della qualità nell'ECEC system; dall'altro è evidente come il territorio della provincia di Reggio Calabria sia ancora un crocevia di fantasmi vecchi e nuovi. È ancora presente la rappresentazione del servizio integrato 0-6, del nido e delle sezioni primavera come momenti di formazione del bambino opinabili ed interamente sostituibili da un'educazione *domestica* ed assistenzialistica e da un'attenzione assolutamente ed esclusivamente materna; è ancora presente una distinzione di ruolo monocratico della responsabilità educativa dei bambini, il cui compimento spetta interamente alla madre e per la quale non si è tuttora convinti della necessità di crescere il bambino in un ambiente con molteplici e sicure - al di là di distinzioni sessuali - figure di riferimento; è ancora presente la paura che una regolamentazione dei servizi dedicati all'infanzia su chiave internazionale e su scala condivisa possa denaturare una certa identità e finanche perdere il legame stesso con il territorio e addirittura porsi come dispositivo di controllo demografico e politico. Di contro, dalle risposte, appare come qualcosa stia cambiando. La formazione degli educatori, il loro riconoscimento come figure professionali, lo

studio e la diffusione della cultura della qualità, la necessità che suona dalle loro voci e dai loro giudizi di conformarsi comparativamente con altre regioni per promuovere il cambiamento; la sempre maggiore, seppur lenta, richiesta delle famiglie di iscrizione al nido, l'interesse delle loro aspirazioni professionali per vedersi in futuro come mediatori dello sviluppo del potenziale del bambino olisticamente inteso, restituisce un territorio che sta mutando, forse, anche, grazie all'opera formativa ed innovativa dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria, che ha attivato il Corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione, ormai da quattro anni, e che sta popolando le strutture di educatori professionali formati e di studenti che, in attività di tirocinio, portano il loro carico di entusiasmo e curiosità.

Fuori dalle rappresentazioni degli intervistati, quello che il questionario illumina è il divario tra le possibilità del territorio e alcuni vincoli imposti dalla condizione del Mezzogiorno italiano per come appare dal report Istat 2023. Non sempre, infatti, lo svantaggio economico è prioritario nell'accesso al nido pubblico, salvo casi di gravissimo disagio, comunque comprovato dai servizi sociali. Anche se l'Europa raccomanda la gratuità di alcuni servizi per il contrasto alla povertà educativa e all'esclusione sociale dell'infanzia, i criteri di accesso al nido rimangono eterogenei e scelti, non univocamente dai Comuni. Tra questi ci sono il lavoro di entrambi i genitori, lo scarso peso della funzione educativa riconosciuta al nido stesso in chiave preventiva nelle famiglie ad alto svantaggio economico, la disabilità del bambino e la famiglia monogenitoriale (fig. 10). A ciò si aggiungano i problemi, cui si è fatto cenno, di origine demografica,

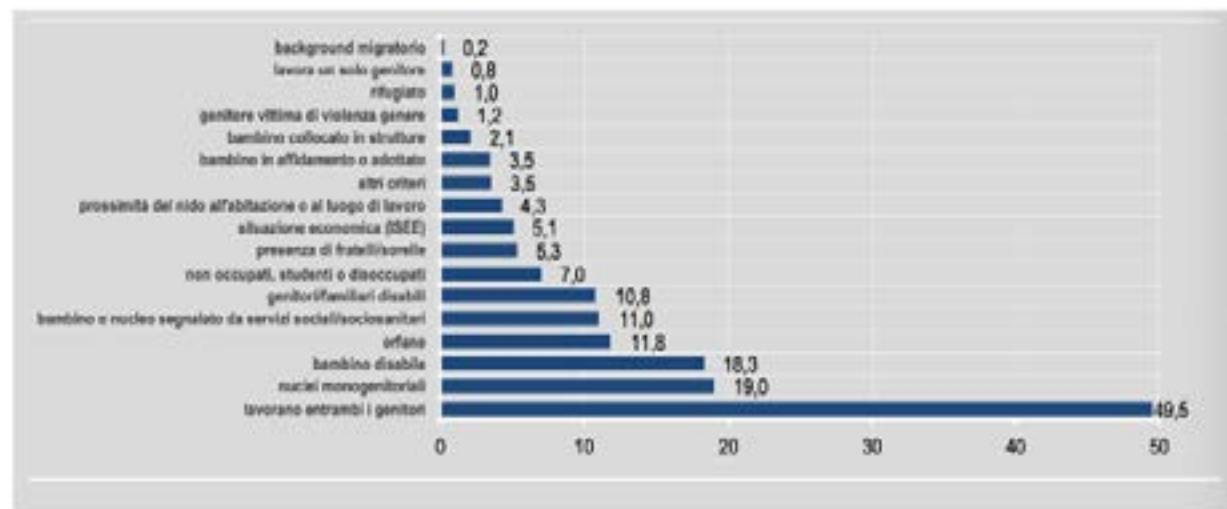


Fig. 11: Grafico lineare – Criteri di accesso nido – Fonte Istat 2023

economica, d'occupazione e culturali.

A ciò si aggiungano i problemi derivanti dall'allocatione delle risorse tra Nord e Sud del paese. Sempre Istat ha rilevato che, a livello regionale, la media della Valle d'Aosta è dieci volte maggiore delle risorse per bambino residente della Calabria.

Ciò che determina, dunque, la differenza tra Nord e Sud, non è solo imputabile all'organizzazione e regolamentazione delle strutture e alla formazione e alla cultura degli educatori; non si può neppure sostenere che il divario sia generato esclusivamente dalla mancata capacità economica del territorio e dei suoi abitanti. La valutazione della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia può essere pertanto la cartina di tornasole di una dimensione territoriale che racconta le difficoltà statali, governative, legislative, culturali e sociali ed a queste tenta di rispondere con la formazione del bambino.

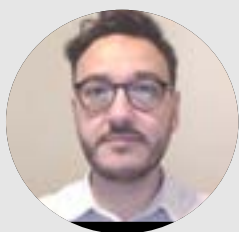
Ancora: il miglioramento della qualità dei servizi educativi per l'infanzia nelle regioni come la Calabria, che presenta indicatori meno performanti, non può non passare da una formazione oculata degli addetti ai lavori. I dati della ricerca dimostrano come è la stessa rappresentazione dei futuri educatori e dei giovani laureati a dover essere ottimizzata. La formazione teorica e scientifica universitaria degli studenti non trova poi terreno applicativo nel mondo del lavoro, poiché la geografia del territorio è interessata tanto da fenomeni culturali di ritrosia nei confronti del sistema integrato di educazione e di istruzione, quanto da motivazioni insieme politiche, economiche e sociali

che rappresentano un freno considerevole alla diffusione di strutture di qualità per l'infanzia. Sicuramente occorre cogliere il suggerimento di far corrispondere l'aumento dei servizi con il miglioramento della qualità dei servizi stessi. La qualità delle metodologie educative e dell'educazione stessa, nella rappresentazione degli addetti ai lavori, è la variabile più generativa capace di modificare il livello attuale e avvicinarlo, sempre e maggiormente, al livello potenziale affinché questo sia condizione di vantaggio per il singolo e la collettività, nello sviluppo del capitale umano, sociale ed economico (Dozza, 2018). L'educatore che pensa se stesso e si rappresenta come un educatore di qualità è un professionista riflessivo (Schön, 1983; Calidoni, 2002); è un esperto di mediazione tra gli elementi teorici e quelli pratici derivanti da un contesto così eterogeneo, quale quello analizzato; riesce ad assumere quell'aspetto camaleontico (Tardif, Lessard, 1999) che intreccia insieme rilettura critica dell'agito educativo e formazione continua dell'esperienza educativa come sperimentazione e ricerca.

Per concludere, l'implicazione pratica più immediata nel contesto calabrese sembra ancora la formazione degli educatori. Modificare le loro rappresentazioni significa agire secondo la prospettiva della pedagogia come scienza di confine (Baldacci, 2019; Cambi, 2000; Mannese, 2018). Il concetto di confine come reinterpretazione generativa entro la quale poter immaginare un'azione orizzontale, democratica e rivoluzionaria dell'educatore è la possibilità che ogni bambino abiti un'educazione di qualità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci M., Colicchi E. (2019). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra Saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E., Bondioli, A., & Ferrari, M. (1999). ISQUEN: indicatori e scala di valutazione della qualità educativa al nido. In L. Cipollone (cur.), *Strumenti e indicatori per valutare il nido. Un percorso di analisi della qualità di un servizio educativo in Umbria* (pp. 134-180). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (2002). *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., & Nigito, G. (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia* (DAVOPSI). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., Savio, D. (cur.) (2010). *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2013). Prospettive sulla qualità: il caso degli asili nido. *RELADEI. Revista latinoamericana de Educación Infantil*, 2, pp. 19-33.
- Cambi F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Castoldi, M. (2014). *Costruire unità d'apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Cecconi, L. (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Dozza L. (2018). Nuovi modelli dell'apprendere/insegnare all'università. Laboratori in rete partecipati con la comunità. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea* (pp. 165-178). Lecce: Pensa MultiMedia.
- D'Ugo, R. (2013). *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: FrancoAngeli.
- Luciano, E., Marcuccio, M. (2017). Famiglie e servizi: verso una tipologia di forme di partecipazione nei servizi per l'infanzia. *Rivista italiana di educazione familiare*, 1, pp. 123-143.
- Mantovani, S. (2014). I nidi e le scuole dell'infanzia in Italia. Patrimonio antico e parole nuove. *Bambini*, 3, pp. 21-29.
- Mannese E., Lombardi M.G. (2018). *La pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mariani, A. (2015). *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia*. Trento: Erickson.
- Margiotta U. (1999). *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando.
- Montessori, M. (2018). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Moss, P., Clark A. (1994). *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Pastori, G., & Pagani, V. (2017). Is validation always valid? Cross-cultural complexities of standard-based instruments migrating out of their context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (5), pp. 682-697.
- Perla, L. (2014). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: LaScuola.
- Picchio, M., Di Giandomenico, I., Musatti, T. (2014). The use of documentation in a participatory system of evaluation. *Early Years*, 34 (2), pp. 133-145.
- Restiglian, E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia. Sistemi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Schön D. (1983). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Tardif M., Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles: Presses de l'Université de Laval.



Silvestro Malara

Silvestro.malara@unirc.it

Dottore di ricerca in Scienze Cognitive, Università degli Studi di Messina. Professore a contratto per il settore M-PED/03 di Didattica 0-3 e Didattica dei processi formativi ed educativi e per il settore M-PED/04 di Programmazione e valutazione degli interventi educativi per la prima infanzia e culture della materia per il macrosettore PAED-02, docente a contratto per il TFA Sostegno - Percorsi di formazione per la specializzazione nelle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità delle scuole per l'Infanzia, Primaria, Secondaria di 1° Grado e Secondaria di 2° Grado per gli insegnamenti di Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali, Pedagogia e didattica speciale della Disabilità Intellettiva e dei disturbi generalizzati dello sviluppo e Progettazione del PDF e del PEI-Progetto di Vita e Modelli di Qualità della Vita: dalla programmazione alla valutazione presso l'Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria. Collaboratore per il progetto di ricerca-azione RC efficacy: (Ri)e-ducazione Cultur@le per una Città che apprende di Università degli Studi Roma TRE, Dipartimento di Scienze della Formazione e Università Mediterranea di Reggio Calabria, Dipartimento di Giurisprudenza, Economia e Scienze Umane - DiGiES. Collaboratore per il progetto "Giochiamo a crescere" - GaC (2018-PAS-00382) per l'attivazione di processi di validazione e diffusione di una metodologia di approccio educativo pedagogico, incentrato sul gioco, sulle emozioni e sull'esperienza sensoriale, da applicare nei servizi all'infanzia (0-6).

Professore a contratto per il settore M-PED/01 di Pedagogia sociale ed interculturale presso l'Università per Stranieri Dante Alighieri di Reggio Calabria.

Formazione professionale e qualità educativa nel sistema 0-6: variabili che ne ostacolano la correlazione positiva in uno studio di caso qualitativo in Trentino

Professional Training and Educational Quality in the 0-6 System: Variables Hindering Their Positive Correlation in a Qualitative Case Study in Trentin

Formación profesional y calidad educativa en el Sistema 0-6: variables que obstaculizan su correlación positiva en un estudio de caso cualitativo en Trentino

Andrea Lupi, ITALIA

RIASSUNTO

La formazione professionale delle docenti dell'infanzia è ampiamente riconosciuta in letteratura come un elemento chiave per migliorare la qualità educativa nei servizi 0-6. Tuttavia, la correlazione tra formazione e qualità del servizio non è sempre positiva, poiché l'efficacia della formazione dipende da una serie di condizioni contestuali, organizzative e identitarie. Questo studio qualitativo, condotto nella Provincia Autonoma di Trento, analizza le criticità che possono ostacolare l'impatto positivo della formazione continua delle educatrici e delle insegnanti sulla qualità educativa. Dall'analisi emergono due variabili particolarmente problematiche: (1) il rischio che la formazione modifichi in modo selettivo i tratti identitari della professionalità docente, generando conflitti e divisioni all'interno dei gruppi educativi; (2) le

implicazioni didattiche delle nuove competenze, che possono creare contrasti metodologici e resistenze al cambiamento. Il lavoro discute inoltre come il contesto organizzativo e il ruolo delle politiche educative influenzino la percezione e l'efficacia della formazione professionale, sottolineando la necessità di un approccio integrato che concili innovazione pedagogica e coesione istituzionale.

Parole chiave: formazione continua, qualità educativa, identità professionale, conflitti pedagogici, innovazione didattica.

ABSTRACT

The professional training of early childhood educators is widely acknowledged in the literature as a key factor in enhancing educational quality in 0-6 services. However, the correlation between training and service

quality is not always straightforward, as its effectiveness depends on various contextual, organizational, and identity-related conditions. This qualitative study, conducted in the Autonomous Province of Trento, examines the challenges that may hinder the positive impact of continuous professional development on educational quality. Two particularly problematic variables emerge from the analysis: (1) the risk that training selectively alters the professional identity of some educators, creating conflicts and divisions within educational teams; (2) the didactic implications of newly acquired skills, which may lead to methodological clashes and resistance to change. The study also discusses how the organizational context and educational policies influence the perception and effectiveness of professional training, emphasizing the need for an integrated approach that balances pedagogical innovation with institutional cohesion.

Keywords: continuous training, educational quality, professional identity, pedagogical conflicts, didactic innovation.

RESUMEN

La formación profesional de las docentes de educación infantil es ampliamente reconocida en la literatura como un factor clave para mejorar la calidad educativa en los servicios 0-6. Sin embargo, la correlación entre formación y calidad del servicio no es siempre directa, ya que su efectividad depende de diversas condiciones contextuales, organizativas e identitarias. Este estudio cualitativo, realizado en la Provincia Autónoma de Trento, analiza las dificultades que pueden obstaculizar el impacto positivo de la formación continua en la calidad educativa. Del análisis surgen dos variables especialmente problemáticas: (1) el riesgo de que la formación modifique selectivamente la identidad profesional de algunas educadoras, generando conflictos y divisiones dentro de los equipos educativos; (2) las implicaciones didácticas de las nuevas competencias adquiridas, que pueden dar lugar a enfrentamientos metodológicos y resistencias al cambio. El estudio también examina cómo el contexto organizativo y las políticas educativas influyen en la percepción y efectividad de la formación profesional, destacando la necesidad de un enfoque integrado que concilie la innovación pedagógica con la cohesión institucional.

Palabras clave: formación continua, calidad educativa, identidad profesional, conflictos pedagógicos, innovación didáctica.

Il ruolo che ha la formazione professionale delle docenti nell'impatto positivo sulle loro abilità professionali e quindi sulla qualità educativa dei loro servizi è una questione cruciale nell'ambito del sistema educativo per l'infanzia. La correlazione positiva tra formazione e qualità del servizio non è sempre garantita, perché è vero che i due elementi tendono a variare nella stessa direzione, cioè, quando una aumenta, anche l'altra aumenta, ma solo a patto che alcune condizioni siano rispettate. In modo particolare la ricerca mette in evidenza alcune criticità che possono influenzare l'efficacia dei percorsi di formazione al punto da creare conflittualità e problemi in contesti che in precedenza non ne vivevano. La formazione professionale delle docenti può influenzare significativamente la qualità educativa, ma questa correlazione positiva dipende da una serie di condizioni critiche che, se non rispettate, possono ostacolare l'efficacia formativa. Tra gli aspetti più rilevanti emersi in letteratura e nel contesto specifico di questa ricerca, si evidenziano:

1) L'importanza di una cornice teorica solida, collegata ai bisogni locali, e di un approccio formativo che integri riflessione critica, mentoring e apprendimento collaborativo (Peleman et al., 2018).

2) La necessità di percorsi formativi che favoriscano cambiamenti concreti nei servizi, promuovendo pratiche pedagogiche innovative e mirate a migliorare gli esiti di apprendimento e sviluppo dei bambini (Siraj et al., 2019).

3) Il rischio di divisioni identitarie e conflitti professionali all'interno dei gruppi educativi, derivanti dall'introduzione di nuove metodologie formative che possono modificare i tratti distintivi della professionalità docente.

4) L'importanza di sviluppare atteggiamenti riflessivi e competenze relazionali che vadano oltre le qualifiche formali, per affrontare le disuguaglianze sociali e migliorare la qualità educativa complessiva (Campbell-Barr & Leeson, 2016).

In letteratura uno dei temi più indagati è di certo la correlazione tra formazione del docente e qualità dei servizi, e, a patto di usare le scale di valutazione (almeno la ECERS e la ITERS) come metro di giudizio, una revisione della letteratura di 42 studi, dal 1980 al 2017, mostra come qualifiche più elevate degli insegnanti sono correlate a miglioramenti nel supporto allo sviluppo dei bambini, inclusi il supporto alle esperienze educative in merito al linguaggio e al ragionamento, nella supervisione e pianificazione delle attività, nell'organizzazione e nell'allestimento della classe e dei materiali didattici, nella creazione di

un ambiente accogliente e amichevole per favorire le interazioni (Manning et al., 2017).

L'importanza della formazione professionale nell'ambito dei servizi educativi per l'infanzia è acclamata in letteratura (Taguma et al., 2012; Zaslow et al., 2010; OECD, 2001), ma il concetto di correlazione tra formazione e qualità educativa è stato più volte inquadrato in un contesto in cui alcuni fattori appaiono di importanza critica per determinare un impatto positivo sulle pratiche pedagogiche.

Il nostro campo di indagine è stato ristretto alla formazione continua considerandola altrettanto importante e necessariamente integrata rispetto alla iniziale, che da sola non è sufficiente a garantire la qualità (Siraj & Kingston, 2015). Inoltre la formazione professionale continua è universalmente riconosciuta come sempre più cruciale in termini di innovazione e introduzione di elementi connessi alla (a) riflessione critica, (b) le comunità di pratiche, (c) la crescente attenzione alla potenziale capacità di fronteggiare le disuguaglianze sociali attraverso l'intervento educativo nella prima e seconda infanzia (Jensen e Iannone, 2018). Tuttavia ci sono alcune caratteristiche della formazione continua del personale che ne influenzano la qualità e l'efficacia. Ad esempio secondo Peleman et al. (2018) è necessario che il programma di formazione continua del personale dei servizi ECEC sia inserito all'interno di una cornice teorica collegata ai bisogni locali, e che coinvolga in maniera attiva in processi di trasformazione i partecipanti, che metta a disposizione dei formati un mentore o un supervisore, e non si limiti quindi a esporli a nuove informazioni od esperienze. Verosimilmente però queste non sono le uniche dimensioni variabili da esaminare criticamente per stabilire una correlazione tra efficacia della formazione e qualità educativa, visto che alcuni autori (Siraj et al., 2019) hanno messo in guardia sulla necessità di avviare progetti di formazione professionale più rigorosi che consentano di praticare il cambiamento nei servizi integrando contenuti e pratiche pedagogiche note per essere importanti nel promuovere i risultati di sviluppo e apprendimento nei bambini. Altri (Lazzari et al., 2013) hanno insistito sul fatto che l'impegno attivo nella formazione e lo scambio tra pari in un contesto collegiale, consentendo la riflessività condivisa e la sperimentazione nei servizi, possono diventare elementi di forza dei programmi di formazione del personale educativo del nido e della scuola dell'infanzia. Anche Wei et al. (2009) sostengono che in generale lo sviluppo professionale dei docenti di alta qualità dovrebbe essere continuativo,

collaborativo e collegato alle esperienze quotidiane degli insegnanti, sottolineando l'importanza dell'apprendimento attivo e della coerenza tra il contenuto e gli obiettivi della formazione, oltre che del coaching e del mentoring. Infine una meta-analisi sull'efficacia della formazione dei caregivers svolta da Fukkink e Lont (2007) invita a considerare che la formazione dovrebbe sempre includere contenuti sullo sviluppo infantile e concentrarsi sulle abilità di interazione responsiva e stimolante con i bambini. I contenuti sullo sviluppo infantile all'interno dei programmi di formazione dei docenti di prima e seconda infanzia sembrano d'altronde essere una delle variabili di maggiore impatto sulla qualità del docente, con correlazione positiva con gli apprendimenti e il benessere infantile (Allen e Kelly, 2015; Daniels e Shumow, 2003). Anche la qualità dell'interazione adulto-bambino è ritenuta la differenza più importante per distinguere i servizi di qualità (McNally e Slutsky, 2019).

Uno sguardo, anche sommario, alle indicazioni che provengono dalla politica nazionale e sovranazionale in Europa e Stati Uniti mostra che la formazione professionale continua per gli educatori della prima e seconda infanzia è considerata essenziale per fornire servizi di alta qualità ai bambini e alle loro famiglie (National Association for the Education of Young Children, 1999; European Commission, 2014). Infine, sebbene le correlazioni tra le qualifiche formali degli insegnanti e la qualità nei servizi per la prima infanzia intesa come risultati d'apprendimento nei bambini (ECEC) sono deboli (Howes et al., 2008; Lupi e D'Ugo, 2022), e Pianta et al. (2009) abbiano dimostrato che buone interazioni insegnante-bambino e la realizzazione di istruzione e curriculum che stimolano lo sviluppo infantile non sono garantite dalla preparazione degli insegnanti, bisogna tenere presente che alcune ricerche mettono in evidenza che le educatrici con studi più avanzati sono maggiormente inclini a definire la propria professionalità in termini di scopi e obiettivi e di presa di decisioni basata su conoscenza esperta o sapere specialistico (Irvine et al., 2023), e non è verosimile credere che questo tipo di credenze non impattino sull'auto-efficacia (Bandura, 1977), sulla perseveranza, sulla riflessività (Schön, 1983) del docente, e indirettamente quindi sulla qualità del servizio.

In questa ricerca qualitativa pertanto si è partiti dalla considerazione dello stato di fatto del background di studi sul tema, che ad oggi non riesce a definire in maniera univoca il nesso di correlazione positiva tra formazione continua del personale e

qualità educativa, pur evidenziandosi un generale consenso in merito al suo ruolo fondamentale nel promuovere la qualità del sistema educativo 0-6 anni.

La nostra ricerca mette in luce alcune variabili chiave che possono diminuire l'efficacia della formazione generando conflitti professionali sul luogo di lavoro, in modo particolare due variabili sembrano, nel contesto indagato, particolarmente suscettibili di interesse, anche futuro, per la loro capacità di impatto negativo, ovvero: (1) la possibilità che ha la formazione di modificare i tratti identitari della professionalità docente in una parte ristretta del gruppo educativo, creando divisioni identitarie e conflitti, (2) le implicazioni didattiche della formazione, che possono spingere le educatrici e le maestre verso contrasti professionali. Spesso, le discussioni sulla qualità si concentrano su caratteristiche strutturali della formazione, come il livello e la durata, ma noi abbiamo trovato che l'impatto sui professionisti della prima infanzia dipende molto da esperienze che non sono collegate alle qualifiche o agli aspetti formali dei percorsi, ma allo sviluppo di atteggiamenti meno tangibili che però informano il loro lavoro con i bambini, il che è stato evidenziato anche da altri (Campbell-Barr e Leeson, 2016).

Inoltre si è rilevata la relatività dell'importanza del contesto organizzativo nell'influenzare la propensione al cambiamento, nonché nel supportare organizzativamente il cambiamento, in un contesto in cui l'avvio e il contenuto della formazione aveva avuto un impulso politico e sociale (proveniente dalla pressione politica di alcune famiglie e associazioni nei confronti dei politici), e non dalle maestre o dalle coordinatrici pedagogiche. Cominciamo il resoconto della nostra ricerca proprio da qui.

IL PROBLEMA DELLA SCELTA SCOLASTICA E LA DIMENSIONE CONFLITTUALE IN UN SISTEMA EDUCATIVO E SCOLASTICO IN CUI È FAVORITA LA LIBERTÀ DI SCELTA DELLA SCUOLA DA PARTE DELLE FAMIGLIE

Quando una amministrazione decide di avviare una sperimentazione metodologica dichiara, anche solo in maniera implicita, che vuole rispondere a una esigenza di rinnovamento del sistema educativo e alle richieste delle famiglie che si interessano ad alcuni metodi che trovano una forte rappresentazione nei media tradizionali e nei *social media*. Al contempo però mette il sistema in una condizione di affatica-

mento e tensione perché è naturale che dalle sperimentazioni emergano crisi, contrasti, nuove identità, e si formino differenze inusitate di relazione e scambio con i portatori di interesse coinvolti, oltre che nuove distribuzioni di potere personale, professionale e sociale. Nel mondo esistono sistemi scolastici centralizzati, sia organizzativamente che metodologicamente, e altri in cui la scelta tra scuole differenti, sia organizzativamente che metodologicamente, è invece la norma, esistono poi sistemi misti, in cui una logica di servizio pubblico convive con quella dell'ampliamento dell'offerta educativa e della scelta delle famiglie, come suggerisce anche il Consiglio d'Europa, il quale per promuovere "the right to freedom of choice in education recommends that the Council of Europe member States, while guaranteeing the viability and quality of the network of public-run schools, ensure that sufficient funding is made available to allow all children to access statutory education provision in private education establishments if sufficient provision is not available within the public-run school sector" (Parliamentary Assembly, Resolution n.1904, 2012). In questi casi alcune ricerche affermano che la competizione tra privati e Stato porta alla competitività e al miglioramento generalizzato dell'offerta (Figlio e Hart, 2014), mentre i fautori della libertà di insegnamento (per lo più ultraliberali, di destra e cristiani, almeno in Europa e USA) propongono una riforma generalizzata del sistema con l'introduzione di politiche di liberalizzazione a sostegno di scuole private e anche *voucher e charter schools* (Hess e Warren, 2021), altri, all'opposto, pongono l'attenzione sul fatto che la libertà di scelta della scuola da parte dei genitori crea comunità meno coese, frammentate e divise, in luoghi di riproduzione culturale legati all'appartenenza a gruppi con interessi e valori particolaristici, fino a costituire la premessa per un doppio canale, privato di eccellenza e pubblico di sussistenza (Gewirts et al., 1995; Fuller et al., 1996). Queste preoccupazioni sono condivise anche dall'ONU, che afferma: "education as a public function of States is being eroded by market-driven approaches and the rapid growth of private providers, with scant control by public authorities. Privatization negatively affects the right to education both as an entitlement and as empowerment. It breeds exclusion and marginalization, with crippling effects on the fundamental principle of equality of opportunity in education. It also entails disinvestment in public education" (Singh, 2015: 21). Inoltre la relazione tra scelta della scuola da parte delle famiglie in un contesto competitivo e performance

scolastiche degli studenti è debole al livello globale (OECD, 2014) e altri studi (Pianta e Ansari, 2018) stabiliscono che i migliori risultati scolastici di chi negli USA ha frequentato una scuola privata sono correlati esclusivamente alla provenienza socio-economica familiare. Allo stesso modo dopo aver epurato l'interpretazione dei dati delle migliori performance delle scuole private dalle deformazioni demografiche le ricerche dei Lubienski (Lubienski e Lubienski, 2013) dimostrano che i risultati degli studenti nelle scuole pubbliche sono almeno uguali, e spesso migliori, di quelli delle scuole private. Favorire la competizione e la differenziazione didattica è quindi una azione politica che da un lato si connota come liberale e legata a valori di apertura, confronto, rispetto delle differenze e promozione della libertà di scelta, ma dall'altro è ispirata, seppure indirettamente, a un pensiero competitivo e dai contorni ideologici minacciosi, legato ad ambiti della vita che afferiscono al mercato e alla lotta per la supremazia sui competitori, senza garantire in alcun modo una migliore performance degli studenti. Questi elementi di criticità sono, in tutto il mondo, alla base delle difficoltà che si trovano a gestire le pubbliche amministrazioni quando vogliono promuovere la competizione tra pubblico e privato nell'ambito educativo e scolastico, ma, sebbene con evidenti differenze, sono anche il panorama in cui si è trovata a operare la Provincia Autonoma di Trento quando ha deciso di promuovere un progetto di promozione presso alcune scuole pubbliche (a gestione pubblica o privata) del metodo montessoriano e della sua adozione didattica. Le domande a cui sarebbe più interessate rispondere sarebbero quindi 1) riguardo alle performance: aumentare l'offerta metodologico-didattica, che impatto ha sul sistema? Migliora l'offerta generale? Migliora i risultati delle altre scuole o li peggiora? 2) riguardo la polarizzazione delle famiglie: quelle ad alto reddito e alto *status* scelgono le scuole a metodo?, 3) riguardo all'eterogeneità dei fini, cioè alle conseguenze collaterali della sperimentazione, se ci sono miglioramenti, sono controbilanciati da conflitti e problemi?

Il presente contributo si focalizza, in attesa di condurre ulteriori ricerche intorno alle prime due questioni, sulle criticità emerse in merito al rapporto tra libera scelta della scuola da parte delle famiglie, formazione professionale continua nel metodo montessoriano, identità professionale del personale docente e i conflitti sul luogo di lavoro che ne sono scaturiti.

La nascita di una sperimentazione metodologica impatta in maniera particolare sulla possibilità

di scelta che i genitori operano in merito alla scuola che devono frequentare i propri figli, e questa scelta assume modalità e caratteristiche che sono state studiate particolarmente in quei contesti in cui la scuola è in regime di libero mercato (Dolton, 2003; Holmes Erickson, 2017), risultando in un quadro che vede le scelte orientarsi abitualmente su tre assi, il primo che riguarda la concordanza tra valori religiosi e etici della famiglia e quelli proposti dalla scuola, il secondo che riguarda la qualità dell'offerta educativa, e un terzo che contempera i primi due atteggiamenti con altri bisogni familiari e perviene a una scelta di compromesso. Sicuramente l'adozione del metodo Montessori svolge una funzione di richiamo per quanti orientano le scelte in direzione della qualità dell'offerta, e bisogna anche considerare che le altre due tipologie di scelta in Italia godono di minore fortuna, per motivi differenti, sia perché l'attrattiva delle scuole d'orientamento religioso subisce sempre più lo scacco della cultura secolare, sia perché i compromessi riguardano spesso l'aspetto economico dell'accesso scolastico. Tuttavia, in una fase in cui il numero di figli per donna fertile è intorno a 1,3 in Trentino, 1,32 secondo l'ISTAT (2024) nel 2019 e 1,28 secondo ISPAT (2024) nel 2024, la scelta dettata da ragioni legate alla qualità educativa assume una rilevanza maggiore che in altre epoche o in altri luoghi in cui si investiva molto meno, e si attivavano molte meno aspettative rispetto al percorso formativo dei propri figli; inoltre, a questa attenzione carica di aspettative, si aggiunge un elemento tipico del sistema misto che vige nel caso del nido e della scuola dell'infanzia in Italia, che è comunque un sistema a prevalenza pubblica nel caso del segmento 3-6 anni (e per il Trentino si può addirittura parlare di quasi totalità pubblica del sistema), e cioè la frequenza gratuita, che vige sia nelle scuole gestite dalla Provincia Autonoma che in quelle delle private equiparate (gestite da privati, FPSM, Coesi, non equiparate e Chemelli). Avere accesso pressoché alla totalità delle scuole senza alcuno sbarramento economico aumenta la percezione di significatività che i genitori danno agli elementi di differenza qualitativa, metodologica, strutturale, gestionale e valoriale delle diverse scuole, al fine di operare la propria scelta. Alcuni studi infine dimostrano che la scelta dei genitori è influenzata, oltre che da motivi economici, anche da motivi logistici, dalla distanza *in primis*, e da motivi legati alla qualità scolastica (Alderman et Al., 2001) e ai valori espressi da una scuola, e dall'influenza che hanno le conoscenze personali e le reti sociali di appartenenza (Canals et Al., 2019). All'interno di queste reti infor-

mali oggi il metodo Montessori è presente come ipotesi alternativa e di qualità, quando non di eccellenza, il che tra l'altro avviene anche nei circuiti alti e accademici in cui la Montessori e la sua proposta sono presentati, a differenza di quanto avveniva in passato, come esempi di eccellenza metodologica, si veda in tal senso, come mero esempio, un diffuso manuale di didattica generale come quello curato dalla Nigris (2020: 313-323). Che dunque il metodo sia percepito come un elemento di qualità che possa orientare le scelte delle famiglie è evidente, ma c'è un'implicazione che ne consegue: il sistema scolastico proponendolo ne afferma a sua volta la validità, pur mantenendo una prevalenza di altri approcci metodologici in altre scuole, con altri approcci alle scelte educative e organizzative che continua a dichiarare a loro volta valide e buone. Questo contrasto è naturale e avviene ovunque convivano scuole a metodo, con una differenziazione didattica particolare, si pensi all'esperienza milanese della Pizzigoni, limitata a poche sezioni, o all'esperienza agazziana della città di Brescia, oggi in gran parte ridimensionata, o ancora alle scuole a metodo Montessori di Roma. In ogni caso però la nascita di queste scuole era avvenuta in un'epoca in cui vivevano ancora pratiche centralizzate *ante* autonomia scolastica, e quindi la libertà di scelta era limitata di fatto alla possibilità di accedere alla scuola viciniorispetto al domicilio, il che ha portato in alcuni paesi al fenomeno del cambio di domicilio per garantire ai propri figli la scuola che si desiderava per loro, secondo il modello di Tiebout (1956), o al ricorso, a pagamento, ad una scuola privata; secondo la celebre alternativa di Hirschman (1970), le famiglie insoddisfatte di un servizio, in questo caso la scuola, potevano esprimere il loro malcontento solo scegliendo o fondando una nuova istituzione (*exit*), oppure esercitando dall'interno il loro dissenso, praticando una opposizione che risultasse in un cambiamento del sistema (*voice*). Ma entrambe queste ipotesi nella scuola italiana sono sempre state di difficile attuazione, sia perché l'uscita è economicamente penalizzante, sia perché il diritto di voce nella scuola si riduce alla presenza in organi di partecipazione che sebbene non siano esclusivamente consultivi, pure nelle funzioni deliberative sono di portata limitata, generale e di indirizzo.

Il Trentino in una situazione come quella appena descritta ha visto la nascita di sezioni a metodo Montessori che si sono radicate presso istituti e scuole che continuano al contempo a mantenere delle sezioni con un orientamento e delle pratiche pedagogiche

differenti, orientate alla adesione al modello trentino di riferimento che trova negli orientamenti provinciali il proprio statuto valoriale ed operativo (*Decreto del presidente della giunta provinciale 15 marzo 1995, n. 5-19/leg. Approvazione degli orientamenti dell'attività educativa della scuola dell'infanzia, b.u. 2 maggio 1995, n. 20, suppl. ord. n. 2*), dando così vita a veri e propri istituti plurali che consentono la scelta educativa delle famiglie, e insieme portano elementi di conflitto all'interno del sistema educativo. La libertà di scelta scolastica non si limita a garantire alle famiglie la possibilità di selezionare un'offerta educativa in linea con le proprie preferenze, ma introduce nel sistema le aspettative legate all'azione di scelta e dinamiche consumeristiche che impattano sulle identità professionali dei docenti e ridefiniscono gli equilibri all'interno delle istituzioni scolastiche e tra colleghi, con conseguenze significative sulla qualità educativa. La cultura del consumo non si limita alle transazioni economiche, ma influisce anche sulle identità sociali, sui valori e sulle pratiche istituzionali. Nel contesto educativo, ciò si traduce nel modo in cui le aspettative di mercato orientano le scelte scolastiche dei genitori, determinando un'offerta istituzionale modellata sulle richieste dell'utenza e incidendo sulla professionalità degli insegnanti. Il processo di selezione della scuola si inserisce, dunque, in una più ampia cornice di consumismo, in cui l'educazione viene posizionata non più come un servizio pubblico, ma come un bene di consumo (Slater, 1997). Questo fenomeno è particolarmente rilevante nell'ambito dell'educazione della prima infanzia, dove le scelte dei genitori sono spesso guidate non solo da considerazioni pedagogiche, ma anche da desideri, atteggiamenti culturali e percezioni sociali legate all'identità e al capitale simbolico che una determinata scuola o metodologia può conferire ai propri figli (Lim, 2015). L'educazione, quindi, diventa sempre più una merce soggetta alle logiche del mercato, e i genitori, in qualità di consumatori, influenzano direttamente le strutture educative e le dinamiche professionali interne agli istituti scolastici. Il conflitto non dipende direttamente dall'operare una scelta, ma dal tipo di scelta che si opera. Se scegliamo una scuola perché è più vicina a casa, o perché è aperta più a lungo, o perché richiede rette competitive, o perché sappiamo che ha un buon programma sportivo o di insegnamento della matematica, non stiamo esprimendo un giudizio valoriale, sono scelte eminentemente strumentali. Il conflitto però sorge in un regime di scelta che si può esercitare solo sulla base di preferenze didattiche e metodologiche, e que-

sto tipo di preferenze sono asserzioni valoriali a tutti gli effetti, e, essendo fondate su una base assiologica investono il sistema educativo con una forza di opinione e giudizio che impatta direttamente l'azione educativa e professionale di tutte le maestre afferenti al sistema, facciamo un esempio in termini spiccioli. Chiunque scelga di bere dell'acqua in una tavola su cui siano presenti anche vino e birra, sta *preferendo* l'acqua agli alcolici, sulla base del valore che l'acqua ha rispetto ad essi e sulla base delle sue proprietà, degli effetti che genera. La sobrietà, la mancanza di acidità, la capacità di favorire la digestione e la diuresi, la mancanza di effetti nocivi a carico del fegato, ecc. sono *valori* che vengono preferiti (e in alcuni casi o culture anche contrapposti) ad altri. Chi sceglie infatti gli alcolici preferisce il loro valore, la loro capacità di sollecitare fortemente il gusto, l'acidità, la capacità di indurre l'ebbrezza, il lavoro culturale dell'uomo che li ha prodotti, ecc. Tuttavia il giudizio di valore e l'attribuzione di valori alle scelte ricadono in un ambito di nonsenso linguistico (Wittgenstein, 1992) perché alle affermazioni assolute non corrisponde alcun contenuto, si può quindi preferire l'acqua al vino, ma affermare che l'acqua è migliore del vino lo si può fare solo mettendola in relazione a qualcosa di fattuale, possiamo dire che l'acqua è migliore per un pilota in azione (che deve mantenere la lucidità mentale e non affaticare il proprio corpo), mentre il vino è migliore per delle persone che ad un primo incontro vogliono rompere il ghiaccio, sfruttandone il potere disinibitorio e socializzante. Quando però scegliamo una scuola pubblica per il suo metodo didattico, la nostra scelta è guidata da considerazioni valoriali, ovvero, nel caso trentino, dall'idea che la scuola montessoriana sia migliore della tradizionale, altrimenti sceglieremmo le altre, e tra queste la più vicina, la più economica, ecc., quindi, nel caso trentino anche la semplice scelta genera una situazione differenziale e potenzialmente conflittuale. E questo non solo al livello comunitario e di relazione, tra genitori e scuola, gruppi di genitori, docenti e dirigenti, ecc. ma specialmente all'interno del corpo docente per motivi afferenti all'identità professionale, come vedremo meglio più avanti.

INTERVISTA DEL PERSONALE PEDAGOGICO DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO E INCONTRI DI FORMAZIONE E FOCUS GROUP CON LE MAESTRE CHE ADOTTANO IL METODO MONTESSORI IN TRENTO

Nota metodologica

La ricerca empirica presentata si è basata su un approccio qualitativo, progettato per analizzare le dinamiche educative e organizzative legate all'introduzione del metodo Montessori nelle scuole dell'infanzia della Provincia Autonoma di Trento.

Il disegno di ricerca si è ispirato a un approccio ermeneutico-interpretativo (Urban, 2008), che consente di comprendere le interazioni e i significati attribuiti dai partecipanti alle trasformazioni pedagogiche introdotte. Tale approccio ha orientato sia la definizione delle domande di ricerca sia la scelta delle tecniche di raccolta e analisi dei dati.

La ricerca ha coinvolto tutte le educatrici e le maestre che, dopo aver completato una formazione specifica sul metodo Montessori, hanno implementato i relativi principi metodologici nelle loro classi. Inoltre, è stata inclusa la totalità delle coordinatrici pedagogiche responsabili delle scuole partecipanti. Questa scelta esaustiva riflette l'intenzione di raccogliere una visione articolata e complessiva del fenomeno indagato, includendo tutte le esperienze e le percezioni significative.

La ricerca ha utilizzato una combinazione di strumenti qualitativi, tra cui interviste semi-strutturate e una serie di incontri di formazione-focus group. Le interviste sono state progettate per esplorare tre dimensioni principali:

1. Applicazione del metodo Montessori: coerenza tra teoria e pratica.
2. Comportamento dei docenti: dinamiche relazionali e professionali.
3. Valutazioni degli osservatori: percezioni e riflessioni delle coordinatrici pedagogiche.

Gli incontri di formazione-focus group hanno rappresentato un elemento centrale del processo, offrendo uno spazio di confronto tra pari e di riflessione critica collettiva. Durante questi incontri, le partecipanti hanno discusso delle pratiche adottate, individuato criticità e proposto soluzioni condivise. Sebbene gli incontri non siano stati registrati, sono stati presi appunti dettagliati, successivamente analizzati per estrarre temi chiave e arricchire l'interpretazione dei dati.

Codifica e interpretazione dei dati

Le trascrizioni delle interviste e gli appunti degli incontri di formazione-focus group sono stati analizzati attraverso un processo di codifica tematica (Braun & Clarke, 2006). I temi emersi sono stati in-

terpretati alla luce delle teorie sullo sviluppo professionale e sull'identità docente (Bandura, 1977; Schön, 1983). La triangolazione dei dati ha garantito la validità e la solidità dei risultati.

Limiti metodologici

Pur avendo incluso tutte le figure professionali direttamente coinvolte nella sperimentazione, la natura qualitativa della ricerca implica che i risultati siano strettamente legati al contesto indagato e non generalizzabili. Inoltre, l'assenza di registrazioni audio degli incontri potrebbe aver influenzato la completezza di alcune osservazioni, benché gli appunti presi siano stati accuratamente organizzati e analizzati. Tuttavia, l'approccio adottato offre spunti significativi per ulteriori studi e interventi permettendo di venire a conoscenza delle modalità di attuazione del metodo Montessori da parte del personale educativo della Provincia Autonoma di Trento, identificando gli elementi utili al fine di proporre in futuro azioni di armonizzazione e coordinamento metodologico tra le strutture educative montessoriane e tradizionali presenti sul territorio. Al contempo se ne sono tratti dati utili a capire la situazione conflittuale a cui accennavamo sopra.

Dall'interpretazione dei dati raccolti si evince innanzitutto che le pratiche metodologiche montessoriane sono state avviate con competenza, e i materiali didattici, la preparazione degli angoli e dei centri di interesse risultano ben avviati, si notano solo piccole mancanze organizzative dovute principalmente all'inesperienza del personale (D'Ugo e Lupi, 2017). Quello che invece lascia perplesse le osservatrici è il rapporto che le maestre formate nel metodo montessoriano hanno maturato con la visione dell'infanzia e con l'offerta educativa che vengono proposte nelle sezioni tradizionali, in particolar modo emergono criticità riguardanti 1) la diversa e contrastante importanza attribuita al ruolo del gioco libero e della più ampia valorizzazione della spontaneità infantile, 2) il ruolo dei linguaggi artistici, espressivi, corporei, e 3) il ruolo del rapporto educativo con lo spazio esterno e con il contesto territoriale di appartenenza, attraverso quelli che Frabboni chiamava linguaggi ambientali (Frabboni, 1980).

DIMENSIONE IDENTITARIA DELLE CRITICITÀ

Alcune di queste criticità sono tipici elementi del percorso di molti professionisti che giungono al metodo Montessori e in questo percorso generano

una immagine identitaria in cui si fondono, e confondono: visioni del mondo, giustificazione di tratti della propria personalità o del proprio carattere, acquisizione di fondamenti teorici e pedagogici, pratica di soluzioni didattiche, condivisione di obiettivi curricolari, miglioramento della percezione dello *status* professionale, impiego di strumenti che consentono di considerarsi tecnici esperti dell'insegnamento. Questo aspetto identitario, di costruzione e definizione della propria identità professionale per mezzo dell'aderenza a una metodologia didattica che storicamente prevede la possibilità di far equivalere la propria appartenenza al corpo docente montessoriano con quella ad un movimento internazionale di uomini e donne impegnate per il progresso dell'umanità per mezzo dell'educazione (Pesci, 2014: 45; Lupi, 2020) non deve essere sottovalutato, perché fa parte di quelle idee profonde di natura discorsiva che influenzano la crescita personale e l'acquisizione di forme integrate di rappresentazione del sé. D'altronde, benché sia difficile definire l'identità professionale del docente, tutti capiamo immediatamente che è un assetto mentale, cognitivo, emotivo, narrativo, della persona nella sua globalità, che si situa all'intersezione dello spazio personale e professionale, coinvolgendo valori e principi, conoscenze e abilità, (Dalli, 2008), elaborazione del riconoscimento e dello sguardo dell'altro. L'identità professionale nei servizi per l'infanzia è anche in continuo mutamento e richiede tempo ed esperienze per "sedimentarsi" (Keary et al., 2020) ed è essenzialmente un percorso aperto, e anzi "conceptualizing teacher identity as always in process also opens up a humbling recognition that there are always unknown, even unknowable, elements involved in teacher subject formations" (Arndt et al., 2018). Approcci ermeneutici hanno evidenziato anche come la costruzione dell'identità professionale del personale educativo dei servizi per l'infanzia dipenda dalle relazioni, dall'incertezza, dal contesto, e sfugga, almeno in parte, alle imposizioni concettuali che vorrebbero imporgli i decisori politici e i discorsi pubblici che egemonizzano e ingessano il dibattito in merito (Urban, 2008). Insomma l'identità professionale esiste, è sempre dinamicamente attiva, impatta sulla vita degli educatori, ed è fortemente contestualizzata (Dahlberg et al., 1999).

Proprio gli aspetti identitari che si sviluppano nel partecipare al corpo docente montessoriano sono al centro delle questioni didattiche, relazionali e comunicative che hanno investito le scuole trentine a metodo dopo la formazione del personale educativo. Que-

sti aspetti sono così importanti perché la dimensione psicologica della costruzione della propria identità con una continua azione di bilanciamento degli elementi interni ed esterni, soggettivi ed oggettivi, legati al sé e all'altro da sé (Kegan, 1982), permette ai docenti di trovare un equilibrio che eviti la perdita di senso, la svalutazione, l'ansia, l'esaurimento personale e professionale, tutti rischi, a partire dall'esaurimento, che Woods (2019) ha individuato in quei docenti impegnati a sopravvivere, a superare le difficoltà lavorative che hanno un impatto negativo sulla loro vita, che sono quotidiana normalità nei nidi e nelle scuole dell'infanzia. Questa necessità di sopravvivere può portare il docente verso l'attuazione di cambiamenti nelle condizioni di lavoro che consentano di riorganizzare i paradigmi pedagogici, gli spazi, le metodologie, di modificare la struttura dell'insegnamento in modo che non solo ci si garantisca la sopravvivenza ma anche la soddisfazione dei propri bisogni ideali e umani. E molto spesso il cambiamento è guidato e favorito da esperienze di formazione professionale che è associata con un aumento misurabile delle conoscenze e abilità del docente di scuola dell'infanzia, con la motivazione e l'auto-efficacia (Hyseni et al., 2022), e anche con la costruzione di un senso di identità professionale, con l'aumento della soddisfazione lavorativa e la creazione di opportunità per lo sviluppo della carriera (OECD, 2019).

Bisogna considerare inoltre che anche chi ha criticato il metodo e la sua applicazione rigida e settaria (Prezzolini, 1919) ha messo in evidenza come i docenti vi incontrassero una occasione di crescita personale e professionale, che permette al docente di rimodulare la propria identità includendovi sane rappresentazioni del carattere spontaneo e libero dell'attività infantile e l'importanza di considerare l'aspetto indiretto dell'azione educativa, procurandosi un ampio bagaglio di abilità progettuali e didattiche. La rappresentazione dell'identità professionale infatti influisce direttamente sulla qualità dell'insegnamento, sulla motivazione, sull'impegno, sul benessere e sulla gestione della propria carriera (Schutz et al., 2018), ed è evidente, come mette bene in evidenza Alsup (2018), che i docenti fanno esperienza principalmente di tre condizioni nel processo di sviluppo identitario: 1) vulnerabilità, 2) autorità ed 3) autoefficacia. L'autoefficacia di cui parla Bandura è l'abilità di prendere decisioni e agire per ottenerne gli esiti previsti, mentre l'autorità e la vulnerabilità (che sembrano opposte, ma lo sono solo dialetticamente) sono rispettivamente: la capacità di scegliere e sentire che la scelta è adat-

ta, competente, funzionale e indiscutibile, oppure che la scelta porta a esperire l'insicurezza, il dubbio e il timore della sua inadeguatezza, inappropriata, discutibilità. La vulnerabilità però è anche un'esperienza che sta al centro dell'apprendimento sul campo, e il docente che prova emozioni di inadeguatezza cerca di costruire una identità in cui l'efficacia e l'autorità si bilanciano con la capacità di mettersi in discussione e migliorarsi, diventando docenti che gestiscono la dimensione curricolare, quella motivazionale, quella disciplinare-normativa, quella didattica in maniera ottimale, oltre che identitariamente significativa. Il metodo Montessori si inserisce in questa dinamica rappresentando, oltre che una possibilità di miglioramento dovuta al mero fatto di essere un percorso di formazione, anche una possibilità di bilanciamento tra autorità e vulnerabilità, con una azione di condensazione dell'istanza autoritaria intorno a un nucleo discorsivo che viene percepito come scientifico, adeguato, epistemologicamente forte, didatticamente coerente, comunicativamente vincente e socialmente attraente. Evidentemente questi tratti possono far costruire al docente un nuovo equilibrio in cui non solo gli elementi di vulnerabilità esperiti in precedenza vengono superati, ma in cui si assiste anche alla negazione di alcune soluzioni bilanciate, integrate, funzionali, che però peccano per essere state elaborate in precedenza, e che quindi vengono associate al passato e al senso di vergogna, instabilità, incapacità di cui il docente aveva avuto consapevolezza. Questa negazione, il rifiuto di riconoscere la validità di qualcosa di positivo che si era ottenuto in un'epoca che ora viene svalutata, è al centro del rapporto problematico che alcune docenti trentine hanno instaurato con l'offerta pedagogica tradizionale e di conseguenza con le colleghe che vi sono rimaste ancorate, e con il personale direttivo e dirigenziale che le supervisiona e guida.

Inoltre la formazione montessoriana incontra i requisiti generali che l'evidenza scientifica indica per l'efficacia dello sviluppo professionale per gli educatori della prima infanzia (Zaslow et al., 2010), perché riesce a 1) proporre obiettivi specifici e articolati per lo sviluppo professionale del docente; 2) si collega la conoscenza teorica alla pratica dell'educatore; 3) si favorisce (almeno nel caso trentino che prendiamo in esame) la partecipazione collettiva degli insegnanti delle stesse classi o scuole al percorso di sviluppo professionale; 4) le educatrici sono preparate a condurre valutazioni sui bambini e a interpretare i loro risultati per svolgere un monitoraggio continuo degli effetti del proprio sviluppo professionale.

Infine la formazione montessoriana prevede il mentoring e il coaching su tempi lunghi (150 ore di formazione fino a 300) e una *systematic review* ha rilevato che le formazioni più lunghe favoriscono il coaching (Brunsek et al 2020). Inoltre Markussen-Brown et al. (2017), mette in evidenza che la formazione professionale che verte sul linguaggio, e questa è una dimensione formativa che è al centro delle formazioni a metodo Montessori, consente di produrre un effetto di media entità sulla qualità del processo e un effetto di grande entità sulla qualità strutturale.

Inoltre la professione docente, come noto, è incentrata su una serie di competenze, conoscenze e abilità differenti, che si possono suddividere in almeno tre categorie (Shulman, 1986): di contenuto, di contenuto pedagogico, curricolari-didattiche. Ciascuna di queste aree del sapere del docente può essere organizzata in forma proposizionale, di caso, o strategica, le proposizionali sono principi, massime e norme morali, e, tra queste, quelle psicopedagogiche e metodologico-didattiche, quelle organizzativo-relazionali, quelle di documentazione e valutazione si sviluppano particolarmente con la pratica e non sono valorizzate nei percorsi formali come meriterebbero (Fritsch et Al. 2015), proprio per questo il metodo Montessori si caratterizza come una forza propulsiva per la crescita professionale e identitaria del docente, perché viene percepito come strumento di formazione sul campo, *on the job*, operato principalmente da altre maestre e tecnici della formazione per colmare quelle lacune che lascia aperte dietro di sé la formazione accademica.

Inoltre la formazione tradizionale sul campo può soffrire di una forte inefficacia a causa della passività, dell'eccessiva teoricità, e dell'inutilità pratica che gli attribuiscono i docenti (Loyalka, et al., 2019), quest'ultimo aspetto è dovuto anche alla discontinuità con cui si impegna in molti casi il personale in formazione, di anno in anno, o in cicli pluriennali comunque di breve respiro, su progetti e argomenti disparati, lasciando nelle partecipanti un senso di inappagato bisogno e incapacità di tradurre tutti gli stimoli e gli apprendimenti in abilità professionali. Ad esempio, formarsi sulla motricità, poi sulle relazioni con i genitori, in seguito sui nuovi *media*, e infine sulla realizzazione di progetti di costruttività d'ascendenza reggiana, il tutto in 4 sessioni di formazione, suddivise in tre anni solari, è esperienza abituale, che induce molti docenti a pensare che una formazione univoca, centrata solo sul metodo Montessori (o anche su altri metodi, non fa differenza purché sia univoca la proposta) sia più

proficua perché permette di concentrare le attenzioni su un elemento catalizzatore delle energie professionali e della progettualità docente, consentendo inoltre di valutare più facilmente il raggiungimento dei risultati attesi. Questo elemento di discontinuità rilevato nella formazione continua e di contro la forza aggregante della formazione su un tema unico, che però si articola curricularmente nel caso del metodo dando ampiezza alle possibilità formative, sono utili a capire perché il Montessori sia percepito come risorsa utile alla definizione della propria identità professionale.

Non è da sottovalutare poi un elemento, l'identità professionale del docente è stata spesso associata a quella del *bricoleur* (Hatton, 1989; 1997), secondo la metafora di Levi-Strauss che definiva così chi è impegnato a risolvere i problemi con le abilità e gli strumenti limitati che ha a disposizione e che però manca di affinità e consuetudine con le pratiche tecniche e scientifiche del professionista. Questa analogia ha l'intenzione di mettere in evidenza la natura subculturale della professionalità docente, che è concepita come essenzialmente irriflessiva e segnata dal bisogno di risolvere problemi immediati senza ricorrere a teorie scientifiche o pedagogiche, ma si accontenterebbe di risolvere questioni sentite come immediatamente pressanti, importanti per poter gestire la classe, per portare a termine un programma, una lezione, un progetto formativo. Anche la tendenza di molti docenti che migrano da ipotesi e slanci progressisti, e territori vicini alle pedagogie attive, verso posizioni conservatrici, vengono spiegati (Denscombe, 1982) come risultato di una incapacità di trasformare idee pedagogiche in azioni educative efficaci, principalmente perché l'organizzazione degli spazi, la cultura materiale e sociale della classe e la necessità di gestirla, li portano a ricorrere a una pedagogia nascosta del controllo. Anche in questo caso la formazione montessoriana tende invece a creare un forte vincolo predittivo tra teoria pedagogica e pratiche metodologiche, consentendo al docente di esperire una discreta autoefficacia, di essere in grado di progettare il proprio intervento educativo secondo linee teoriche, metterlo in atto praticamente e valutare il raggiungimento degli obiettivi attesi. Ad esempio si pensi al bisogno di ingaggiare *tutti* i bambini allo *stesso momento* in attività interessanti e curricularmente significative, in una classe a metodo tradizionale il docente che voglia preparare una attività adatta a tutti i gruppi si scontrerà ben presto con la necessità di prevedere attività collaterali, da portare avanti in contemporanea, per consentire a ogni gruppo di contenere solo bambini

interessati all'attività, in grado di svolgerla e di trarne profitto. Ma questa necessità, ovvero organizzare gruppi differenti che svolgano contemporaneamente attività differenti (o la stessa attività in un grado differente di difficoltà), è di per sé un secondo problema organizzativo e metodologico, quindi il docente che voleva preparare una attività significativa fruibile da tutto il gruppo si trova a dover rimettere in discussione sia la premessa teorica (attività educativa/di apprendimento utile a tutta la sezione), sia la sua realizzazione pratica (per svolgere una attività interessante e utile a tutti, devo rinunciare a pensare la classe come un insieme, ma articolarla in ulteriori gruppi). La necessità di controllare la classe corre quindi il rischio di ricorrere a pratiche disciplinanti tradizionali che non valorizzano il ruolo attivo del bambino. Il metodo Montessori invece risolve il problema del controllo non in direzione del ricorso a pratiche omologanti e disciplinanti, ma bensì in maniera indiretta rivolgendo le attenzioni sorveglianti dell'adulto principalmente nei confronti dell'ambiente e degli spazi, chiedendogli di organizzare gli spazi e l'offerta dei materiali in modo che il singolo bambino possa scegliere l'attività interessante e poi svolgerla da solo, sotto la supervisione (evidentemente non costante, ma quantomeno continua) della maestra. Così il problema della proposta educativa si sposta sulla necessità di inserire nell'ambiente i materiali necessari a dare avvio a attività che ogni singolo bambino troverà stimolanti e significative. Quando il docente inserirà nell'ambiente una serie numerosa e varia di materiali, si accorgerà che i bambini scelgono e si concentrano in maniera naturale, il che confermerà in maniera evidente che il risultato previsto in teoria (proporre un'attività educativa/di apprendimento utile a ogni bambino) si verifica praticamente. Questo elemento di circolo virtuoso tra teoria e pratica rende la formazione montessoriana particolarmente significativa per l'identità professionale dei docenti, e li mette al riparo in particolar modo dal rischio di considerarsi come *bricoleur*, come principianti allo sbaraglio o peggio come esperti di un *fai da te* che non è rigoroso, né tantomeno scientifico, in cui si deve continuamente trovare risorse nuove, vivere il cambiamento contingente come sollecitazione a inventare qualcosa, sperimentare, ma con il rischio messo in evidenza da Frabboni e da tutta la riflessione sulla programmazione nell'educazione infantile, di cadere nell'estemporaneità, di dipendere dall'estro, dall'invenzione, che può tardare ad arrivare o essere scadente. Di contro il ricorso a un metodo, a pratiche già stabilite, a risorse

già sperimentate, può essere una valida alternativa ai rischi del *bricolage*, ma non esime il docente dalla necessità di rispondere alle questioni e ai problemi che possono insorgere anche quotidianamente in aula. Il rischio del metodo è costituito dalla rigidità e dal velo di opacità che si distende sull'eventualità, su ciò che capita improvvisamente e richiede di essere affrontato con strumenti che in alcuni casi non sono già a disposizione del docente, che al riparo dell'egida del metodo nega le variazioni, le eventualità, ciò che non è previsto.

Nonostante queste implicazioni psicologiche della formazione montessoriana, che hanno anche parecchi meriti suscettibili di essere sfruttati favorevolmente (cosa evidenziata dalle coordinatrici nelle risposte alle loro interviste), sono da considerare anche delle implicazioni negative, come la possibile sclerosi mentale a favore del metodo e contro tutto il resto, una sorta di mentalità radicale, proselitistica, che divide il mondo educativo in *buoni/cattivi* che è stata criticata da destra e da sinistra, dai cattolici e dai laici, dagli americani e dagli italiani, e che Benedetto Croce (1941) chiamava appartenenza ai *misteri montessoriani*, intendendo con questa espressione la partecipazione ad una setta che venera un idolo e si scherma contro ogni suggestione e idea che ne possa sminuire il prestigio. Pertanto qualsiasi azione e intervento futuro si dovrà condurre con un atteggiamento molto attento a mettere bene in luce che il metodo è una risorsa per il *riassetto equilibrativo* dell'identità docente, senza però creare dei malfunzionamenti, dei cattivi adattamenti e il rifiuto di ciò che di buono è riscontrabile nei vecchi adattamenti professionali. Si dovrà procedere a recuperare ciò che di buono esisteva nella costellazione psicologica e professionale del passato, senza negare il presente, con un lavoro di analisi, approfondimento, ricostruzione del complesso delle abilità professionali. Questo per l'aspetto identitario. Vediamo ora il didattico.

DIMENSIONE DIDATTICA DELLE CRITICITÀ

Non a caso uno dei principali aspetti su cui si incentra il rifiuto delle pratiche passate, percepite dalle docenti montessoriane trentine come svileni della vera natura intelligente del bambino, come incompatibili con il metodo, e contrassegnate da un atteggiamento eccessivamente disimpegnato da parte del docente, c'è il gioco libero, simbolico, socio-drammatico. Mi sono soffermato ampiamente altrove su questo tema (Lupi, 2021) e ripresento qui brevemente alcuni suggerimenti

menti, rimandando allo studio citato per un'analisi più approfondita. Essenzialmente il gioco simbolico e socio-drammatico, rappresentativo, sono fenomeni osservati universalmente nella seconda infanzia e in nessun modo comportano pregiudizio per lo svolgersi di una buona programmazione curricolare e didattica nella scuola dell'infanzia a metodo, richiedendo solamente di essere inquadrati in una integrazione metodologica spaziale o temporale, tutelando i momenti o i luoghi di libera scelta che rimangono i cardini metodologici della proposta montessoriana. Lo stesso principio può essere applicato alla proposta dei linguaggi artistici, espressivi, corporei, che non comportano alcuna minaccia al metodo e anzi arrecano vantaggio tanto ai bambini quanto al clima di classe, soprattutto se vengono proposti con azioni che favoriscano prassi meta-cognitive da parte dei bambini, con particolare attenzione allo spazio dell'atelier di ascendenza reggiana e alla realizzazione di momenti di ricerca, apprendimento cooperativo, *problem solving*, con una proposta del docente sulle tecniche pittoriche, manipolative, scultoree, in vista del fine di introdurre le arti nell'orizzonte espressivo del bambino, come linguaggi che hanno la loro valenza a prescindere dal livello di adeguatezza della elaborazione infantile. I linguaggi espressivi d'altronde favoriscono lo sviluppo cognitivo, quello fino-motorio, quello logico-matematico e quello linguistico (Gardner, 1973) come è evidenziato in moltissime ricerche e senza che ci sia un bisogno particolare di doverne giustificare la presenza nel curricolo infantile, in particolare il disegno, che in passato è stato considerato dai montessoriani come inutile, se non dannoso, è da intendere come un primo linguaggio visuale del bambino, che inizia a fruirne ancora prima che si manifesti la capacità scrittoria e lo sfrutta, assieme ad altre tecniche artistiche, per analizzare il mondo, esprimersi, elaborare esperienze (Lasky e Mukerji, 1980), pertanto è quantomeno inattuale immaginare che i linguaggi espressivi e corporei siano limitati o sottodimensionati nella sezione montessoriana.

Per la lingua straniera invece, si propone qui l'avvio di un lavoro del tutto conforme alle prassi tradizionali, come avviene in moltissime scuole a metodo di tutto il mondo, in cui, oltre l'orario della libera scelta, che non supera mai le tre (3) ore continuative quotidiane, anche a dire delle interpreti più rigide del dettato montessoriano (Lillard, 2005: 109), si propongono attività di insegnamento della lingua seconda o straniera, senza alcun riguardo ai principi montessoriani. Questo essenzialmente perché le teorie e

le prassi di insegnamento della lingua straniera (LS) non sono in alcun modo trattate dalla Montessori in tutta la sua opera. Anche la lingua seconda e il suo insegnamento sembrano soffrire, nelle sezioni a metodo trentine, di una mancata attuazione, o di una loro drastica diminutio, e in questo caso le maestre riportano motivazioni legate ad una presunta aderenza al metodo Montessori, che a loro detta impedirebbe di provvedere all'insegnamento linguistico secondo i metodi adottati comunemente.

Tuttavia non presentare la L2 o LS con i metodi in uso oggi, equivarrebbe a non insegnare ai bambini le nozioni di base dell'informatica a motivo del fatto che Montessori non ne parla, ovvero, ciò è né più né meno un semplice anacronismo. Fraintendimenti di questo tipo sono ricorrenti, ma dannosi e fuori da ogni spirito di correttezza professionale, oltre che non aderenti ai bisogni formativi del bambino.

In definitiva si reputa necessario proporre un percorso di formazione o consulenza che metta in luce le caratteristiche della metodologia montessoriana e ipotizzi l'integrazione di linguaggi, offerte, laboratori, insegnamenti, che non ne alterino la struttura, ma ci convivano, prospettando nuove opportunità sia per i bambini che per i docenti. Le soluzioni già proposte altrove prevedono una convivenza metodologica articolata prevalentemente in alternative spaziali o temporali (Lupi, 2021) che non procurano alcun detrimento all'applicazione del metodo né entrano in contrasto con quel nucleo pedagogico e metodologico che è al centro della proposta montessoriana (Baldacci, 2015), ma consentono di rispondere a richieste educative o organizzative che non si potrebbero altrimenti esaudire.

BIBLIOGRAFIA

- Alderman, H., Orazem, P. F., & Paterno, E. M. (2001). School Quality, School Cost, and the Public/Private School Choices of Low-Income Households in Pakistan. *The Journal of Human Resources*, 36(2), 304–326. <https://doi.org/10.2307/3069661>
- Allen, L. e Kelly, B.B., (2015) *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. Committee on the Science of Children Birth to Age 8: Deepening and Broadening the Foundation for Success; Board on Children, Youth, and Families; Institute of Medicine; National Research Council
- Alsop, J. (2018). *Teacher Identity Discourse as Identity Growth: Stories of Authority and Vulnerability*,

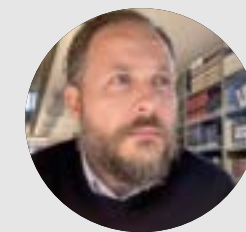
in Schutz, P. A., et Al. *Research on Teacher Identity. Mapping Challenges and Innovations*, Springer

- Arndt, S., Urban, M., Murray, C., Smith, K., Swadener, B., & Ellegaard, T. (2018). *Contesting early childhood professional identities: A cross-national discussion*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 97-116. <https://doi.org/10.1177/1463949118768356>
- Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215
- Braun, V. e Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*, in *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpp0630a>
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N., Shah, P., (2020). *A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes*, *Early Childhood Research*, Volume 53, pp. 217-248
- Campbell-Barr, V., e Leeson, C. (2016). *Quality and leadership in the early years*. SAGE Publications, <https://doi.org/10.4135/9781473972414>
- Canals, C., Canessa, E., Chaigneau, S. e Mizala, A. (2019). *Families' school choice: How social networks affect that decision*. DOI: 10.13140/RG.2.2.33665.61286.
- Croce, B. (1949). *Critica stilistica*, in *Nuove pagine sparse*. Napoli: Ricciardi, pp. 258-259
- Dahlberg G, Moss P, Pence A (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Dalli, C. (2008). *Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a ground-up perspective on professionalism*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 171–185. <https://doi.org/10.1080/13502930802141600>
- Daniels, D. H. e Shumow, L. (2003). *Child development and classroom teaching: a review of the literature and implications for educating teachers*, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Volume 23, Issue 5, pp. 495-526, [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00139-9](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00139-9).
- Denscombe, M. (1982). *The "Hidden Pedagogy" and Its Implications for Teacher Training*, in *British Journal of Sociology of Education*, 3(3), 249-265
- Dolton, P. (2003). *A Review of "The Economics of School Choice"*. *The Economic Journal*, 113(485), pp. 167–179. <http://www.jstor.org/stable/3590143>
- D'Ugo R. & Lupi A. (2017). *Valutare la qualità delle scuole e dei docenti nel metodo Montessori*, Zeroseiup
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care: Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Frabboni, F. (1980) *Asilo nido e scuola materna*, Firenze: La Nuova Italia
- Figlio, D., Hart, C., 2014. *Competitive Effects of Means-Tested School Vouchers*. *American Economic Journal: Applied Economics* 6 (1), 133–156.
- Fritsch, S., Berger, S., Seifried, J. et al. (2015) *The impact of university teacher training on prospective teachers' CK and PCK – a comparison between Austria and Germany*. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, vol 7, <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0014-8>
- Fukkink, R. e Lont, A. (2007). *Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies*. *Early Childhood Research Quarterly*. 22. 294-311. 10.1016/j.ecresq.2007.04.005.
- Fuller, B. e Elmore, R. F. (1996). *Who Chooses? Who Loses? Culture, institutions and the unequal effect of school choice*, Teacher College Press, New York
- Gardner, H. E. (1973). *The Arts and Human Development. A Psychological Study of the Artistic Process*, Basic Books
- Gewirts, S., Ball, S.J. e Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*, Open University Press, Philadelphia
- Hatton, E. (1989), *Lévi-Strauss's Bricolage and Theorizing Teachers' Work*, in *Anthropology and Education Quarterly*, 20: 74-96.
- Hatton, E. (1997). *Teacher educators and the production of bricoleurs: An ethnographic study*, in *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10:2, 237-258, DOI: 10.1080/095183997237322
- Hess, F. M. e Warren, H. (2021) *Sketching a New Conservative Education Agenda*, American Enterprise Institute for Public Policy Research, Washington DC

- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press, Cambridge
- Holmes Erickson, H. (2017). *How do parents choose schools, and what schools do they choose? A literature review of private school choice programs in the United States*, in *Journal of School Choice*. 11. 1-16. 10.1080/15582159.2017.1395618.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O., (2008) *Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs*, *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 23, Issue 1, pp. 27-50,
- Hyseni D. Z., Blakaj V., Shllaku L. E., Boci L., Shtylla H. (2022). *Professional training improves early education teachers' knowledge, skills, motivation, and self-efficacy*. *Frontiers in Education*, Vol. 7 DOI=10.3389/feduc.2022.980254
- Irvine, S., Lunn, J., Sumsion, J. et al. (2023) *Professionalization and Professionalism: Quality Improvement in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01531-6>
- ISPAT, Provincia Autonoma di Trento - Servizio Statistica e Censimenti (2024). *Popolazione residente al 1° gennaio 2024 in Trentino - Dati provvisori*. Retrieved from http://www.statistica.provincia.tn.it/binary/pat_statistica_new/popolazione/Popolazione1Gennaio2024InTrentinoDatiProvvisori.1714640232.pdf.
- ISTAT - Istituto Nazionale di Statistica (2024). *Indicatori demografici - Stime per l'anno 2023*. Retrieved from https://www.istat.it/it/files/2024/03/Indicatori_demografici.pdf.
- Jensen, B. e Iannone, R.L. (2018) *Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review*. *European Journal of Education*, vol. 53, n. 1, pp. 23-33. <https://doi.org/10.1111/ejed.12253>
- Kearny, A., Babaieff, R., Clarke, S., & Garnier, K. (2020). *Sedimented professional identities: early childhood education pre-service teachers*. *Teachers and Teaching*, 26(3-4), 264-279. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1823829>
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: A process conception for ego psychology*, in *The Counseling Psychologist*, 8, 5-38.
- Lasky, L., e Mukerji, R. (1980). *Art: Basic for young children*, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Lazzari, A., Picchio, M., & Musatti, T. (2013). *Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context*. *Early Years*, 33 (2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/09575146.2012.758087>
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori. The Science Behind the Genius*, Oxford University Press
- Lim, S. M.-Y. (2015). *Early childhood care and education in a consumer society: Questioning the child-adult binary and childhood inequality*. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 305-321. <https://doi.org/10.1177/2043610615597156>
- Loyalka, P., Popova, A., Li, G.R., Shi, Z.L. (2019). *Does Teacher Training Actually Work? Evidence from a Large-Scale Randomized Evaluation of a National Teacher Training Program*, in *American Economic Journal: Applied Economics*, 11(3), pp. 128-54.
- Lubienski, C. A e Lubieski, S.T. (2013) *The Public School Advantage. Why Public Schools Outperform Private Schools*, Chicago University Press
- Lupi, A. (2020) *Dalla difesa del bambino alla costruzione della pace*, in *L'utopia montessoriana*. Pace, diritti, libertà, ambiente, a cura di Baldacci, M. e Zabalza M., Erickson, Trento
- Lupi, A. (2021). *Il gioco e il metodo Montessori: un rapporto in prospettiva critica*. *RIVISTA DI STUDI ITALIANI* Anno XXXVIII, n.1
- Lupi, A., e D'Ugo, R. (2023). *How to evaluate quality in the ECEC system: some epistemic aspects of structural and process quality*. *Pedagogia oggi*, 21(1), 220-228. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-25>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. e Wong, T. W. G. (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment*. *Campbell Systematic Reviews* 2017:1 DOI: 10.4073/csr.2017.1
- Mc Nally, S. e Slutsky, R. (2019) *Teacher-child relationships make all the difference: constructing quality interactions in early childhood settings*, in *Early Childhood Education and Care Quality in Europe and the USA*, Routledge
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (1999). *Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality*. NICHD Early Child Care Research Network.
- American Journal of Public Health, 89(7), 1072-1077
- Nigris, E., Teruggi, L. A., Zuccoli, F. (2020). *Didattica generale*, Pearson, Milano-Torino
- OECD (2001), *Starting Strong: Early Childhood Education and Care, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264192829-en>.
- OECD (2014), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019). *Good Practice for Good Jobs in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/64562be6-en>.
- Markussen-Brown, J. et al. (2017), "The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis", *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 38, pp. 97-115, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>.
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitè, I., et al. (2018) *Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review*. *European Journal of Education*, vol. 53 n. 1, pp. 9-22. <https://doi.org/10.1111/ejed.12257>
- Pesci, F. (2014). *La persistenza del movimento montessoriano*, in *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (3), pp. 35-48.
- Pianta, R. C., e Ansari, A. (2018). *Does Attendance in Private Schools Predict Student Outcomes at Age 15? Evidence From a Longitudinal Study*. *Educational Researcher*, 47(7), 419-434. <https://doi.org/10.3102/0013189X18785632>
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). *The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know*. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88. <https://doi.org/10.1177/1529100610381908>
- Prezzolini, G. (1919). *Paradossi educativi*, La Voce, Roma
- Schön, D. A., (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.
- Singh, K. (2015). *Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Kishore Singh : protecting the right to education against commercialization*, UN. Human Rights Council. Geneva, Retrieved September 10 from <https://digitallibrary.un.org/record/797838?v=pdf>
- Siraj, I. e Kingston, D. (2015) *An independent review of the Scottish Early Learning and Childcare (ELC) workforce and Out of School Care (OSC) workforce*, UCL Institute of Education, Retrieved September 10, 2024, from <https://www.gov.scot/binaries/content/documents/govscot/publications/independent-report/2015/06/independent-review-scottish-early-learning-childcare-elc-workforce-out-school/documents/00477419-pdf/00477419-pdf/govscot%3Adocument/00477419.pdf>
- Siraj, I., Kingston, D. e Neilsen-Hewett, C. (2019) *The Role of Professional Development in Improving Quality and Supporting Child Outcomes in Early Education and Care*, *ASIA-PACIFIC JOURNAL OF RESEARCH IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*, Vol.13, No.2, May 2019, pp.49-68
- Schutz, P. A., Cross Francis, D. e Hong, J. (2018). *Research on Teacher Identity: Introduction to Mapping Challenges and Innovations*, in *Research on Teacher Identity. Mapping Challenges and Innovations*, Springer
- Slater, D. (1997). *Consumer Culture and Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Taguma, M., I. Litjens and K. Makowiecki (2012), *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland 2012*, *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264173569-en>.
- Tiebout, C. (1956). *A Pure Theory of Local Expenditures*, in *Journal of Political Economy*, 64 (5) pp. 416-424 doi:10.1086/257839.
- Urban, M. (2008). *Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152. <https://doi.org/10.1080/13502930802141584>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council.
- Wittgenstein, L. (1992). *Lezioni e conversazioni su etica, estetica, psicologia e credenza religiosa*, Adelphi, Milano
- Woods, P. (2019) *Teaching for survival*, in *School Experience. Explorations in the Sociology of*

Education, a cura di Woods, P. e Hammersley, M., Routledge, London

Zaslow, M., Tout, K., Halle, T., Whittaker, J.V. e Lavelle, B. (2010). *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators. Literature Review*. Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education



Andrea Lupi
andrea.lupi@uniurb.it

Andrea Lupi è Ricercatore in Didattica e Pedagogia speciale, titolare dell'insegnamento Didattica nei servizi educativi per l'infanzia presso il corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Urbino.

Le sue principali aree di ricerca includono: Pedagogia dell'infanzia, con particolare attenzione ai metodi della tradizione italiana, da Montessori a Malaguzzi. Dimensioni identitarie della formazione dei docenti della scuola dell'infanzia, con un focus sulle competenze pedagogiche e sulle pratiche basate su evidenze scientifiche. Qualità nei servizi educativi per la prima infanzia, con particolare riferimento alla valutazione delle pratiche educative e alla loro relazione con lo sviluppo infantile.

Quality as a participatory process: the point of view of parents and educators in a nursery

La calidad como proceso participativo: el punto de vista de padres y educadores en una escuela infantil

Monica Gottardo, Emilia Restiglian, ITALIA

ABSTRACT

This contribution is part of a PhD research project, PNRR-DM Grant 351/2022-352/2022 NextGenerationEU, with the objective of co-constructing a tool for redesigning and reflecting on educational experiences based on ideas of quality shared by the subjects who experience the educational service.

This investigation is a phase of the research project aimed at understanding the point of view of the parents and the educational team concerning the elements they consider to be of quality regarding the educational experiences lived by the children in their day-to-day lives in a nursery in the territory of (anonymised).

The aim is to give voice to the subjects who experience the educational service and to start from their considerations to structure a tool for redesigning and reflecting on educational experiences.

Semi-structured focus groups were conducted (Farrow et al., 2020) that consisted of two scenarios and questions based on the participants' reflections during the discussion. A thematic and content analysis was carried out. The analysis reveals a correspondence

between the themes noted by parents and educators. In particular, the aspects related to "Contextual elements," "Relationships," "Educational professionalism," and "Participation" are explored.

This contribution will report some of the elements mainly discussed by the participants.

Key words: Negotiated quality, participation, early childhood education, educational experiences, reflexivity

RESUMEN

La presente propuesta se inscribe en el marco de un proyecto de investigación de doctorado, PNRR-DM Grant 351/2022-352/2022 NextGenerationEU con el objetivo de co-construir una herramienta de rediseño y reflexión de experiencias educativas a partir de ideas de calidad compartidas por los actores que experimentan el servicio educativo.

Esta investigación es una fase del proyecto orientada a conocer las opiniones de los padres y del equipo educativo sobre los elementos que consideran de calidad en las experiencias educativas que viven los

niños en el cotidiano de una escuela infantil en el territorio de (anónimo).

El objetivo es dar voz a los actores que viven el servicio educativo y partir de sus consideraciones para estructurar una herramienta de rediseño y reflexión sobre las experiencias educativas.

Se realizaron grupos focales semiestructurados (Farrow et al., 2020) consistentes en dos escenarios y preguntas basadas en las reflexiones de los participantes durante la discusión. Se realizó un análisis temático y de contenido. El análisis revela una correspondencia entre los temas señalados por padres y educadores. En particular, se exploran aspectos relativos a los "Elementos contextuales", las "Relaciones", el "Profesionalismo educativo" y la "Participación".

En la presente contribución se exponen algunos de los elementos especialmente tratados entre los participantes.

Palabras claves: Calidad negociada, participación, educación de la primera infancia, experiencias educativas, reflexividad

INTRODUCTION

Since the 1990s, there has been an increasing awareness of the subjectivity and complexity of the quality concept, and over the following decades, attention has gradually been given to the processes that lead to its definition and to the idea that this concept is subjective and connected to the context to which it refers (Dahlberg et al., 2003). Quality, in fact, is a relative concept based on values, the definition of which is a continuous and democratic process (EU, 2014). Therefore, quality carries with it complexity, since it depends on the meanings attributed and the objects referred to.

It requires negotiation and sharing of aims, values, and objectives as it is constructed from reflections and practices (Sannipoli, 2021; Garvis et al., 2022). It is an outcome of comparison and sharing, it is not standardised, and its validity is intersubjective and contextualised (Ungaro et al., 2020).

The quality of the ECEC system, which we refer to structures that welcome children below compulsory school age and offer care and education (OECD, 2001, p. 14), is recognised in the discussions that staff carries out with regard to educational proposals, starting from the interests and needs of the children, and in the creation of a shared pathway between children, educational staff and parents (EU, 2014).

It is believed that educational practice, in the early

years of life, refers to the provision of learning environments for play and exploration; it is the set of processes that promote learning and foster the achievement of educational goals. In this sense, it is considered significant the role of the caregiver who promotes relationships with children and their parents, designs and structures the environment for educational experiences, promotes children's play and processes of discovery and learning, and reflects on the paths in order to think about those that will come next, responds to children's care needs and supports the development of knowledge (Siraj-Blatchford et al., 2002; Layzer & Goodson, 2006).

With regard to the quality of early childhood education services, as reported by Slot (2018), the quality of ECEC differs from one country to another and this may be related to cultural and political, organisational and systemic aspects, as well as to the funding that supports early childhood services. The same study (Slot, 2018) shows how process quality differs between countries and, in particular, European countries seem to score higher on process quality than other regions, but scores vary widely within Europe.

As stated in the European document "Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care" (2014), there is no internationally agreed definition of quality, but certain aspects that contribute to the qualification of an educational service are recognised. These include "structural quality", that is, the aspects that are more regulatory and organisational; "process quality", that is, the practices and everyday life experienced in the educational service, which takes into consideration the experiences lived by the children, the relationships, the care practices, and the participation of the families; and the "outcomes quality", which concerns the effects of education on children and families and thus on society in general (p. 8).

Moreover, when we discuss quality in educational services, we emphasise the image of children as the protagonists of their own experiences and their pathway, placing their centrality in the practices implemented in the service. Children, in fact, are co-constructors of knowledge, in the relationship with others and with adults.

Family participation is recognised as another aspect determining the quality of educational services. As co-responsible and participants in the educational environment, they should, in fact, be able to be involved in the design of the educational services in order to promote relationships of trust and respect.

Following Cotta (1979, p. 203), Italian author with several contributions in the field of political science, the concept of participation refers on the one hand to "taking part in a certain act or process" and on the other hand to "being part of an organism, a group, a community". The two concepts are closely connected, and it is in fact through the possibility of creating situations of participation and involvement of families in what concerns the educational service that it is possible at the same time to promote the feeling of participation that contributes to create a community of which it is possible to feel part (Bierman & Sheridan, 2022).

Parents' involvement in nursery takes the form of communication and sharing of children's experiences through documentation or during specific moments (interviews, assemblies, meetings); in their presence and involvement in workshops/activities designed specifically so that they can be present during certain times of the day at the nursery together with educators and children. Participation also takes place through the parents' involvement in more institutional groups and in co-design, in sharing the tools used within the services, in exchanging views on what defines the quality of a nursery, favouring the sharing of mutual goals and expectations.

Quality is, in fact, closely connected to participation, which becomes a salient feature in the educational sense and emphasises the idea of shared co-responsibility among the actors responsible for children's education (Fustini, 2007). It is, therefore, important that the objectives and values underlying educational practices are clear and shared and that opportunities are created for families to be involved in decision-making processes within the educational service.

Value is thus attributed to the possibility of starting from educational practice in order to co-construct meanings, in the awareness that each individual contributes from their point of view and consequently assigns their interpretation to the meaning of quality. We thus want to distance ourselves from a priori defined and standardised concepts, valuing the joint construction and negotiation of meanings (Dahlberg et al., 2003).

In this sense, participatory action research paths make it possible to create opportunities to initiate reflections, and critical reasoning on what is happening in practice, becoming at the same time training paths and processes for professionals in education and for the actors who experience an educational service

(Bondioli et al., 2018). For example, the possibility of involving stakeholders in formative evaluation is a relevant aspect in order to stimulate reflexive processes of awareness and self-determination in the participants with an emphasis on improvement, transformation, and innovation in educational practices.

As emphasised by Bondioli (2000), whose work on early childhood education, participatory and formative evaluation is fundamental in the Italian context, conceiving quality as a participatory process leads to considering evaluation as a reflexive process of making explicit the pedagogy latent in practice. In connection with the "invisible pedagogy" (Bernstein, 1975), "latent pedagogy" refers to educational practices and actions that are not made explicit and of which one is not fully aware, but which at the same time hold significant value in educational intervention by influencing the context in which children live, learn, discover.

Parente (2021), whose contributions are relevant in the Italian context with respect to quality education systems and childcare services, emphasises that it is precisely the evaluation and monitoring activities that make it possible to recognise structural and process quality, that is, how children's well-being, learning, and participation are promoted in the nursery.

Monitoring and evaluation are conceived within the framework of a continuous confrontation between the different stakeholders as a process of reflection leading to the improvement of the quality of educational services (Fetterman, 2000). Emphasis is thus placed on the concepts of transformation and improvement of educational practices that require the construction of shared languages between educational theory and practice.

Monitoring and evaluation are also relevant processes in guaranteeing the quality of educational services and, in particular, it is believed that they can be so if the tools used are designed in a coherent way with the goals and objectives to be pursued and if they allow for a comparison between the various stakeholders with respect to the paths taken in a perspective of constant improvement and transformation of practice (EU, 2014).

The theoretical references support the research project described below, which is part of a Doctoral thesis¹ that aims to co-construct a tool for reflection

¹ *The Doctoral research project is part of a PNRR-DM 351-152/2022 and NextGenerationEU Doctoral Grant, Mission 4, Component 1 "enhancement of education services: from*

and redesign concerning the proposed experiences based on ideas of quality shared and participated by the actors who experience a nursery in the territory of (anonymised).

This project is part of a work of reflection and transformation of educational practices centred on the transition from the idea of planning to that of design, which favours the enhancement of the uniqueness of each child and their centrality in the process of “progettazione”. This term derives from the Reggio Emilia approach, an educational philosophy developed in Italy that assigns a central role to the child as the subject of precise rights, respecting and listening to his or her great potential for development. The child is considered the protagonist, co-constructor of his own learning, of his own subjective identity, in the interaction with subjects, actions, spaces and languages (Reggio Children Foundation, 2021; Rinaldi, 2009). The term “progettazione” then spread throughout northern Italy.

Frabboni (1990), a well-known Italian pedagogue and supporter of the implementation of an integrated education system and of a democratic pedagogy, considers planning as a working method that allows children to be able to “write and read their own languages”, which has guaranteed pedagogical-educational intentionality since it has fostered greater dynamism and flexibility in educational proposals and has made it possible to emphasise educational intentionality and educational action, valuing the uniqueness of the individual and the specific context. Planning, which is based on the concept of a programme and therefore refers to something that is defined in detail before its realisation, has given way over time to design, which is an action that is directed towards a goal that is to be achieved, but in a flexible manner, and which can therefore be modified on the basis of the reality with which it is then confronted (National Guidelines, 2022, p. 33).

Essential elements required to allow space are “unpredictability” and “chance”. In fact, Gariboldi (2015), who in the Italian context deals with quality assessment of educational facilities for children according to a participatory and formative approach, indicates that design assumes unpredictability as a characterising element and focuses on constant reading and reflection on doing. As reported in SPRING (Campidelli et al., 2017), a tool for evaluating the pe-

dagogical quality of nurseries, reflective thinking is therefore considered as a path of research and growth of the reality investigated, it is a privileged tool for problem solving and the construction of perspectives for change, “a path in which individuals and the group are called upon to reflect on what one is doing, how one is doing it, what one is thinking about what one is doing, what one is feeling with respect to what one is experiencing” (p. 48).

Starting from what has been reported, in this contribution we intend to present the results of a research on parents’ and the educational staff’s point of view with respect to the elements of quality of the educational experiences lived by the children in the day-to-day life in the nursery.

The idea of quality that underlies the co-constructed redesign tool considers the protagonism of the subjects that participate in the construction of the tool itself, thus not assuming quality as a given or the adherence to predetermined standards, but enhancing the centrality of operators and families in the building of quality assessment tools (Author2).

In fact, this tool is intended to be the result of a sharing of thoughts, reflections, and values between several subjects in a specific context.

METHODOLOGY

The methodological approach chosen is qualitative and the instrument used for the research was the semi-structured focus group (Farrow et al., 2020), as a group interview focused on a topic to be investigated in depth, which allows participants to freely discuss and confront the subject matter, opening up new hypotheses.

The focus groups were held with two scenarios constructed in an earlier research phase from relevant elements derived from participant observations and documentary analysis. The elements proposed in the scenarios are partly based on the dimensions of the Id.E.A. tool (Ungaro et al., 2020), which is a self-assessment tool for the quality of nurseries, designed as a guide for educators in the process of evaluating their own service. This tool intends to promote a reflective and participative process and to involve the actors in the co-construction of meanings.

The focus groups opened with the reading of a scenario and were then followed by questions aimed at deepening the theme of the quality of educational experiences. In particular, parents and teachers were asked what was the first impression, comment, thought they wanted to share after the reading. Pa-

rents were then asked whether the thought they shared was the same if they thought about their own child. Starting from the stimuli that emerged, attention was then focused on some of the issues raised in order to discuss them in the group, deepening participants’ different perspectives and bringing out the relevant or less relevant aspects from parents’ and team’s point of view with respect to the children’s educational experiences.

At the end, participants were asked to identify one element of agreement and one of disagreement among those that emerged from the scenario. At the conclusion of focus groups, the elements discussed and emerged during the conversation were summarised and shared using a panel, and time was left for further comments and reflections.

Three focus groups were conducted in the period February-March 2024.

Participants

A total of 8 people took part in the two focus groups for parents and 5 educators took part in the one for the facility’s staff.

Ethical considerations

The participants, children’s parents attending the nursery in the area of (anonymised) and the educational staff, were informed about the research by an information letter and the personal data processing and consent document for participation in the research and audio recording of the focus group was shared with them.

The participants were informed that the material collected will be subsequently anonymised.

At the end of each focus group a short and completely anonymous questionnaire for feedback on the meeting was shared.

The Ethics Committee approves the research, (anonymised) Department of the University of (anonymised).

Data analysis

Initially, the focus group audio-recordings were transcribed and the data anonymised.

Subsequently, from the transcription of the conversations using the bottom-up method, the codebook was structured as a guide to classify and identify the most recurring themes and concepts in the conversations between the participants.

A thematic analysis was carried out to highlight the recurring themes in the focus group discussions

and, through the segments extracted from the transcript, further investigate the meanings attributed by the participants.

The codebook used for the analysis of the focus groups with parents and the focus group with educators is characterised by the declination in Family-Category-Subcode.

For the transcripts of the meetings with the parents a total of 90 segments (Quotations) and 195 Codings were coded. For the transcripts of the meeting with the educational team, a total of 63 segments (Quotations) and 161 Codings were coded.

In order to observe the most recurring themes in the focus group discussions (Vaismoradi et al., 2013), a content analysis was also conducted to identify the frequencies of Families, Categories and Codings.

The qualitative analysis of the focus groups was carried out using the Atlas.ti qualitative analysis software.

Results

The analysis revealed a correspondence between the topics noted by parents and educators. In particular, the aspects related to Families “Contextual elements,” “Relationships,” “Educational professionalism,” and “Participation” are explored.

This contribution will report some of the elements particularly discussed by the participants.

An initial result derives from the comparison of the coding frequencies of the codebook families, that is, of the total frequencies counted on the basis of the coded segments.

On the part of both the parents and the educators during the conversations, aspects connected to “Contextual elements” were explored in more depth, with particular reference to spaces, materials, timing and educational experiences. Secondly, elements related to “Educational professionalism” emerged among the topics explored and, particularly the methodology that includes the rules and the motivation of the rules given to the children, alongside the educators’ reflection on the proposals made and flexibility in educational work.

In both the meetings with parents and the one with the educators, aspects related to “Participation” emerged with reference to the children’s participation in experiences and their well-being. In all focus groups, the least discussed aspects concerned “Educational and child relationships”, with reference to the relationship between adults and children and between children.

Contextual elements

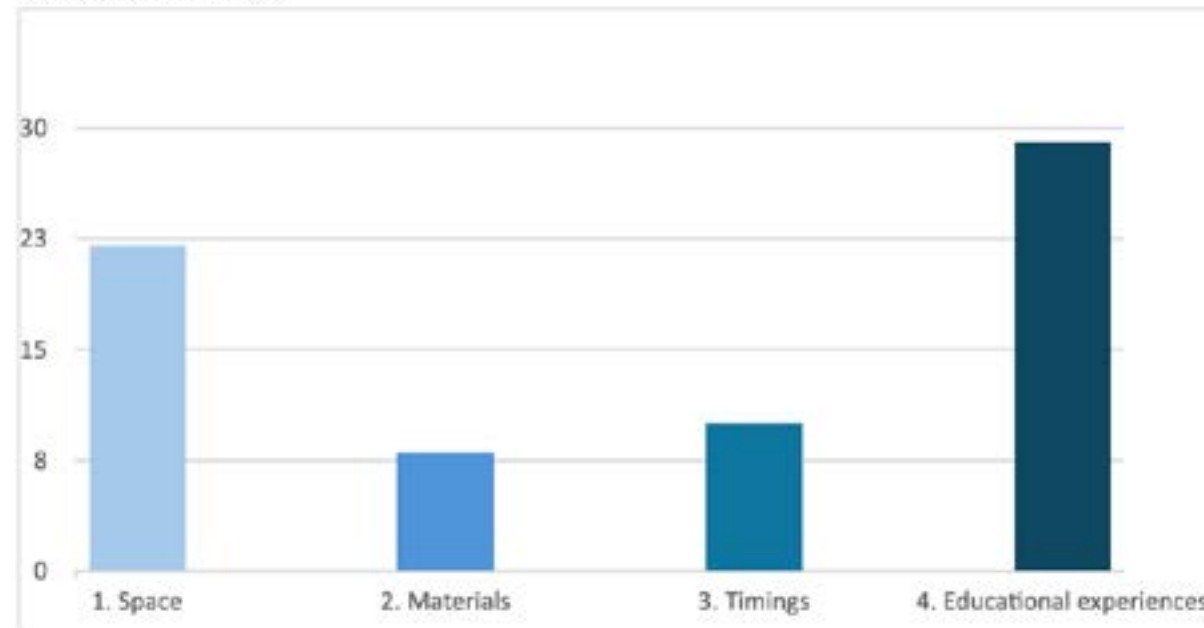


Chart 1. Overall frequency of coding Categories-Parents

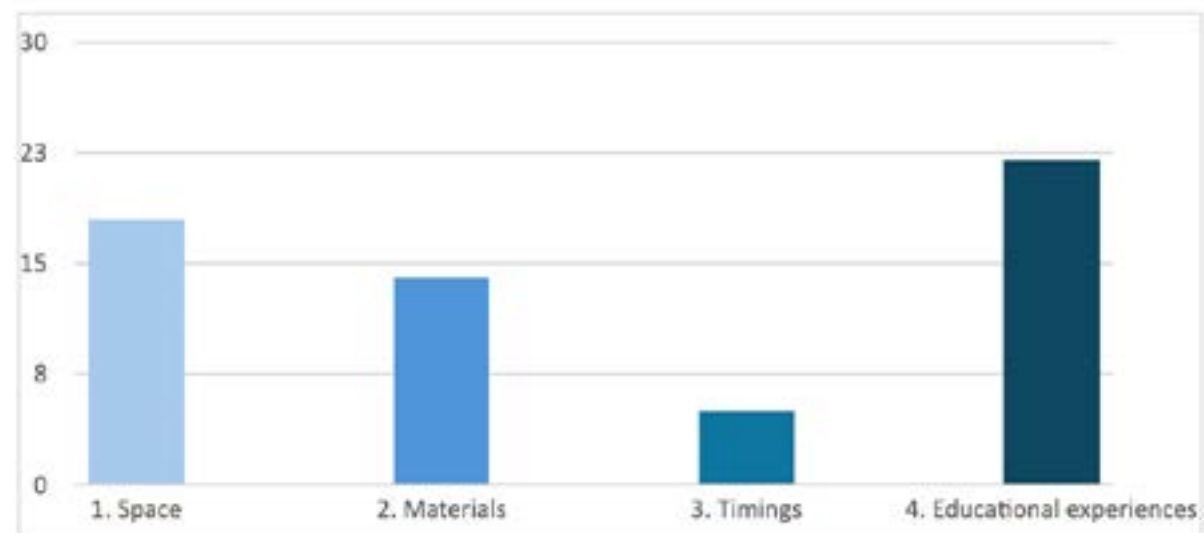


Chart 2. Overall frequency of coding Categories-Educational staff

of experience proposed and the way in which it is proposed (Chart 1 and Chart 2).

Reflections emerged from the parents (6 references) and some educators (5 references) regarding the value that the proposal of a single experience may have. However, it must not be constrictive but allow the child the freedom not to participate.

The proposal of a single experience is seen as an opportunity for the child to do something different from what he/she generally likes and is interested in, favouring the relationship between children and al-

lowing the educators to focus on a single situation.

In the conversation with the educators, it is reported that the proposal of a single experience may depend on the choice of materials and space, which for safety reasons may not allow freedom of use.

In any case, the importance of the child's involvement in the experience was emphasised, but with respect for his/her interests and needs.

At the same time, in the reflections that emerged regarding the educational experiences, both parents (8 references) and educators (7 references) emphasised the possibility of alternatives in the proposed experiences, so as to allow the child the freedom to choose the experience and thus the use of materials according to their own interests and needs.

In general, especially on the part of the educators, the importance of the flexible nature of the experiences was emphasised, taking into consideration the ways in which the children may or may not participate and thus consider different options from the initial ones.

As previously reported, with regard to the setting of the spaces, both parents and educators stressed the value of the way in which the experience is conceived and proposed, always focusing on the children's protagonism:

1:55 ¶ 182 in parent focus group

On the other hand, among the things that I really like, it almost moves me that the educator invites the children to approach the materials because it really gives me the idea of this set of children that has a lot of respect for the times, that is, -I wait for the teacher to tell me that this is my space that I can do it and that she tells me what she has thought of for me-. I like this a lot and, in my opinion, it is a phrase that underlies all that work that I described earlier, that is, the educator thinks the space, prepares, which in the end is the love for the child that is what the parent who cannot keep it for himself and gives it to someone else looks for in the educators so for me it is the phrase that gives me the idea of the meaning. The adult-child relationship is also built from here.

1:9 ¶ 18 in staff focus groups

Preparing and respecting the children's needs in a different way, proposing different activities, more structured, more prepared beforehand compared to a slightly less structured, less planned activity

The elements that refer to space were also particularly deepened by both parents (22 references) and educators (18 references), as space is considered a crucial and qualifying element of the educational proposals.

Space was recognised as an element that influences the way in which children participate in experiences; furthermore, it emerged that the choice of space must be closely linked to the type of experience and the objective behind the proposal.

Considering space, particular value was placed on outdoor space as an educational environment in which children also learn independently and which allows them greater freedom of exploration and movement. The educators expressed the idea that offering open spaces that allow children to move and choose how to act and inhabit space, constitutes a qualifying aspect of their experiences at the nursery:

1:44 ¶ 81 in staff focus group

Exactly P. is always there, because she is actually not a child who throws herself into situations, so she can find that space of hers where she is comfortable. And then afterwards... that's why something like that is important. Because then when she looks at everything in the environment she leaves the book and goes to get the pegs or she goes to the overhead projector. That's it, when I do that in that moment there I feel good because I know that, as we were saying to each other that day, I know that I get to everyone. According to their needs.

On the part of both parents (5 references) and educators (4 references), particular value was attached to the sense of care for the space, the environments, the materials. This aspect is seen as an element of respect for one's surroundings and can be closely linked to the theme of "rules", which is dealt with during the discussions and which we will present later.

Importance is also attributed to the preparation and organisation that precedes the children's experience.

This aspect is considered fundamental, in order to enhance the educational intentionality that guides the educator's action. The setting allows educators to enhance the children's needs and interests, by preparing special contexts in which each child can feel recognised in his/her needs. This is also accompanied by the need for flexibility in the work of the educator in order to be able to respond to the different ways in which the children participate and act.

As we can see from Chart 1, compared with what was reported by the parents (8 references), different references emerged on the part of the educators (14 references) to the materials used during the educational experiences and therefore to the proposal and type of materials. It is considered that the choice of specific materials is fundamental for encouraging children's explorations and stimulating them in their learning, and consequently this aspect is closely linked to the objectives that guide the educators in proposing the experiences.

Above all on the part of the educators (10 references), but also on the part of the parents (4 references), the possibility for the child to use the materials according to his or her own will and creativity constitutes a qualifying aspect of the educational experiences that, at the same time, allows the needs of the children and the times of each to be respected:

1:47 ¶ 88 in staff focus group

That's why I did a sort of presentation yesterday; that is, I didn't just make the children touch the finished salt dough. I made them understand how salt dough is formed and why I was somehow reaching everyone according to their interests. In fact, for example, A. cared nothing about salt dough. He played all the time on the floor with flour and that was fine with me. Because that way I knew I had reached [his need].

Finally, with regard to "Contextual elements", suggestions emerged above all from the parents (10 references) regarding the timing of the educational service.

During the conversations, parents attributed value to the flexible nature of the time dedicated to the educational experience, as it is considered important to be able to adapt to the needs arising from the children and, as previously reported, to make changes to the same experience according to the needs that arise.

Both parents and educators emphasised the need to dedicate slow time to the children's experiences, so that they can live the different moments of daily life at the nursery with serenity and according to each one's needs.

During the discussion, with reference to timings, particular educational value was attributed to routines (6 references in total), which are considered educational experiences in the same way as those proposed by the educators as they allow the children to articulate the different moments of the day at the nursery, to understand what is happening, to learn:

2:48 ¶ 159 - 163 in parents focus group

MG: Maybe probably also, let's say. The planned day certainly helps everyone, even adults, maybe.

This thing of being able to predict already what will be done, but also what the reactions of others will be. In my opinion it helps children in general to understand what they can do and what they can't do, even as I don't know, I imagine in this first scene that there's the child calling the teacher to show something, I imagine he foresaw that the teacher would respond positively.

MC: yes security maybe..

MG: Yes, yes, exactly. Exactly, it's something that.

And what you do, it's interesting what you do. Which is that I'm listening, that's it.

1:71 ¶ 151 in staff focus group

So it's really part of life [at the nursery], I mean because there's the welcome, the snack, there's the activity, there's the bath, then there's... It's that the experience, I mean the activity, is not more important than the routines; they are important because they are all part of a whole to the child's life at school.

Educator-child relationships

The relationship between the educator and the child was an aspect discussed during all focus groups as it was considered a qualifying element of the children's experiences. There were 24 references in the conversations on the part of the parents and 11 references on the part of the educators.

On the part of the parents, in particular, reflections emerged on the importance of the educator in the child's growth, as an adult who accompanies the child in its discoveries, stimulating it and offering it new opportunities for exploration and learning. The relationship between educator and child for the parents is one of care and trust, in which the educator is an adult who observes, listens, does not interfere but welcomes and is present in each child's journey:

2:43 ¶ 140 in parents focus group

Yes, you see, maybe that's why I really see it because I like it a lot and here this nursery I see it in particular that the children really trust the teachers, they are concerned with how to say "ok, I'll do this, I can't do that", but just as an indication, not with fear, right? And so the possibility of saying if you give me a hand then I'll show you this thing, and the teacher responding kindly I don't know, it seems to me a nice thing for a child who needs it... another one doesn't need it, doesn't do it. But

that's exactly the point. That the teacher was willing to go from that twig to the tree and see what happened... that was an important thing that I think helps in exploration for those who do it less by inclination...

The educators emphasised, in particular, the centrality of the child and thus the figure of the educator as a professional who values the interests of children and who listens to their needs and requirements, opening up reflections on educational practice in an attitude of constant research:

1:75 ¶ 162 - 163 in staff focus groups

In scenario B the educator made a proposal to the children and then found the right way for each child to find his or her own satisfaction, because it is guaranteed that the child is able to see his or her need satisfied. One painted a little with his hands, a little

with grass, he did not say "no you only paint with grass". Then there was also the one who walks away, who goes to pick up his pine cones, under the tree there is the child who maybe calls out to him, who lets him see, lets him hold his hand, lets him carry him....

He values the child in an action that is important to him at that moment. Look he scratches the stick, he wears himself out, that is to say the educator in this case manages to find the right strategy to give value to each child.

Educational professionalism

As can be seen from Graphs 3 and 4, both during the conversations with parents (27 references) and with the educators (24 references), regarding the children's participation in daily life at the nursery, the issue of rules and limits was particularly discussed.

Some parents (7 references) reported reflections

Educational professionalism

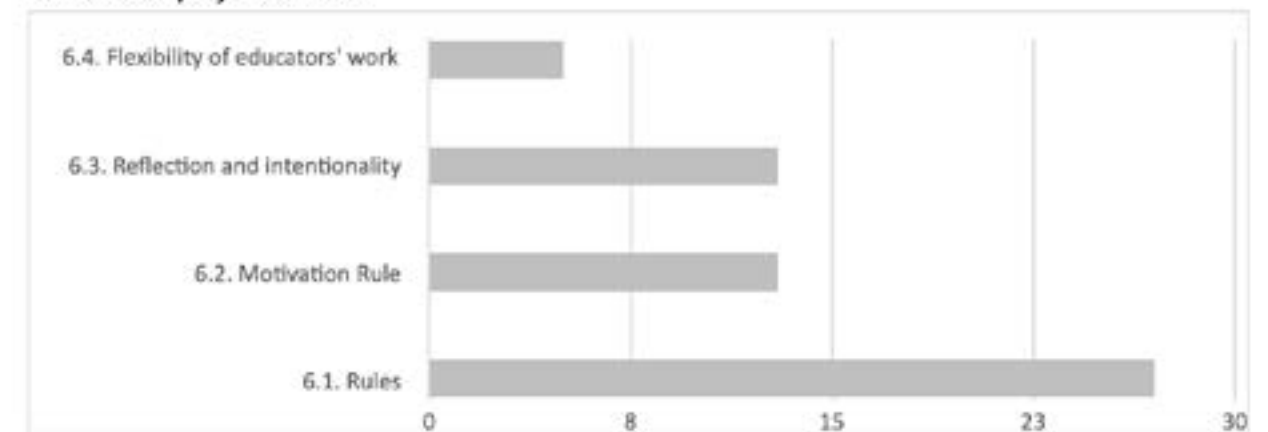


Chart 3. Comparison of Family codes 'Educational professionalism'-Parents

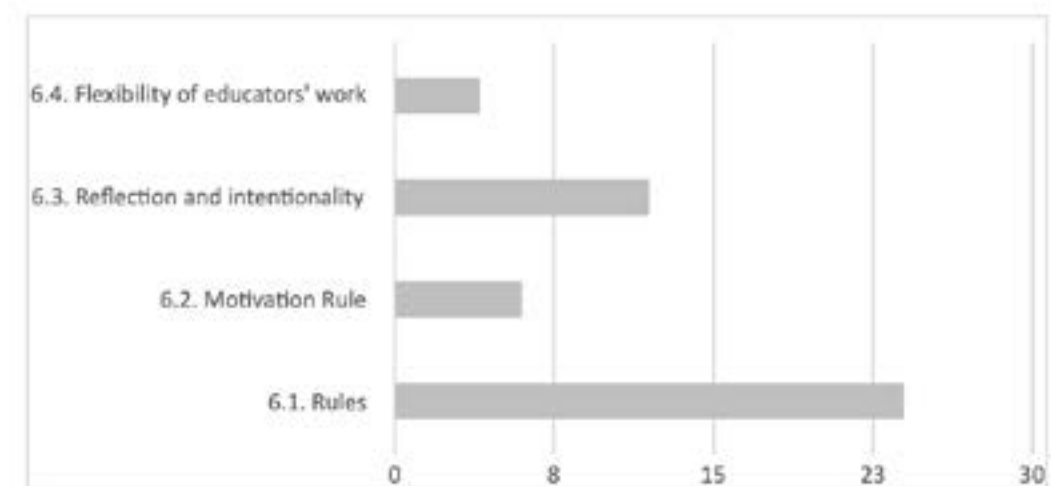


Chart 4. Comparison of family codes 'Educational professionalism'-Educational staff

that raise doubts about the importance of giving children rules and how, in some cases, these rules can be excessive because they limit the children in their explorations and discoveries:

2:57 ¶ 191 - 192 in parent focus group

Yes, yes, maybe. The only thing that is jarred is precisely the reason why... The educator in the second scenario says that you can't use sticks, that is for order.

Yes, maybe even as an explanation, it seems unconvincing to me even for a child, I mean who cares about order...

This aspect did not emerge from the educators who, on the other hand, value rules as an important element in a child's life.

Both the parents (14 references) and the educators (21 references) emphasised the social value of the rule, making it possible to transmit to children from a very young age the value and respect for others and the environment in which one finds oneself. Rules are considered necessary to be able to live in community contexts:

1:15 ¶ 26 in staff focus group

Yes, well, I believe that limits are fundamental, not to be seen as something negative, because rules and limits are there in everyday life, in real life, and children must grow in freedom of thought, opinion, and action, but at the same time, in respect for others and their surroundings.

Alongside the value of the rule, which was particularly discussed, especially by parents (13 references) but also by educators (6 references), attention is given to the importance of motivating children about the meaning of the rules so that they can understand them and make them their own:

1:47 ¶ 169 in parents focus group

In agreement the sense of care and order for the environment as the reason for the rule that is why the parallel activity was stopped... Something that gives a sense of why you do or don't do certain things. For me this is the most beautiful part of the story

Both on the part of parents (13 references) and educators (12 references), the educational intentionality and, therefore the reflections and considerations that guide the proposals of experiences, the choice of materials and spaces is considered an essential aspect

of the work of the professional in education as it is believed that these reflections motivate the experiences proposed and lived by the children and encourage processes of redesign and improvement of practices.

At the same time, in the discussions among parents (5 references) and educators (4 references), flexibility was emphasised as an element characterising the work of educators insofar as it allows an attitude of openness to the unknown and the unexpected, which enables changes to be made to enhance the children's needs.

Participation

With respect to the children's participation in the educational experiences proposed and their mode of participation (Table 1), some parents (5 references) brought up reflections regarding the fact that the possibility given to the child of being able to choose between two or more experiences could be a limiting aspect for his/her involvement in the same experience.

This aspect, on the other hand, did not emerge on the part of the educators, who valued the possibility of proposing more than one experience at the same time as a qualifying element for the proposals experienced by the children, as this makes it possible to reach the needs of each child.

During the conversations, the centrality of the child and the child's protagonism in everyday life at the nursery, particularly during the educational experiences proposed, constituted the connecting aspect between the various reflections that emerged. According to the parents (22 references), it is important for children to be able to feel free to choose how to live the experiences, what to do and how to do it according to their own creativity, likes and interests.

The educators (17 references) are also in agreement with the parents, and emphasise in particular how much they value this aspect in their educational practice, and thus in the proposal of experiences, by allowing children to be able to choose what experience to participate in and how to do it according to the interests they manifest or verbalise:

1:34 ¶ 52 in staff focus group

Well yesterday morning for example it happened that B. and R. said "today I want to make salt dough". All right, come, there is no problem, because they ask in the morning "what shall we do today?" If it suits them, if it doesn't suit them, "Teacher L. What are you doing today?" That is to say, that mechanism whereby they

Family	Categories	Codes	Subcodes	Frequencies	
Participation	7. Children's participation	7.1. Participation mode	7.1.1. Barrier	5	
			7.1.2. Support	22	
			7.1.3. Partial participation	2	
		Total N. code:		29	
		7.2. Children's interests -Discovery curiosity		7.2.1. Relaunch	3
				7.2.2. Interests and needs	8
				Total N. code:	11
		Total N Category:		40	
	8. Well being		8.1. Children's well-being		3
				Total N. code:	3
Total N Category:				3	
Total N Family:				43	

Table 1. Thematic and content analysis-Parents

ask all the teachers what they are doing and they choose where to go has started. This is important to me; I mean it was utopian before but the fact of verbalising to the children what we do and leaving them the choice to go...

Two parents emphasised that, in connection with the freedom given to the children to participate in the experiences, the fact that the children can also participate partially in the proposed experiences, and thus for a certain period, is not an aspect of lack of quality in the proposal, but is to be considered as possible.

This aspect did not emerge on the part of the educators, even if it might be considered as underlying elements that have already been discussed in depth,

such as the freedom of participation and how such participation takes place, the flexibility of the educator's work and the experience itself, and the needs and requirements arising from the children.

With reference to children's participation in experiences, both parents (11 references) and educators (25 references) reported reflections focusing on children's interests and needs. As we have observed from the results presented so far, attention to the children's interests and needs is considered fundamental by both parents and educators as it contributes to fostering the children's well-being, their protagonism, and centrality in the experiences proposed while respecting their own times and needs.

Family	Categories	Codes	Subcodes	Frequencies	
Participation	7. Children's participation	7.1. Participation mode	7.1.1. Barrier	0	
			7.1.2. Support	17	
			7.1.3. Partial participation	0	
			Total N. code:		17
	7.2. Children's interests -Discovery curiosity			7.2.1. Relaunch	2
				7.2.2. Interests and needs	23
				Total N. code:	25
		Total N Category:			42
	8. Well being	8.1. Children's well-being			0
				Total N. code:	0
			Total N Category:	0	
Total N Family:				42	

Table 2. Thematic and content analysis-Educational staff

Based on the scenarios proposed and, therefore, possible experiences lived by the children at the nursery, several references emerged as to possible relaunches that could arise from what the children discover, observe, and explore.

In conclusion, it was made clear by the parents that the fundamental and central aspect for them is that the children live in a climate of serenity, in an environment that respects their needs and well-being and at the same time contributes to and encourages their growth:

2:63 ¶ 215 in parents focus group

But for me the climate of serenity that there is in the first context that is given by the freedom to express oneself. No, but it's really the climate of serenity, that is to say that you could feel the whole of the fact that you

were free to express yourself, of the fact that the context was also pleasant of the fact that there was a good relationship with the educators because the child who takes the children by the hand...the children who scratch on the... That is to say you could really perceive a climate of serenity where there was also the rule, because then everyone goes inside to eat. I mean, in my opinion, that is the fact that the child is serene, at the moment he enters the nursery when he then returns home and is... More than everything else.

CONCLUSIONS

The discussion of the collected data made it possible to reflect on the elements that emerged and were explored in depth by parents and educators, which, from their point of view, contribute to qualifying the educational experiences lived by the children in the

nursery.

In this sense, starting from the proposed scenarios that initiated processes of dialogue and reflection among the participants based on possible situations from everyday life at the nursery, during conversations attention was paid to aspects and elements that the parents' and educators' point of view take on particular value and relevance to guarantee the child's well-being and serenity and to promote their growth and learning.

From the discussion, it is possible to identify a correspondence between the topics reported by parents and educators during the focus group meetings.

Various reflections emerge concerning the educational experiences proposed to the children, particularly the type of experiences and how these experiences are conceived and organised. The aspect that appears, especially from parents, is that such experiences can stimulate children's exploration, discovery, and curiosity, enhancing their interests and inclinations. On the part of educators, special attention is given to the children's interests and needs as central aspects of the proposal of educational experiences.

Particular value is also attributed to space, considered an educational environment in which meaningful opportunities for children to discover and learn can be created. The choice of space, in fact, is closely linked to the educators' objectives, and consequently, the setting of the space is also considered relevant in qualifying the educational experience proposed. Emphasis is placed on the importance of transmitting to the children a sense of caring for the space and, in general, the whole context of the educational service.

In all the focus groups, the idea emerged that allowing the child freedom of exploration within the limits of contextual possibilities is essential. In this sense, the importance is underlined of children being able to use the materials proposed and/or not proposed during the educational experiences at their own pleasure and according to their own inventiveness.

The idea of freedom of exploration is connected with respecting each child's time and, therefore, the importance of being able to dedicate a slow time to everyday life at the nursery, guaranteeing respect for each child's path.

Particular value is therefore placed on the relationship created between child and educator, considering the latter as a significant adult who, observing and listening to the child, supports and encourages him/her, building a relationship of trust.

In the relationship between child and educator, rules are considered an essential aspect in order to promote a community and solidarity context. They are considered social rules that make it possible to create a context in which respect for each other and for the surrounding environment is guaranteed. These rules are not seen as deprivations but allow space to be given to each person according to his/her needs. In this sense, it is considered that the rules must be motivated by the educator as a professional in education, who initiates reflection processes with respect to his/her own practice, choices, and educational actions.

Connected to this, the issue of the ways in which children participate in experiences and thus the possibility that proposing several experiences at the same time can guarantee a greater valorisation of the individual's needs and interests was explored. These aspects were emphasised by both the parents and the educators, who recognise the added value of proposing several experiences from which the child can choose since, in this way, the child is made the protagonist of his/her own explorations, and his/her interests are enhanced. It is, therefore, fundamental to be able to create and consider contexts and spaces in which the children can express themselves freely and in which their interests can be recognised, welcomed, and also re-launched for subsequent experiences.

The child's freedom to choose, participate, and live experiences is an aspect closely linked to the importance of being able to reflect on the organisation and proposal of such experiences in order to allow everyone to participate in their own way.

The centrality of the child and the child's protagonism constantly return in focus group discussions and constitute the common thread of all the topics considered and discussed. It is interesting to observe how this aspect is emphasised not only by the educators, as professionals in education, but also by the parents themselves.

We thus find a strong recognition of the value and potential of childhood and the awareness that each child is unique, and therefore, it is fundamental that each child can find in educational spaces, such as those of the nursery, contexts that favour his/her development and accompany him/her on their growth path (Pedagogical Guidelines, 2021, p. 18).

The elements that emerged during the dialogue between parents and educators are closely linked to the idea of design, which, as stated in the National Guidelines (2022), "is based on sensitivity to differences, on curiosity about the ways children learn, on a

willingness to be surprised, on valuing what children do, know how to do, are learning to do, rather than looking at what they do not know how to do. It is a constant conversation between adults and children, which the adult is responsible for conducting” (p. 33).

The focus group meetings enabled parents and educators to reflect and engage in dialogue with each other. In this sense, importance is not attributed to the accumulation of knowledge but rather to the reflection, sharing and comparison of one's ideas and thoughts so that they can be implemented in new situations and experiences with a view to transformation and innovation of practices (Pastori, 2017, p. 26). In this way, the actors involved in the nursery can be participants in what happens there. In the processes linked to educational practices, they can reflect on these aspects, building knowledge that not only comes from a theoretical dimension, but is the result of dialogue with others.

The topic dealt with in this contribution can be useful and interesting to enter into the logic of renewal of educational policies and practices in the country in which the research was carried out. In particular, with legislation 67/2017 the Italian context is involved in a process of renewal of thought on childhood education, aimed at overcoming the split system 0-3 years 3-6 years for the construction of networks that allow the creation of a system of educational services for children from 0 to 6 years.

This process is aimed at protecting the right to education of all children and building quality education systems, therefore promoting participatory processes can be a useful aspect of improving the educational service offer.

ACKNOWLEDGEMENTS

We want to thank the nursery where the research is carried out, the educational team and the families involved in the doctoral project.

REFERENCES:

Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: visible and invisible. *Educational Studies*, 1(1), 23-41. <https://doi.org/10.1080/0305569750010105>

Bierman, K. L., & Sheridan, S.M. (2022). Family-School Partnerships at School Entry: Developmental and Conceptual Frameworks for Action. In K. L. Bierman, & S. M. Sheridan (Eds.), *Family-School Partnerships During the Early School Years, Research on Family-School Partnerships*, Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74617-9_1

Bondioli, A. (2000), *Manuale di valutazione del contesto [Context Evaluation Manual]*, Franco Angeli.

Bondioli, A., Gobetto B., & Savio D. (2018). *Tra 0-6: uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6 [Among 0-6: a tool for reflecting on the 0-6 educational pathway]*, Zeroseiup.

Campidelli, T., Silvani, S.H., & Zanelli, P. (2017). *Spring. Il gruppo che riflette [SPRING. The reflective group]*, Zeroseiup.

Cotta, M. (1979). Il concetto di partecipazione politica: linee di un inquadramento teorico [The concept of political participation: guidelines for a theoretical framework]. *Rivista Italiana di Scienza Politica*, 9(2), 193-227. <https://doi.org/10.1017/S0048840200007462>

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care Languages of evaluation*. Routledge.

D. L. 13 April (2017). N. 65, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni [Establishment of the integrated education and training system from birth up to six years]*, pursuant to article 1, paragraphs 180 and 181, letter e), of law no. 107. (17G00073) (Official Gazette General Series n. 112 of 16-05-2017 - Ordinary Suppl. N. 23). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2019/11/eccec-qualityframework_en.pdf

Farrow, R., Iniesto, F., Weller, M., & Pitt., R. (2020). *The GO-GN Research Methods Handbook. Global OER Graduate Network*. https://go-gn.net/gogn_outputs/research-methods-handbook/

Fetterman, D.M. (2000). Step of an Empowerment Evaluation: from California to Cape Town. In D.L. Stufflebeam, G.F. Medaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models*, Kluwer Academic Publisher.

Fondazione Reggio Children. (2021). *Educazione di Qualità, una sfida globale [Quality Education, a global challenge]*. <https://www.frchildren.org/it/carta-educazione-di-qualita> [Retrieved 5 April 2024].

Frabboni, F. (1990). *Programmazione al nido. I problemi, le procedure, gli strumenti [Programming in the nursery. Problems, procedures, tools]*. La Nuova Italia.

Fustini, T. (2007). Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi [Participatory education and educational co-responsibility between family and nursery: the new face of educational services]. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 58-65

Gariboldi, A. (2015). La progettazione: un approccio di ricerca. In D. Martini, I. Mussini, C. Gilioli, F. Rustichelli, & A. Gariboldi (Eds.), *Educare è ricerca di senso: applicazione di un approccio progettuale nell'esperienza educativa dei servizi 0-6 anni [Education is a search for meaning: application of a design approach in the educational experience of 0-6 year old services]*, (pp.19-25). Edizioni Junior.

Garvis, S., Kangas, J., & Harju-Luukkainen, H. (2022). An Introduction to Assessment and Evaluation in ECEC Context. In S. Garvis, J. Kangas, & H. Harju-Luukkainen (Eds.), *Assessing and Evaluating Early Childhood Education Systems*, (pp.1-13). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-99910-0>

Layzer, J.I. , & Goodson, D.B. (2006). The “Quality” of Early Care and Education Settings. Definitional and Measurement Issues. *Evaluation Review*, 30(5), 556-76. [10.1177/0193841X06291524](https://doi.org/10.1177/0193841X06291524)

National Commission for the Integrated Education and Training System (2021). *Linee Pedagogiche per il Sistema integrato 0-6 [Pedagogical guidelines for the integrated system 0-6]*. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%2022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>

National Commission for the Integrated Education and Training System (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia [National Guidelines for Early Childhood Education Services]*. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/Documento%20base%20Orientamenti%20nazionali%20oper%20i%20servizi%20educativi%20oper%20l'infanzia.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264192829-en>

Parente, M. (2021). *Quando qualità fa rima con opportunità: Orientamenti e prospettive di qualità nello sviluppo dei servizi di educazione e cura per l'infanzia in Europa [When quality rhymes with opportunity: Guidelines and perspectives on quality in the development of childcare and education services in Europe.]*. Zeroseiup.

Pastori, I. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti [In research. Perspectives and tools for educators and teachers]*. Edizioni junior.

Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia: Ascoltare, ricercare e apprendere: discorsi e interventi 1984-2007 [In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning: speeches and interventions 1984-2007]*. Reggio Children.

Sannipoli, M. (2021). *La valutazione della qualità dei servizi 0-6: Un percorso partecipato [Evaluating the quality of 0-6 services: A participatory process]*. Angeli.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Queen's Printer.

Slot, P. (2018), Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review, *OECD Education Working Papers*, 176, 1-64. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>

Ungaro, M.A., Limberto, N., & Boldrin, M. (2020). *Id.E.A : Idea di Educazione e Autovalutazione [Id.E.A : Idea of Education and Self-Evaluation]*. CLEUP.

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>



Monica Gottardo

monica.gottardo.1@phd.unipd.it

PhD Student in Pedagogical, Educational and Instructional Sciences, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology (FISPPA) of University of Padova. Educator and pedagogist. Interested in participatory research, with a focus on participation of children and families in ECEC and Evaluation and Quality in early childhood education and care services. Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7679-5631>



Emilia Restiglian

emilia.restiglian@unipd.it

Associate Professor in Education (University of Padova) since 2017. Coordinator of the Master's Degree in Primary Teaching. Member of the Ph.D. Program in Pedagogical and Education Sciences. Visiting researcher in Germany (Leipzig; Berlin). Teaching: Santander, Murcia, Prague, Anglia Ruskin and Liverpool Hope (UK), Suceava. Co-director of the International Journal: Excellence in Learning and Teaching. Research and practices. Current research interests: Evaluation and Quality in early childhood and school, Documentation, Integrated system 0-6 years old, and Alternative Education. Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1837-6909>

Promoting ECEC quality through educational alliance and family involvement. Reflections arising from an empirical investigation in the Municipality of Livorno.

Alessandra Gigli, Chiara Borelli, Nicoletta Chierogato, ITALIA

ABSTRACT

Family and community involvement is a key lever to enhance ECEC quality (OECD, 2012), since it nurtures each child's well-being and learning (Desforges & Abouchar, 2003; Weiss et al., 2008).

This paper aims at discussing this topic through the gaze of families' pedagogy and educational alliance (Fruggeri, 2015; Gigli, 2016, 2021; Guerra & Luciano, 2015).

Part of the results of an investigation involving a sample of parents (N=43) with children attending ECEC services in the Municipality of Livorno is presented, to prompt reflection on how to foster family involvement.

Focus group interviews were carried out and data presented concern parents' opinions about difficulties characterizing family life and their views on how educational institutions and welfare could support them in carrying out their parental functions.

Data were coded both through a deductive and inductive process (Boyatzis, 1998), and show that participants often conceive their parental role in a performati-

ve way and report a lack of time, energy and difficulties in managing their emotions. A critical analysis of these instances can pave the way for ECEC services to nurture a co-evolutionary approach, improving their quality by increasing educational alliance, family involvement and by supporting educating communities.

Keywords: ECEC quality; educational alliance; families' difficulties and needs; families' involvement; educating community

RESUMEN

La participación de la familia y la comunidad es una palanca política clave para mejorar la calidad de los servicios de educación a la primera infancia (OECD, 2012), ya que fomenta el bienestar y el aprendizaje de cada niño (Desforges & Abouchar, 2003; Weiss et al., 2008).

Este trabajo tiene como objetivo discutir este tema a través de la mirada de la pedagogía de las familias y la alianza educativa (Fruggeri, 2015; Gigli, 2016, 2021;

Guerra & Luciano, 2015).

Se presenta parte de los resultados de una investigación en la que participó una muestra de padres (N=43) con hijos que asisten a los servicios educación a la primera infancia en el municipio de Livorno, para impulsar la reflexión sobre cómo sostener la participación de las familias.

Se realizaron focus group y los datos que aquí se presentan se refieren a las opiniones de los padres sobre las dificultades que caracterizan la vida familiar y sus puntos de vista sobre cómo las instituciones educativas y la asistencia social podrían apoyarles en el desempeño de sus funciones parentales.

Los datos se codificaron mediante un proceso deductivo e inductivo (Boyatzis, 1998), y muestran que los participantes suelen concebir su función parental de forma performativa y manifiestan falta de tiempo, energía y dificultades para gestionar sus emociones. Un análisis crítico de estos casos puede allanar el camino para que los servicios de educación a la primera infancia adopten un enfoque coevolutivo, mejorando su calidad mediante el aumento de la alianza educativa, la participación de las familias y el apoyo a las comunidades educativas.

Palabras clave: Calidad en ECEC; alianza educativa; necesidades familiares; participación de las familias; comunidad educativa

EDUCATIONAL ALLIANCE, FAMILIES' INVOLVEMENT AND ECEC SERVICES QUALITY

1.1 Family and community involvement as a key lever to enhance ECEC services quality

ECEC services quality can be (and is here) meant as a working method and a posture toward the educational ecosystem, thus a contextual and non-standardizable, negotiated, processual, dynamic, and transformative quality (Bondioli, 2002).

Reflection on the meaning of quality in early childhood services has been a central theme of pedagogical debate since the 1990s. In those years, Pence and Moss (1994) envisioned it as

a relative concept. As such, quality in early childhood services is a constructed concept, subjective in nature and based on values, beliefs, and interest, rather than an objective and universal reality. Quality child care is, to a large extent, in the eye of the beholder – and that beholder can be anyone or any group from among a range of stakeholders (p. 172).

There have been criticisms towards this approach, based on the idea that when a term has so many meanings, it *"becomes effectively meaningless in discourse and useless as a tool of evaluation"* (Moss, 2016, p.9). Conceiving quality as highly relative and subjective could therefore paradoxically lead to losing quality.

In this regard, as Dahlberg et al. (2013) argue, it might have been worthwhile to go beyond the concept of quality (by its nature objective, defined based on norms and therefore universal, predictable, and measurable) and talk about "meaning-making". But in the era we live in, the term quality is frequently invoked and used to reassure about the accuracy of processes (all of them, including those of governance). Therefore, the effort could and should be – as Moss (2016) maintains – to move the concept of quality in early childhood services away from the neo-liberal, performative echo

with its own particular vocabulary: [...] 'child development', 'developmentally appropriate practice', 'early intervention', 'programmes', 'assessment scales' and 'baseline assessment', 'investment', 'outcomes' (implicitly understood to refer to predetermined outcomes), 'returns' and 'human capital' (p. 14)

and to adopt a different language,

a different way to talk about early childhood education, using words such as: 'projects', 'potentialities', 'possibilities', 'uncertainty', 'wonder', 'surprise', 'lines of flight', 'rhizomes', 'images', 'interpretations', 'democracy', 'experimentation' – and 'meaning-making'. (p. 14)

So, if we conceive the quality of ECEC services as the intentional, dialogic and reflective practice aimed at promoting the well-being, learnings and potential of each subject (an attribute which can be observed and which is subject to continuous critical and problematized review, rather than a measurable factor), then – as both policy recommendations at the international level (OECD, 2012) and normative recommendations at the Italian level (D.M. 334/2021) confirm – family and community involvement is one of the key levers to promote and to enhance the quality of early childhood education and care.

Children are indeed – as the pedagogical guidelines for the integrated 0-6 system (D.M. 334/2021) emphasize – at the centre of a "formative ecosystem", a complex and articulated system resulting from "educational cultures, choices regarding values, children's life regimes, health, nutrition, rules and style of relationships, languages and relationships with different media" (p. 12) and weaving the influences of family, educational services, school, associations, and those

of social and legislative policies, which often *"meet, but do not recognize each other"* (p. 12). In this scenario, early childhood services should not and cannot pose as islands, but rather assume the role of crucial hubs and reference points for promoting and sharing the culture of childhood and education.

In recent years, the role of educating community has been gradually recognized and valued as a key element to enhance the positive impact and the effectiveness of educational action (Desforges & Abouchaar, 2003; Tramma, 2009; Weiss et al., 2008), especially in those contexts with high educational poverty risk (Con i bambini, 2021; Save the Children, 2017; Weiss et al., 2009). Therefore, playing a pivotal role in the educating community and investing in educational alliance is an indicator of quality for ECEC services. In order to be a socio-educational hub, they have to increase their capacity to understand and meet the needs of "plural families" (Gigli, 2016), to open up to multiple realities, and to integrate with the social and cultural environment in which they operate, knowing how to grasp the emerging needs (Vandenbroeck, 2011).

Enhancing ECEC services quality through families' involvement – by encouraging their active role in services and facilitating parenting in terms of work-life balance (Guerra & Luciano, 2015; OECD, 2012) – starts with understanding their needs and promoting their empowerment, i.e. with building an educational alliance.

1.2 Educational alliance in ECEC: quality processes to encourage involvement and support parenting

In the pedagogical field, the term "educational alliance", or co-education, refers to a process through which educational professionals (teachers, educators, pedagogists) pursue and achieve a collaborative relationship with the parents, primarily aimed at increasing both their psycho-physical and relational well-being and the positive impact of the educational practice.

Acting *with* and *next* to families (not on their behalf) also means co-building with them an idea of childhood and education, and sharing with them goals so that they feel as an essential and active part of educational services (Guerra & Luciano, 2015; OECD, 2012).

Educational alliance practices usually fulfil the twofold goal of involving parents' in ECEC services/schools' life and of supporting their role.

As far as the first objective is concerned, the largest part of studies and research dealing with this topic (Catarsi, 2003; Contini, 2012; Gigli, 2016, 2021; Guerra & Luciano, 2015; Moss, 2006; Pourtois & Desmet, 2015; Rayna, Rubio & Scheu, 2010; Vandenbroeck, 2011), conceives families as "active partners", who can be a protective factor, as they are able to promote learnings, self-esteem increase, and inclusion, relational and social skills improvement (Boal, 2004; Henderson & Berla, 1995; Wentzel, 1998).

Considering the educational alliance as *"an agreement through which two or more subjects, either individual and/or collective ones, establish a mutual commitment of support and collaboration aimed at achieving a common goal"* (Contini, 2012, p. 22), implies "something more" than communicating adequately to inform parents: positive interdependence (Sherif, 1967) requires specific relational conditions such as trust, respect for roles, mediation skills, and proper management of "dis-alliance phenomena" (Contini, 2012; Gigli, 2016). Such conditions can be achieved by setting up specific design and organisational frameworks, as well as proper training and skills development for educational professionals (Gigli, 2021).

As Bosisio and Santero (2020) point out, however, educational services sometimes run the risk of making themselves *"carriers of normative models of family, good parenting and even good childhood, ascribable to so called 'conventional families' [and this has an impact] in terms of opportunities and resources in accessing and participating in educational services and schools' life"* (p. 88). On the contrary, the creation of an educating community implies a mutual recognition and enhancement of the competencies of all those involved and requires educational professionals to nurture co-evolutionary relationships and to renounce any attempt to exclusively appropriate pedagogical knowledge and to transmit normative models of family and parenting.

The second goal of educational alliance (i.e. supporting parenting) has to be conceived within the conceptual framework of the "co-evolutionary approach" to family education (Catarsi, 2003; Mantovani, 2001; Milani, 2000; Fruggeri, 2015), which envisions parents as "participating actors" of a process aimed at increasing their reflexive capacity (Formenti, 2001; Fabbri, 2008) and awareness of the performed parenting styles.

With regard to parenting styles (i.e. how parents interact with their children and meet their affective, caring, educational and regulatory needs), it should

be emphasised that, in addition to individual histories and tendencies, multiple factors contribute to their definition (Natoli, Batini & Toti, 2016), including the social and cultural influences of the context (Bastiani, 2009), and the interactions between parents and educational professionals.

One of the prevailing styles in Western culture, deserving particular attention, is that of intensive parenting (Faircloth, 2014; Hays, 1996; Sità, 2017), characterised by a large investment of time and energy by the parent, who believes that his or her actions in the early years of a son or daughter's life have consequences for which the parent is primarily (or solely) responsible (so-called "parental determinism"). Therefore, intensive parenting can be described as a condition associated both with the search for maximising positive outcomes, minimising negative ones and finding more effective solutions to daily challenges, and with a need for control, as well as with fear of making mistakes: these factors can make parenting an exhausting, stressful and, at times, frustrating experience.

It is important that the educational alliance process does not nurture these kinds of attitudes, and – while supporting parenting – does not suggest models of "perfect parents and children" to be followed.

Since contemporary families often require to be accompanied and supported in the fulfilment of their primary functions, it seems crucial to grasp the socio-cultural-psychological changes taking place and to understand the emerging educational needs and parenting difficulties (Fruggeri, 2015) of "real" (not ideal) parents. The study here presented fits this framework: by activating parents and listening to them, we wanted to add a tessera to the complex mosaic of contemporary parenting, in order to make it more complete and to reveal it to the educational staff of the Municipality of Livorno. Assuming that giving educators/teachers the chance to deepen and understand how "real parents" see the world would give them the opportunity to reflect, the study aimed at broadening the professional outlook, making it and capable of critical reading. This paves the way for the development of a real, sustainable and inclusive educational alliance process with families and supports them in their primary functions without limiting their autonomy, authority and control over their choices and actions (Gigli, 2023).

REFLECTIONS ARISING FROM THE EMPIRICAL INVESTIGATION "LISTENING TO PARENTS"

2.1 Research methodology

The aim of the research "Listening to parents" was to explore and understand perspectives on parenting and the possible issues related to it, in order to improve parents' involvement and thus the quality of ECEC services in the Municipality of Livorno, which commissioned the study.

The research group chose to observe the phenomenon through the "eyes" of those involved (Creswell, 2014; Silverman, 2004), namely the parents whose children were attending the ECEC services in the Municipality of Livorno, adopting a qualitative approach aimed at delving into their views on parenting and investigating their difficulties and the possible resources to overcome these difficulties.

Data were collected during 7 focus groups conducted in May and June 2023¹.

The focus group method was chosen in order to collect complex information regarding participants' attitudes, habits, social representations, opinions, judgments, expectations and evaluations (Corrao, 2000; Wilkinson, 2004). The focus group interviews were held in 6 different locations in Livorno and were audio-recorded. They were conducted by an experienced moderator and involved a convenience sample² of 43 parents.

The focus groups were fully transcribed verba-

1. The collaboration of the Childhood 0-6 Integrated System Office of the Municipality of Livorno (V. Cattaneo e E. La Ciura) was essential for the recruitment of participants and for managing the practical organization of the focus group interviews.

2. Efforts were made to make the sample as representative as possible: for example, invitations for parents to participate in the research were translated into six different languages, to include families from different backgrounds; a recreation service for children was organized during the focus groups to enable those parents without external support to be able to participate as well; the focus groups were organized in different neighborhoods of the city so as to follow a territoriality criterion and to enable participants to reach the locations easily; and the presence of fathers was solicited. Despite these efforts, the actual sample was homogeneous.

tim. The transcriptions were coded, and an ID code was assigned to each identified unit of analysis. The codes were developed both deductively – based on the conceptual categories offered by the scientific literature on the topic – and inductively, based on the unseen elements in the statements of the participants (Boyatzis, 1998; Crabtree and Miller, 1999; Saldaña, 2009).

The goal of the coding activity was not to guarantee objectivity and truth to the results presented, but rather to ensure – through the explication of the used criteria – validity, reliability, clarity and transparency to the analysis (Sorzio, 2007). Coding in parallel by two researchers allowed – through a process of discursive agreement (Cornish et al., 2013) – to produce a shared interpretation of the data and to conduct a critical review of the codes in terms of validity, clarity and relevance.

At the end of the process, the 35 identified and validated codes were grouped and organized – by an inductive process – into 3 macro-categories:

1. "Ideal parenting", a category that groups codes (9) that can offer indications regarding both what respondents believe to be the functions of a good parent and the styles adopted and/or desired in acting out that role (226 occurrences).

2. "Difficulties", which groups codes (13) related to what respondents believe to be the main difficulties

and challenges related to their parenting (185 occurrences).

3. "Resources", which includes the codes (13) related to what the respondents believe to be all the possible resources they refer to, or they would like to refer to, in order to face and overcome the mentioned difficulties (179 occurrences).

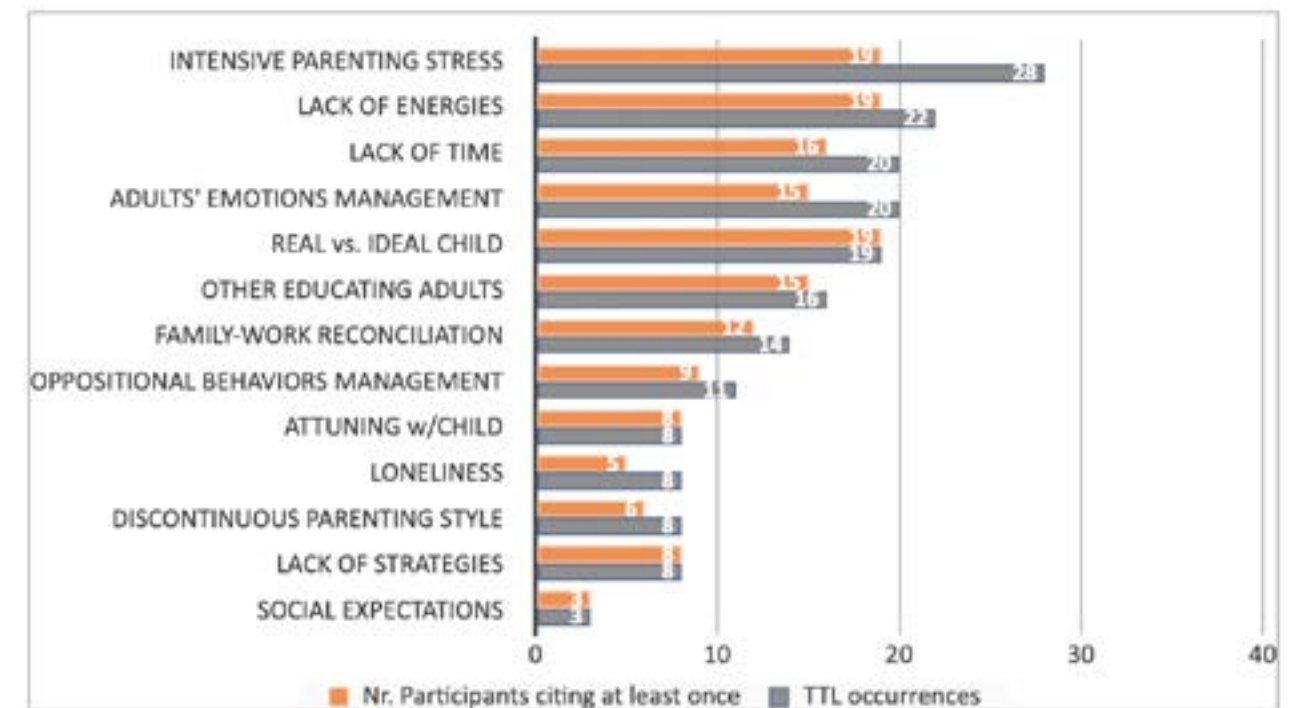
In this paper, only the data related to the category "Difficulties" and some of the results pertaining to the category "Resources" will be explored (while the data on the "Ideal parenting" is presented in another article).

2.2 Sample

The sample of participants (N=43) consisted mainly of women (N=39) and had the following characteristics:

- Average number of children: 1.47, with an average age of 3.6 years;
- 75% (N=32) aged between 36 and 45 years;
- 69% (N=30) with a university degree;
- 4% (N=2) foreign-born (but living in Italy for more than 20 years);
- 96% (N=41) with a household economic condition self-rated as very or fairly adequate.

The specific characteristics of this sample of course affect the emerging data, which cannot be considered representative of a broader population. However, the-



Graphic 1: Parents' perceived difficulties

re are elements and trend lines that seem interesting to investigate and take into consideration.

2.3 Data analysis and discussion

The results are here discussed through the presentation of the main evidences emerged. The coding activity and the interpretation process were guided by the theoretical framework exposed at the beginning of this paper.

Data related to “Difficulties” macro-category are presented and discussed in paragraph 2.3.1, while the ones related to “Resources” macro-category in paragraph 2.3.2.

2.3.1. Parents’ perceived difficulties

The “Difficulties” category includes the codes related to what respondents considered to be the main difficulties and challenges related to parenting.

Graphic 1 shows the codes and the corresponding values: the orange bar displays the number of subjects whose statements included – at least once – the identified code (Np), while the gray bar shows the total number of occurrences of each code (No).

The explanation of each code – together with some quote from the parents who participated in the focus group discussions – is here organized in three different blocks, within which some possible code interconnections are highlighted:

- A. Performative parenting and related issues;
- B. Family-work reconciliation and lack of energy/time;
- C. Emotions.

The order of data presentation follows both frequency and argumentative criteria.

A. Performative parenting and related issues

This block includes various aspects related to performative parenting. A first emerging evidence is related to the difficulties generated by the perception of parenting as a job: these statements were codified as “Intensive parenting stress” [No=28; Np=19] and they share a general pressure and anxiety resulting from an extremization of the will to be a good parent. The idea of “parental determinism” and the importance of investing a lot of time and energy in parenting creates frustration in the parent and a feeling of never being good enough, as the expectations and goals they set (or they feel the society [im]poses) for being a “good parent” often turn out to be unattainable (Faircloth, 2014; Hays, 1996; Sità, 2017). “Intensive parenting

stress” appears as the main difficulty (almost half of the sample somehow referred to this kind of burden) and was interpreted by the research group as one of the key issues throughout the analysis of the entire corpus of data. Some quotes from the participants are useful to perceive their level of stress:

“Children need a thousand attentions all day long, and so you get to the evening and [...] you can finally switch yourself off because you don’t have to pay attention to him anymore, to that thing and that other thing, to think that I did that, when I have to go there, etc. [...] One would like to give more, to be less tired, less stressed, because when you are tired, you scream or do what you shouldn’t be doing, [...] and so it’s a whole series of things that are triggered, then one tries hard and does the best one can. [...] Then you lose your patience, because you say ‘no’ a hundred times... then you regret it because you think ‘poor guy, the child had nothing to do with it though’”. [Fo6_D3_M3]

“The frustration comes from wanting to be with them and share things with them, plus do the other 360 things that I set out to do before the end of the day, after I work. So, it’s reconciling wanting to be with them, wanting to be present on everything, and yet needing to also do all the other things that create frustration for me, that makes me angry”. [Fo7_D3_M3]

“I always feel guilty in some way because I would like somehow to always be there and have them do things, experiences, nice things, ...”. [Fo7_D3_M4]

Out of 19 respondents talking about “Intensive parenting stress” and 15 referring to “Other educating adults” as possible problems, 7 of them report both issues. The code “Other educating adults” [No=16; Np=15] includes the reflections expressed by the respondents regarding parents’ frustration and fatigue because of the presence of other educating adults (e.g. grandparents, the other parent, other family members, babysitters...) with a different educational style, who may make their efforts ineffective and/or delegitimize their educational action, thus making them loose control on their parenting performance.

This difficulty with other adults educating differently often leads the parent to avoid delegation, to take on additional parenting burdens, and/or to feel even more fatigued by the management of the child, thus creating a vicious cycle and making parenting even more intense and stressful, as it can be read in the following quotes:

“I have to ask for help from our families, which we are lucky to have. The only thing is that obviously one acts – like my parents and my parents-in-law – with

the best educational intentions, by they don’t find me agreeing with them in practically anything. So, what happens? When the child is with us, dad and mom, he would like to do ‘like the grandparents let him do’, as he says, but it is not what we allow. So... it’s tiring, on the one hand. Because when he is with us, he knows what he can do, where the limits are for his age. When he’s with his grandparents, he takes over, they always meet his desires, but then it’s hard to go back to those limits that have been exceeded”. [Fo2_D3_M1]

“My difficulty is sharing the educational life with my partner because he is very indulgent [...]. If I am absent, he is in trouble and he places children in front of TV”. [Fo7_D3_M8]

“For me the biggest difficulty is to find a common line with the family [...] Obviously everyone has their own personality, everyone has their own story, and therefore also in the relationship with the child there are different ways [...] This somehow undermines all my daily efforts as well, because I am the one who is with the child most of the time. And I wonder if somehow this ends up undermining everything [I do]”. [Fo3_D3_M1]

Another issue within this performative parenting area is the difficulty in accepting a child who is different from the “ideal” one. The code “Real vs. Ideal child” [No=19; Np=19] includes those statements where the parent is negatively surprised by the discrepancy between the ideal image of their child (derived from their own desires and expectations) and the real child. This discrepancy generates cognitive short-circuiting or emotional difficulty in accepting this unexpected diversity. The parent struggles to accept that things in family life may turn out differently from what was expected:

“He is a child who likes princesses, ‘I’m the queen’ ... So, when he sometimes does these dramas, I say, ‘Here’s the drama-queen’ ... he then downplays ... [...] When he becomes ‘drama-queen’ I ask him not to do it, but actually I also get angry”. [Fo4_D2_M1]

“Sometimes you have to fight with the sense of frustration that arises when things don’t happen exactly the way you imagined them. And so sometimes you accept it, sometimes you trigger a little bit of exasperation, you scream a bit, and you talk a little bit more fiercely than usual”. [Fo6_D3_M2]

“My child [...] about six/seven months ago started to want to impose himself. Earlier he used to do more or less what you asked him to do and now he’s imposing himself... and you can’t change his mind: he screams, he cries, he scrambles on the floor”. [Fo1_D2_M4]

Other reflections shared by participants have to

do with the difficulty in managing certain practical situations with their kids, especially when they show oppositional behaviors, anger or emotional crisis: the codes “Lack of strategies” [No=8; Np=8] and “Oppositional behaviors management” [No=11; Np=9] include these types of statements. Respondents were sometimes making their desire explicit to have a comprehensive manual on how to raise a child, as if they were interpreting parenting as something to perform.

This idea of performing parenting was sometimes expressed also through the difficulty to attune with their children, both emotionally and cognitively (code “Attuning with child” [No=8; Np=8]): sometimes they seem to struggle to decentralize from their own preferences, interests and inclinations; they look so focused on their goal and point of view that it’s hard for these parents to attune with their children.

While trying to be the best parent they can, often with a performative attitude, these parents find it hard to reach a balance among an authoritarian, an authoritative and a permissive approach: the statements related to this issue were coded as “Discontinuous parenting style” [No=8; Np=6].

Another aspect related to performative parenting is the pressure deriving from “Social expectations” [No=3; Np=3], namely from what is socially perceived as ideal parenting with also the massive presence of images of it (e.g., on social media). This might lead parents to perceive themselves as even more inadequate and frustrated because they feel they cannot achieve that ideal. The following quote represents it quite clearly, with also the awareness of the fact that this ideal is fake:

“Around me I see all ‘Mulino Bianco families’, they are all good moms ... but they don’t exist. At a first glance we all look beautiful then in reality behind the appearance we all have the same difficulty.” [Fo7_D3_M5]

It’s curious that this topic appears in very few quotes (only three): a possible reason of this paucity could be that many respondents are not aware of the weight of social expectations on their parenting stress. It seems like nowadays performative society is influencing parents more than what they are aware of.

- B. Family-work reconciliation and lack of energy/time

3. *Mulino Bianco family* (literally meaning White Mill family) is an Italian expression referring to a well-known food brand whose advertisement always shows a beautiful happy family having breakfast together.

Almost half of the participants share the perception of a “Lack of energy” [No=22; Np=19] and a “Lack of time” [No=20; Np=16] to dedicate to parenting as one of their main difficulties: these parents feel that they cannot fulfill their role as they would like to because of the fatigue and stress due to an overload that is the result of the sum of paid work, care work and limited time off. They feel they never have enough time to devote to their child and are often in a hurry while trying to perform all the activities that they feel are important for their child. The lack of energy and time might be attributable both to an idea parenting as “intensive” and to the conditions and demands imposed by today’s society. Some examples:

“The greatest difficulty is time. Time and fatigue, because to chase that time we mentally stress ourselves. Even for the house, I have learned that I don’t look at it, I fix it up somehow... [...] Time is unfortunately our tyrant and so it’s time’s fault that we unfortunately fail to achieve those goals that we set. Then there can also be other dynamics around, but in my case, it is just this time that I chase after like Alice’s rabbit, running away all the time”. [Fo6_D3_M1]

“Unfortunately, I am a mother who works full time and is always rushing [...] I feel guilty because children need slow time. [...] Instead, we are all stressed, we are all rushing”. [Fo7_D2_M8]

“Unfortunately, there are days when – because of fatigue or a little bit of nervousness, maybe because things don’t go the way you want them to – I lose my temper more quickly and sometimes I also explode, I yell, I get angry and I don’t want to, but unfortunately I can’t do it, I mean I can’t be that parent I want to be”. [Fo4_D3_M2]

Within this block of codes, another issue is the balance between paid work and domestic and care work. The code “Family-work reconciliation” [No=14; Np=12] includes the statements in which parents complain about the absence or scarcity of adequate services that support parents and families in managing daily life. These difficulties in reconciling professional and personal life intersect with important limitations of the welfare system and in some cases also with cultural issues related to gender roles:

“I wanted to work, and I sent my child to daycare for this reason; however, he was always getting sick and I have no one to leave him with. [...] So I made a choice: I’m staying home for this year that he’s little, next year I’ll see how it goes. I stay with him also because if he gets sick all the time, I have to pay for a babysitter, and then I would go to work to pay for a babysitter? Then

I’m staying with my son”. [Fo6_D3_M3]

“Now we are all working moms, because it is impossible to live on one salary, so we are a generation where the full-time parent’s job is gone. [...] I speak as a full-time employee, 8 hours a day, that’s a lot, that’s a lot. Because then you get home, shopping, cleaning and other chores, how much time do you actually have left to devote to the child? Nothing. Maybe the fairy tale at night when they go to bed or the bath time”. [Fo1_D3_M1]

C. Emotions

Because of all these challenges that they are trying to face the respondents also highlighted some difficulties in managing their own negative emotions and feelings (code “Adults’ emotions management” [No=20; Np=15]): depression, fear of not being a good parent, guilt, low self-esteem, low sense of self-efficacy, anger are some of the emotions they are struggling with. Some respondents also highlight a feeling of “Loneliness” [No=8; Np=5]. Examples of the quotes coded in this area are:

“I fail and get frustrated [...] because I would like to [be a good parent], however I feel incapable, powerless”. [Fo6_D3_M4]

“I think my biggest difficulty is to manage my impulsiveness, because when I’m with my children and especially when they do something wrong, I have to do a lot of work on myself because I am very impulsive and the angriest part of me might come out so I slowly learned to try to breathe before I act. However, it is difficult for me to manage my emotional part and frustration”. [Fo7_D3_M3]

“I always have this fear of not being enough”. [Fo3_D2_M2]

“Sometimes it’s frustrating, those moments when... the sense of guilt overcomes”. [Fo5_D2_M1]

“Sometimes I feel abandoned, as a parent I feel abandoned by... we feel alone sometimes, I feel alone”. [Fo3_D1_M1]

The difficulties reported by this sample of parents often reveal an idea of parenting as an individualistic task. Respondents’ reflections about the main elements challenging them seem to be connected to their strong desire to be good parents, in a context where there is no clear and shared meaning attributed to the idea of “good parenting”, and in a social and cultural environment where they are constantly challenged by multiple obstacles while trying to reconcile professional and personal life.



Graphic 1: Parents’ perceived difficulties

2.3.2. Parents’ ideas on actual and possible resources

The “Resources” category includes the codes related to what respondents believe to be all possible resources they are referring to or they wish they could refer to in order to address and overcome the mentioned difficulties.

In Graphic 2 the codes and the corresponding values are displayed: the orange bar shows the number of subjects whose statements included – at least once – the identified code, while the gray bar indicates the total number of occurrences of each code.

Due to the high number of codes grouped in the “Resources” category (13), the way the data are presented is by grouping them according to the difficulty/need they seem to respond to or be useful for:

- A. Resources that seem to respond to performative parenting and related issues;
 - B. Resources that might meet the needs and difficulties due to the lack of energy/time and family-work reconciliation;
 - C. Resources that are likely to address emotional issues.
- The order of data presentation follows both frequency and argumentative criteria.

A. Resources that seem to respond to performative parenting and related issues

A first resource that might possibly respond to the difficulties generated by performative parenting corresponds to individual meetings with educators during which parents receive advice and suggestions on strategies to adopt with their children (code “Individual meetings w/educators” [No=28; Np=23]). These meetings and exchanges might also respond to another difficulty/need expressed by the respondents, which is the lack of strategies on how to cope with certain situations or educational challenges. This code includes both the usefulness of these individual meetings, and also some parents’ dissatisfaction with the quantity and sometimes the quality of the meetings in the ECEC service they are attending, as shown by these two different examples:

“When I have some concerns, maybe I don’t feel like I’m doing the right thing, I first confront the educators, during the individual meetings. If there is a problem that I can’t ..., then I ask for a meeting with the teacher”. [Fo4_D4_M2]

“The individual meetings are fast, they’re brief, they’re... not really taken care of... [...] Even though my child doesn’t have specific difficulties, and everything is working ... why not spending efforts on the individual meeting anyway?” [Fo5_D5_M6]

Another resource that seems to respond to the issues generated by a performative interpretation of parenting is conveyed by participants through the statements coded as “Information on the child” [No=21;

Np=21]. This code has to do with some parents' need to be constantly informed about their children, about the ECEC service and about their children when they are in the ECEC service: therefore, they would like the service to provide more information (by organizing more class meetings and/or giving more documentation) or to offer the possibility to parents to access the environments of the ECEC service while they are attended by the children. An example:

"I want to see inside, as I give them the most beautiful thing I have done in life, my daughter, for 8 hours a day. Because I give them trust, they surely can give me back important things. Not in a curious way, but to [...] feel more relieved". [Fo1_D5_M6]

The perception of parenting as a performance leads parents to the need to improve it through improving themselves: the code "Working on myself" [No=16; Np=14] includes the reflections of some parents on their need/will to work on themselves and improve certain aspects of their character or to increase their wellbeing in order to be better parents. Examples:

"I think the main tool has to come from us, [...] we have to work a bit on our limitations, become aware of them, accept them and try to correct ourselves" [Fo6_D4_M2]

"For the difficulties that I have manifested, I think the help should start from myself as I am control maniac" [Fo7_D4_M6]

A final aspect within this thematic area regards the demand for support delivered by trained professionals within the ECEC services and/or other public services in order to help them in their parental function and difficulties (code "Pedagogical/psychological counseling" [No=11; Np=11]). Example:

"There should be in my opinion a professional to help children and parents, a psychologist". [Fo5_D4_M5]

B. Resources that might meet the needs and difficulties due to the lack of energy/time and family-work reconciliation

A resource that was acknowledged by about half of the sample and that seems to respond to the difficulties in family-work reconciliation is the presence of "Supportive family & friends" [No=27; Np=24]: the statements coded this way refer on one side to the practical usefulness of other educating adults (e.g., one's parents, other family members, friends...) helping in everyday life, and on the other side to the helpfulness of informal dialogue and discussion on educational issues with other adults who are experi-

encing or have experienced parenting. Examples of both:

"The grandmothers are there for support when I need to regain some energy: apart from unforeseen events or commitments, they are present. If I need to go for a two-hour walk with the dog, I know I can count on them" [Fo2_D4_M5]

"The dialogue [...] with other moms has been so helpful for me. [...] It's when one needs maybe to say: 'Has this happened to you too? Is this normal?'" [Fo3_D4_M2]

The perception of friends and especially family as a practical resource reveal a contradiction with the mentioned difficulties generated by the same adult educators when they have different educational styles. On the other side, the perception of family and especially friends as a resource for sharing ideas and burdens related to parenting seems to respond to emotional difficulties and to the feeling of loneliness.

A resource that can be interpreted as a direct response to the family-work reconciliation issue is the request to the ECEC services for wider periods of opening (code "ECEC services opening hours" [No=13; Np=13]). Parents complain about the fact that family-work reconciliation difficulties are exacerbated by the non-coincidence of their work hours with the hours when ECEC services are open. This has to do both with the daily schedule and with the yearly one. An example:

"How do those parents who work until 8 pm manage, without grandparents, or a babysitter? So, in my opinion the preschool ends too early in the afternoon [...] We, as parents, have to rush" [Fo1_D5_M4]

Another aspect that might respond to family-work reconciliation difficulties is related to the limits identified in the Italian welfare system. The statements coded as "Welfare system" [No=5; Np=5] refer to the needs expressed by parents to have a better and stronger welfare system that may support parenting more. Examples:

"I wouldn't want help from grandparents as it happens to other families [...] We need the State to provide part-time and maternity and paternity leave" [Fo7_D4_M3]

"In my opinion there needs to be greater protection on working moms [...] Society penalizes you in this thing: moms have to be helped with half contracts and with the salary remaining the same, because anyway the expenses increase, so there is always a need for two salaries. So here society has to take over a little bit" [Fo6_D3_M3]

A few mothers of the sample also express the need to have their own partner as a resource for improving family-work reconciliation difficulties and the lack of time and energy: the code "Supportive partner" [No=4; Np=4] refers to those respondents who explicit the desire to share workloads of family care more equally within the family.

"For the difficulties I have manifested, I think that help should start [...] also from sharing tasks with my husband". [Fo7_D4_M6]

C. Resources that are likely to address emotional issues

This block of codes might include some of the already mentioned aspects (namely: "Working on oneself", "Pedagogical/psychological counseling", "Supportive family and friends", "Supportive partner"), but also some other possible resources for emotional difficulties.

For example, the resource identified as "Group meetings w/parents" [No=21; Np=18] has to do with parents' appreciation and request for opportunities for discussion with other parents on educational issues within the ECEC services, mediated by a professional, such as meetings where to share and discuss educational issues and personal experiences. This request responds to the need to know more about childhood but most of all to the need to feel less alone in facing parental difficulties:

"Maybe it would be useful to have more meetings, [...] more exchanges among parents, more... that could be a tool that would take away the anxiety... a little bit maybe" [Fo1_D4_M5]

Similarly, the request for more "Extracurricular activities" [No=9; Np=8] – such as, for example, afternoon workshops organized by ECEC services for children and parents together – seems to respond to the need to feel less lonely, as respondents motivate this desire with the will to have more opportunities for socialization with other parents:

"I would like more workshops with parents and with children. More opportunities to share with other parents and also with the children. Even though we have commitments and we are tired and we have to take a leave from work, but these are opportunities that contribute to create the group and share" [Fo7_D5_M2]

One third of the participants identify educators' ability to welcome, listen actively and showing empathy as an important resource (code "Educators' welcoming attitude" [No=17; Np=16]). Parents share their ideas on the characteristics of the relationship

with educators that they consider important for establishing a respectful, authentic, and profound dialogue. This code includes both the positive and the negative experiences regarding this aspect, as shown in the examples:

"I was lucky to find teachers who made me feel understood and helped, and that paid off. I treasured what they [passed on] to me". [Fo3_D4_M1]

"There's very little dialogue: words are put randomly here and there and the teachers don't have time when you ask them for an explanation". [Fo5_D5_M1]

Finally, one other aspect that can be included in this thematic area regarding emotions management and loneliness derives from a long and intense thought expressed by a migrant parent (one of the two of the entire sample) and has to do with "Interculturality" [No=1; Np=1]. She asked for training initiatives for parents on the issue of cultural integration, as she herself has experienced discrimination and considers training essential for parents in order for them not to transmit racist views to their children. Even though this code occurred just once, it has been considered important under the qualitative point of view, as it arises an important perspective. She says:

"They did not help me to integrate [...] On integration there would be a lot to do [...] especially for parents". [Fo3_D5_M1]

Some needs and difficulties expressed by these parents and some of the elements they identify as resources seem somehow to reinforce an individualistic and performative conception of parenthood: the idea of working on oneself to improve parenting skills and performances, or the request for more individual meetings with educators and further information from them in order to have control on the child and on the teachers, are examples of an idea of parenting that perpetuates in being intensive.

On the other side, many difficulties and resources highlighted by this sample of parents underline the importance of perceiving parenting and taking care of it as a social and collective issue, instead of interpreting it as a private matter. ECEC services, within the broader welfare system, play a key role in constructing an educating community. These results can bring an interesting contribution to the reflection on educational alliance and policies, and might give useful and practical suggestions on how to improve the quality of ECEC services starting from families' needs, difficulties and proposals.

CONCLUSIONS

The study "Listening to parents" is inscribed in the theoretical and legislative framework conceiving family and community involvement as an indicator of ECEC services quality (OECD, 2012; D.M. 334/2021), since it fosters the encounter and mutual recognition of different educational cultures, thus the co-construction of an idea of childhood and education aimed at promoting the well-being, learnings and potential of each child.

Enhancing ECEC services quality through families' involvement starts with settling an educational alliance (Contini, 2012; Gigli, 2016) according to a co-evolutionary approach (Fruggeri, 2015), which aims on the one hand at parents' empowerment and on the other hand at increasing ECEC services ability to integrate with the social and cultural environment in which they operate, knowing how to grasp and meet the emerging needs (Gigli, 2016; Vandenbroeck, 2011;). This requires that education professionals know and understand in a critical and reflective way families' actual needs, difficulties, challenges, and potentials (Fruggeri, 2015; Gigli, 2023).

Although the sample's characteristics do not allow for any kind of generalization of the results, the analysis of the data collected with the "Listening to parents" study highlights some trends that seem interesting:

- many participants are stressed by what was outlined as a performative parenting style, characterized by intensive parenting attitudes, issues in accepting different educational styles and in facing the "real" child's behavior (when different from the "ideal" one's). Within an idea of parenting as a private matter, these difficulties might lead to a request to gain more and more skills and knowledge at an individual level (e.g. asking for more information, suggestions and strategies to be acquired through individual meetings with educators, pedagogical/psychological counselling, working on oneself). Satisfying these requests might risk reinforcing intensive and performative parenting attitudes, instead of promoting more sustainable ones.

- a large group of participants express their difficulties related to the lack of energy and of time to take care of their children as they would like to. This aspect seems consistent with the problems they have in balancing family and workloads, and with the lack of adequate support by the welfare system. These difficulties were interpreted as connected to the request

to ECEC services to extend their opening hours (now closing at 3.30 pm in Livorno), but also the desire to receive more support from partners, families and friends. Therefore, the other educating adults are on the one hand seen as problematic under the point of view of the possibly different educational styles, but on the other hand they are perceived as an essential resource for solving work-family reconciliation issues.

- some participants express difficulties in managing their own negative emotions and share a feeling of loneliness. Regarding this issue, some respondents underline the importance of a welcoming and listening attitude by the educators of ECEC services, but they also express the need for pedagogical/psychological counselling, group meetings with other parents and extracurricular activities for parents and children together, thus creating or strengthening a supportive network of relations.

Coherently with the issues expressed by participants, there might be at least two directions for improving the quality of ECEC services (especially in the Municipality of Livorno, even though these might be useful suggestions also for other contexts): on one side, supporting parenthood; on the other side, involving parents and creating an educating community.

The first direction – supporting parenthood – might be implemented through the following actions:

- Parents' empowerment: it is considered essential to implement actions to support parental reflexivity, in order to reduce the stresses generated by a performative and intensive way of interpreting parenting, and to perceive education as a social issue (instead of a private one);

- Parents' practical support: it is suggested to make organizational choices that can better support family-work reconciliation problems. A starting point is the expansion of the opening hours of ECEC services to meet working parents' needs;

- Parents' emotional-relational support: it is considered important to monitor (and enhance, when needed) educators' communication skills and their capacity to welcome parents in an empathetic way. Furthermore, psychological/pedagogical counselling and listening services could be very useful, as well as creating opportunities for parents to meet each other, share their difficulties and spend time together, in order to enhance self-help, self-empowerment, and coping skills.

The second direction – parental involvement and

creating an educating community – might improve the quality of ECEC services through a co-evolutionary approach. Educational alliance and families' involvement are based on the sharing of common objectives, which services and families mutually commit to supporting, enhancing and revamping.

On the one hand, this implies that services exercise the possibility and the responsibility to support parents to resize their expectations and need for control, increasing their capacity to share with and rely on others, and slow down the rhythms of life, shifting from a "private" idea of education to a communitarian and shared one (Fruggeri, 2015; Gigli, 2016); families are not 'clients', whose requests have to be uncritically assumed by services to define the direction to follow.

On the other hand, services must be able to renounce the monopoly of epistemic authority and recognise families as active protagonists and bearers of relevant experience and eager to be able to bring their own voice and point of view: families are not 'users' called to passively accept ECEC services' educational proposal. This means promoting alliance, involvement and the definition and nurturing of educating communities, which represent a quality factor of the entire educational ecosystem.

The issue of how to assess quality remains open. Participatory evaluation tools – which include listening to all stakeholders, in a structured and systematic way – which investigate the multiple dimensions of educational quality could be an important resource.

REFERENCES:

- Bastianoni, P. (2009). Funzioni di cura e genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 4(1), 37-53. <https://doi.org/10.13128/RIEF-3332>
- Boal, C.A. (2004). A three-way partnership with families. *Principal*, 83(3), 26-28.
- Bondioli, A. (Ed) (2002). *La qualità negoziata*. Junior, Parma.
- Bosisio, R., & Santero, A. (2020). Diversità famigliari e diritti dei bambini. Famiglie omogenitoriali e migranti nei nidi d'infanzia e nella scuola. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 1/2020, 87-103.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage, London.
- Catarsi E. (2003): Educare alla genitorialità "riflessiva". Un progetto di educazione familiare nell'empolese Valdelsa. In E. Catarsi (Ed.), *Essere genitori oggi. Un'esperienza di educazione familiare nell'Empolese Valdelsa* (pp. 11-69). Edizioni del Cerro, Pisa.
- Con i bambini (2021). *Bando per le comunità educanti*.
- Contini, M. (Ed.) (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Carocci, Roma.
- Cornish, F., Gillespie, A., & Zittoun, T. (2013). Collaborative Analysis of Qualitative Data. In U. Flick (Ed.), *Handbook of qualitative data analysis* (pp. 79-93). Sage, London.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. FrancoAngeli, Milano.
- Crabtree, B., & Miller, W. (1999). A template approach to text analysis: Developing and using codebooks. In B. Crabtree & W. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 163-177). Sage, London.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design (4th Edition)*. Sage, London.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. 3rd ed. Routledge, London.
- Decreto Ministeriale n. 334 del 22.11.2021. *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-334-del-22-novembre-2021>
- Desforges, C., & Abourchaar A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review*. Department for Education and Skills, London.
- Fabbri, L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 45-55.
- Faircloth, C. (2014). Intensive fatherhood? The (Un) involved Dad. In E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, & J. Macvarish (Eds.), *Parenting Culture Studies* (pp. 184-199). Palgrave Macmillan, London.
- Formenti, L. (2001). Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, 1, 100-110.
- Fruggeri, L. (2015). Famiglie contemporanee e servizi educativi in Italia: la necessità di una relazione co-evolutiva. In M. Guerra, E. Luciano (Eds.), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale* (pp. 33-45). Junior, Bergamo.
- Gigli, A. (2016). *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Junior, Bergamo.

- Gigli, A. (Ed.) (2021). *L'alleanza con le famiglie: una potente risorsa educativa*. Junior, Bergamo.
- Gigli, A. (2023). L'impatto dell'emergenza pandemica in ambito familiare e scolastico: riflessioni su nuove prospettive di alleanza educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 81-87. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-12>
- Guerra, M., & Luciano, E. (Eds.) (2015), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Junior-Spaggiari, Parma.
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press, New Haven.
- Henderson, A.T., & Berla, N. (1995). *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Center for Law and Education, Washington.
- Mantovani, S. (2001). Interventi innovativi in educazione familiare. In P. Milani (Ed.), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione* (pp. 159-171). Erickson, Trento.
- Milani, P. (2000). Il sostegno alla genitorialità: tipologie di intervento in Italia e in Europa. *Cittadini in Crescita*, 2-3, 46-59.
- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: possibilities for re-envisioning the early years childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30-41. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.30>
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177/1463949115627895>
- Natoli, S., Batini, F., & Toti, G. (2016). Uguali e diversi: un'indagine comparativa tra generazioni sulle attese e le percezioni relative alla genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 49-70.
- OECD (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- Pence, A., & Moss, P. (1994). Towards an inclusive approach to defining quality. In Moss, P., & Pence, A. (Eds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services* (172-180). Paul Chapman, London.
- Pourtois, J.P., & Desmet, H. (Eds.) (2015). *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*. Puf, Paris.
- Rayna, S., Rubio, M.N., & Scheu, H. (Eds.) (2010). *Parents-professionnels: la coéducation en que-*
- stions*. Erès, Toulouse.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage, London.
- Save the Children 2017. *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*. Save the Children, Roma.
- Sherif, M. (1967). *Group conflict and co-operation: their social psychology*. Routledge, London.
- Silverman, D. (2004). *Qualitative Research. Theory, Method, and Practice*. Sage, London.
- Sità, C. (2017). La genitorialità intensiva e le sue implicazioni per la relazione tra genitori e professionisti. *Consultori Familiari Oggi*, 2, 45-55.
- Sorzio, P. (2007). *La ricerca qualitativa in educazione*. Carocci, Roma.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. FrancoAngeli, Milano.
- Vandenbroeck, M. (2011). *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*. Junior, Bergamo.
- Weiss, H., Bouffard, S., Bridglall, B., & Gordon, E. (2009). *Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity*. Columbia University.
- Weiss, H., Caspe, M., & Lopez, M.E. (2008). Family involvement promotes success for young children: a review of recent research. In M.M. Cornish (Ed.), *Promising practices for partnering with families in the early years* (pp. 1-20). Information Age Publishing, Plymouth.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wilkinson, S. (2004). Focus Group Research. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research. Theory, Method, and Practice* (pp. 177-199). Sage, London.



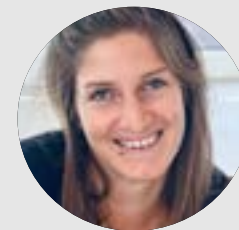
Alessandra Gigli
Università di Bologna, Italia

Associate Professor in General and Social Pedagogy at the Department of Education Studies "G.M. Bertin", University of Bologna. Author of numerous monographs and scientific contributions, she has been involved in family pedagogy for more than 20 years and is the scientific head of the Centre for Educational Studies on Children and Families (CREIF), University of Bologna.



Nicoletta Chierigato
Università di Bologna, Italia

PhD in Pedagogical Sciences and researcher at the Centre for Educational Studies on Children and Families (CREIF) of the Department of Education Studies "G.M. Bertin", University of Bologna. She also works as pedagogical coordinator in ECEC services in the Municipality of Bologna.



Chiara Borelli
Università di Bologna, Italia

Research Fellow in General and Social Pedagogy at the Department of Education Studies "G.M. Bertin", University of Bologna. Her research interests include family pedagogy, adventure education, ecologic paradigm, and gender issues. She is member of the Centre for Educational Studies on Children and Families (CREIF), University of Bologna. She also worked as a preschool and primary school teacher, and as a psychomotricist.

L'ambientamento partecipato: valutare la qualità per un'ecologia del tempo, dello spazio e dell'accoglienza. I primi risultati di una ricerca in un nido d'infanzia.

The participating settling-in phase: evaluating the quality for a time, space and hospitality's ecology. An research's first results in a kindergarten.

La adaptación participativa: evaluar la calidad para una ecología del tiempo, del espacio y del cuidado. Primeros resultados de un proyecto de investigación en una guardería.

Sara Rossi, ITALIA

ABSTRACT

All'interno dei servizi educativi 0-3 cresce l'importanza di interazioni significative, il valore dell'educazione e della cura e l'importanza di una forte collaborazione con i genitori (Cadima, et al., 2020, Von Suchodoletz et al., 2023). A seguito della pandemia da COVID-19, l'educazione e la cura della prima infanzia sembrano essere stati tra i settori più vulnerabili ed è importante dare voce alle migliori pratiche messe in atto dai servizi educativi (European Commission, 2021). Si portano alla luce i primi risultati di una ricerca (Kaneklin, Piccardo & Scaratti 2010) condotta all'interno di un servizio educativo toscano con l'obiettivo di condurre un'analisi della gestione

dell'ambientamento iniziale di bambini e bambine tra 3 e 36 mesi. L'indagine ha permesso di analizzare e promuovere nuovo di modello di ambientamento: "in 3 giorni" o partecipato. Con attenzione al metodo, agli strumenti di lavoro e alla valutazione della qualità dei dati, la ricerca ha coinvolto 23 famiglie usufruenti del servizio con bambini e bambine tra i 3 e i 36 mesi. Come sottolineano i teorici dell'apprendimento situato (Lave, Wenger, 1991), il cambiamento e il miglioramento delle pratiche è spesso legato ad un processo di apprendimento auto-riflessivo che permette di partecipare, riflettere, negoziare i significati delle pratiche stesse (Edwards, 2021). Determinante il ruolo della leadership pedagogica a sostegno di approcci innovativi per lo sviluppo professionale (European

Commission Working Group, 2014).

Parole chiave: ambientamento partecipato, cura ed educazione della prima infanzia, controllo di qualità, lavoro di ricerca, metodi di valutazione

ABSTRACT

Within 0-3 education services, the importance of meaningful interactions, the value of education and care, and the importance of strong collaboration with parents is growing (Cadima, et al., 2020, Von Suchodoletz et al., 2023). In the aftermath of the COVID-19 pandemic, early childhood education and care seem to have been among the most vulnerable sectors and it is important to give voice to the best practices implemented by education services (European Commission, 2021). We present the first results of a research (Kaneklin, Piccardo & Scaratti 2010) conducted within an educational service in Region of Tuscany (Italy) with the aim of conducting an analysis of the management of the early settling of boys and girls between 3 and 36 months. The investigation made it possible to analyse and promote a new model of acclimatisation: 'in 3 days' or participated. With a focus on method, working tools and data quality assessment, the research involved 23 families using the service with children between 3 and 36 months. As situated learning theorists point out (Lave, Wenger, 1991), change and improvement of practices is often linked to a self-reflective learning process that allows participation, reflection and negotiation of the meanings of the practices themselves (Edwards, 2021). The role of pedagogical leadership in supporting innovative approaches to professional development is essential (European Commission Working Group, 2014).

Keywords: participating settling-in phase, Early childhood care and education, quality control, Research work, Evaluation methods

RESUMEN

En los servicios educativos de 0 a 3 años, se valora más la importancia de las interacciones significativas, el valor de la educación y la atención, y la importancia de una estrecha colaboración con los padres (Cadima, et al., 2020, Von Suchodoletz et al., 2023). Como consecuencia de la pandemia de COVID-19, la educación y la atención a la primera infancia parecen haber sido algunos de los sectores más vulnerables y es importante dar voz a las mejores prácticas aplicadas por los servicios educativos (Comisión Europea, 2021). Sacamos

a la luz los primeros resultados de una investigación (Kaneklin, Piccardo & Scaratti 2010) llevada a cabo en un servicio educativo de la Región de Toscana (Italia) con el objetivo de realizar un análisis de la gestión de la acogida temprana de niños y niñas de entre 3 y 36 meses. La investigación permitió analizar y promover un nuevo modelo de aclimatación: "en 3 días" o participativo. Con atención al método, las herramientas de trabajo y la evaluación de la calidad de los datos, la investigación contó con la participación de 23 familias beneficiarias del servicio con niños de entre 3 y 36 meses. Como señalan los teóricos del aprendizaje situado (Lave, Wenger, 1991), el cambio y la mejora de las prácticas suelen estar vinculados a un proceso de aprendizaje autorreflexivo que permite la participación, la reflexión y la negociación de los significados de las propias prácticas (Edwards, 2021). El rol del directivo pedagógico en el apoyo a los enfoques innovadores del desarrollo profesional es crucial (Grupo de Trabajo de la Comisión Europea, 2014).

Palabras clave: adaptación participativa, Educación de la primera infancia, control de calidad, Trabajo de investigación, Método de evaluación

INTRODUZIONE

Il contributo si inserisce all'interno di quel filone di ricerche che vuole indagare la qualità nell'Educazione e nella Cura della Prima Infanzia (ECEC) all'interno del Sistema Integrato 0-6' con particolare focus sul segmento 0-3 anni.

Grazie alla Raccomandazione del 29 novembre 2022, il Consiglio dell'Unione Europea affronta nuovamente l'urgenza di ampliare il numero di bambini/e² che usufruiscono dei servizi per l'infanzia, ponendo nuovi obiettivi per l'accesso da raggiungere entro il 2030 (45% per i bambini/e da 0 a 3 anni e del 96% da 3 ai 6 anni). Nel testo si sottolinea l'importanza di estendere i servizi educativi da 0 a 6 anni, non solo per favorire la frequenza e/o il rientro al lavoro dei/le caregiver, ma soprattutto per garantire a tutti/e i bambini/e un servizio qualità (CUE, 2022). La ricerca nazionale e internazionale ha consolidato, pertanto,

1. Ministero dell'Istruzione, Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione (2021). *Linee Pedagogiche per il sistema integrato zerosei*.

2. Nota linguistica: l'autrice ha effettuato la scelta stilistica di mantenere la doppia forma singolare e plurale femminile e maschile in tutto il contributo.

la convinzione che l'ECEC costituisca uno dei fattori chiave nell'ambito dello sviluppo e "l'Italia è tra i paesi che maggiormente hanno raccolto le raccomandazioni dell'UE, introducendo notevoli cambiamenti sia sul piano delle politiche sociali per l'infanzia sia su quello delle leggi a favore della sua educazione e tutela e sia ancora su quello del rinnovamento pedagogico e delle pratiche educative in riferimento all'educazione prescolare" (Silva & Simiano, 2023, p. 132).

Guardando alle criticità emerse durante la pandemia COVID-19 da una prospettiva eco-sistemica, alcune ricerche sull'infanzia valorizzano contesti educativi capaci di valorizzare le precoci competenze di relazione e di sintonizzazione con il mondo circostante, l'apprendimento e l'educazione dal punto di vista della sostenibilità (cfr. Bronfenbrenner, 2005; Lo Presti, 2016; Zecca & Cotza, 2021). Emergono molteplici livelli che articolano un *setting* educativo con riferimento verso: a) gli spazi fisici (architettonici, naturali, micro-ambientali, ergonomici) e i tempi delle *routine* quotidiane (Harms et al., 1999), b) il *frame* organizzativo, didattico e gestionale dei contesti educativi (Bronfenbrenner, 2005), c) le professionalità e le pratiche rivolte intenzionalmente all'infanzia, d) la presenza di realtà familiari dinamiche e complesse (Pati, 2018).

Le nuove esigenze sociali e la necessità di adattarsi ai cambiamenti nel tempo familiare e nella società contemporanea hanno sollevato la questione della sostenibilità economica e pedagogica dei servizi per l'infanzia. Si avverte necessità di accompagnare i nidi d'infanzia verso forme alternative di organizzazione monitorando, nello stesso tempo, la qualità educativa, la congruenza e la sostenibilità pedagogica, la plausibilità didattica in ordine a questioni tra loro interrelate: spazi; tempi (delle famiglie e dei bambini); routine educative; forme di professionalità; valutazione e progettualità; forme di gestione e di sostenibilità sociale ed economica (Silva & Simiano, 2023). La valutazione si configura pertanto come un'attività di ricerca sociale al servizio dell'interesse pubblico in vista di un processo decisionale consapevole (Stame, 2016). Fare partecipi i genitori, e la comunità significa metterli in una situazione di scelta consapevole, che deve tenere conto del valore delle esperienze proposte. Inoltre, essendo i servizi educativi rivolti non solo a bambini/e, ma anche alle famiglie, l'apertura verso l'esterno permette di costruire percorsi educativi dialogici (Costa, 2001).

Da queste premesse, nella cornice di un nuovo modello sperimentale di ambientamento (quello par-

tecipato), si va a delineare il percorso di ricerca (Kaneklin, Piccardo & Scaratti 2010), che promosso dalla *leadership* pedagogica di un nido d'infanzia della Regione Toscana, ha coinvolto, per l'anno educativo 2020/2021, la *governance* dell'Istituto di appartenenza, le educatrici e 23 famiglie usufruenti del servizio con bambini e bambine tra i 3 e i 36 mesi.

VERSO UNA NUOVA EPISTEMOLOGIA DELL'ACCOGLIENZA

È importante delineare brevemente i termini "inserimento" e "ambientamento".

Per inserimento si intende "l'atto di inserire, di essere inserito dentro un altro oggetto o in mezzo ad altri oggetti; in senso proprio, indica [...] anche l'effetto, il trovarsi inserito"³. L'inserimento di un/a bambino/a all'interno di contesti educativi rimanda al collocare il bambino/a in un ambiente in maniera passiva, simile ad un elemento da aggiungere: "il bambino viene inserito [...] in una situazione cui deve abituarsi" (Honegger Fresco, 2007, p. 17).

Al contempo, per ambientamento si intende "adattare all'ambiente, mettere nell'ambiente adatto; in senso figurato, collocare, far vivere, studiare fatti o personaggi [...] dare rilievo alla sua intrinseca bellezza. [...] detto di persona o anche di animale, e, talora, di pianta"⁴.

L'ambientamento evoca l'idea di un bambino/a attivo/a e protagonista del suo agire. In accordo con Honegger Fresco (2007, p.17) "ambientarsi equivale a far proprio l'ambiente: per il bambino conoscerlo a poco a poco, scoprire gli spazi disponibili e gli oggetti che, dapprima sconosciuti, diventano via via familiari, accettare persone nuove – altri bambini, altri adulti – e infine riuscire a separarsi senza sofferenza dal familiare che lo accompagna al Nido".

Il concetto di bambino/a competente (Bondioli, 2017) ha portato ad un cambiamento terminologico con la predilezione di "inserimento" con "ambientamento". Infatti, la diversa terminologia utilizzata sottende significati plurimi: con inserimento si valorizza maggiormente il ruolo dell'adulto nel favorire l'ingresso del/lla bambino/a al nido; con ambientamento si valorizzano tutti i soggetti coinvolti. Pertanto, la riflessione su questo periodo iniziale e le modalità organizzative, che ne conseguono, pongono al centro dell'attenzione i/le educatori/trici, i loro vissuti,

3. <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/inserimento/>

4. <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/inserimento/>

le loro pratiche consolidate nel tempo dell'esperienza (Bove, 2000).

L'ambientamento è un momento di passaggio emotivamente ricco, un evento eccezionale. Il tempo richiesto affinché i/le bambini/e, i genitori e il personale educativo si adeguino al contesto comunicativo-relazionale che si forma quando si incontrano nel servizio, richiede costanza, accoglienza e cura (Fortunati, 1989). La preparazione dell'ambiente ha un impatto significativo sulla qualità del nido a vari livelli, influenzando il benessere del bambino, le esperienze dei genitori e la professionalità degli operatori. Pertanto, durante la valutazione dell'ambientamento, è importante considerare fattori come le caratteristiche del bambino, le sue fasi di sviluppo e se sta attraversando momenti delicati e/o sensibili. Si può considerare come un rituale che permette al/la bambino/a, al genitore e all'educatore/trice di creare un *setting* cognitivo ed emotivo favorevole allo sviluppo graduale delle fasi di avvicinamento, accoglienza, separazione-ricongiungimento e infine appartenenza (Bosi, 2018).

Entrare in un servizio educativo è un momento unico nella crescita di bambini/e nei primi anni di vita: spesso segna l'inizio di un percorso educativo fuori dalla famiglia, tra pari e con altri adulti. Diventa essenziale per il personale educativo stringere un patto di corresponsabilità educativa e di fiducia così da poter affrontare fin da subito argomenti educativi complessi, come ad esempio il modo di supportare le prime esperienze di separazione, garantire esperienze di transizione serene e positive.

Nel sostenere un ambientamento efficace potrebbe essere utile: a) valorizzare il ruolo attivo dei/le bambini/e nel percorso di ambientamento (Fortunati, 1989), b) diffondere una cultura educativa fondata su strategie di connessione e di corresponsabilità tra cultura familiare e istituzionale (Milani, 2008; Catarsi, Pourtois, 2011).

A tal fine, potrebbe essere importante orientare la formazione di educatori/trici verso il supporto di pratiche che facilitino l'ingresso graduale delle famiglie al servizio attraverso il dialogo e l'incontro con i genitori e verso la coltivazione di relazioni costruttive con le famiglie, valorizzando la delicatezza di questi rituali di passaggio e considerando le diverse interpretazioni culturali legate alla cura, all'educazione e alla crescita nei primi anni di vita. (LeVine, New, 2008).

Riflettere su come accogliamo i/le bambini/e, insieme ai loro genitori, nei servizi offre l'opportunità di esaminare la relazione educativa, le interazioni tra pari e i legami tra sicurezza, autonomia e interdipen-

denza in contesti educativi, concentrandosi su capacità, traguardi evolutivi nell'ingresso al nido o nella scuola dell'infanzia. Bambini/e e adulti, coinvolti attivamente nella reinterpretazione delle idee educative, possono portare nuovi comportamenti, nuovi modelli che ridisegnano le pratiche educative e contrastano quelle poco flessibili e stereotipate (Bove, 2012).

Apprendo la via all'incontro e al dialogo si incoraggia la riflessione, la valutazione di altri modelli pedagogici, la rilettura dei rituali di interazione attraverso una valutazione partecipata e democratica volta al benessere di tutti gli attori coinvolti verso un miglioramento delle pratiche educative, delle idee e delle esperienze (Bondioli, 2010b)

UN AMBIENTAMENTO PARTECIPATO: IL CONTESTO, LO SPAZIO E IL TEMPO

L'importanza di adattarsi gradualmente a un nuovo ambiente, sentirsi sicuri/e di esplorare e vivere nuove esperienze non è così semplice. La fascia d'età 0-3 anni è un periodo molto delicato sia per il/la bambino/a che per la sua famiglia. Spesso è il primo momento in cui il bambino esplora il mondo e interagisce con adulti ed altre persone della sua età che non fanno parte della sua cerchia familiare o della sua routine (Freschi, 2009).

Demetrio (1992) valorizza la ricerca micropedagogica come quella ricerca che va ad indagare microrealtà: contesti educativi specifici e peculiari.

La ricerca si snoda all'interno di un preciso contesto: un nido d'infanzia privato accreditato della Regione Toscana appartenente alla Conferenza zonale per L'Educazione e l'Istruzione aretina. Il servizio è composto da una sezione lattanti, una sezione mista con bambini/e medio-piccoli e medio-grandi e una sezione Primavera⁵. Il team di lavoro composto da tre educatrici comprendeva nell'organico la coordinatrice pedagogica (ricercatrice *insider*).

Storicamente il nido d'infanzia ha sempre adottato il metodo "tradizionale" in cui il/la bambino/a si abitua al nuovo ambiente, mentre il genitore si separa

5. Con l'art. 1 c. 630 della legge 27 dicembre 2006, n. 296, per fare fronte alla crescente domanda di servizi educativi, sono state attivate in via sperimentale le cosiddette "sezioni primavera", progetti educativi rivolti ai bambini tra i 24 e i 36 mesi d'età per lo più associati alla scuola dell'infanzia per favorire un'effettiva continuità del percorso formativo. Fonte: <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/sezioni-primavera.html>

progressivamente. Il procedimento enfatizza il tipo di attaccamento del/la bambino/a al genitore e permette di prevedere come si adatterà al nido.

Con questo metodo il/la bambino/a si adatta con gradualità al nuovo ambiente, giorno dopo giorno, ora dopo ora e affronta l'inserimento con piccoli momenti di separazione dal genitore fino a quelli più prolungati.

A seguito della pandemia da Covid-19 il *team* educativo ha iniziato a riflettere su modalità più flessibili e sostenibili per affrontare l'anno educativo 2020-2021 dove permanevano le restrizioni dettate dalla diffusione del virus.⁶

Il *team* educativo si è molto interrogato se questa pratica per i/le bambini e le famiglie, questa gradualità, consolidata da anni di esperienze, tenesse davvero conto dei suoi tempi e li/e accogliesse davvero. Nei processi di osservazione, realizzati annualmente durante i periodi di ambientamento, l'*équipe* aveva sempre di più registrato che nel tempo di un'ora spesso il/la bambino/a iniziava solo ad aprirsi timidamente al nuovo contesto allungando i tempi di familiarizzazione con le educatrici e posticipando il momento del distacco dal familiare.

La riflessione dell'*équipe* si è quindi concentrata sulla possibilità di valorizzare le peculiarità di ogni bambino/a e del suo/a *caregiver* e se il metodo tradizionale sostenesse questo obiettivo. Del resto la pratica prevedeva un tempo definito a priori (un'ora) nel quale si chiedeva al/la bambino/a di lasciarsi andare ed esplorare il nuovo ambiente e in qualche modo, ci si aspettava che fosse in grado di farlo. Un'ora, tuttavia, sembrava calibrata sulla dimensione temporale dell'adulto e, a volte, neanche per l'adulto un'ora è sufficiente. Se sul piano razionale comprendeva ciò che stava accadendo, il piano spesso si dimostrava determinante. Un buon ambientamento, infatti, dovrebbe avvenire quando il genitore è sereno e pronto a

6. I Servizi educativi per l'infanzia sono stati sospesi temporaneamente a seguito del DPCM dell'8 marzo, noto come "lockdown", adottato come misura per limitare la diffusione del Covid-19. La riapertura, avvenuta con l'avvio dell'anno educativo 2020/2021, si è svolta in un contesto eccezionale caratterizzato dalla continua circolazione del virus. Per garantire la salute dei bambini, delle bambine e del personale, sono state necessarie misure di sanificazione degli ambienti, distanziamento sociale e una riorganizzazione delle modalità di erogazione dei servizi. Tali modifiche e adattamenti sono stati realizzati seguendo le indicazioni fornite dalle autorità nazionali e regionali, con strategie e soluzioni calibrate in base alle specificità di ciascun contesto.

lasciare suo/a figlio/a in un nuovo contesto e quando il personale educativo si prende cura di entrambi.

Il genitore richiede tempo per fidarsi del nuovo team anche una volta che ha compreso il contesto e il suo funzionamento. Il concetto di tempo rimane soggettivo, ma se lasciassimo la possibilità ai genitori di vivere direttamente l'ambiente, gli spazi e di vedere con i loro occhi qualcosa che fino a quel momento era ignoto, potrebbe diventare più facile aggiustare le criticità, eliminare eventuali ostacoli che avrebbero reso più difficoltoso il percorso di ambientamento.

Sicuramente gli incontri con le famiglie, i colloqui hanno permesso di ottenere molte informazioni, ma non sempre è sufficiente, considerando che spesso avvengono in tempi molto ravvicinati all'inizio dell'anno educativo, spesso in orario lavorativo impedendo ad entrambi i genitori di essere presenti. Senza dubbio, è un momento prezioso dove il personale educativo apprende le *routine* familiari, come i/le bambini/e interagiscono con altre figure, ciò che li rassicura, ciò che li intimorisce. Non è sufficiente: hanno un ruolo fondamentale le osservazioni condotte dalle educatrici attraverso lo strumento operativo delle griglie di osservazione.

Il *team* ha ritenuto necessario avviare una riflessione approfondita per cercare di comprendere le pratiche educative presenti e valutare possibili modifiche o cambiamenti (Bondioli, 2017).

UNA RICERCA PARTECIPATA

Dalle riflessioni portate alla luce dal team di lavoro e all'interno di un disegno quali-quantitativo (Creswell & Creswell, 2017), le domande che hanno guidato la ricerca sono state:

- Qual è lo stato dell'arte circa i modelli di ambientamento in Italia e in Europa?

- Come ri-strutturare lo spazio educativo attraverso pratiche di tipo partecipativo? (Amadii, 2012)

- È possibile passare da modello di ambientamento diversificato e tradizionale ad un unico modello di ambientamento negoziato e condiviso da tutti gli *stakeholders* capace di favorire i processi di transizione dalla famiglia al servizio e tra servizi?

La ricerca vede la partecipazione e il coinvolgimento attivo della coordinatrice pedagogica, delle educatrici del servizio, della dirigenza e delle famiglie.

Le fasi della ricerca

La ricerca si snoda attraverso cinque fasi consecutive.

La prima fase della ricerca (fase di ricognizione:

dicembre 2019 - aprile 2020) ha visto lo studio di modelli di ambientamento nazionali ed europei (Allodi, 2007; Silva, 2016).

In tale fase sono state esplorate anche le fonti bibliografiche e la documentazione istituzionale, l'*Early Childhood Education and Care* (Cadima, et al., 2020, Von Suchodoletz et al., 2023), allo scopo di individuare le principali aree di investigazione, le linee di ricerca e i temi emergenti.

Le azioni specifiche portate avanti dal coordinamento sono state:

- Ricerca di una bibliografia specifica rispetto al tema dell'ambientamento tradizionale e partecipato (in tre giorni) nel contesto nazionale e internazionale;
- Ricerca ed esplorazione pagine web della Comunità Europea dedicate alla *Early Childhood Education and Care* e individuazione della documentazione disponibile in riferimento a:
 - contesti e *framework* strategici di azione e di implementazione dei Servizi 0-3;
 - linee guida per la promozione e lo sviluppo dei sistemi nazionali ECEC per lo sviluppo e la promozione dei principi di qualità ed equità dei Servizi 0-3.

La seconda fase di ricerca sul campo ha permesso l'individuazione di criteri di qualità e forme di progettualità educativa al successivo approccio empirico per lo studio e l'introduzione di un modello innovativo di gestione dello spazio e dell'ambientamento dei bambini al nido d'infanzia. Questo modello è stato individuato nell'ambientamento "in tre giorni" o partecipato tematizzato dai Paesi nordici e in particolare dalla Svezia (Allodi, 2007).

È stata, quindi, prevista la costruzione di un percorso di formazione finalizzato all'implementazione delle pratiche con un focus specifico su l'ambientamento partecipato.

Il periodo di svolgimento della fase di ricerca sul campo e di scelta dell'approccio e di formazione è tra aprile e giugno 2020.

A seguito di un percorso di formazione sui modelli educativi europei, l'attenzione viene catturata da un innovativo modello di ambientamento proveniente dai Paesi nordici, soprattutto dalla Svezia (Allodi, 2007), dove la maggioranza dei nidi d'infanzia segue una prassi chiamata metodo dei tre giorni o ambientamento guidato dai genitori. Si tratta di un approccio *experience-based* che sembra tener maggiormente conto dei periodi di adattamento sia del/la bambino/a che del genitore poiché prevede una totale immersione nelle attività e nelle routine quotidiane del nido. Consiste in un breve periodo di tempo (circa 18 ore

suddivise in circa in tre giorni) che è equivalente o molto spesso superiore al totale delle ore richiesto dal metodo tradizionale (solitamente protratto per circa due settimane).

La terza fase ha visto il *team* educativo proporre l'ambientamento partecipato a i/le bambini/e i loro genitori nell'anno educativo 2020-2021 a partire dal mese di settembre. Il prossimo paragrafo ne racconterà l'esperienza.

La quarta fase di ricognizione e confronto in *team*, da parte del coordinamento pedagogico, circa il modello operativo proposto, si è avviata con particolare attenzione agli strumenti di lavoro e alla valutazione della qualità dei dati. È stato predisposto un questionario anonimo composto da 24 item sottoposto alle famiglie frequentanti il nido circa un mese dopo la conclusione del periodo di ambientamento.

Il campione utilizzato comprende sia le famiglie che avevano vissuto l'ambientamento tradizionale nel precedente anno educativo (2019-2020), che le nuove famiglie che avrebbero dovuto sperimentare l'ambientamento "in tre giorni".

Questo dispositivo di ricerca pone l'accento sull'agito educativo, sulle pratiche vissute, si pone come strumento riflessivo di rilevazione quantitativa e qualitativa dello spazio vissuto (Iori, 2003) e vuole:

1. rinegoziazione un nuovo modello di ambientamento i cui presupposti vengono fatti emergere attraverso l'impiego di pratiche riflessive e auto-riflessive (Edwards, 2021);
2. implementare pratiche educative quotidiane attraverso il modello di ambientamento basato su tre giorni;
3. valutare elementi di positività e di criticità emersi nel corso della sperimentazione;
4. ri-progettare elementi critici e messa a punto del modello *ad hoc* al peculiare contesto nido in oggetto;
5. riconfigurare in maniera funzionale gli spazi educativi per un miglioramento delle pratiche di ambientamento.

La quinta e ultima fase ha visto l'analisi quantitativa e qualitativa (Creswell & Creswell, 2017) dei dati prodotti, la riflessione e la negoziazione tra il *team*, il coordinamento pedagogico e la *governance* degli elementi che hanno funzionato, le criticità incontrate e i possibili margini di miglioramento.

Il racconto dell'esperienza

L'ambientamento partecipato o guidato dal genitore, ha permesso di vivere per tre giorni consecutivi la realtà del contesto nido: dall'ingresso delle 9.30 fino

alle 13. 30 (prima uscita dopo pranzo) oppure 16.00 (seconda uscita dopo il riposino pomeridiano) partecipando insieme a tutte le esperienze previste nell'arco della giornata con il/la bambino/a.

Nel primo giorno, il genitore si è occupato delle necessità principali di suo/a figlio/a, mentre l'educatrice di riferimento ha osservato le interazioni della diade annotando le strategie genitoriali e le abitudini. Le educatrici hanno avuto cura di appuntare quotidianamente le osservazioni in una griglia di valutazione (un esempio in Appendice 1).

Nel secondo giorno, l'educatrice si è unita alla coppia genitore/bambino/a e ha iniziato a stabilire un legame, un'interazione più dinamica con entrambi: poiché le relazioni sono bidirezionali, solitamente la diade si affida all'educatrice che conosce bene gli spazi e l'organizzazione della giornata.

Nel terzo giorno, il ruolo dell'educatrice è diventato più attivo: il genitore, pur rimanendo presente, ha cercato di fare un passo indietro.

Durante la prima esperienza di questo nuovo stile di ambientamento, è stato riscontrato che la descrizione della struttura delle giornate deve essere considerata come un principio generale da adattare alle esigenze specifiche del/la bambino/a e del genitore. Le dinamiche familiari, lavorative, personali possono essere molteplici e nell'atto pratico è fondamentale accogliere i genitori e sostenere le loro scelte senza interrompere il legame di fiducia che si sta costruendo: alcuni restano vicini per tre giorni osservando il gruppo, altri cercano subito l'aiuto delle educatrici, ci sono genitori che si tengono in disparte lasciando spazio all'educatrice.

Il/la bambino/a è stato/a libero/a di esplorare l'ambiente e di interagire con il gruppo di pari a suo modo e con i suoi ritmi. Il/la bambino/a si è affidato/a progressivamente all'educatrice e, allo stesso tempo, si è abituato/a alla routine della giornata: ha iniziato a comprendere cosa succedesse intorno a lui/lei. Questa modalità esperienziale ha permesso, fin da subito, di migliorare il senso di sicurezza con sé stesso e con le figure vicine, l'orientamento nello spazio e nel tempo.

Il quarto giorno il genitore ha portato il/la bambino/a al nido e lo ha salutato. Dalle osservazioni delle educatrici è stato possibile notare quanto il/la bambino/a aveva già padronanza degli spazi, dei tempi, e delle relazioni. Sempre sulla base delle osservazioni condotte, il/la bambino/a a volte ha pianto per la tristezza o la protesta alla separazione, ma l'aiuto consolazione e la consolazione da parte dell'educa-

trice è avvenuta velocemente. In altri casi, il genitore ha salutato con serenità e convinzione il/la proprio/a bambino/a che, dall'altro lato, non ha manifestato tristezza durante la separazione apparendo calmi e fiduciosi, sia dell'ambiente circostante che delle figure educative. Durante i tre giorni passati al nido, la diade genitore/bambino/a ha memorizzato, interiorizzato delle immagini rassicuranti nella propria mente: nessuna routine è sconosciuta, nessuno spazio è inesplorato, i tempi sono stati scanditi da gesti di cura e accudimento che hanno sostenuto l'iter del processo adattamento al nuovo ambiente.

Come in un ecosistema vivente, non solo il/la bambino/a, ma tutta la famiglia sono stati accolti e inclusi. Educatrici e famiglia hanno lavorato insieme per aiutare il/la bambino/a ad adattarsi a un nuovo ambiente educativo, promuovendo la sua crescita e autonomia.

Analisi dei dati

Attraverso l'utilizzo di un questionario anonimo, con 24 *item*, realizzato con Google Moduli, sono state rilevate 23 risposte su 25 iscritti/e al nido: 6 genitori avevano iscritto il proprio figlio/a nel precedente anno (2019/2020) e gli altri 17 nell'anno 2020/2021.

I 24 *item* selezionati erano volti ad indagare la qualità dell'andamento dell'ambientamento, la chiarezza delle informazioni, il clima e la durata, l'esito, la gestione dei tempi, degli spazi, la conoscenza delle educatrici, il loro supporto, il rispetto delle esigenze affettive dei bambini.

Di 23 risposte 18 sono state compilate dalle madri dei bambini/e iscritti/e al nido (Grafico 1).

Al momento della rilevazione 7 bambini/e sono lattanti, 7 sono medio-piccoli, 7 sono medio-grandi e 2 sono iscritti in sezione primavera. Delle 23 risposte ricevute (su 25 famiglie in totale): 6 adulti hanno iscritto il proprio figlio/a nell'anno educativo 2019/2010 e 17 adulti nell'anno 2020/2021 (Grafico 2).

Nell'analisi dei dati è di interesse sottolineare come la durata e l'esito dell'ambientamento siano stati percepiti come molto positivi (Grafico 3 e 4): è importante che questa nuova esperienza tenga in considerazione i tempi familiari e organizzativi delle famiglia e possa rendersi disponibile ed adattarsi alle esigenze anche impreviste.

Per quanto riguarda la durata del metodo classico, il 50% delle risposte hanno evidenziato una durata più

Da chi è compilato il questionario?
24 risposte

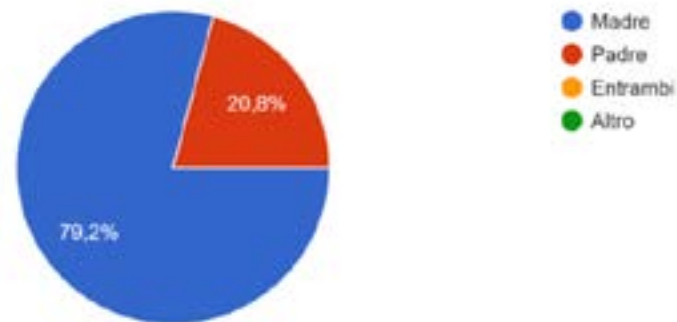
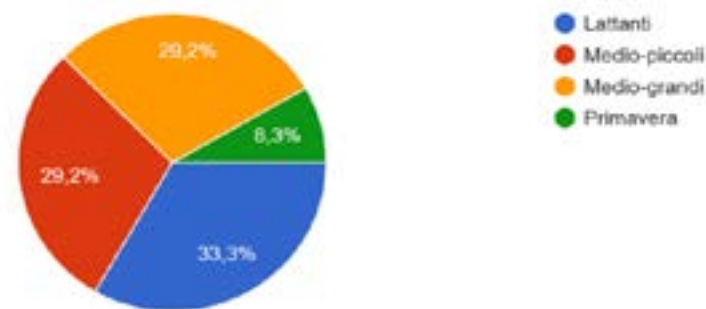


Grafico 1

Grafico 2 Sezione frequentata

Il suo bambino, la sua bambina frequenta la sezione
24 risposte



Ritenete che l'ambientamento del vostro bambino/a al nido abbia avuto un ESITO:
24 risposte

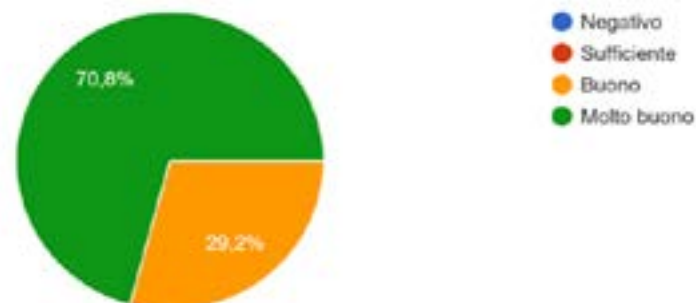


Grafico 3 Durata ambientamento

In relazione alla vostra organizzazione familiare e professionale, la DURATA dell'ambientamento vi è sembrata:
24 risposte



Grafico 4 Esito ambientamento

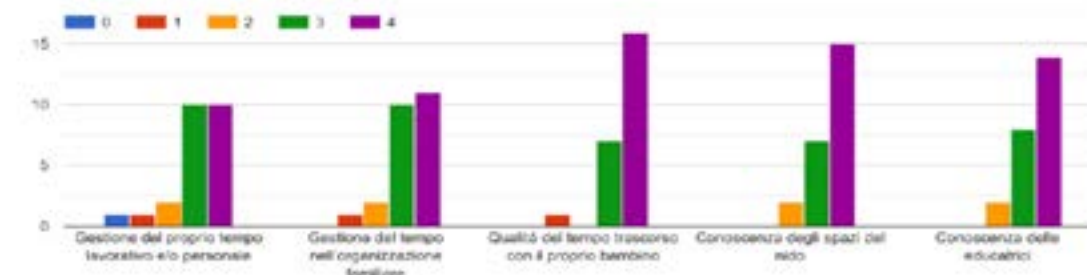


Grafico 5 Valutazione momenti ambientamento n.1

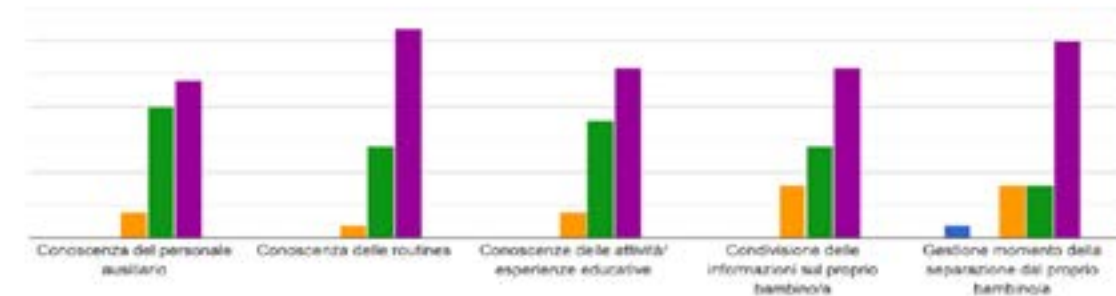


Grafico 6 Valutazione momenti ambientamento n2

lunga rispetto ai bisogni percepiti del/la proprio/a bambino/a, mentre per il metodo partecipato l'82.6 % delle risposte ne hanno mostrato una durata adeguata.

Un ulteriore cambiamento è stato rilevato circa gli esiti dell'ambientamento che vedono un esito molto buono pari all'83,3% per quello partecipato. Nel Grafico 5 sottostante è possibile osservare i risultati dei rispondenti al quesito: Per quanto riguarda l'ambientamento in 3 giorni quanto sono stati tenuti in consi-

derazione i seguenti momenti? Esprima un giudizio da 0 a 4, dove 0 corrisponde a per nulla, 1 a poco, 2 abbastanza, 3 molto e 4 moltissimo.

I dati hanno mostrato cosa è stato possibile cambiare e migliorare:

- Gestione del tempo nell'organizzazione familiare;
- Qualità del tempo trascorso con il proprio bambino;

- Conoscenza degli spazi del nido;
- Conoscenza educatrici e personale ausiliario;
- Conoscenza delle routine;
- Condivisione delle informazioni sul bambino;
- Gestione momento separazione.

Importanti sono stati i commenti che i genitori hanno scritto a fine del questionario. Sono riportati di seguito le frasi testuali di alcuni genitori che ha vissuto sia l'ambientamento classico (per il primo figlio/a iscritto/a al nido) sia il nuovo ambientamento (per il secondo figlio/a iscritto/a al nido):

Con il primo bambino forse una settimana di ambientamento è stata un po' eccessiva perchè è stato bravo fin da subito quindi l'azione di farlo in tre giorni mi sembra interessante anche se non tutti i bambini sono uguali!!!

Sicuramente ogni bambino ha i suoi tempi, ma credo che la soluzione che avete adottato quest'anno, quindi un ambientamento breve sia ottima!

Chi tra i genitori ha vissuto solo l'ambientamento partecipato scrive:

Ho apprezzato la flessibilità con cui sono state tenute in considerazione le esigenze delle famiglie in questo senso. In generale, ci tengo a dire che per noi è stata un'esperienza estremamente positiva, che raccomanderei senza esitazione.

Ero scettica su questo inserimento ma devo dire che ha funzionato. Non cambierei nulla.

Esperienza molto positiva per la mamma ma soprattutto per il bambino che ha fatto del Nido la sua seconda comunità di fiducia dopo la famiglia. Ottima esperienza l'ambientamento in 3 giorni.

Il processo messo in atto per valutare la qualità del nuovo percorso intrapreso dal team di lavoro ha trovato rispondenza nelle famiglie e nella capacità del servizio di adattarsi al cambiamento. Le azioni educative si sono concretizzate favorendo l'attuazione di condizioni gestionali, organizzative sostenibili e possibili (Gariboldi & Benedetti, 2018).

CONCLUSIONI

Grazie alle riflessioni lungo tutte le fasi della ricerca, importanti spunti di confronto sono nati all'in-

terno del *team* educativo verso approcci innovativi per lo sviluppo professionale (*European Commission Working Group, 2014*).

Sebbene i risultati siano stati positivi, nonostante le grandi difficoltà organizzative dovute alle normative ministeriali contro la pandemia da Covid-19, è stato possibile definire margini di miglioramento. È auspicabile che il servizio: possa aprirsi ad un dialogo maggiore con le famiglie prima dell'ambientamento organizzando sempre con più accuratezza i difficili equilibri tra famiglie e lavoro; possa favorire la piena partecipazione di entrambe le figure genitoriali, se presenti, nei momenti più sensibili del percorso di ambientamento; possa valorizzare il contesto in *outdoor* non chiudendosi nelle "quattro mura" dell'edificio, ma considerare la ricchezza di tutti gli spazi presenti del servizio (Kemp & Josephidou, 2023).

Lo strumento di valutazione è stato un elemento prezioso e imprescindibile per ogni decisione che è stata, per lo più, cucita in questo preciso contesto, per quelle specifiche educatrici e soprattutto che ha tenuto in considerazione la voce delle famiglie e dei/lle bambini/e: i primi beneficiari di un servizio che punti alla qualità e al benessere della sua comunità.

L'ambientamento, come visto, ha coinvolto tante sfere, quella emotiva, quella cognitiva, quella sensoriale e si è declinato su due dimensioni fondamentali: lo spazio e il tempo. Lo spazio è uno spazio sia mentale che fisico. È lo spazio dell'incontro e della separazione, è uno spazio fatto di persone nuove e nuove relazioni. Il tempo è un tempo importante che va considerato nella sua interezza e in ogni sua sfaccettatura (Bondioli, 2010; Iori, Veronese & Ferrillo, 2022).

Tra gli sviluppi futuri della ricerca è auspicabile la condivisione all'interno di un più ampio numero di servizi educative del Sistema Integrato 0-6 del modello di ambientamento partecipato e degli strumenti di valutazione della qualità; rendere questa esperienza trasferibile ad altri contesti, altri territori o altre istituzioni che ritengano opportuno intraprendere un percorso simile calandolo nelle peculiarità e specificità del loro contesto (Gariboldi & Benedetti, 2018; Silva & Simiano, 2023)

APPENDICE

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE

Nido d'infanzia _____ Anno educativo _____
 Giorno _____ Ora della rilevazione _____
 Educatrice _____

COGNOME _____ NOME _____ ETÀ _____

GENITORE (o altro adulto di riferimento) CHE FA L'AMBIENTAMENTO _____

	GIORNO 1	GIORNO 2	GIORNO 3	GIORNO 4
INGRESSO				
CAMBIO				
PRANZO				
SONNO				
USCITA				
GIOCO LIBERO				
ATTIVITÀ				
NOTE				

INDICARE nella griglia: A= IN AUTONOMIA; G= CON IL GENITORE; E= CON L'EDUCATRICE

INGRESSO *	
GIORNO 1	
GIORNO 2	
GIORNO 3	
GIORNO 4	
NOTE	
IMPRESSIONI PERSONALI	

*stessa modalità per cambio, pranzo, sonno, uscita, gioco libero, attività

BIBLIOGRAFIA

- Allodi, M. W. (2007). Child care and pre-schools in Sweden: an overview of practice, tendencies and research. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 2.
- Bondioli Bettinelli, A. (2010). *Co-costruire la qualità: il contributo degli stakeholders. In Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena* (pp. 16-35). Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2017). Nuovi paradigmi per ripensare la ricerca e la pedagogia dell'infanzia. In *Pedagogia dell'infanzia* (pp. 53-74). Morcelliana.
- Bosi, R., (2018). *Pedagogia al nido: sentimenti e relazioni*. Carocci.
- Bove, C. (2000). Inserimento: a strategy of delicately beginning relationships and communications, in L. Gandini-C. Edwards (a cura di), *Infant toddler centers in Italy: the quality of experience*, Teachers College Press, Columbia University, 2000.
- Bove, C. (2012). Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le 'culture' dell'inserimento/ambientamento oggi. *Rivista Italiana di educazione familiare*, 5-17.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: SAGE Publications (trad. it. Bronfenbrenner [a cura di] [2010]. *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson).
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V., & Barata, C. (2020). Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3.
- Catarsi, E., Pourtois, J., P. (a cura di) (2011). *Educazione familiare e servizi per l'infanzia. XIII Congresso Internazionale. Firenze 17-19 novembre 2010*, 2 voll. Firenze: Firenze University Press
- Cescato S. (2012): *Bambini, genitori, educatori al nido d'infanzia. Un'explorazione "micropedagogica" dei momenti di transizione*, tesi di dottorato in Scienze Umane, Università degli Studi di Milano-Bicocca, XXIV ciclo, a.a. 2011/2012, coord. O. Albanese, rel. C. Bove.
- Costa, A. (2001). *Le nuove competenze dell'educatore. Animazione sociale*, (4), 74-84.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications*
- CUE (2022). *Raccomandazione del Consiglio in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030*. Retrieved February 18, 2023, from <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14785-2022-INIT/it/pdf>
- Edwards, S. (2021). *Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care*.
- European Commission Working Group. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Report of the working group on early childhood education and care under the auspices of the European Commission.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Van Laere, K., Sharma, N., Lazzari, A. et al., (2021) *Governing quality early childhood education and care in a global crisis – First lessons learned from the COVID-19 pandemic – Analytical report*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/642131>
- Fortunati A. (1989). L'inserimento del bambino nel nido. Verso un approccio sistemico. *Bambini*, 6, pp. 1-7.
- Freschi, E. (2009). Linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia. *Bambini*, 85-85.
- Gariboldi, A., & Benedetti, S. (2018). Misurare la qualità. *ZEROSEIUP MAGAZINE*, 4, 3-5.
- Geertz, C. (1973) *Interpretazione di culture*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1987.
- Harms, T., Cryer, D. R., Clifford, R. M., Ferrari, M., & Livraghi, P. (1999). *Scala per la valutazione dell'asilo nido*. Franco Angeli.
- Honegger Fresco, G., (2007). *Un nido per amico. Come educatori e genitori possono aiutare i bambini a diventare se stessi*. La Meridiana.
- Iori, M., Veronese, S., & Ferrillo, S. (2022). *L'ambientamento al nido su tre giorni. Teorie, prassi e ricognizioni pedagogiche*. *Bambini*, 1, 62-67.
- Kaneklin, C., Piccardo, C., & Scaratti, G. (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Kemp, N., & Josephidou, J. (2023). *Babies and toddlers outdoors: a narrative review of the literature on provision for under twos in ECEC settings*. *Early Years*, 43(1), 137-150. Ministero dell'Istruzione, Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione (2021). *Linee Pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*.
- Lave J., Wenger E. (1991). *L'apprendimento situato*, trad. it. Erickson, Trento, 2006.
- LeVine R., New R.S. (a cura di) (2008). *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione. Studi classici e contemporanei*. Trad. it. Milano: Cortina, 2009
- Lo Presti, F., (2016). *La funzione della corporeità nello sviluppo della conoscenza. Formazione & insegnamento*.
- Melhuish, Edward C. and Ereky-Stevens, K. and Petrogiannis, K. and Ariescu, A. and Penderi, E. and Rentzou, K. and Tawell, A. and Slot, P. and Broekhuizen, M. and Leseman, P. (2015) *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). Technical Report. European Commission*, <http://ecec-care.org/resources/publications/>.
- Milani, P. (a cura di) (2008). *Co-educare i bambini. Genitori e insegnanti insieme a scuola*. Lecce: Pensa Multimedia
- Pati, L. (2018). *Per lo sviluppo della pedagogia familiare nell'attuale contesto socio-culturale. RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(1), 118-126.
- Silva, C. (2016). *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea. Pisa: ETS*.
- Silva, C., & Simiano, L. P. (2023). *Inclusività e qualità dei servizi ECEC. La pratica della documentazione nell'ottica dell'internazionalizzazione. CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI*, 1(1 Supplemento), 131-135.
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli
- Von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., & Yoshikawa, H. (2023). *Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis*. *Plos one*, 18(5), e0285985.
- Zecca, L., & Cotza, V. (2021). *Per una nuova sostenibilità socio-pedagogica ai tempi del Covid-19. La fragilità educativa nella percezione di docenti ed educatori scolastici. Formazione & insegnamento*, 19(1 Tome II), 721-733.



Sara Rossi

Rossi87@student.unisi.it

Pedagogista e libera professionista presso un'agenzia di Arezzo (Italia) che supporta le Istituzioni scolastiche, gli enti pubblici e privati nel reperimento di fondi FSE -POR e PON- ed Erasmus Plus.

Dal 2009 ha sempre lavorato nel settore dell'educazione e della formazione come educatrice dell'infanzia e coordinatrice pedagogica 0-6 acquisendo competenze ed esperienze con bambine bambini nella fascia 0-3 e 3-6 anni.

Da dicembre 2024 è Dottoressa di ricerca (XXXVII ciclo su fondi PNRR), in Apprendimento e Innovazione nei Contesti Sociali e di Lavoro dell'Università degli Studi di Siena con la tesi "Facilitare la sinergia tra innovazione tecnologica, sviluppo sostenibile e transizione ecologica. La sfida del/la Sustainability Specialist". I suoi interessi di ricerca uniscono l'interesse per lo studio di dispositivi metodologici che supportano la formazione alla sostenibilità nelle aziende, alla riflessione sulle sfide nella progettazione dei servizi educativi per la prima infanzia.

Ambienti didattici innovativi alla scuola dell'Infanzia: uno studio di caso multiplo

Innovative Educational Environments in Preschool: A Multiple Case Study

Ambientes educativos innovadores en la escuela de infancia: un estudio de caso múltiple

Barbara Bocchi, ITALIA

RIASSUNTO

Il concetto di didattica innovativa si lega a quello di ambiente di apprendimento posto al centro dell'attenzione della riflessione didattica, a partire dalla convinzione che il rinnovamento delle pratiche richieda un approccio sistemico, attento non solo alle metodologie impiegate dal docente o alla gestione della relazione con gli alunni e le alunne, ma a tutti gli elementi che configurano l'evento formativo (Panciroli et al., 2018). La riflessione sulla relazione tra scuola e ambienti didattici di apprendimento è tornata *in auge* anche grazie ai fondi stanziati con il PNRR (Piano nazionale di Ripresa e Resilienza) e in particolare con il *Piano Scuola 4.0*. Nelle linee guida *Futura. Progettare, costruire e abitare la scuola* si ribadisce come sia importante, per una scuola di qualità, partire da un pensiero progettuale coeso capace di far confluire insieme e dare forma alla "duplice natura simbolica e pedagogica dell'istituzione scolastica" (Chianese & Bocchi, 2023).

L'avviso FESR REACT EU-Avviso n. 38007 del 25 maggio 2022 "Ambienti didattici innovativi per le

scuole dell'Infanzia" denominato anche "PON Infanzia" è stato finalizzato alla realizzazione di ambienti didattici innovativi nelle scuole dell'infanzia per la creazione o l'adeguamento di spazi di apprendimento innovativi per poter garantire lo sviluppo delle abilità cognitive, emotive e relazionali delle bambine e dei bambini nei diversi campi di esperienza previsti dalle *Indicazioni nazionali per la scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (2012) e in coerenza con le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (DM. 334/2021). Nel report di monitoraggio finale (INDIRE, 2023), il 54,79% dei dirigenti scolastici ha dichiarato che gli interventi effettuati nell'ambito dell'Avviso hanno garantito "molto" le abilità cognitive, emotive e relazionali degli alunni e delle alunne, mentre per il 32,92% dei rispondenti tali abilità sono state favorite "moltissimo". Inoltre, secondo i rispondenti le pratiche maggiormente favorite dalle azioni svolte con il presente Avviso sono state la creatività (26,08%), l'esplorazione e la scoperta (23,74%), il gioco (22,55%) e il benessere dei partecipanti (12,20%).

Il contributo, partendo da uno studio di caso multiplo, vuole descrivere alcuni contesti scolastici nei

quali si sono realizzati, grazie ai finanziamenti PON, degli ambienti didattici innovativi per indagarne i fattori interagenti e le loro eventuali connessioni con gli obiettivi dichiarati. In particolare, attraverso l'analisi dei progetti presentati (obiettivi, interventi strutturali, attività realizzate, monitoraggio, documentazione e valutazione), si cercherà di individuare quali indicatori sono stati considerati per il monitoraggio dell'intervento per poter dichiarare che la creazione di nuovi ambienti didattici abbia impattato qualitativamente (o meno) sullo sviluppo delle abilità cognitive, emotive, relazionali, di benessere e inclusione dei bambini e delle bambine, così come dichiarato nel report finale diffuso dal MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023), relativamente agli studi di caso indagati. Per la ricerca sono state considerate quattro scuole dell'Infanzia limitrofe e con caratteristiche di partenza simili (localizzazione, numero di bambini e bambine, provenienza dell'utenza), appartenenti alla regione Emilia-Romagna (aree più sviluppate) che hanno avuto accesso ai finanziamenti e hanno completato il progetto.

Parole chiave: PON Infanzia; ambienti didattici innovativi; scuola dell'infanzia; studio di caso multiplo.

ABSTRACT

The concept of innovative teaching is linked to that of the learning environment, which has been at the center of educational reflection, starting from the belief that renewing practices requires a systemic approach. This approach must pay attention not only to the methodologies used by the teacher or the management of relationships with students but also to all elements that configure the educational event (Panciroli et al., 2018). The reflection on the relationship between school and educational learning environments has also gained momentum thanks to funds allocated by the PNRR (National Recovery and Resilience Plan) and particularly with the School Plan 4.0. The guidelines in Futura. Designing, building, and inhabiting the school emphasize how important it is for a quality school to start with a cohesive design thinking capable of merging and shaping the "dual symbolic and pedagogical nature of the school institution" (Chianese, Bocchi, 2023).

The FESR REACT EU-Notice No. 38007 of May 25, 2022, "Innovative Educational Environments for Preschools," also known as "PON Infanzia," aimed to create innovative educational environments in preschools to create or adapt learning spaces that ensure the

development of children's cognitive, emotional, and relational skills in various fields of experience provided by the National Guidelines for Preschool and the First Cycle of Education (2012) and in accordance with the Pedagogical Guidelines for the Zero-to-Six Integrated System (DM. 334/2021). In the final monitoring report (INDIRE, 2023), 54.79% of school leaders stated that the interventions carried out under the Notice greatly ensured the cognitive, emotional, and relational skills of students, while for 32.92% of respondents, these skills were greatly enhanced. Furthermore, according to the respondents, the practices most favored by the actions carried out with this Notice were creativity (26.08%), exploration and discovery (23.74%), play (22.55%), and participants' well-being (12.20%).

This contribution, based on a multiple case study, aims to describe some school contexts in which innovative educational environments have been created thanks to PON funding to investigate the interacting factors and their possible connections with the stated objectives. Specifically, through the analysis of the presented projects (objectives, structural interventions, activities carried out, monitoring, documentation, and evaluation), we will try to identify which indicators were considered for monitoring the intervention to declare that the creation of new educational environments qualitatively impacted (or not) the development of children's cognitive, emotional, relational skills, well-being, and inclusion, as stated in the final report released by the MIM (Ministry of Education and Merit, 2023), concerning the investigated case studies. The research considered four preschools with similar starting characteristics (location, number of children, user background) in the Emilia-Romagna region (more developed areas). These schools had access to funding and completed the project.

Keywords: PON preschool; innovative educational environments; preschool; multiple case study.

RESUMEN

El concepto de didáctica innovadora se relaciona con la importancia de los ambientes de aprendizaje en la reflexión educativa. Los fondos del PNRR, como el Plan Escuela 4.0, han revitalizado esta reflexión. La convocatoria FESR REACT EU-Avviso n. 38007 del 25 de mayo de 2022, conocida como "PON Infanzia", se enfocó en crear o adaptar espacios de aprendizaje innovadores en escuelas de infancia. Según el informe de monitoreo final (INDIRE, 2023), estas intervenciones favorecieron mucho el desarrollo de habilidades

cognitivas, emocionales y relacionales de los niños. Este estudio, basado en múltiples casos, describe contextos escolares donde se implementaron estos ambientes, analizando los factores y su impacto en el desarrollo de habilidades. Se investigaron cuatro escuelas en Emilia-Romana, con características similares y acceso a fondos.

Palabras clave: PON Infancia; ambientes de aprendizaje innovadores; escuela de infancia; estudio de caso múltiple.

INTRODUZIONE

Il concetto di ambiente di apprendimento si afferma nel contesto educativo all'interno del paradigma costruttivista, secondo il quale l'apprendimento è il risultato di un'interazione tra il soggetto e l'ambiente. Questo ambiente si caratterizza per la sua natura situazionale e per essere il prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto attraverso forme di collaborazione e negoziazione. In tale prospettiva, la scuola è invitata a diventare un contesto di apprendimento che si caratterizza come "laboratorio di esperienza, comunità di discorso e palestra di cittadinanza" (Mortari, 2007, p. 46). L'ambiente di apprendimento, in questa visione ampia, si configura come un ecosistema di apprendimento.

In quanto sistema organico, esso:

- Inquadra l'apprendimento nella sua natura sociale;
- Comprende l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati;
- È orientato allo studente, favorendo l'effettivo coinvolgimento e sensibilità alle differenze individuali, promuovendo lo sviluppo della consapevolezza e della capacità di autoregolazione;
- Dispone di docenti capaci di sintonizzarsi con le motivazioni degli allievi e consapevoli del ruolo di queste ultime nei processi di apprendimento;
- Opera su aspettative chiare e offre un costante feedback formativo;
- Favorisce l'integrazione con la comunità e il mondo (OECD, 2017).

Secondo questa prospettiva, l'ambiente di apprendimento non fa riferimento a un contesto fisico specifico, come la scuola o l'aula. Il focus si sposta dall'istituzione all'organizzazione dell'apprendimento, riconoscendo che molti apprendimenti avvengono al di fuori dei contesti propriamente istituzionali.

Questa visione è coerente con il framework "7+3" degli ambienti di apprendimento innovativi presentato dall'OECD (2015, 2017). Tale framework si basa

su sette principi e tre dimensioni che riguardano l'innovazione del nucleo pedagogico dell'ambiente di apprendimento, la trasformazione in organizzazioni formative e l'apertura ai partenariati, collaborando con famiglie, comunità, altre scuole, istituzioni culturali, media e imprese.

La letteratura pone l'accento sul ruolo del contesto, proponendo diversi modi di concettualizzare la relazione tra individuo e ambiente. Piuttosto che considerare il contesto come qualcosa che esercita un'influenza esterna sul comportamento umano, possiamo considerarlo inseparabile dalle azioni umane negli eventi o nelle attività cognitive. In un'ottica contestualista, Pepper sostiene che contesto e soggetto non sono elementi separabili e il contesto "non è una parte aggiunta, come una morsa che tiene insieme un certo numero di blocchi" (1942, p. 238). Analogamente, Piaget e Cook affermano che "l'organismo e l'ambiente costituiscono un tutto indissociabile" (1952, p. 18), sottolineando le modificazioni adattive che implicano sia una strutturazione propria dell'organismo sia un'azione dell'ambiente.

Il concetto di prospettiva ecologica dello sviluppo, delineato da Bronfenbrenner nel 1979, evidenzia l'importanza del contesto come un sistema che influenza significativamente la qualità delle esperienze educative dei bambini. Questa visione sistemica si lega al concetto di curriculum implicito (Gariboldi, 2007), particolarmente rilevante nel primo ciclo scolastico, manifestandosi attraverso la dimensione organizzativa. Quest'ultima include variabili come spazi, attori, regole e relazioni, elementi spesso sfuggenti alla consapevolezza e all'intenzionalità degli insegnanti. Non sempre tali elementi sono il risultato di una progettazione condivisa e ponderata all'interno del corpo docente, ma si rivelano di notevole rilevanza educativa a livello formativo e didattico.

Il significato della scuola emerge nella sua corrispondenza con gli ambienti di appartenenza, che comprendono spazi aperti e chiusi, interni ed esterni, riflettendo la natura storica e contemporanea della comunità locale. Le classi si aprono agli ambienti esterni, poiché l'apprendimento è situato tra un interno e un esterno in osmotica interazione. La relazione formativa non si limita più a considerare come l'ambiente scolastico possa influenzare gli studenti, ma si focalizza su una relazione evolutiva e interdependente (Santojanni, 2017). Come evidenziato da Comel (2007), spazio e didattica formano una diade inscindibile: i problemi dell'uno non possono essere separati da quelli dell'altra. Tali problemi sono ri-

conducibili alla concezione cui si ispirano gli edifici scolastici, inclusa l'organizzazione dello spazio e della didattica. L'edificio scolastico standardizzato e le aule-uditorio, funzionali all'esigenza di istruzione di massa del secolo scorso, richiamano l'immagine della stasi e della divisione: passività degli studenti, ripetitività dei contesti e delle modalità di apprendimento, divisione del sapere in discipline settoriali. Al contrario, il mondo esterno alla scuola è caratterizzato da movimento, interconnessione e interdipendenza.

L'ambiente di apprendimento rappresenta una grande opportunità perché consente di osservare la scuola da una nuova prospettiva, adottando un nuovo stile di vita che richiede la progettazione di soluzioni innovative in grado di mediare gli aspetti pratici e teorici della didattica (Gomez Paloma & Vanacore, 2020).

Un'organizzazione della scuola in ambienti di apprendimento, in cui gli alunni passano dal modello tradizionale a un modello che permette ai docenti di personalizzare lo spazio di lavoro, adeguandolo a una didattica più attiva e laboratoriale, mira ad accrescere la motivazione, la socializzazione e l'apprendimento, oltre a migliorare il benessere di tutta la comunità scolastica.

VALUTARE LA QUALITÀ DEGLI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: UN TRAGUARDO POSSIBILE?

Una scuola dell'infanzia di alto livello è un ambiente dove lo sviluppo equilibrato del bambino in tutti i suoi aspetti e il suo benessere sono prioritari nell'attività educativa, nella progettazione pedagogica, e nell'organizzazione e gestione intenzionale da parte degli adulti. Negli ultimi decenni, il numero di bambini che partecipano ai programmi di educazione e cura della prima infanzia (ECEC) è aumentato significativamente a livello globale. Le esperienze dei bambini in questi programmi sono quindi diventate cruciali per il loro sviluppo durante gli anni della prima infanzia. L'espansione della disponibilità di ECEC a livello mondiale è in linea con gli sforzi politici internazionali, come l'obiettivo 4 dell'Agenda per lo Sviluppo Sostenibile (SDG) e, in particolare, il target 4.2, che promuove l'accesso universale a un anno di istruzione prescolare (ONU, 2015). I programmi ECEC vengono spesso implementati con l'obiettivo di migliorare l'apprendimento e lo sviluppo precoce e/o aumentare le opportunità per tutti i bambini di

raggiungere il successo scolastico. Numerosi appelli sono stati fatti per garantire programmi di alta qualità, così come incluso nell'obiettivo SDG 4, che richiede di "garantire che tutte le bambine e tutti i bambini abbiano accesso a uno sviluppo della prima infanzia, a cure e a un'istruzione prescolare di qualità". Inoltre, l'Iniziativa G20 per lo Sviluppo della Prima Infanzia sottolinea l'importanza dell'impegno politico e degli investimenti, sia statali che non statali, negli anni della prima infanzia per ridurre i divari di rendimento e di opportunità tra i bambini provenienti da contesti socioeconomici diversi. L'efficacia dei programmi ECEC per lo sviluppo dei bambini in vari domini è ben documentata, con effetti significativi sia a breve che a lungo termine, sebbene i risultati a breve termine siano più pronunciati. Tuttavia, la base di evidenze sulle associazioni tra la qualità dell'ECEC e gli esiti dello sviluppo dei bambini presenta alcune lacune. Primo: la letteratura è dominata da ricerche provenienti da paesi con una lunga tradizione di offerta di ECEC, come gli Stati Uniti e diversi paesi europei, con il risultato di una mancanza di sintesi sistematiche della letteratura globale sull'ECEC che costruiscano conoscenze sulle opportunità educative dei bambini in tutto il mondo. Secondo: un ampio corpus di ricerche esamina gli aspetti strutturali dei programmi ECEC, ma rimane aperta la questione se tali caratteristiche strutturali influenzino sistematicamente la qualità dei processi e, di conseguenza, gli esiti dei bambini, o viceversa. Terzo: è necessario ampliare l'ambito dei risultati di sviluppo considerati. La partecipazione ai programmi ECEC può infatti influenzare anche esiti non accademici, come le competenze socio-emotive, che sono diventate un obiettivo primario dei programmi e degli interventi ECEC.

LE AREE DI QUALITÀ NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Gli studi internazionali identificano almeno tre dimensioni della qualità nei servizi e nelle scuole dell'infanzia (Anders, 2015): strutturale, processuale e degli orientamenti. La qualità strutturale riguarda il rispetto delle normative vigenti, gli standard minimi di servizio, le dotazioni di base, il rapporto numerico docente/bambini, e le qualifiche degli insegnanti. La qualità processuale si riferisce all'organizzazione del curriculum a livello locale, scolastico ed educativo; agli ambienti; e alle interazioni tra bambini e insegnanti, tra bambini stessi e con i materiali di sviluppo. La qualità degli orientamenti comprende invece i valori, le credenze e gli atteggiamenti che guidano la profes-

sionalità dei docenti. È importante ricordare che questi aspetti sono stati individuati per il loro impatto diretto o indiretto sul benessere e sugli apprendimenti dei bambini, ossia sugli esiti al termine di un percorso nella scuola dell'infanzia. Tali aree di qualità permettono inoltre ai docenti di stabilire buone relazioni con i bambini e di creare un clima positivo tra gli adulti che lavorano nei servizi per l'infanzia. Se ben curati, questi aspetti dovrebbero riflettersi sulla qualità degli esiti, intesi come benessere, sviluppo e competenze dei bambini alla fine della scuola dell'infanzia o all'inizio della scuola primaria. Anche il quadro di riferimento europeo per la qualità dei servizi per l'infanzia (European Commission, 2014) riconosce queste aree di qualità, arricchendole con aspetti relativi alla governance del sistema dei servizi per l'infanzia e alle opportunità di accesso a scuole dell'infanzia di qualità. Un progetto europeo individua nella scuola dell'infanzia il segmento educativo in cui investire con decisione per garantire a tutti i bambini una buona partenza, contrastando la dispersione scolastica nei gradi successivi (Dumčius et al., 2014).

La negoziazione dei punti di vista sulla qualità dei processi educativi non esclude l'infanzia come elemento imprescindibile. Il Rapporto di AutoValutazione (RAV) per la scuola dell'infanzia, in fase ancora sperimentale in Italia, si distingue per la volontà di mettere davvero i bambini, il loro sviluppo e il loro benessere al centro delle riflessioni sulla qualità nei servizi per l'infanzia italiani. Gli esiti sono intesi come guida sia al termine che all'inizio del percorso del bambino nella scuola dell'infanzia, permettendo riflessioni mirate su come migliorarli, consapevoli che la scuola non è l'unico fattore determinante. L'attenzione al bambino come destinatario della scuola dell'infanzia ne implica una visione come cittadino del domani, come delineato nelle *Indicazioni Nazionali per il Curriculum della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione* (MIUR, 2012). Questa visione, che considera il bambino una persona competente, curiosa, capace di pensiero complesso, ricca di potenzialità, portatrice di diritti e cittadina del mondo, integrata in un contesto che valorizza l'accoglienza e l'inclusione della diversità, è descritta anche in un documento dell'OECD (2014). La scuola dell'infanzia è chiamata a confrontarsi con questa visione per garantire di lavorare nell'interesse primario del bambino, che vivrà in un mondo plurale e in rapida trasformazione.

I FONDI STRUTTURALI EUROPEI: IL PON "AMBIENTI DIDATTICI INNOVATIVI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA"

I PON "Programmi Operativi Nazionali" sono dei programmi finanziati dall'Unione Europea per promuovere l'uguaglianza sociale, occupazionale ed economica tra le varie aree dell'UE, diminuendo le differenze tra aree più o meno sviluppate. Si tratta di finanziamenti ai quali possono accedere le scuole, per investire nei miglioramenti, nella formazione, nelle strutture. In particolare, il PON "Ambienti didattici innovativi per la scuola dell'Infanzia", pubblicato nel 2022, aveva come finalità:

[...] la realizzazione di ambienti didattici innovativi nelle scuole dell'infanzia statali per la creazione o l'adeguamento di spazi di apprendimento innovativi per poter garantire lo sviluppo delle abilità cognitive, emotive e relazionali delle bambine e dei bambini nei diversi campi di esperienza previsti dalle Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione e in coerenza con le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei. Tutte le ricerche sono concordi nel ritenere che i primi cinque anni di vita sono fondamentali per lo sviluppo dei bambini, in quanto imparano a un ritmo più veloce che in qualsiasi altro momento della loro vita e sviluppano abilità cognitive e socio-emotive di base, che determineranno i successivi risultati scolastici e condizioneranno anche la loro vita adulta. Introdurre nelle prime esperienze di apprendimento dei bambini nella fascia di età 3-6 anni l'acquisizione delle prime abilità nel pensiero critico e nel problem solving, nel pensiero computazionale, nella collaborazione, nella comunicazione, nella creatività, nell'alfabetizzazione tecnologica, nelle STEM, presuppone la disponibilità di spazi didattici e di strumenti ottimali per favorire le pratiche più appropriate per l'esplorazione e la scoperta, il gioco, la creatività, la sperimentazione e il benessere, con la creazione di ambienti esperienziali. Gli interventi di trasformazione degli ambienti destinati alle scuole dell'infanzia sono finalizzati a potenziare e arricchire gli spazi didattici per favorire il progressivo articolarsi delle esperienze delle bambine e dei bambini, lo sviluppo delle loro abilità, nelle diverse attività e occasioni ludiche, e delle proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento, anche al fine di superare disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, sociali e culturali (p. 1).

Le scuole che riuscivano ad ottenere il finanzia-

mento presentando un progetto che rispondesse alle finalità espresse dal bando, riceveva una disponibilità di spesa di 75.000 euro che doveva spendere rispettando delle percentuali predefinite dal Ministero (Progettazione: 4%; Spese organizzative e gestionali: 4%; Forniture di beni e attrezzature: almeno il 90% del totale; Pubblicità: 0,5%; Collaudo/regolare esecuzione: 1,5%).

La metodologia di ricerca impiegata in questo studio si basa sullo studio di caso multiplo (Yin, 2003), coinvolgendo quattro scuole dell'infanzia con caratteristiche di base simili (stessa provincia, dimensioni comparabili, utenza omogenea, numero di sezioni e composizione delle docenti, scuole dell'infanzia statali) appartenenti alla regione Emilia-Romagna (regione facente parte delle aree più sviluppate) che hanno avuto accesso ai finanziamenti PON Infanzia e hanno completato il progetto.

La raccolta dei dati è stata effettuata mediante interviste a docenti e dirigenti che hanno seguito da vicino i progetti, per raccogliere considerazioni rilevanti sul processo pre e post progetto. L'adozione dello studio di caso multiplo è giustificata dall'intento di analizzare in profondità diversi casi per esplorare un fenomeno nel suo contesto reale. Questa strategia qualitativa consente di confrontare i casi, identificando somiglianze e differenze significative. I dati sono stati raccolti attraverso interviste, osservazioni, documenti e fotografie degli ambienti realizzati, garantendo una triangolazione delle informazioni per aumentare la validità e l'affidabilità dei risultati. Gli studi di caso multipli offrono una visione più ampia e dettagliata del fenomeno studiato, permettendo di generalizzare i risultati in modo più robusto rispetto a un singolo caso. Inoltre, questa metodologia facilita l'esplorazione delle variazioni e delle dinamiche tra i diversi casi, fornendo una comprensione più completa dei fattori che influenzano il fenomeno.

La principale finalità della ricerca è stata individuare quali indicatori sono stati considerati per il monitoraggio dell'intervento per poter dichiarare che la creazione di nuovi ambienti didattici abbia impattato qualitativamente (o meno) sullo sviluppo delle abilità cognitive, emotive, relazionali, di benessere e inclusione dei bambini e delle bambine.

L'impianto della ricerca è in generale volto ad indagare come la ristrutturazione degli spazi di apprendimento richiesta dall'adesione ai progetti legati ai fondi PNRR comporti necessariamente una revisione e un monitoraggio reale ed efficace degli apprendimenti. Per l'impianto generale, si farà riferimento

a Ryan (2016) come riportato nel report *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola* (Bannister, 2017), andando ad indagare la prima area da considerare quando si realizzano spazi di apprendimento: in questo caso, la visione. Approfondire l'area della visione comporta approfondire il collegamento tra spazi di apprendimento e risorse di apprendimento/insegnamento in una visione che unisca spazio, tecnologie e didattica (p. 16).

Partecipanti

Il gruppo di insegnanti delle quattro scuole è composto da 25 donne con un range di età che va dai 38 ai 60 anni, con un'età media (circa) di 48 anni. Più dei due terzi delle insegnanti sono di ruolo, alcune delle quali sono prossime al pensionamento e hanno più di trent'anni di esperienza lavorativa. Per quanto riguarda l'anzianità di servizio, la situazione nel collegio è piuttosto omogenea: infatti, il fenomeno del turnover non è particolarmente accentuato; la media degli anni di servizio è di 16 anni, con un massimo di 38. Nessuna di loro ha mai partecipato a un corso di formazione sul tema della qualità della scuola. Due delle progettiste PON delle quattro scuole prese in considerazione sono insegnanti interne alle scuole. I progettisti delle altre scuole sono insegnanti dello stesso Istituto Comprensivo ma che non fanno parte di quell'ordine di scuola (una è della scuola Primaria, mentre un'altra è della Secondaria di primo grado).

Dopo aver preso contatti con le scuole e chiesto l'adesione alla ricerca, sono stati richiesti diversi materiali per poter capire cosa si intendesse per ambienti didattici innovativi. La prima analisi è stata fatta sui progetti presentati cercando di estrapolare possibili definizioni e obiettivi. Si riportano alcune delle definizioni tratte dai progetti presentati e finanziati:

[...] un'organizzazione della scuola in ambienti di apprendimento in cui gli alunni passano dal modello tradizionale a un modello che permette ai docenti di personalizzare lo spazio di lavoro, adeguandolo a una didattica più attiva e di tipo laboratoriale. La finalità che ci si prefigge di raggiungere è accrescere la motivazione, la socializzazione, l'apprendimento e aumentare il benessere di tutta la comunità scolastica (PON1, Pr).

[...] Gli interventi di trasformazione degli ambienti destinati alle scuole dell'infanzia sono finalizzati a potenziare e arricchire gli spazi didattici per favorire il progressivo articolarsi delle esperienze dei bambini, lo

sviluppo delle loro abilità, nelle diverse attività e occasioni ludiche, e delle proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento, anche al fine di superare disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, sociali e culturali (PON3, Pr).

[...] L'obiettivo è il potenziamento e il rinnovamento delle strutture preesistenti e la creazione di nuove aree per favorire un approccio esperienziale progressivo, facendo acquisire una prima serie di abilità nel pensiero critico e computazionale mediante l'esplorazione, la comunicazione e l'alfabetizzazione tecnologica oltre che dare libero sfogo alla creatività, al benessere e all'arricchimento delle proprie potenzialità relazionali e alla libera espressione delle diverse attività ludiche. Con il progetto vogliamo contribuire a far crescere le nuove generazioni con un'impronta didattica e digitale innovativa privilegiando sempre e comunque l'approccio ludico nel comprendere e sviluppare nuovi modelli di comportamento sempre più integrati e rispettosi dell'ambiente in cui si opera (PON4, Pr).

[...] Le strumentazioni e le attrezzature da acquistare sono pensate per una didattica che vede al centro l'alunno protagonista del proprio apprendimento, attraverso il saper fare e il saper essere, con il fine ultimo di promuovere azioni che rendano gli alunni cittadini consapevoli e solidali. Attraverso tale progettazione ogni bambino potrà sviluppare le seguenti competenze: -Sviluppare atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo circostante, che lo stimolano a ricercare spiegazioni di ciò che vede accadere;

- Assumere atteggiamenti di cura verso se stesso e l'ambiente;

- Sviluppare potenzialità e abilità manuali, visive, sensoriali;

- Imparare a cooperare e a socializzare nel rispetto dei propri ritmi e quelli degli altri;

- Acquisire concetti chiave sul mondo digitale in base all'esperienza diretta (PON2, Pr).

[...] È notorio che se i bambini si divertono mentre imparano, sono molto più propensi a ricordare ciò che hanno imparato. E la robotica educativa stimola lo sviluppo del pensiero computazionale, l'attitudine al problem solving, all'analisi e alla risoluzione dei problemi oltre che incoraggiare lo sviluppo di capacità di comunicazione e relazionali e il lavoro di squadra in un mondo reale fornendo a tutti gli effetti uno strumento per la comprensione del mondo reale (PON2, Pr).

Dopo aver analizzato gli obiettivi dichiarati, sono

state raccolte delle interviste semi-strutturate per approfondire alcuni passaggi delle progettazioni. Per le interviste, così come per la codificazione dei materiali acquisiti, si sono utilizzati i descrittori e le domande relative, utilizzati anche nel RAV Infanzia (tab 1).

ANALISI DEI DATI E DISCUSSIONE

In questo contesto riferiremo solo alcune considerazioni che hanno come riferimento i descrittori elencati al punto 3 (Processi e pratiche educative e didattiche). Gli indicatori del punto 3, come riportato in tabella, sono strettamente collegati. Il primo indicatore riguarda "Curricolo, progettazione e valutazione" andando ad esplicitare la definizione di attività, traguardi e obiettivi prima a livello macro (scuola) con la definizione e l'articolazione del curricolo d'istituto e poi micro (sezione) con la modalità di progettazione, monitoraggio e valutazione. La richiesta è quindi quella di esplicitare la visione pedagogica e metodologica della scuola, la proposta educativa, le modalità di interazione tra scuola, famiglia, territorio. Il secondo indicatore, strettamente correlato con il primo, è quello di ambiente di apprendimento inteso come "capacità della scuola di creare un ambiente educativo e di apprendimento in grado di promuovere lo sviluppo affettivo, sociale, cognitivo e ludico dei bambini" (Invalsi, 2016, p. 25). I sotto-indicatori considerati sono: dimensione pedagogico-organizzativa, dimensione metodologica e dimensione relazionale.

In modo particolare, la prima informazione in riferimento ai processi e alle pratiche educative e didattiche richiesta alle insegnanti riguardava il loro coinvolgimento fin dall'inizio nella progettazione e la condivisione della definizione di Ambiente di apprendimento innovativo. Su quattro scuole, due in particolare dichiarano di aver partecipato fin dall'inizio alla progettazione collegandola con le progettazioni già avviate negli anni precedenti nelle Scuole. Due scuole dichiarano invece di aver ricevuto la richiesta di "elencare" i materiali desiderati per l'acquisto dal/dalla dirigente. Un'altra domanda riguardava quanto erano preparate sull'argomento e se questa progettazione e la conseguente realizzazione fosse stata preceduta o seguita da una formazione specifica sull'argomento sia in relazione alla progettazione di ambienti di apprendimento innovativi sia in relazione al monitoraggio degli obiettivi dichiarati. In questo caso, tutte e quattro le scuole dichiarano di non aver partecipato ad una formazione specifica unitaria. Solo alcune insegnanti (in particolare, le progettiste)

Sezioni	Indicatori
Contesto	Modelli di offerta e tipologia di scuola
	Territorio e capitale sociale
	Risorse economiche e materiali
	Risorse professionali
Esiti (in termine di benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini)	Risultati in termini di benessere dei bambini al termine del triennio
	Risultati di sviluppo e apprendimento
	Risultati a distanza
Processi- pratiche educative e didattiche	Curricolo, progettazione e valutazione
	Ambiente di apprendimento
	Inclusione e differenziazione
	Continuità
Processi-pratiche gestionali e organizzative	Orientamento strategico e organizzazione della scuola
	Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane
	Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie
Il processo di autovalutazione	
Individuazione delle priorità	Priorità e traguardi orientati agli Esiti per i bambini
	Obiettivi di processo

Tab. 1: Sezioni e indicatori del RAV Infanzia.

hanno seguito dei webinar specifici riguardanti più la parte amministrativa/burocratica e la presentazione online di materiali da parte di ditte fornitrici per la realizzazione di ambienti di apprendimento. Sempre relativamente alla parte progettuale è stato chiesto loro quanto la progettazione tenesse conto delle risorse e degli interessi dei bambini, del contesto e delle caratteristiche delle famiglie e con quali strumenti era, eventualmente, stato monitorato. Tutte e quattro le scuole rispondono che non c'è stata la possibilità di monitoraggio iniziale a causa dei tempi stretti di usci-

ta del bando e delle richieste e scadenze burocratiche ravvicinate.

Altro punto importante è stata la discussione relativa al monitoraggio e alla valutazione dei progetti con la realizzazione degli ambienti di apprendimento e dei materiali acquistati. Le docenti riferiscono che non c'è stato un vero e proprio monitoraggio. Una scuola riporta che il monitoraggio è avvenuto nel momento in cui le attrezzature acquisite sono entrate a fare parte dei progetti già avviati dalla scuola. In questo caso la documentazione ha svolto la funzione di

monitoraggio per la progettazione degli ambienti ma senza utilizzare una rilevazione sistematica e senza avvalersi di metodologie specifiche.

I criteri di monitoraggio sono stati ricercati anche nella Relazione descrittiva finale che chiudeva (anche da un punto di vista amministrativo) il PON. Nella compilazione della Relazione descrittiva veniva richiesto dal Ministero di verificare attraverso un attento monitoraggio se gli obiettivi dichiarati nel progetto, fossero stati raggiunti grazie alla progettazione degli ambienti di apprendimento.

Si riporta uno stralcio di una Relazione descrittiva finale, che dovrebbe mettere in evidenza le azioni di monitoraggio intraprese in relazione agli obiettivi dichiarati nel progetto iniziale:

[...] Il progetto ha previsto la realizzazione di diversi ambienti di apprendimento innovativi nella scuola dell'infanzia dell'Istituto. Gli ambienti realizzati sono sia interni sia esterni, apportando quindi miglioramenti in diversi momenti, luoghi ed attività della giornata scolastica. Gli ambienti interni sono stati organizzati per svolgere attività di ambiti diversi: - tecnologia, grazie all'acquisto di Lavagne Interattive Multimediali poste ad altezza dei bambini per rendere fruibile anche a loro l'utilizzo del materiale; - inclusione, grazie all'utilizzo di attrezzature che consentono di far interagire i bambini in diverse modalità [...] (PON1, RD).

In nessuna delle quattro Relazioni descrittive finali, è evidente il nesso tra progettazione, obiettivi dichiarati, risultati attesi, monitoraggio e valutazione finale. Nelle Relazioni (come nell'esempio riportato) si dichiara vagamente che la realizzazione degli ambienti di apprendimento ha portato a diversi miglioramenti favorendo la creatività, l'esplorazione, la capacità di problem solving, il benessere dei partecipanti. In un caso, si dichiarava anche che la progettazione messa in campo favoriva il superamento delle discriminazioni di genere. Nessuno strumento di monitoraggio è stato però dichiarato né nei documenti analizzati né durante le interviste con le insegnanti coinvolte.

CONCLUSIONI

Si cercherà nell'ultimo paragrafo, non tanto di portare delle conclusioni finali quanto delle prime riflessioni su alcuni aspetti emersi da questo contributo. La prima riflessione concerne l'importanza e la necessità di un approccio sistemico. Lo studio conferma l'importanza di adottare un approccio sistemico nella progettazione e nell'implementazione di

ambienti didattici innovativi alla scuola dell'Infanzia. È necessario considerare tutti gli elementi che configurano l'evento formativo, non solo i materiali e la riprogettazione dell'ambiente, ma tutti gli elementi che fanno parte della progettazione educativo-didattica. In particolare, la necessità di un monitoraggio si rivela essenziale per individuare e analizzare costanti rappresentative di problematiche, sia inerenti al curriculum esplicito che a quello implicito. Questo processo non solo fornisce indicazioni utili per rinnovare la progettazione e le pratiche educative all'interno delle singole sezioni scolastiche, ma è anche fondamentale per stimolare una riflessione più ampia a livello istituzionale sui servizi educativi offerti e sugli interventi necessari per migliorare i contesti educativi.

I risultati evidenziano il ruolo significativo dei finanziamenti pubblici, come il PON Infanzia, nel promuovere lo sviluppo di ambienti didattici innovativi. Questi finanziamenti hanno consentito alle scuole dell'infanzia di creare o adeguare spazi di apprendimento innovativi puntando l'attenzione sulla necessità di ripensare i contesti di apprendimento. Dai dati raccolti, sembrerebbe mancare una chiara consapevolezza di cosa questi cambiamenti realmente comportino in termini di sviluppo e inclusione dei bambini. Emerge anche la necessità di un monitoraggio e una valutazione costanti degli interventi per comprendere appieno l'impatto degli ambienti didattici innovativi sulla qualità dell'educazione e sulle esperienze di apprendimento dei bambini.

Pur considerando positivi questi cambiamenti, è difficile coglierne realmente la portata di innovazione paventata. Non ci sono evidenze che ci portino alla conclusione che gli interventi realizzati grazie ai finanziamenti PON abbiano avuto un impatto positivo sulla pratica educativa delle insegnanti e sulle esperienze di apprendimento dei bambini. Mancando un monitoraggio, è impossibile nei casi analizzati, evidenziare un miglioramento significativo nelle abilità cognitive, emotive, relazionali e nel benessere dei partecipanti (rimettendo in discussione quanto rilevato invece dal Monitoraggio Finale FESR REACT EU dell'Indire, 2023).

Nel presente contributo si è scelto di presentare solo una parte della ricerca che mira ad indagare la visione esplicita/implicita dell'idea di ambiente di apprendimento innovativo nella scuola dell'Infanzia e della capacità conseguente di monitorare i processi di questo ripensamento. Una seconda fase riguarderà la realizzazione di una Ricerca-Azione-Formazione per co-costruire insieme ad insegnanti, dirigenti e fami-

glie uno strumento di monitoraggio che renda manifesto come i cambiamenti negli spazi implicano una revisione e una consapevolezza maggiore sui processi di apprendimento e di insegnamento.

BIBLIOGRAFIA:

- Anders, Y. (2015). Literature review on pedagogy for a review of pedagogy in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom). *17th Meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care*, EDU/EDPC/ ECEC (2015), 7. Disponibile al link: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2015\)7&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2015)7&doclanguage=en). (ultima data di consultazione 08/02/2024).
- Bannister, D. (2017). *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola*, European Schoolnet, Bruxelles.
- Bondioli, A.M., & Savio, D. (2015). La valutazione degli esiti formativi nella scuola dell'infanzia. Un approccio critico. *Rivista dell'Istruzione*, 6, pp. 72-76.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner, & W. Damon (eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, pp. 793-828. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Chianese, G., & Bocchi, B. (2023). Ecosistema educativo diffuso: reti innovative e connettive tra scuola e città. *Pedagogia oggi*, 2, pp. 132-139.
- Dumčius, R. et al. (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Final report. Luxembourg: Publications Office of the EU.
- European Commission (2014). *Key principles of a Quality Framework* (ultima data di consultazione 12/02/2024).
- Frabboni, F. (2007). *La scuola che verrà*. Trento: Erickson.
- Freddano, M., & Stringher, C. (eds.) (2021). *Fare autovalutazione nella Scuola dell'Infanzia. Rapporto sulla sperimentazione del RAV Infanzia*. Milano: FrancoAngeli Open Access.
- INDIRE (2023). *Monitoraggio finale. FESR REACT EU-Avviso n. 38007 del 25 maggio 2022. Ambienti innovativi per la scuola dell'Infanzia*. Disponibile al link: [433ea29c-10d9-fde1-4479-222a219389d2](https://www.miur.gov.it/433ea29c-10d9-fde1-4479-222a219389d2) (miur.gov.it) (ultima data di consultazione 03/02/2024).
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'Infanzia*. Bergamo: Junior.
- Gomez Paloma, F., & Vanacore, R. (2020). *Progettare gli spazi educativi. Un approccio interdisciplinare tra architettura e pedagogia*. Roma: Anicia.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning. Lessons in architecture 3*. Rotterdam: 010 Publishers.
- IEA ECES (2016). *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries*. IEA's Early Childhood Education Study, IEA, Hamburg (DE).
- Indire (2007). Laura Marchioni Comel, intervista "Lo spazio a scuola: il contributo dell'esperienza Montessori". Disponibile al link: [Lo spazio a scuola: il contributo dell'esperienza Montessori](https://www.indire.it/lo-spazio-a-scuola-il-contributo-dell-esperienza-montessori) – Indire (ultima data di consultazione 20/01/2024).
- Invalsi (2016). Rapporto di autovalutazione Scuola dell'Infanzia. Guida all'autovalutazione. Disponibile al link: http://www.invalsi.it/invalsi/documenti/Rav_Infanzia.pdf (ultima data di consultazione 19/02/2024).
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative research methods*, 5(14), pp. 359-386.
- Lupi, A., & D'Ugo, R. (2023). How to evaluate quality in the ECEC system: some epistemic aspects of structural and process quality. *Pedagogia oggi*, 21(1), pp. 220-228.
- Meccariello, A., & Mentasti, R. (2022). L'ambiente di apprendimento nella scuola dell'Infanzia: uno spazio fisico, mentale e culturale. *IUL Research, Open Journal of IUL University*, 3(6), pp. 76-86.
- MIM (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (DM. 334/2021). Disponibile al link: [Linee pedagogiche](https://www.istruzione.it/linee-pedagogiche) (istruzione.it) (ultima data di consultazione 10/01/2024).
- MIM (2023). *Futura. Progettare, costruire, abitare la scuola*. Retrieved from: [scuola. https://www.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/LineeGuida_ScuolaFutura-1.pdf](https://www.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/LineeGuida_ScuolaFutura-1.pdf) (ultima data di consultazione 10/01/2024).
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per la scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Disponibile al link: [1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831](https://www.miur.gov.it/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831) (miur.gov.it) (ultima data di consultazione 09/01/2024).
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- OECD ECEC Network (2014). *Early Learning and Development: Common Understandings*. Paris: OECD.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo Sostenibile*.
- Piaget, J., Cook, M. (1958). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Pepper, S.C. (1942). *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley: University of California Press.
- Santoianni, F. (2017). Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento. *Research Trends in Humanities. Education & Philosophy*, 4, pp. 37-43.
- OECD (2015). *Starting Strong IV – Monitoring quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publication Office.
- OECD (2017). *The OECD “7+3” framework for Innovative learning environments, in The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.
- Panciroli, C., Corazza, L., Vignola, P., Marcato, E., & Leone, D. (2018). Didattica Innovativa. Soluzioni efficaci per contesti complessi. *Form@re*, 18(2), pp. 116-129.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. *Applied Developmental Science*, 9(3), pp. 144-159.
- Ryan (2016). *Creating Collaborative Learning Spaces, Technology and Learning*, vol. 36, n. 7.
- Santoianni, F. (2017). Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento. *Research Trends in Humanities. Education & Philosophy*, 4, pp. 37-43.
- Siraj, I., Kingston, D., & Neilsen-Hewett, C. (2019). The Role of Professional development in Improving Quality and Supporting Child Outcomes in Early Education and Care. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 13(2), pp. 49-68.
- Stringher, C. (2016). Cosa vuol dire qualità nella scuola dell'infanzia? Qualità per i bambini al primo posto. *Scuola dell'Infanzia*, 5, pp. 14-16.
- Vannini, I., & D'Ugo, R. (2011). Ripensare modelli e prassi di valutazione della qualità nella scuola dell'infanzia. Una ricerca esplorativa nel campo delle Formative Educational Evaluation. *Educational, Cultural and Psychological Studies - ECPs Journal*, 4, pp. 69-100.
- Von Suchodoletz, A., Lee, D.S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., & Yoshikawa, H. (2023).



Barbara Bocchi
barbara.bocchi@units.it

Ricercatrice presso l'Università di Trieste. Nel corso di studi di Scienze della Formazione insegna "Didattica generale" e "Laboratorio di tecnologie per l'apprendimento". È anche docente nel corso di Specializzazione sul sostegno agli alunni con disabilità della scuola con un insegnamento sulla progettazione del PEI. I suoi principali interessi di ricerca vertono sul benessere nei contesti formali, sulla formazione insegnanti e sull'inclusione.

Valutare la funzione educativa degli spazi nei reparti pediatrici per rendere effettivo il diritto alla salute dei bambini. Primi passi per la messa a punto di uno strumento.

To evaluate the educational function of spaces in pediatric wards to make children's right to health effective. First steps towards developing a tool.

Evaluar la función educativa de los espacios en las salas de pediatría para hacer efectivo el derecho de los niños a la salud. Primeros pasos hacia el desarrollo de un instrumento.

Vanessa Lo Turco, Elena Luciano, Massimo Marcuccio, ITALY

RIASSUNTO

Nei 33 anni dall'adozione della *Convenzione dei diritti dei fanciulli e dell'adolescenza* (1989) ci sono stati i tentativi di declinare nei suoi molteplici aspetti il diritto alla salute (art. 24). Questo processo ha trovato particolare evidenza in diverse *Carte dei diritti dei bambini negli ospedali* in cui viene riconosciuta un'importante rilevanza anche al tema dell'ambiente fisico ospedaliero. Tuttavia, sono ancora pochi gli strumenti che in modo specifico mirano a effettuarne una valutazione.

Il contributo descrive le prime fasi del processo di costruzione e validazione della *Scala di valutazio-*

ne dello spazio educante nei Reparti pediatrici (SVA-SE_RP) elaborato per supportare la progettazione di ambienti con intenzionalità educativa nella prospettiva dello spazio come "terzo educatore". Gli indicatori sono stati organizzati attorno a tre aree: struttura architettonica/infissi, arredi e regole di fruibilità. L'indagine circa la validità del contenuto, l'eshaustività e la comprensibilità linguistica degli indicatori nonché dell'utilità e fattibilità dell'uso dello strumento ha coinvolto, mediante la somministrazione di un questionario e di interviste, sei educatori dell'Ospedale Pediatrico Meyer di Firenze. Dall'analisi dei dati emerge una sostanziale conferma delle scelte fatte in fase di messa a punto dello strumento insieme a sug-

gerimenti per apportare alcuni adeguamenti in vista delle successive fasi di validazione.

Parole chiave: Diritti dei bambini, Ospedale pediatrico, Spazio educante, Scala di valutazione, Validazione

ABSTRACT

In the 33 years since the adoption of the Convention on the Rights of the Child (1989), there have been many attempts to articulate the right to health (Art. 24) in its multiple aspects. This process has found particular evidence in several Charters of Children's Rights in Hospitals in which the issue of the physical hospital environment is also recognised as being of particular importance. However, there are still few instruments that specifically aim to evaluate this.

The contribution describes the first stages of the construction and validation process of the Scale for the Evaluation of Educational Space in Paediatric Wards developed to support the design of environments with educational intentionality from the perspective of space as a "third educator". The indicators were organized around three areas: architectural structure/fixtures, furniture and usability rules. The investigation of the validity of the content, exhaustiveness and linguistic comprehensibility of the indicators, and usefulness and feasibility of using the instrument involved six educators of the Meyer Children's Hospital in Florence. A questionnaire and an interview were administered to them. From the data analysis emerges a substantial confirmation of the choices made when the tool was being developed, together with suggestions to make some adjustments in view of the subsequent validation phases.

Keywords: Children's rights, Children's hospital, Education space, Rating scale, Validation

RESUMEN

En los 33 años transcurridos desde la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ha habido muchos intentos de articular el derecho a la salud (art. 24) en sus múltiples aspectos. Este proceso ha encontrado una evidencia particular en varias Cartas de Derechos de los Niños en los Hospitales en las que también se reconoce la cuestión del entorno físico del hospital como de particular importancia. Sin embargo, todavía hay pocos instrumentos que tengan como objetivo específico evaluar esto. El artículo describe los primeros pasos en el proceso de con-

strucción y validación de la Escala de Evaluación del Espacio Educativo en Salas de Pediatría desarrollada para apoyar el diseño de entornos con intencionalidad educativa desde la perspectiva del espacio como "tercer educador". Los indicadores se organizaron en torno a tres ámbitos: estructura arquitectónica/accesorios, mobiliario y normas de uso. La investigación de la validez del contenido, la exhaustividad y la comprensibilidad lingüística de los indicadores, así como de la utilidad y la viabilidad del uso del instrumento, implicó, mediante la administración de un cuestionario y entrevistas, a seis educadores del Hospital Infantil Meyer de Florencia. Del análisis de los datos se desprende una confirmación sustancial de las decisiones tomadas durante la elaboración del instrumento, así como sugerencias para realizar algunos ajustes con vistas a las fases de validación posteriores.

Palabras clave: Derechos de los niños, Hospital infantil, Espacio educativo, Escala de evaluación, Validación

INTRODUZIONE

La Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989¹ (Unicef, 1989) dedica al "diritto alla salute" dei bambini l'intero articolo 24. Nello specifico l'articolo riconosce/sancisce tre diritti specifici: 1) il primo è il «diritto del minore di godere del miglior stato di salute possibile»; 2) il secondo è il diritto del minore «di beneficiare di servizi medici e di riabilitazione»; il terzo è il «diritto di avere accesso a tali servizi» (Unicef, 1989, p. 13; il corsivo è nostro)². Ov-

1. La Convenzione è stata ratificata dall'Italia con legge la legge n. 176 del 27 maggio 1991, pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale dell'11 giugno 1991, n. 35 e depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre 1991. Nella traduzione italiana il termine *child* nel titolo (*Convention on the Rights of the Child*) è stato tradotto con *infanzia e adolescenza dal momento che la Convenzione riguarda tutte le persone di minore età (da zero a diciotto anni)*. La sezione italiana dell'Unicef ha proposto di tradurre nel testo il termine *child* non con il termine *fanciullo* ma con i termini *bambino, ragazzo e adolescente*.

2. Il testo integrale dell'art. 24 – per quanto riguarda gli aspetti qui analizzati – è il seguente: ««Articolo 24. 1. Gli Stati parti riconoscono il diritto del minore di godere del miglior stato di salute possibile e di beneficiare di servizi medici e di riabilitazione. Essi si sforzano di garantire che nessun minore sia privato del diritto di avere accesso a tali servizi. 2. Gli Stati parti si sforzano di garantire l'attuazione integrale del summenzionato diritto e in particolare adot-

viamente l'articolo «non stabilisce un diritto del bambino ad essere sano - nessuno strumento giuridico può farlo - ma stabilisce l'obbligo per gli Stati parte di adottare misure che, se attuate, assicurino il più alto standard di salute raggiungibile, tenendo conto delle predisposizioni genetiche e biologiche del singolo bambino e dei rischi a cui i bambini sono esposti» (Eide & Eide, 2006, p. 1).

In modo particolare viene sottolineato il diritto all'accesso ai servizi. A questo proposito, però, va sottolineato che, sebbene «l'articolo sia relativamente dettagliato rispetto a molti altri» presenti nella medesima Convenzione, le disposizioni che esso prevede «sono comunque ampie e generali, il che è inevitabile per uno strumento giuridico destinato ad essere applicato in tutto il mondo e che deve essere interpretato alla luce della grande varietà di condizioni e possibilità, che cambiano anche nel tempo». Per «la sua interpretazione si devono quindi cercare indicazioni in altre fonti» (Eide & Eide, 2006, p. 1).

Alla luce di questa situazione, Eide & Eide (2006, p. 8) riconoscono che uno dei principali servizi medici e di riabilitazione che gli Stati devono attivare per garantisce il diritto alla salute è il servizio ospedaliero, la cui presenza, facilita l'accesso e la qualità dell'assistenza, elementi fondamentali in tale direzione.

Per quanto riguarda il diritto a beneficiare e ad avere accesso ai servizi medici e di riabilitazione – in particolare, quindi, il servizio ospedaliero – l'articolo 24 della Convenzione può essere considerato come l'epilogo di un movimento iniziato negli anni '60, con la costituzione di molteplici associazioni per il sostegno dei diritti dei bambini in ospedale a seguito della pubblicazione del Rapporto Platt (Platt, 1959). Un tale movimento ha portato nel 1988 alla stesura – un anno prima dell'approvazione della Convenzione – della *Carta di Leida*. Il documento, stilato da alcune associazioni di volontariato di tutta Europa comprendeva, al suo interno, i 10 diritti del bambino ospedalizzato e si focalizzava anche sull'importanza dell'ambiente come uno degli elementi che possono favorire il benessere del bambino malato e dei suoi familiari nel

tano ogni adeguato provvedimento per [...] b) assicurare a tutti i minori l'assistenza medica e le cure sanitarie necessarie, con particolare attenzione per lo sviluppo delle cure sanitarie primarie» (Unicef, 1989, p. 13; il corsivo è nostro). Va sottolineato che l'art. 24, oltre a collegarsi ad altri articoli della medesima Convenzione, è in stretta relazione con molte altre Convenzioni e documenti a livello internazionale e nazionale (Ivone & Negri, 2019).

contesto ospedaliero.

Da quel momento il fenomeno della elaborazione di *Carte dei diritti dei bambini in ospedale* si è sviluppato particolarmente (ad es., CHA & AWCH, 2010; Fondazione Maruzza Lefebvre D'Ovidio-Onlus, 2012). Il loro scopo è stato quello di declinare in modo articolato e concreto il diritto alla salute sancito dall'articolo 24. In queste Carte, tra le varie dimensioni di qualità, in alcuni casi viene individuato l'ambiente fisico (spazio) inteso come strutture architettoniche comprensive degli arredi.

Parallelamente, a partire dal 1989, molteplici sono stati i progressi nella legislazione per garantire il diritto a un servizio ospedaliero, a livello internazionale e nazionale. Nel contempo, abbiamo assistito, alla costruzione *ex novo* di ospedali pediatrici di particolare rilievo così come alla ristrutturazione di quelli esistenti o di interi reparti seguendo una concezione nuova dello spazio in ambito ospedaliero pediatrico. A tal fine sono anche stati messi a punto alcuni strumenti che, attraverso l'individuazione di specifici indicatori, hanno guidato operativamente il processo di cambiamento in tale direzione alla luce, soprattutto, della cornice teorica dell'umanizzazione delle cure ospedaliere.

Ciò nonostante, il complesso processo di implementazione dei diritti dei bambini ospedalizzati restano ancora da completare. La struttura ospedaliera in generale, e quella pediatrica in particolare, – sia essa un reparto o un intero ospedale – non è più, in molti casi, il luogo che, nell'immaginario collettivo, risulta essere connotato da spazi freddi, anonimi, parzialmente rispondenti ai bisogni di chi deve essere accolto ove il bambino e la sua famiglia sono percepiti come passivi e inattivi. Il percorso che porta a concepire il bambino ospedalizzato e i genitori partecipi della *costruzione dell'ambiente* in cui permarrà per un periodo, breve o lungo, della sua vita incomincia a diffondersi in gran parte del mondo.

Tuttavia riteniamo che un ulteriore elemento possa essere aggiunto a questi tasselli per favorire una piena implementazione dei diritti dei bambini e degli adolescenti in ospedale. Si tratta di sviluppare e tradurre operativamente uno *sguardo pedagogico* degli spazi ospedalieri nel loro complesso. Ciò significa prendere in esame non solo la creazione di spazi particolari da riservare alle attività considerate in modo specifico educative (ad esempio, la scuola in ospedale, la biblioteca o lo spazio gioco) ma guardare a tutti gli spazi in una prospettiva educativa o, meglio, educante. Parlare di *spazio educante* – o spazio come «terzo educato-

re» – in ospedale significa focalizzare l'attenzione, in primo luogo, su una *dimensione fisica* (struttura architettonica, arredi, ecc.) che viene modellata per far assumere ad essa un preciso *valore simbolico* tale per cui il bambino che vive lo spazio può percepirlo come rispondente alla propria singolarità e, nel contempo, invitante alla relazionalità (con altri degenti, gli operatori sanitari, i familiari). L'obiettivo di una progettazione così intesa dovrebbe portare il bambino ad acquisire un'autonomia che gli permetta di essere attivo nel suo percorso di crescita e di guarigione, il tutto attraverso un percorso che potremmo definire esplorativo (Vitali, 2010).³

Per riuscire a predisporre una dimensione educante degli spazi fisici, tuttavia, è necessario individuare indicatori concreti che guidino la progettazione di nuovi spazi e/o la riprogettazione di quelli esistenti.

Il presente elaborato intende dare un contributo in questa direzione. Dopo aver preso in esame il concetto di spazio educante – inteso come *terzo educatore* – e analizzato il tema degli spazi all'interno di alcune delle Carte dei diritti dei bambini in ospedale, verranno presentate alcune ricerche sugli spazi in contesti ospedalieri pediatrici con particolare attenzione agli strumenti proposti per rilevare la qualità e/o l'umanizzazione degli spazi in reparti e/o ospedali pediatrici.

Successivamente, avendo come riferimento il costrutto di *spazio educante*, viene descritto il processo di costruzione e di prima validazione del contenuto di uno strumento di valutazione costruito ex novo (la *Scala di Valutazione dello Spazio educativo nei Reparti Pediatrici* – SVASE_RP).

Nelle conclusioni vengono illustrati i successivi passaggi necessari per completare il processo di validazione dello strumento in vista di un suo possibile utilizzo in situazioni di progettazione e/o riprogettazione di spazi ospedalieri pediatrici.

LA PEDAGOGIA DEGLI SPAZI IN OSPEDALE

Il costrutto di spazio educante

Nel contesto pedagogico italiano, Riccardo Massa (1986) è colui che ha delineato in modo più articolato il concetto «spazialità educante» (p. 220) ossia di spazio progettato e «costruito» con *funzione educativa*.

3. Un tale approccio, evidentemente, cerca di integrare il diritto alla fruizione dei servizi ospedalieri con il diritto all'educazione sancito soprattutto nell'articolo 28 della Convenzione.

Egli propone un'articolazione in più dimensioni della funzione educativa dello spazio:

- lo *spazio transitivo* ossia lo spazio che favorisce il libero movimento;

- lo *spazio adattivo*, come «luogo predisposto sia per generare situazioni problematiche, sia per offrire i mezzi e le condizioni con cui risolverle pragmaticamente» (Massa, 1986, p. 218);

- lo *spazio sociale*, «come luogo di socializzazione» che richiede una «tipologia architettonica che risulti flessibile sia per ogni esigenza di riunione partecipativa, sia per ogni fruizione pedagogica in senso lato» (p. 220);

- lo *spazio catartico*, come luogo di purificazione in cui il soggetto, che vive lo spazio, può sfogarsi;

- lo *spazio espressivo*, come luogo in cui il soggetto può «attuare la liberazione della propria soggettività nell'ambiente» (p. 221);

- lo *spazio comunicativo*, come luogo in cui trovi posto l'espressione del linguaggio verbale dei soggetti che lo vivono;

- lo *spazio psico-motorio*, come luogo in cui è salvaguardata la «motricità infantile in tutte le sue implicanze cognitive ed affettive» (p. 223);

- lo *spazio tecnologico*, come ambiente costituito da nuove tecnologie informatiche e multimediali, che agiscono sul soggetto utilizzando una programmazione puntuale, pensata e messa in atto da coloro che predispongono lo spazio come «spazio tecnologico».⁴

In tal modo lo spazio diviene soggetto educante, in quanto riesce a comunicare autonomamente valori e contenuti, e a sollecitare i soggetti che lo abitano a rispondere ai loro bisogni ma, ancora più, a far emergere e sviluppare i propri apprendimenti: «Lo spazio [...] gode di un proprio significato, che tuttavia non è meccanicamente comunicabile e comprensibile in ogni suo singolo semantema [...] colui che occupa una posizione di educatore non potrà evitare l'onere di controllare i messaggi che l'organizzazione degli spazi scolastici, famigliari o sociali invia a coloro che

4. Questa concezione dello spazio trova una parallela consonanza con la sempre più emergente prospettiva antropologica in architettura che porta a concepire quale prima tappa della progettazione un'osservazione del comportamento umano per giungere a un elaborato rispondenti alle esigenze dei fruitori. In tal senso un tale approccio sembra fare proprie le parole di Bruner (1998) che, a proposito della scuola ma con parole estendibili anche ad altri servizi destinati all'infanzia, ha affermato che «quando un architetto progetta una nuova scuola dell'infanzia deve chiedersi quale tipo di spazio aiuta gli esseri umani a crescere» (p. 137).

ricevono l'educazione. L'educando, a sua volta andrà posto gradualmente nelle condizioni migliori per non subire lo spazio così come esso si sagoma, bensì per imparare a conoscerlo e trasformarlo a seconda delle proprie necessità [...]. Lo spazio pertanto agisce per conto terzi, ma agisce anche in prima persona» (Gennari, 1988, pp. 30-31).

Richiamando al pensiero di Loris Malaguzzi, Rinaldi (1989) e Gandini (1993, p. 148) esprimono il medesimo concetto di Massa e Gennari utilizzando la metafora dello «spazio come terzo educatore»⁵ per affermare che lo spazio – se intenzionalmente strutturato e progettato – può rappresentare uno strumento educativo e un mediatore educativo per favorire lo sviluppo di diverse dimensioni del soggetto: percettiva, cognitiva e sociale.⁶

Una tale articolazione del *costrutto* richiede tuttavia il contributo di altri elementi provenienti da altre discipline per esser adeguatamente delineato. Limitandoci in questa sede alla sola area psicologica, un possibile riferimento sono le parole dello psicologo dello sviluppo Dario Varin (1985) che, adottando una prospettiva ecologica dello sviluppo, individua alcune elementi dell'ambiente fisico che possono favorire lo sviluppo armonico del bambino:

- *caratteristiche dell'habitat*: spazi ed elementi architettonici/spaziali che influiscono su alcuni bisogni del bambino, come quelli di movimento, autonomia ecc., condizionando le attività che il bambino decide di svolgere e, di conseguenza, le possibilità di apprendimento;

- *qualità fisiognomiche* dello spazio che incidono sulle risposte emotive dei soggetti che ne fruiscono, suscitando, ad esempio, timore o rassicurazione oppure sicurezza attraverso l'uso di oggetti, materiali, colori adeguati;

5. Secondo le parole di Gandini (2012, p.339) «L'ambiente è visto come educatore del bambino; infatti, è considerato "il terzo educatore" insieme al team di due insegnanti». Con la diffusione dell'approccio di Reggio Children e l'affinamento dei presupposti teorici della proposta educativa di Loris Malaguzzi, lo spazio è stato considerato come terzo educatore affianco di educatori e famiglie (ad es. Strong-Wilson & Ellis, 2007, p. 40).

6. Dagli esiti di una recente rassegna sistematica circa l'uso del costrutto teorico dello spazio come terzo educatore che pubblicheremo a breve in un prossimo contributo non sono emerse riflessioni specifiche sul concetto di spazio come terzo educatore all'interno dei contesti ospedalieri pediatrici, a dimostrazione e conferma di quanto tale riflessione sia ancora un campo della ricerca poco esplorato.

- *qualità simboliche*, strettamente legate alle qualità fisiognomiche, che incidono però sulla funzione simbolica-affettiva rispondendo, anch'esse, a bisogni profondi dei bambini. Ad esempio, «una stanza strutturata in angoli tematici, uno dei quali arricchito di cuscini in terra e tende per separare il medesimo spazio da tutto il resto può ricordare il «ventre materno» (p. 15) e rispondere al bisogno di sicurezza e privacy.

Le prospettive disciplinari appena elencate non si focalizzano esclusivamente sulla funzionalità dello spazio, ma prendono in esame la globalità del rapporto tra l'ambiente e il bambino, attribuendo alla progettazione un'importanza elevatissima per rispondere ai bisogni dei bambini, a partire dalla strutturazione fisico/spaziale fino a giungere ad elementi quali i colori, i materiali, i suoni, gli arredi, i profumi, ecc. È una tale visione complessiva che può essere definita *prospettiva pedagogica* (dimensione intenzionale dell'allestimento spaziale). Seguendo questa linea orientativa, possiamo affermare che se gli spazi vengono progettati o ridisegnati in *ottica pedagogica* seguendo un processo intenzionale essi possono fungere da soggetti educatori.

L'applicazione di una prospettiva pedagogica alla strutturazione degli spazi e degli arredi dei reparti e degli ospedali pediatrici è sicuramente un percorso che deve compiere ancora molti passi. Non da ultimo perché deve unire e fare collaborare più specialisti che si occupano dell'edilizia sanitaria da punti di vista differenti.

Nello studio di Prior (1988) viene presentata un'analisi sociologica dell'evoluzione delle prospettive con cui sono stati costruiti i reparti pediatrici per dimostrare come la struttura architettonica sia strettamente connessa con il «discorso medico» e, in particolare, con la teoria della malattia in esso presenti e con quella del bambino come «oggetto» dell'attenzione medica e psicologica. Quando nel tempo tali teorie si sono integrate con quelle legate allo *sviluppo del bambino* è emersa l'esigenza di creare spazi gioco, introdurre un letto per la mamma a fianco di quello del bambino, inserire arredi e soluzioni architettoniche capaci di supportare attività, sociali, educative e ricreative; adottare soluzioni per rendere le osservazioni delle attività del bambino meno intrusive (vetri unidirezionali); sino alla creazione di reparti pediatrici specifici.

Integrare una teoria dello sviluppo del bambino nelle fasi di ideazione e progettazione degli spazi e degli arredamenti di un ambiente ospedaliero pediatrico richiede di rispondere alle necessità di chi vi lavora (medici, infermieri ecc.) così come ai bisogni

dei bambini ricoverati e delle loro famiglie. «Non basta quindi più pensare all'efficienza e all'efficacia delle procedure mediche, occorre far sì che l'ambiente possa svolgere un ruolo attivo nella terapia, contenendo le ansie dei malati e favorendo un umore il più sereno possibile. L'inserimento del paziente nella vita dell'ospedale può essere facilitato se si rispettano le sue esigenze di essere rassicurato e di sentirsi bene accetto» (Filippazzi, 1997, p. 35). La *prospettiva pedagogica* però aggiunge un elemento in più: prendere in considerazione anche una teoria dell'apprendimento continuo del bambino – il che porta a concepire la malattia stessa come un'occasione di apprendimento (Kanizsa e Dosso, 1998; Luciano, 2013) – così come della relazione tra l'ospedale con le altre istituzioni responsabili della crescita educativa dei bambini.

Come parametro di confronto per i progetti architettonici ospedalieri possono essere le diverse esperienze di strutture costruite per ospitare servizi e scuole per l'infanzia e l'adolescenza. In Canizares (2008) sono presentate alcune opere realizzate da diversi architetti di tutto il mondo, il cui «obiettivo comune è quello di stimolare il processo», in questo caso, «di apprendimento degli studenti di varie età, garantendo al contempo comodità e sicurezza, altrettanto importanti» (p. 7). Uno dei progetti è stato realizzato nel 2005 a Estoril, Portogallo, e ha previsto la costruzione di una scuola dell'infanzia, in cui gli architetti «hanno scelto di incorporare elementi che fanno riferimento all'immaginario infantile» (p. 103), come ad esempio la struttura stessa dell'edificio che richiama visivamente uno dei giochi più conosciuti dai bambini, i lego®.

Questo tipo di scelta, ovvero il far riferimento all'immaginario infantile, può essere applicato anche alla struttura ospedaliera, ad esempio strutturando un particolare ambiente, come può essere la camera di degenza, seguendo l'immagine che il bambino ha di una possibile cameretta di casa.

Un altro elemento che può essere traslato dai contesti scolastici all'interno di una struttura ospedaliera è l'utilizzo di vetrate o di finestre a livello del suolo, che permettano al bambino, ospedalizzato e non, di avere una visuale verso l'esterno, fondamentale per rispondere al bisogno di continuità con il mondo al di fuori della struttura in cui si trova. Un ulteriore elemento è l'uso di arredi a misura di bambino, i quali permettono una fruizione il più autonoma possibile.⁷

7. Maria Montessori è stata la prima a parlare di arredi a misura di bambino, ovvero arredamento progettato e pro-

Per la realizzazione di un progetto qualitativo di questo tipo, all'interno di un ambiente ospedaliero pediatrico bisogna creare una collaborazione tra più figure, non solo medici, infermieri, psicologi ecc., ma anche architetti, designer, progettisti al fine di «rendere l'ambiente ospedaliero bello, accogliente, umano, confortevole, ma anche aperto alla dimensione fantastica, alla magia e al sogno grazie all'uso di linguaggi altri, come quelli artistici, grafico-pittorici, espressivi, simbolici, non strettamente canonici, bensì originali, insoliti, capaci di stupire e di alimentare la forza vitale di chi li incontra e utilizza» (Kanizsa & Luciano, 2006, p. 83).

Un possibile modello di riferimento per uno spazio educante in ambito ospedaliero pediatrico

Non esiste un modello *unico e ideale* di ospedale pediatrico sul quale basare una nuova progettazione⁸. È possibile però, a partire da osservazioni di situazioni reali, da principi elaborati nell'ambito di diversi approcci di ricerca e dall'analisi di alcuni ospedali pediatrici realizzati *ex novo* (ad es., l'Ospedale Meyer di Firenze) provare a descrivere alcune caratteristiche che sembrano sviluppare un'idea di ambiente ospedaliero pediatrico basato su nuove strategie (di pianificazione delle degenze, della struttura spaziale, della valorizzazione dell'attività ludica e delle relazioni tra bambini, genitori e operatori sanitari) in parte riconducibili al principio di *spazio educante*. Lo faremo brevemente prendendo in esame separatamente i *principali* ambienti che possono trovarsi all'interno di un ospedale/reparto pediatrico: la camera di degenza, l'ambulatorio, corridoio, sala d'attesa, ludoteca/spazio gioco, biblioteca, scuola, spazio esterno.

Camere di degenza. È il luogo in cui il bambino trasferisce e agisce tutte le sue attività del vivere quotidiano e le sue abitudini, il luogo delle relazioni, lo spazio in cui nascono paure e angosce, ma anche speranze. Questo ambiente diventa lo spazio privato e personale del bambino, in cui può creare, con la sua immaginazione e con gli oggetti a lui più cari, uno spazio abitativo, che richiama la sua casa e perciò la sua quotidianità.

Nella fase di progettazione è di fondamentale im-

porzionato alle possibilità del bambino; a partire da questa idea realizza la prima casa dei bambini.

8. Un esempio di modello dal punto di vista architettonico si trova in Sicignano et al. (2017).

portanza considerare alcuni fattori che permettono al soggetto ricoverato di *mantenere il controllo* e ridurre di conseguenza le ansie: la possibilità di proteggere il proprio spazio da "visite" improvvise (attraverso una finestra per controllare ciò che avviene all'esterno; mediante il controllo visivo della porta per controllare ciò che avviene nei corridoi); la possibilità di usare degli oggetti mobili (tende, separé) per creare il proprio spazio, ricreare un certo tipo di privacy; il controllo dell'intensità luminosa attraverso alcuni arredi flessibili (tende, veneziane, ecc.).

Un ulteriore fattore imprescindibile è la possibilità all'interno delle camere di ricavare sia uno spazio per l'accoglienza e la permanenza dei genitori insieme al bambino, sia uno spazio intimo, personale, funzionale alla cura, ma anche destinato ad attività ludiche, scolastiche e ricreative in cui il piccolo paziente crea un proprio spazio da personalizzare e condividere con poche persone. Tutti gli arredi inseriti nella camera di degenza, includendo anche quelli del bagno, dovrebbero essere scelti con molta cura sia dal punto di vista dei materiali (se pensiamo alle questioni di igiene) sia dal punto di vista cromatico.

Ambulatori. In questi ambienti di principale rilievo è la possibilità di ottenere, già a partire dalla strutturazione architettonica, luoghi di tutela della privacy in cui chi fruisce degli ambienti si senta protetto e ascoltato. Al loro interno assumono una grande rilevanza gli arredi, che devono rispondere non solo ai bisogni dei bambini ma anche alle esigenze degli adulti. Elementi aggiuntivi sono gli oggetti posti in tali arredi che devono rispondere a due bisogni fondamentali: il bisogno di continuità con il mondo esterno e il bisogno di sicurezza e di ascolto.

Corridoi e sale d'attesa. Gli spazi destinati all'accoglienza dovrebbero caratterizzarsi come spazi funzionali a livello logistico e all'interazione bambino-famiglia-personale sanitario. Il primo ambiente in cui entra il bambino è l'*atrio* dell'ospedale, il quale andrebbe ideato come un luogo bello, stimolante che mette a proprio agio chi entra. Lo spazio dovrebbe essere agibile non solo da parte dei bambini, ma anche da parte di tutti gli adulti (anche con problemi motori). L'*atrio* dovrebbe fungere da cartina tornasole del servizio, ma anche da mediatore tra l'interno e l'esterno anche mediante il mettere a disposizione servizi facenti parte della vita dell'adulto, come bar, librerie, mense ecc. All'interno dei corridoi e delle sale d'attesa bisogna porre attenzione agli arredi per i bambini e per gli adulti che devono essere scelti pensando ai concetti d'igiene, sicurezza, bellezza e funzionalità.

Tali ambienti possono essere arricchiti ulteriormente con opere d'arte, disegni per i bambini e fatti dai bambini, il tutto nel rispetto della loro funzione sia estetica sia comunicativa.

Ludoteca/Spazi giochi. Il gioco contribuisce a far riacquistare la propria autonomia al bambino ospedalizzato, ma per raggiungere tale obiettivo ha bisogno di uno spazio adeguatamente predisposto. Lo spazio gioco è un luogo ricco di stimoli per il bambino, ma anche ricco di relazioni per il genitore, dove può finalmente riprendere un rapporto sereno con il proprio figlio. È altresì luogo di incontro tra vari bambini, di diverse età, e tra bambini ed educatori e volontari. L'organizzazione del gioco sarebbe opportuno attraversasse tutto l'ospedale, dall'esterno all'interno, passando in tutti i reparti comprese le camere di degenza, per permettere a tutti di poter giocare. Inoltre, tutte le aree gioco dislocate all'interno di un ospedale dovrebbero essere interconnesse con la *ludoteca* (ad es. attraverso "carrello magico" di trasporto giochi, libri, etc. in modo da garantire un unico spazio ove trovare sempre a disposizione tutti i materiali).

Biblioteca. Qualora ci fosse la possibilità di destinare un preciso ambiente a questo servizio, bisogna porre molta attenzione agli arredi, alla luce, alla scelta e alla collocazione dei testi. Per agevolare l'attività di lettura, la biblioteca oltre a possedere mobili a misura di bambino, dovrebbe disporre anche angoli organizzati con cuscini, tappeti ecc. in modo tale da rendere più accogliente l'ambiente designato all'impiego in questione.

La scuola. Sono pochi gli ospedali o i reparti pediatrici (ad es. Policlinico Sant'Orsola-Malpighi (BO); Ospedale Dei Bambini (PR); Ospedale Regina Margherita (TO)) che offrono alla scuola un luogo progettato appositamente per la sua funzione. Lo spazio scolastico dovrebbe essere ricavato in un luogo ampio e luminoso. I soggetti che partecipano alla creazione strutturale della scuola ospedaliera devono pensare a ideare luoghi scolastici basandosi non solo sulla classica funzione di trasmissione che viene attribuita alla scuola, ma anche sui fruitori di tale servizio, che a causa della loro malattia hanno bisogno di alcune accortezze in più.

La scuola assume il ruolo di mediatore tra esterno e interno. A tal fine il progetto architettonico dovrebbe prevedere spazi ampi per l'accoglienza dei compagni di classe o fornendo strumentazioni adeguate a mantenere la relazione bambino/scuola di provenienza. Inoltre dovrebbero essere previsti più spazi per le attività individualizzate. Nella scuola ospedaliera la

luce risponde alle esigenze di maggiore concentrazione del bambino/adolescente e maggiore accoglienza.

Spazi esterni. Essi comprendono ciò che circonda l'ospedale ma anche cortili interni, terrazze comuni e terrazze in camere di degenza. Gli spazi esterni assumono il ruolo di mediatore tra il mondo interno all'ospedale e quello esterno, in un rapporto di continuità con il territorio. Ad esempio, le terrazze permettono al bambino di percepire di partecipare al ciclo della vita. Anche gli spazi esterni, come quelli interni, dovrebbero disporre di arredi utili alle attività che si svolgono al suo interno.

Attraverso questa breve descrizione di un'ipotetica strutturazione spaziale rispondente a determinati bisogni dei bambini abbiamo cercato di costruire un primo possibile insieme di indicatori utili a valutare lo spazio educante nel contesto ospedaliero pediatrico. Nel paragrafo sulla metodologia ne verrà presentato un quadro più dettagliato.

Lo spazio educante nel contesto ospedaliero pediatrico

Lo spazio nelle Carte diritti dei bambini in ospedale

Il ricovero in ospedale costituisce un elemento critico nella vita di una persona adulta, ancora di più nei bambini.

Quando un bambino entra in ospedale, come affermano diversi autori tra i quali Kanizsa (1998) e Capurso (2001), tutto il suo mondo si sbriciola, ogni elemento di normalità sembra svanire dalla loro esistenza; sembra scomparire ogni eventualità di essere attivo, di essere partecipe e di crearsi uno spazio privato in cui poter svolgere le proprie attività.

Il cambiamento non coinvolge solo il bambino, ma l'intera famiglia; la famiglia spesso prova sensi di colpa per non essere stata in grado di proteggere il proprio bambino dal pericolo della malattia e spesso viene lasciata sola. A incentivare il momento critico dell'ospedalizzazione interviene la struttura ospedaliera, che in molti casi, anche se oggi sempre meno, non è pensata per i bisogni dei genitori e di conseguenza a soffrirne è il bambino ricoverato, che in un momento così labile della sua vita, ha bisogno di averli a fianco.

Negli anni '50 il concetto di ospedalizzazione infantile fu scosso dalla pubblicazione del Rapporto Platt (1959), che segnalava i pericoli del distacco dei bambini dall'ambiente familiare e proponeva alcuni interventi per ridurre il disagio del bambino ospedalizzato. Primi fra tutti: «l'abolizione dei limiti per

l'orario di visita, la possibilità per i genitori di pernottare in ospedale con il bambino e la creazione di ampi spazi per il gioco» (Venera, 2009, p. 26).

I suggerimenti esposti, in particolare la creazione di uno spazio adatto alle esigenze fisiche e psicologiche del bambino, portarono, a partire dai primi anni '60 al sorgere, in altri Paesi europei, di associazioni di volontariato per il benessere del bambino in ospedale il cui principale scopo era quello di supportare le famiglie e informare e collaborare con gli operatori sanitari.

Nel 1988 dodici di queste associazioni organizzarono un Convegno a Leida durante il quale fu redatta la Carta di Leida⁹ che riassume in 10 punti i diritti del bambino in ospedale enunciati dalla *Risoluzione del Parlamento europeo sui diritti del bambino*.

Nel 1993 viene fondata l'associazione EACH (European Association For Children in Hospital) che raccoglie e coordina le associazioni non profit impegnate per il benessere del bambino in ospedale: suo scopo è l'applicazione della Carta di Leida, da allora chiamata "Carta di EACH" (EACH Charter¹⁰). Dopo venti anni dalla prima stesura, la fondazione ABIO con la partecipazione della SIP (Società Italiana di Pediatria) ha rielaborato i 10 punti della Carta EACH, adattandoli all'attuale situazione italiana ed estendendoli alle problematiche, non solo dei bambini, ma anche degli adolescenti. L'esito di questo lavoro è confluito nella *Carta dei Diritti dei Bambini e degli Adolescenti in ospedale* (https://abio.org/images/abio/Varie/Carta_dei_Diritti_ABIO_SIP.pdf).

All'interno di questo documento il tema dello spazio è presente in molti enunciati dei diritti. In particolare, il Diritto 7 dichiara la necessità di fornire al bambino ospedalizzato un ambiente che gli permetta di svolgere tutte le sue attività e di rispondere a ogni suo bisogno, attraverso una strutturazione ambientale e un arredamento studiato e pensato appositamente per lui: «I bambini e gli adolescenti devono avere quotidianamente possibilità di gioco, ricreazione e studio - adatte alla loro età, sesso, cultura e condizioni di salute - in ambiente adeguatamente strutturato ed arredato e devono essere assistiti da personale specifi-

9. Presso l'Università di Leiden (NL) esiste tuttora un Osservatorio sui diritti dei bambini. [<https://www.childrensrightsobservatory.nl/>].

10. Il Consiglio d'Europa di Strasburgo ha adottato nel 2011 le Linee guida per un'assistenza sanitaria a misura di bambino (https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c1527) in cui la Carta EACH è stata inserita tra i documenti di riferimento.

catamente formato per accoglierli e prendersi cura di loro» (il corsivo è nostro)¹¹.

Anche l'associazione *iSUPPORT* (<https://www.isupportchildrensrights.com/home>) ha messo a punto degli standard (*Rights based standards for children having a health care procedure*) (test, treatment, examination, or intervention) (iSUPPORT, 2021) in cui, tuttavia, solo il sesto standard («Il bambino ha il diritto di essere posizionato per la procedura in una posizione di sostegno (se necessario) e non deve essere trattenuto contro la sua volontà») richiama indirettamente il tema degli spazi e degli arredi dal momento che la focalizzazione del documento è principalmente sulle procedure e i trattamenti di cura piuttosto che sulla degenza ma in relazione alle procedure di cura.

Nella *Carta dei diritti del bambino morente* (Carta di Trieste)¹² si afferma che «è un dovere [...] assicurare spazi dove il bambino e la sua famiglia possano vivere ed esprimere, secondo la propria cultura e orientamento spirituale, la fase terminale della malattia, il decesso, il lutto e gli eventuali rituali di preparazione ed elaborazione connessi a tali realtà» (Diritto 6). Inoltre, il Diritto 7 sancisce il dovere di «offrire al bambino strumenti, spazi, terapie distrazionali efficaci, modalità e attività di gioco e socializzazione». Infine viene sancito che il bambino ha diritto ad «es-

11. Il tema degli spazi e degli arredi viene preso in esame, direttamente e/o indirettamente, anche nei seguenti Diritti: «I bambini e gli adolescenti hanno diritto ad avere sempre la migliore qualità delle cure. Possibilmente a domicilio o in ambulatorio e, qualora non esistessero alternative valide, in ospedale» (Diritto 1); «I bambini e gli adolescenti hanno il diritto di avere accanto a loro in ogni momento (giorno, notte, esecuzione di esami, anestesia, risveglio, terapia intensiva) i genitori» (Diritto 2); «l'ospedale deve offrire facilitazioni (letto, bagno, spazio per effetti personali[...]) ai genitori dei bambini e adolescenti ricoverati e deve aiutarli e incoraggiarli - se ciò è compatibile con le loro esigenze familiari - a restare in ospedale» (Diritto 3); «I bambini e gli adolescenti hanno diritto a essere ricoverati in reparti pediatrici - e mai in reparti per adulti» (Diritto 4); «A bambini e adolescenti devono essere garantiti il diritto alla privacy e la protezione dall'esposizione fisica e da situazioni umilianti» (Diritto 8).

12. Si tratta di un documento promosso dalla Fondazione Maruzza Lefebvre D'Ovidio-Onlus al fine di tutelare i diritti del bambino terminale. Il documento, stilato da autorevoli esponenti di varie discipline fra cui vari esperti della SICP, ha subito assunto un alto profilo istituzionale poiché è stato presentato al pubblico dall'Autorità per l'Infanzia e l'Adolescenza il 7 ottobre 2014 a Roma e durante il XXI Congresso Nazionale SICP ad Arezzo l'11 ottobre 2014.

sere accudito e assistito in un ambiente appropriato alla sua età, ai suoi bisogni e ai suoi desideri e che consenta la vicinanza e la partecipazione dei genitori» (Diritto 9).

Nella *Charter of Children's and Young People's Rights in Healthcare Services in Australia*, elaborata dall'associazione *Children's Hospitals Australasiae* e dalla *Association for the Wellbeing of Children in Healthcare* (CHA & AWCH, 2010), a commento del Diritto n. 3 (*Ogni bambino e ragazzo ha diritto al più alto standard di assistenza sanitaria raggiungibile*) si afferma che «l'ambiente fisico di un servizio sanitario deve essere accogliente per i bambini, i giovani e le loro famiglie. La disposizione e l'arredamento devono favorire la sensazione di comfort, sicurezza e controllo» (pp. 10-11). A commento del Diritto 10 (*Ogni bambino e ragazzo ha il diritto di partecipare all'istruzione, al gioco, alle attività creative e alle attività ricreative, anche se ciò risulta difficile a causa della sua malattia o disabilità*) si afferma che «i bambini e i giovani [...] hanno anche bisogno di un ambiente in cui il gioco e la ricreazione siano facilitati, possibilmente da personale con conoscenze e competenze adeguate. Il gioco ha un ruolo particolare nell'assistenza sanitaria [...]. Ciò richiede che vi sia un ambiente fisico favorevole al gioco e alla ricreazione [...]. Le opportunità di partecipare all'istruzione, al gioco, alle attività creative e alla ricreazione [...] devono svolgersi in un ambiente progettato, arredato, dotato di personale e attrezzato per soddisfare i bisogni, gli interessi e le capacità del bambino o del giovane» (p. 17).

Le ricerche sullo spazio nei contesti ospedalieri pediatrici

Gli studi sugli spazi negli ospedali e reparti pediatrici si sono sviluppati enormemente negli ultimi decenni. Possiamo ricondurre tali studi all'interno di alcuni specifici filoni:

- il primo filone è quello relativo alla richiesta ai diversi attori (pazienti, genitori, personale sanitario, etc.) di esprimere il loro parere circa l'esperienza vissuta dello spazio oppure la loro soddisfazione o la loro preferenza circa lo spazio (ad es., Bishop, 2008; Weinberger et al., 2017; Woo & Lin, 2016). Questo anche in relazione a singoli aspetti, come ad esempio il colore delle camere dei pazienti (Park, 2009) oppure agli spazi esterni (Whitehouse et al., 2001) anche rispetto a quelli interni (Said, 2003; Said et al., 2005, 2007) oppure degli spazi condivisi (Yilmaz, 2005). Oppure è stato chiesto ai pazienti di descrivere il loro ospedale ideale, per esempio anche attraverso i dise-

gni (Pelander et al., 2007);

- La seconda direttiva, invece, riguarda l'indagare gli *effetti* di una specifica strutturazione dello spazio sul benessere/salute dei pazienti (ad es., Bishop, 2008; Watts & Wilson, 2009; Norton-Westwood et al., 2011) così come anche del personale e dei familiari (Bock et al., 2021);

- Un terzo filone di studi ha approfondito il coinvolgimento dei giovani pazienti nel processo di progettazione degli spazi (ad es., Sfandyari Fard, 2013);

- Un quarto filone riguarda il modo di trasformare gli spazi ospedalieri in ambiti in cui favorire interventi intenzionali di insegnamento di tipo scolastico (ad es., Nisselle et al., 2011; Andreatta et al., 2015);

- Un quinto filone di studi cerca di individuare – mediante l'analisi della letteratura e di risultati di ricerche – degli *indicatori di qualità*, come per esempio per gli spazi di gioco (Pischerchia et al., 1982).

Gli strumenti per misurare la qualità degli spazi pediatrici

Focalizzando, la nostra attenzione in modo specifico sugli ospedali pediatrici¹³, il primo riferimento è allo strumento presente nel documento dell'Ufficio regionale per l'Europa dell'Organizzazione mondiale della sanità (WHO Europe, 2017). Al suo interno troviamo un *Manuale* che contiene una serie di checklist per supportare la valutazione – o meglio la rilevazione del posizionamento – del rispetto di sette diritti dei bambini negli ospedali in linea con la Convenzione dei diritti e per promuovere azioni di sviluppo e miglioramento.

Le checklist sono state costruite in relazione a *sette standard*: servizi di qualità per i bambini; uguaglianza e non discriminazione; gioco e apprendimento; informazione e partecipazione; sicurezza e ambiente; protezione; gestione del dolore e cure palliative.

Ogni checklist è stata realizzata in modo da consentire agli ospedali di vedere a che punto sono in termini di progressi nell'adempimento dei diritti dei bambini in ospedale, ma anche a cosa dovrebbero aspirare. I livelli su cui si possono posizionare gli ospedali sono quattro: nessuna azione (4 item), alcune azioni (5 item), progresso significativo (*meaningful*) (6 item), progresso rilevante (*significant*) (6

item).

Il *quinto standard*, che si richiama esplicitamente agli articoli n. 3 e 24 della Convenzione, riguarda in modo particolare la «sicurezza e l'ambiente». Questa è la sua formulazione: «Lo standard 5 valuta fino a che punto i servizi sanitari vengono erogati in un ambiente sicuro, pulito e appropriato per tutti i bambini» (WHO Europe, 2017, p. 4). Gli indicatori relativi al livello del progresso rilevante sono i seguenti:

- «1. L'infrastruttura dell'ospedale garantisce che i bambini con limitazioni di mobilità possano accedere a tutte le aree dell'edificio.

2. Tutte le attrezzature e i materiali sono costantemente rivisti per garantire che siano appropriati e conformi alle norme di sicurezza.

3. Le evidenze raccolte da bambini e genitori dimostrano che sono soddisfatti della pulizia delle strutture e di altri standard igienici.

4. I bambini hanno avuto l'opportunità di esprimere la loro opinione sul cibo e successivamente sono stati apportati miglioramenti.

5. Le evidenze raccolte da bambini e genitori mostrano che si sentono accolti e a proprio agio nelle aree di attesa e nelle sale per gli appuntamenti.

6. I bambini con esigenze diverse, comprese le limitazioni alla mobilità, sono stati consultati nella pianificazione, sviluppo o miglioramento dell'ospedale» (WHO Europe, 2017, p. 16).

Anche il *terzo standard* – che «valuta come il gioco e l'apprendimento sono pianificati ed erogati a tutti i bambini» (WHO Europe, 2017, p. 4) e che si richiama agli articoli n. 23, 28, 29 e 31 della Convenzione – è di interesse per questo contributo perché riguarda direttamente i temi dell'apprendimento. Ecco gli indicatori del livello di progresso significativo:

- «1. Le evidenze dimostrano che i bambini di tutte le età hanno opportunità di gioco e tempo libero in base alla loro età e alle loro preferenze (vale a dire sia i bambini più piccoli che gli adolescenti).

2. L'ospedale fornisce altre attività di supporto come clown, musica, arte e/o pet-therapy o simili.

3. Tutti i medici e gli infermieri utilizzano il gioco all'interno dell'assistenza terapeutica.

4. Le opinioni dei bambini sono state raccolte durante la progettazione della *stanza dei giochi* o sono state consultate in una fase successiva sull'*adeguatezza* dello spazio e su come migliorarlo.

5. Le prove raccolte da bambini e genitori mostrano che sono soddisfatti dei servizi di gioco disponibili.

6. L'ospedale promuove la ricerca sui benefici

dell'uso del gioco durante le cure terapeutiche o altre attività di supporto promosse, che vengono pubblicate e condivise con un pubblico più ampio» (WHO Europe, 2017, p. 12; il corsivo è nostro).

Come è possibile vedere, in relazione al processo di apprendimento vi è solo un riferimento alla dimensione spaziale peraltro riservata alla stanza dei giochi.

Il secondo strumento che prendiamo in esame – il *CAHPS® Hospital Survey – Child Version* – è stato elaborato negli Stati Uniti dal *Center of Excellence for Pediatric Quality Measurement* dell'Ospedale pediatrico di Boston¹⁴. Si tratta dello strumento messo a punto all'interno del programma *Consumer Assessment of Healthcare Providers and Systems* (CAHPS) attivato dal 1995 dall'Agency for Healthcare Research and Quality del governo statunitense (Agency for Healthcare Research and Quality, 2016). Lo strumento valuta le esperienze dei pazienti pediatrici degenti in ospedale (di età pari o inferiore a 17 anni) e dei loro genitori o tutori. Copre la maggior parte degli argomenti affrontati dalla versione per adulti dell'indagine ospedaliera, nonché argomenti particolarmente rilevanti per l'assistenza pediatrica.¹⁵ Il questionario strutturato è composto da 62 quesiti organizzati in quattordici sezioni. La sezione che riguarda gli *spazi* è quella denominata *L'ambiente ospedaliero* e prevede tre domande rispetto alle quali i rispondenti devono indicare il livello su una scala a 4 livelli (mai, qualche volta, di solito, sempre): «33. Durante la degenza, con quale frequenza la stanza e il bagno di suo figlio sono stati tenuti puliti?»; «34. Durante la degenza in ospedale, quanto spesso l'area intorno alla stanza di suo figlio era silenziosa di notte?»; «35. Gli ospedali possono disporre di giocattoli, libri, cellulari e giochi per bambini dai neonati agli adolescenti. Durante la degenza,

14. Questo strumento, così come i tre successivi, è stato individuato grazie all'articolo di Tripodi et al. (2017), una rassegna della letteratura che individua i principali modelli di umanizzazione delle cure pediatriche – comparando il modello brasiliano, con quello statunitense e quello europeo – e gli strumenti per misurarne il grado. Non abbiamo riportato il *Communication Climate Assessment Toolkit* (C-CAT) messo a punto dall'American Medical Association (AMA) insieme ad altre organizzazioni. Lo strumento non è più disponibile in rete. Ne esiste solo la struttura (*framework*) a questo indirizzo web: <https://hscrc.maryland.gov/documents/md-maphs/wg-meet/ce/06-30/6-Communication-Climat-Assessment-Toolkit.pdf>

15. Lo strumento può essere scaricato al seguente indirizzo web: <https://www.ahrq.gov/sites/default/files/wysiwyg/cahps/surveys-guidance/hospital/about/child-hcahps.zip>

l'ospedale aveva a disposizione oggetti adatti all'età di suo figlio?».

Il terzo strumento è il *Self-Evaluation Model and Tool* in respect of children's rights in the hospital (SEMT) (Simonelli & Guerreiro, 2010)¹⁶. Si tratta di un questionario strutturato elaborato utilizzando i 12 diritti dei bambini in ospedale – raggruppati in tre aree¹⁷ – rispetto ai quali gli autovalutatori devono collocarsi su una scala a 4 livelli: significativamente raggiunto; progressi significativi; poco considerati; completamente non considerati.

Il tema relativo allo *spazio* viene toccato direttamente nel *Diritto 1.4*. (I bambini hanno il diritto di avere piena opportunità di gioco, riposo, svago, ricreazione e istruzione adatti alla loro età e condizione e di trovarsi in un *ambiente* progettato, arredato, dotato di personale e attrezzato per soddisfare le loro esigenze) e, *indirettamente*, nel *Diritto 2.2*. (I bambini hanno il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni su qualsiasi questione che li coinvolga e il diritto di essere ascoltati e presi in considerazione in modo coerente con la loro età e maturità), nel *Diritto 3.2*. (I bambini hanno il diritto di non essere separati dai loro genitori/tutori/caregiver contro la loro volontà durante la loro permanenza in ospedale) e nel *Diritto 3.3*. (I bambini hanno diritto alla privacy).

Un quarto strumento – *Checklist per la valutazione partecipata del grado di umanizzazione delle strutture di ricovero* – è quello messo a punto, in Italia, dall'Agenzia Nazionale per i Servizi Sanitari Regionali (Agenas, 2014). Si tratta di una checklist composta da 144 item organizzati attorno a 29 criteri strutturati in 4 aree: *Processi assistenziali e organizzativi orientati al rispetto e alla specificità della persona*; *Accessibilità fisica, vivibilità e comfort dei luoghi di cura*; *Accesso alle informazioni, semplificazione e trasparenza*; *Cura della relazione con il paziente/cittadino*. Lo strumento può essere utilizzato in qualsiasi tipo di ospedale. Nella Sezione 1 – Dati anagrafici della struttura di ricovero è prevista la possibilità di dichiarare se la struttura ospedaliera ha una o più Pediatria e/o Unità Operati-

16. Lo strumento può essere scaricato dal seguente indirizzo web: https://www.schn.health.nsw.gov.au/files/attachments/task-force_hph-ca_childrens_rights_in_hospital_selfevaluation_modelfinalreport.pdf

17. Le tre aree sono le seguenti: 1) *Diritto al più alto standard di assistenza sanitaria raggiungibile*; 2) *Diritto all'informazione e alla partecipazione in tutte le decisioni che riguardano la loro assistenza sanitaria*; 3) *Diritto alla protezione da ogni forma di violenza*.

13. Esistono, infatti, anche ricerche che indagano il tema della «misurazione» della qualità degli spazi ospedalieri in generale. A questo proposito possiamo fare riferimento, ad esempio, agli studi di Fornara et al. (2012), Zhao & Mourshed (2012).

ve Pediatriche. In particolare si segnala la sezione relativa al *Criterio 2.3.2 Reparti di degenza "a misura di bambino"* – da compilare solo per quelle strutture in cui sono presenti Unità Operative pediatriche – che contiene ____ item: 73. Unità Operative pediatriche dotate di sala attrezzata per il gioco e di angoli lettura/ biblioteca; 74. Unità Operative pediatriche dotate di arredi adatti ai bambini, pareti e corridoi colorati, specifici elementi decorativi alle pareti; 75. Presenza di una sala d'aspetto dedicata ai bambini nel Pronto Soccorso¹⁸; 76. Presenza di sala operatoria "a misura di bambino" (accorgimenti nelle sale pre-operatorie e post-operatorie finalizzati a ridurre l'ansia nel bambino e per un risveglio dolce (pareti e soffitti colorati, piccola ludoteca preoperatoria).¹⁹

Oltre a questa sezione specifica, all'interno dello strumento sono presenti altri item a cui i rispondenti sono chiamati a dare una risposta solo se nella struttura sono presenti Unità Operative pediatriche. Quelli relativi agli spazi e/o alla loro fruibilità sono i seguenti: 13. Possibilità per un genitore di assistere senza limiti di orario il proprio figlio ricoverato; 14. Possibilità della presenza del genitore in sala di pre-anestesia e sala risveglio in caso di interventi chirurgici e/ o in caso di esami invasivi.

Un quinto strumento è il *Listening to people to cure people* (LpCp-tool) elaborato da un gruppo di ricercatori del politecnico di Milano (Buffoli et al., 2014). Lo strumento è utilizzabile in tutti i tipi di ospedale e/o reparto. Non è quindi specifico per reparti e/o ospedali pediatrici. Il questionario strutturato – con una scala a quattro livelli di soddisfazione (no, non completamente, abbastanza, molto) – è organizzato, nella versione per i genitori e lo staff ospedaliero, in quattro sezioni: informazioni generali, benessere, aspetti sociali e sicurezza e protezione. Questi sono gli item²⁰ che riguardano gli spazi/ambienti e le loro regole di fruibilità e degli arredi nella versione per i genitori.: 1. *Comfort degli ambienti* (qualità degli ambienti ospedalieri, ad es., comodità di spazi e arredi, privacy, colori, presenza di luce naturale e artificiale adeguata, materiali, etc.); 2. *Attività di ricreazione e sport* (qua-

18. La risposta è prevista solo se nella struttura è presente un Pronto Soccorso pediatrico.

19. La risposta è prevista solo se presente la U.O. di chirurgia pediatrica.

20. Il testo esatto degli item è stato ricavato dalla presentazione online di Vajro (2017).

lità delle attrezzature e degli spazi dedicati alle attività sportive e di svago, ad es., aree bar/ristorante, attività commerciali, biblioteche, aree wi-fi, esposizioni artistiche, palestre, etc.); 3. *Orientamento* (orientamento efficace all'interno degli ambienti ospedalieri); 4. *Aree verdi* (presenza e qualità del verde e delle viste verso l'esterno); 7. *Sicurezza -Prestazioni ospedaliere* (ad es., condizioni igieniche, operazioni chirurgiche, etc.); 8. *Sicurezza* (presenza di vigilanza e controllo all'interno degli ambienti ospedalieri).

Nella versione per lo staff, sono presenti anche questi item: 6. *Coinvolgimento dello staff* (coinvolgimento del personale sanitario e dei pazienti nel processo progettuale (ad es., in caso di cambiamento all'interno dell'ambiente ospedaliero, introduzione e/o eliminazione di spazi e/o reparti, etc.); 8. *spazi accessori per l'incontro* (utilizzo di spazi che, in caso di necessità, sono destinati ad accogliere incontri tra staff medico e pazienti). Nella versione per il valutatore tecnico sono presenti anche due item che fanno riferimento al *coinvolgimento di tutti gli utenti nella fase di progettazione dell'ospedale* (presenza) e alla *presenza di spazi complementari per accogliere i parenti dei pazienti in visita dall'estero*.

Nel contesto italiano, inoltre, esiste un altro strumento²¹ contenuto nel *Manuale per la certificazione della Carta dei diritti dei bambini e degli adolescenti in Ospedale* (ABIO/SIP, 2012)²² messo a punto dalla *Fondazione Associazione per il bambino in ospedale* (ABIO) di Milano – in collaborazione con la Società Italiana di Pediatria (SIP) – per un possibile processo di certificazione a cui i reparti di pediatria²³ degli ospedali possono sottoporsi. Il punto di partenza per l'elaborazione degli indicatori per il processo di valutazione sono stati i dieci principi sanciti nella *Carta dei Diritti dei Bambini e degli Adolescenti in Ospedale* redatta nel 2007 da ABIO e SIP (ABIO/SIP, 2007).

21. Questo strumento non è stato preso in esame da Tripodi et al. (2017) mentre è stato preso in esame, sinteticamente, il questionario E-Satis messo a punto nell'ambito del sistema sanitario francese.

22. una copia informatizzata gratuita del Manuale ci è stata fornita per posta elettronica (info@progeaservizi.it) dalla Società Progea di Milano incaricata dalla Fondazione ABIO di supportare la trasformazione in indicatori dei dieci principi individuati per esplicitare i diritti imprescindibili per un bambino ricoverato in ospedale.

23. Il processo di certificazione non è possibile per i reparti intensivi neonatali o pediatrici.

Interni

Ambiente	Struttura architettonica / Infissi	Arredo	Regole di fruibilità
- La camera di degenza	- Assenza di barriere architettoniche <input type="checkbox"/> ____ - Materiali acusticamente isolanti <input type="checkbox"/> ____ - Sistema di aerazione <input type="checkbox"/> ____ - Pareti colorate <input type="checkbox"/> ____ - Pareti almeno in parte in vetro <input type="checkbox"/> ____ - Finestre a livello del suolo <input type="checkbox"/> ____ - Precauzioni per la sicurezza (parasigoli, protezioni ai caloriferi, alle finestre) <input type="checkbox"/> ____ - Bagni e docce separate <input type="checkbox"/> ____ - Visuale della porta dal letto <input type="checkbox"/> ____ - Spazio per trovarsi fra genitori <input type="checkbox"/> ____	- Arredi a misura di bambino <input type="checkbox"/> ____ - Arredi per gli adulti (tavoli, sedie...) <input type="checkbox"/> ____ - Letto o poltrona letto per i genitori <input type="checkbox"/> ____ - Spazio (angolo, parete) da personalizzare <input type="checkbox"/> ____ - Documentazione di esperienze (disegni fatti dai bambini) <input type="checkbox"/> ____ - Disegni, quadri, opere d'arte per i bambini (decorazioni rassicuranti) <input type="checkbox"/> ____ - Arredi mobili <input type="checkbox"/> ____ - Arredi polivalenti <input type="checkbox"/> ____ - Tavolo per le attività formative <input type="checkbox"/> ____ - Tende, cuscini, stoffe <input type="checkbox"/> ____ - Piante, fiori <input type="checkbox"/> ____ - Profumi artificiali <input type="checkbox"/> ____ - Cestino delle carte o angolo per i rifiuti differenziati <input type="checkbox"/> ____ - Specchi (oltre a quello sopra il lavandino) <input type="checkbox"/> ____ - Televisione <input type="checkbox"/> ____ - Armadietto personale per il degente <input type="checkbox"/> ____ - Armadietto personale per il genitore <input type="checkbox"/> ____	- Si può accedere solo se la porta è aperta: diversamente chiunque deve bussare <input type="checkbox"/> ____ - Gli arredi possono essere spostati dal degente a seconda dei suoi bisogni <input type="checkbox"/> ____

Ritiene che vi siano altri aspetti da aggiungere a questo ambiente per renderlo "educante"? Se sì quali? Perché?

Fig. 1 - L'insieme di indicatori relativi alla camera di degenza

Lo strumento consta di 24 criteri di certificazione raggruppati in 5 aree tematiche (*accoglienza e supporto; diritti dei bambini, degli adolescenti, dei familiari e informazioni; continuità delle cure e integrazione; specificità delle cure, leadership e misure*). Ciascun criterio è corredato da una scala a quattro livelli (0, A, B, C), ove il livello C indica che le strategie adottate hanno avuto un buon esito.

I criteri che riguardano gli spazi, gli arredi e – indirettamente – alcune regole di fruizione sono individuabili all'interno di diverse aree di valutazione. Eccoli di seguito:

- *Area accoglienza e supporto*: «1. *Accoglienza in ospedale*: A. Esistono spazi e arredi dedicati nelle sale di attesa (ambulatorio, reparto e PS laddove presente) [...]; 2. *Diritto di avere accanto i genitori* (o loro sostituto gradito al paziente): A. Almeno la metà delle camere di degenza è a 1-2 posti letto e dotata di servizi; il genitore che assiste il figlio dispone di un letto al suo fianco; sono disponibili arredi e presidi per il comfort e la sicurezza dei bambini più piccoli (ad esempio seggioloni, fasciatoi, sponde applicabili ai letti, etc.); B. È garantito l'utilizzo della mensa dell'ospedale per i genitori (o loro sostituto adeguato) che assistono il figlio, esiste uno spazio per il relax e il ristoro dei familiari e servizi che rendono più gradevole la degenza

(ad esempio distributore di bevande, frigorifero dedicato, forno a microonde, telefono pubblico, servizio distribuzione giornali, etc.) nelle immediate vicinanze del reparto [...]; 3. *Regole per i visitatori*: [...] B. È consentita la visita anche a persone esterne al nucleo familiare; C. Esistono spazi appositi per gli adolescenti per poter incontrare i coetanei; 4. *Gioco, ricreazione e studio*: [...] A. Esistono spazi e arredi appositi per il gioco, l'intrattenimento e lo studio» (ABIO, 2012, pp. 30-31; il corsivo è nostro);

- *Area diritti dei bambini, degli adolescenti, dei familiari e informazioni*: «1. *Privacy e riservatezza*: [...] C. Il bisogno espresso di privacy è rispettato in occasione di ogni colloquio, visita medica, procedura/trattamento e trasporto [...]; 4. *Barriere architettoniche*: [...]. A. Sono disponibili arredi, servizi igienici e percorsi facilitati per i pazienti diversamente abili» (ABIO, 2012, pp. 32-33; il corsivo è nostro);

- *Area specificità delle cure*: «1. I bambini e gli adolescenti hanno diritto ad essere ricoverati in reparti pediatrici: [...] C. I bambini e gli adolescenti sono ricoverati in reparti pediatrici e possibilmente per fasce omogenee di età» (ABIO, 2012, pp. 37; il corsivo è nostro).²⁴

24. Per esigenze di spazio non possiamo che fare solo un

Anche da un'analisi preliminare degli strumenti sopra descritti emergono alcuni aspetti trasversali: 1) il costruito teorico di riferimento degli indicatori relativi agli spazi non sempre è esplicitato e quando viene reso esplicito è quello dell'*umanizzazione* o quello più generale di *qualità*; 2) gli indicatori relativi agli spazi sono inseriti all'interno di un *insieme più articolato* di indicatori relativi ad altre dimensioni dell'organizzazione ospedaliera pediatrica; 3) gli indicatori solo in alcuni casi fanno riferimento ad ambienti specifici di un reparto o di un ospedale pediatrico, senza tuttavia entrare nel dettaglio.

È sulla base di questi aspetti "critici" presenti in strumenti pubblicati dopo la realizzazione della nostra ricerca che trova ancora giustificazione il fatto di presentare il lavoro da noi realizzato di costruzione della SVASE_RP che illustreremo nel prossimo paragrafo.

METODO DELLA RICERCA

Gli obiettivi

L'obiettivo generale della ricerca di tipo esplorativo era individuare un sistema di indicatori che permettesse di costruire uno strumento strutturato per valutare il livello di presenza, all'interno di uno spazio ospedaliero pediatrico, di uno *spazio educante* per i bambini ospedalizzati e le relative famiglie²⁵. Un tale strumento dovrebbe essere utilizzato sia in una prospettiva progettuale che valutativa post degenza.²⁶

In particolare, la nostra indagine ha raccolto i punti di vista di sei educatori dell'Ospedale Meyer di Firenze al fine di verificare la validità del contenuto degli indicatori – nonché l'efficacia e l'efficienza delle

procedure di somministrazione – di uno strumento strutturato per la valutazione della dimensione educativa dei diversi ambienti di un reparto pediatrico che abbiamo denominato *Scala di Valutazione dello Spazio Educante nei Reparti pediatrici* (SVASE_RP).

Il raggiungimento di questi obiettivi è stato guidato dalle seguenti domande di ricerca: secondo il punto di vista degli educatori 1) gli enunciati contenuti nella scala risultano comprensibili? 2) gli indicatori dello spazio educante racchiudono tutti gli aspetti rilevanti e potenzialmente presenti in un reparto pediatrico? 3) la forma della scala e le modalità di somministrazione risultano facilmente fruibili?

Lo strumento

Partendo da una letteratura di settore sul tema dell'ospedalizzazione infantile (Capurso, 2001; Capurso e Trappa, 2005; Filippazzi 1997; Kanizsa e Luciano, 2006; Venera, 2009) e dello spazio all'interno di differenti contesti educativi (Massa, 1986; Cosmai e Mainetti, 2010; Morgandi, 2007) abbiamo individuato i bisogni specifici dei bambini ricoverati in ospedale alla cui soddisfazione può dare un contributo rilevante una particolare progettazione degli spazi. Si tratta di bisogni²⁷, da un lato, alla salvaguardia della propria persona (privacy, catarsi, controllo su sé stesso e sull'ambiente, continuità dei ritmi di vita abituali, continuità tra esterno e interno, accoglienza, rassicurazione, sicurezza, ascolto); dall'altro, alla sua autorealizzazione (movimento ed esplorazione, espressività, socializzazione, autonomia). Sono in particolare questi ultimi che sono stati considerati come *bisogni di apprendimento* la cui soddisfazione richiede l'intervento intenzionale di un "fattore" educante. Nel nostro caso abbiamo considerato tale lo spazio.

In una seconda fase è stato avviato il processo di individuazione degli aspetti concreti – gli indicatori – dello spazio che in letteratura sono stati riconosciuti come capaci di soddisfare i bisogni del bambino ospedalizzato, e in particolare quelli di apprendimento. Siamo partiti dalla seguente *definizione teorica* del concetto di "spazio educante" in un reparto ospeda-

27. Il concetto di bisogno che abbiamo assunto in questa ricerca è il seguente: «Stato di tensione più o meno intensa dovuto alla mancanza di qualcosa che risponde o a esigenze fisiologiche più o meno impellenti o a esigenze voluttuarie divenute, per abitudine, necessarie, o a esigenze psicologiche avvertite come indispensabili per la realizzazione di sé, o a esigenze sociali apprese dall'ambiente» (Galimberti, 1992, p. 137).

liero pediatrico: *l'insieme degli elementi della struttura architettonica, degli infissi e degli arredi unitamente alle rispettive regole di fruibilità presenti nei diversi ambienti di un reparto pediatrico ospedaliero che possono favorire la soddisfazione dei bisogni – primari e di apprendimento – del bambino ospedalizzato e dei loro familiari.*

I concetti presenti in questa definizione vengono così a loro volta definiti:

- *reparto ospedaliero pediatrico*: area di ospedale che ospita esclusivamente bambini nella fascia di anni da 0 a 18 che si trova all'interno di una qualsiasi struttura ospedaliera;

- *ambienti del reparto ospedaliero pediatrico*: per "ambienti" abbiamo inteso due tipi di spazi: a) gli spazi interni e b) gli spazi esterni. Nei primi abbiamo fatto rientrare: la camera di degenza, gli ambulatori, gli spazi comuni (corridoi e sale d'attesa), gli spazi riservati ai degenti (ludoteca/spazio gioco e biblioteca), gli spazi riservati alle attività formative. Per spazi esterni abbiamo inteso lo "spazio verde" annesso alle strutture murarie;

- *bisogni del bambino ospedalizzato*: per quanto riguarda questo concetto per evitare inutili ripetizioni rimandiamo alle riflessioni svolte nei paragrafi precedenti.

Abbiamo proceduto successivamente all'individuazione degli *indicatori* – caratteristiche concretamente osservabili e misurabili – dello spazio educante in un reparto ospedaliero pediatrico estrapolandoli dai testi di riferimento e da osservazioni fatte sul campo da uno degli autori del presente articolo durante lo svolgimento del tirocinio formativo all'interno dell'Ospedale Meyer.

Gli indicatori sono stati organizzati all'interno di uno schema suddiviso in base a due criteri: 1) lo specifico ambiente ospedaliero individuato: camera di degenza, ambulatorio, spazio comune (corridoi e sale d'attesa), ludoteca/spazio gioco, biblioteca, "scuola", spazi esterni; 2) le *dimensioni* dell'ambiente: struttura architettonica/infissi; arredi; regole di fruibilità.

A partire da questo schema abbiamo messo a punto una prima versione della Scala di Valutazione dello Spazio Educante nei reparti pediatrici (SVASE_RP) (Fig. 1) composta da sette schede, una per ciascun ambiente individuato.

Al fine di trasformare tali schede in un *questionario* per rilevare il parere degli educatori circa la validità di contenuto degli indicatori, insieme alla comprensibilità della loro formulazione linguistica, a fianco di ciascun indicatore è stato inserito un ri-

quadro seguito da una linea (___). In tal modo ciascuno rispondente poteva rispondere alla consegna di esprimere se riteneva l'indicatore *attinente* rispetto al tema – apponendo una crocetta sul riquadro – e, se sì, in che misura lo riteneva *rilevante* su una scala da 1 (poco importante) a 10 (assolutamente importante) per contribuire a rendere l'ambiente "educante". Il rispondente poteva, inoltre, esprimere la non chiarezza della formulazione linguistica dell'indicatore inserendo un punto interrogativo (?) subito dopo il riquadro. In calce all'elenco degli indicatori di ciascun ambiente, è stata data la possibilità ai soggetti di aggiungere, qualora lo ritenessero opportuno, ulteriori elementi che, in base alla loro esperienza, ritenevano rilevanti per definire lo spazio in questione, uno "spazio educante".

Campione e procedure di raccolta e analisi dei dati

Il campione di soggetti a cui sottoporre il questionario è composto da sei educatori che operavano all'interno dell'Ospedale Meyer di Firenze. La scelta è stata quella di limitare l'indagine a questi operatori poiché funzionale a una prima messa a punto dello strumento definitivo. Infatti, dal punto di vista professionale, si trattava di coloro che nel contesto ospedaliero erano i principali "esperti" dei processi educativi in atto. Il coinvolgimento di ulteriori soggetti – bambini, familiari, operatori sanitari – era stato previsto in una seconda fase della ricerca.

La rilevazione dei punti di vista degli educatori è stata realizzata in due fasi: 1) la somministrazione del questionario per l'auto compilazione individuale; 2) la realizzazione di un'intervista individuale semi-strutturata non direttiva, durante la quale gli educatori sono stati liberi sia di esprimere le loro opinioni sullo spazio educante in ospedale, anche riportando esempi di ogni loro esperienza attuale e pregressa, sia di esprimere un loro parere sullo strumento loro somministrato.

La somministrazione dello strumento e la successiva intervista si sono concentrate in un'unica giornata²⁸.

28. La somministrazione del questionario e delle interviste è avvenuta in un'unica giornata per agevolare e andare incontro alle diverse disponibilità degli educatori coinvolti: 1° luglio del 2010. Per motivi legati agli sviluppi di carriera di tutti e tre gli autori, la ricerca è stata pubblicata solo come tesi di laurea e archiviata presso l'Università di Parma. A distanza di anni, con la stabilizzazione professionale di

L'analisi dei dati è stata realizzata mediante un'analisi statistica di base, per quanto riguarda l'indicazione della validità, rilevanza e comprensibilità linguistica degli indicatori, e un'analisi del contenuto tematica delle trascrizioni delle interviste semi-strutturate. Successivamente si è proceduto alla comparazione tra i due tipi di dati.

L'ANALISI DEI DATI

Per quanto riguarda gli esiti delle elaborazioni statistiche relative alla somministrazione del questionario, rimandiamo ad una *Appendice*²⁹, ove sono riportate le tabelle che contengono, per ciascun indicatore relativo ai sette ambienti individuati, il numero degli educatori che lo hanno riconosciuto valido, il valore attribuito da ciascun educatore alla sua rilevanza e l'eventuale non comprensibilità linguistica.

Dall'analisi complessiva dei dati del questionario, emerge come la maggior parte degli indicatori sia stata ritenuta valida da quasi tutti gli educatori. Inoltre, solo un esiguo numero di essi sono risultati non chiari a una prima lettura. Sono stati suggeriti anche un certo numero di nuovi elementi ritenuti importanti il cui contenuto è stato approfondito successivamente durante le interviste.

Circa l'analisi tematica delle trascrizioni delle interviste, riportiamo dapprima alcuni esiti circa lo strumento raggruppandoli attorno a quattro aree: 1) la comprensibilità degli indicatori; 2) la validità e completezza degli aspetti trattati; 3) la "ripetitività" dei medesimi aspetti nelle diverse sezioni della scala; 4) la scala per rilevare l'importanza degli indicatori.

Gli intervistati hanno riconosciuto la sostanziale *comprensibilità* del testo degli indicatori. Tuttavia, tre educatori (Ed1; Ed2; Ed4) hanno espresso alcune difficoltà a comprendere il significato di tre differenti indicatori. In particolare, i riferimenti sono al "livello del suolo" (Ed1), "bagni e docce separate" (Ed2) e "pianta dell'ospedale che infonda sicurezza" (Ed4).

Tutti gli educatori hanno sottolineato la *validità*

tutti gli autori, riprendendo in esame il tema ci siamo resi conto del permanere della loro attualità e rilevanza. Per tale motivo la scelta di pubblicarne i risultati.

29. La mole dei dati ha reso impossibile riportare nel testo dell'articolo anche solo uno schema che sintetizzi i risultati dell'analisi raccolti. Per ricevere l'Appendice con l'elenco completo degli indicatori è possibile farne richiesta direttamente via e-mail agli autori del contributo.

e *l'esautività* della scala riconoscendo che in essa vi sono riportati tutti gli aspetti fondamentali che riguardano uno spazio educante. Tuttavia, cinque educatori su sei sottolineano l'esigenza di non lasciare nessuno spazio all'autogestione, riconoscendo l'importanza di una figura di riferimento affinché lo spazio sia effettivamente uno spazio educante. Inoltre, un educatore (Ed3) ritiene che debba essere aggiunto un ulteriore ambiente, «le cappelle del commiato», mentre altri due (Ed2; Ed4) suggeriscono di inserire come indicatore «l'opportunità di usufruire delle tecnologie informatiche e multimediali», in contrasto con l'Ed1 che «non attribuisce» alle tecnologie informatiche e multimediali «una grandissima valenza educativa».

La *ripetitività dei descrittori* è stata sottolineata da cinque educatori (Ed1; Ed2; Ed3; Ed4; Ed6) su sei. Quattro aggiungono un commento circa l'utilità della ripetizione dei medesimi aspetti nelle diverse sezioni della scala. Due di essi (Ed1; Ed6), in particolare, consigliano il mantenimento di tale aspetto in modo tale da incentivare la riflessione «rispetto alla stessa cosa, su quanto è importante in un ambiente dove si svolge un'attività piuttosto che in una stanza di degenza» (Ed6).

Tre educatori (Ed1; Ed2; Ed4) toccano il tema della gamma dei punteggi da utilizzare per attribuire un valore agli indicatori (da 1 a 10) riconoscendo che si tratta di un intervallo troppo vasto e consigliano di ridurre la scala a tre, massimo cinque parametri. Due educatori (Ed1; Ed4), però, riconoscono che una scala a 10 gradi dà una possibilità di scelta più ampia. Infatti, dai dati raccolti con il questionario, si può notare che alcuni indicatori hanno ottenuto un punteggio minimo e un punteggio massimo molto diversi fra loro. Ad esempio, in relazione all'indicatore "piante, fiori" nell'ambiente "camera di degenza", si rileva una variazione di 8 punti tra il valore minimo (2) e quello massimo (10).

Una seconda serie di risultati emersi dalle interviste riguardano, invece, i commenti circa gli *aspetti* che, secondo l'esperienza degli educatori, contribuiscono a rendere lo spazio in un reparto pediatrico uno *spazio educante*.

L'aspetto specifico più determinante emerso dalle interviste è relativo al *bisogno di accoglienza*, aspetto che racchiude al suo interno ulteriori elementi: l'assenza di barriere architettoniche; l'importanza di meccanismi di aerazione e acusticamente isolanti; presenza di oggetti confortevoli e fruibili; il tema della sicurezza/cura; le pareti colorate e la possibilità di personalizzazione; l'arte; pulizia e cura.

Tutti e sei gli educatori attribuiscono all'assenza di barriere architettoniche un valore elevato, ma solo quattro (Ed2; Ed3; Ed4; Ed5) affrontano il tema durante le interviste. Un solo intervistato (Ed3) specifica che, oltre alle barriere architettoniche strutturali, è possibile riscontrare anche delle barriere architettoniche visive: «come impatto visivo è un po' una barriera architettonica perché le due rampe di scale con l'ascensore poco visibile, non dà la sensazione poi di apertura».

Un ulteriore elemento che tutti gli educatori considerano rilevante durante la compilazione del questionario e a cui attribuiscono valori elevati, a seconda dell'ambiente preso in esame, sono i *meccanismi di aerazione e acusticamente isolanti*, ma solo quattro (Ed1; Ed3; Ed4; Ed5) ne sottolineano l'importanza durante l'intervista.

Una coerenza completa tra l'analisi della scala e l'analisi delle interviste è presente in tutti quegli indicatori che richiamano l'attenzione sulla *fruibilità degli arredi* (arredo a misura di bambino; arredo per gli adulti; ecc.), i quali vengono ritenuti da tutti gli educatori elementi importanti per definire uno spazio educante.

Tutti gli educatori si esprimono sul tema *sicurezza/cura*, ma facendo riferimento ad aspetti diversi: l'Ed3 si concentra sul tema sicurezza, sull'importanza di uno spazio sicuro sia per i bambini sia per i genitori; quattro educatori (Ed1; Ed4; Ed5; Ed6), invece, si concentrano su «l'asetticità», la «disinfettabilità» e sulla «cura» dello spazio ospedaliero pediatrico. Infine, l'Ed2 accenna al concetto di pulizia nel momento in cui pone l'attenzione sulla possibilità, da parte dei bambini, di personalizzare la propria camera di degenza, attribuendo agli oggetti transazionali e personali dei bambini un rispetto assoluto, a partire dalla cura e attenzione che dovrebbe riporre anche il personale addetto alla pulizia.

Il tema della *personalizzazione*, strettamente connesso con il tema delle pareti colorate, è stato preso in esame da tutti e sei gli intervistati, i quali esprimono un'elevata importanza alla possibilità, da parte del bambino, di poter personalizzare non solo la camera di degenza, ma anche il resto dell'ospedale. Un educatore così si esprime: «Non è il colore che dai a una parete, ma è quanto uno spazio è vissuto (...) che dà la possibilità al bambino che arriva di dire ok, non sono l'unico, non ci sono solo io, non ci sono passato solo io» (Ed1). Nonostante l'importanza attribuita alla personalizzazione, tre educatori (Ed3; Ed4; Ed6) si esprimono su che tipo di colore è più idoneo all'interno

di un ospedale, e concordano nel dire che all'interno di una struttura ospedaliera pediatrica sarebbe consigliato l'utilizzo di colori tenui in determinati ambienti e colori più vivaci in altri (ad esempio la ludoteca) oppure l'uso di pareti bianche per permettere, in un secondo momento, la personalizzazione. Un solo educatore (Ed4) fa riferimento anche alla coerenza dei colori necessaria tra pareti e arredi.

Personalizzare uno spazio permette al bambino di partecipare a quello che è l'arredamento dell'ospedale, attraverso l'esposizione delle sue opere d'arte. Questo è un aspetto che rilevano tre educatori (Ed3; Ed4; Ed6), i quali attribuiscono una maggiore valenza alle opere fatte dai bambini, anziché a quelle fatte per i bambini, alle quali attribuiscono un'importanza rispondente al «bisogno di qualità», ma non così elevata. Solo due intervistati affrontano il tema della collocazione delle opere fatte per i bambini; l'Ed3 concentrerebbe tali opere nelle zone più frequentate dagli adulti, invece l'Ed4 le concentrerebbe negli spazi esterni con la possibilità da parte dei bambini di esplorarle.

Un ulteriore elemento rilevante che emerge dalle interviste è relativo al bisogno di continuità con il mondo esterno. Tutti gli educatori sottolineano l'importanza della presenza di «finestre» o «pareti a vetro» che danno sugli spazi esterni all'ospedale. Tuttavia tre educatori (Ed3; Ed4; Ed5) precisano anche i difetti possibili di tali strutture se ideate male; due educatori (Ed3; Ed5) esprimono la necessità di garantire, attraverso altri meccanismi, la possibilità di oscurare un determinato ambiente a seconda dei bisogni dell'utenza. Solo l'Ed4 fa riferimento alla pericolosità delle pareti a vetro senza strutture interne.

L'importanza della *continuità esterno/interno* viene accentuata dall'Ed2, il quale precisa un ulteriore tipo di continuità, la continuità con il territorio: «Il parco può essere anche il parco della città (...) può essere anche un elemento di abbattimento dell'idea di ospedale come luogo di sofferenza, è anche un luogo dove è possibile che si svolgano degli incontri».

Dall'analisi incentrata sugli *spazi esterni* emerge anche, da due intervistati (Ed1; Ed2), «la necessità di indicazioni importanti sul fatto che pur essendo uno spazio esterno, è comunque educativo, quindi gli adulti non possono fumare» (Ed1) o comunque «ci devono essere dei luoghi dove l'adulto lo possa fare e non disturbare i bambini» (Ed2).

Questo aspetto richiama un nuovo elemento specifico estrapolato dalle interviste, la *fruibilità*. Tutti e sei gli educatori attribuiscono un'elevata importanza alle regole e alla segnaletica chiara, inquadrando an-

che l'esigenza, da parte dell'utenza, di poter fruire di più spazi. Un educatore (Ed3) collega il concetto di fruibilità all'arredo a misura di bambino, affermando che tale arredo permette al bambino ospedalizzato di mantenere la percezione della propria individualità. Mettendosi nei panni di un degente, egli così esprime questo aspetto: «Io sono malato, ma sono ancora in grado di arrivare a prendermi le cose. Sono in grado di prendere quella cosa e non l'altra. Sono ancora in grado di farlo io. (...). Se mi posso muovere le cose alla mia altezza me le prendo io».

Oltre all'importanza degli arredi a misura di bambino, gli intervistati hanno toccato il tema della possibilità di avere arredi mobili e polivalenti. Quattro educatori (Ed1; Ed3; Ed4; Ed5) attribuiscono una valenza educativa agli arredi mobili, tuttavia l'Ed1 assegna questa valenza solo agli arredi nella camera di degenza e in ludoteca (in ludoteca solo per gli educatori, non per l'utenza) puntualizzando la necessità negli altri spazi di arredi fissi. Solamente un intervistato (Ed2) si sofferma sulla funzione polivalente degli arredi, precisando l'utilità solo nella camera di degenza; negli altri ambienti si sofferma sull'importanza della *connotazione*: «un ambiente più è connotato, e quindi vuol dire anche delle connotazioni affettive precise, più funzionali».

Infine, segnaliamo che solo un intervistato (Ed4) ha affrontato il discorso della qualità dei materiali che secondo l'educatore dovrebbero essere «resistenti, lavabili, con superfici che si possono bene igienizzare» e, oltre a ciò, dovrebbero essere «bellini, colorati ecc.», ma anche «funzionali».

LA DISCUSSIONE DEI RISULTATI

La sostanziale comprensibilità del testo degli indicatori può essere certamente dovuta all'attento lavoro in fase di messa a punto dello strumento. Tuttavia, non possiamo escludere che alcuni educatori abbiano tralasciato questo aspetto per effetto della "desiderabilità sociale". Probabilmente con domande dirette, tese a verificare in modo esplicito la comprensione di alcuni termini, saremmo stati in grado di escludere quest'ultima ipotesi. Tuttavia, il tempo a disposizione per le interviste era limitato e quindi dobbiamo riconoscere che questo aspetto resta ancora un ambito da approfondire con successive indagini.

L'esigenza di due educatori di proporre delle integrazioni agli aspetti presenti nella griglia riconosce il buon livello di completezza degli indicatori, che tuttavia dovranno essere rivisti per permettere allo

strumento costruito di rispondere alla sua funzione, ovvero misurare in modo valido la funzione educativa di un ambiente ospedaliero pediatrico. Le integrazioni suggerite dovranno essere verificate attraverso ulteriori ricerche, in quanto la prima integrazione proposta (la predisposizione di nuove tecnologie informatiche e multimediali) è ostacolata dall'opinione contraria di un altro intervistato. Diversamente la seconda integrazione (cappelle di commiato), una volta verificata la funzione educativa, potrà essere inserita all'interno della griglia.

Il riconoscimento da parte di cinque educatori in merito alla ripetitività della scala sarà un aspetto che verrà mantenuto nella messa a punto dello strumento che seguirà, in quanto quattro educatori hanno espresso l'utilità di tale ripetizione, due dei quali hanno sottolineato come tale caratteristica favorisca la riflessione del rispondente sull'argomento in questione.

L'intervallo dei punteggi per indicare l'importanza degli indicatori dovrà essere soggetto a ulteriori ricerche, questo soprattutto in ragione del fatto che alcuni intervistati hanno manifestato perplessità in merito alla scelta da noi fatta di utilizzare una scala a dieci gradi.

Dalla descrizione dei dati raccolti, in merito agli aspetti specifici dello spazio educante, possiamo far emergere l'importanza assoluta, attribuita da tutti gli intervistati, a cinque indicatori: 1) assenza di barriere architettoniche; 2) materiali acusticamente isolanti; 3) sistema di aerazione; 4) arredi a misura di bambino; 5) arredi per gli adulti.

Tutti gli altri indicatori, sono stati valutati dagli intervistati con valori differenti, perciò non possiamo attribuire a tali indicatori una valenza assoluta.

Un aspetto specifico, però, su cui si focalizzano tutti gli educatori è la possibilità da parte del bambino di personalizzare l'ambiente ospedaliero. Solo tre di essi, però, precisano l'importanza delle opere fatte dai bambini e poi dislocate in tutti gli spazi ospedalieri.

La personalizzazione degli ambienti è strettamente interconnessa con l'indicatore delle pareti colorate solo da tre dei sei educatori che avevano ritenuto la personalizzazione importante. In questo caso i pareri dei tre educatori concordano nel dire che le pareti dovrebbero essere di un colore tenue in quasi tutti gli ambienti, ad eccezione di alcuni spazi (come, ad esempio, la ludoteca) dove il colore attribuito alla parete potrebbe essere anche più vivace oppure bianco, per permettere al bambino di personalizzarlo. Solo un educatore ha sottolineato l'importanza della coerenza dei colori delle pareti con quella degli arredi. Questa

stessa attenzione viene posta, dallo stesso intervistato, sulla qualità dei materiali utilizzati per la creazione degli arredi che dovrebbero essere belli, colorati, ma anche lavabili, resistenti ecc., quindi funzionali. Questa attenzione può essere dovuta a una particolare competenza e conoscenza dell'argomento da parte dell'intervistato.

La *funzionalità* degli arredi viene ricondotta dagli intervistati alla possibilità, all'interno di un reparto pediatrico, di possedere degli arredi mobili. La valenza educativa dell'arredo mobile – preso in esame da quattro educatori – per tre di essi dovrebbe essere presente in tutti gli ambienti, mentre un solo educatore la riserverebbe solo all'interno della camera di degenza. Egli precisa che in tutti gli altri ambienti, gli arredi mobili non hanno un'importanza educativa per l'utenza, ma servono solo per agevolare il lavoro degli operatori.

Infine, un ulteriore aspetto sul quale gli educatori concordano riguarda l'importanza della continuità esterno/interno. Tuttavia, solo tre educatori colgono anche dei possibili limiti dell'indicatore riconducibile a tale bisogno, ovvero le pareti a vetro. Due intervistati precisano l'importanza delle strutture a vetro, sottolineando però la possibilità di goderne appieno attraverso la predisposizione di meccanismi/sistemi che permettano di rispondere ai bisogni di tutti i soggetti. Questo significa la possibilità di vedere l'esterno (quindi la luce solare e il verde) in ogni occasione ma anche la possibilità di oscurare qualora la luce desse fastidio o per esigenze di privacy. Il terzo educatore, invece, sottolinea la pericolosità che tali strutture hanno, nel momento in cui vengono pensate e progettate, ad esempio, senza strutture interne che permettano al bambino di non sbatterci contro.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

L'obiettivo principale della presente ricerca è stato quello di raccogliere informazioni per mettere a punto uno strumento di valutazione dello spazio educante nei reparti pediatrici che possieda le seguenti caratteristiche: 1) comprensibilità; 2) esaustività; 3) validità del contenuto.

Quanto detto dagli intervistati circa la *comprensibilità* degli indicatori lascia ancora aperto il problema poiché la conduzione delle interviste non ha consentito di approfondire adeguatamente questo aspetto per esigenze di tempo. Possiamo considerare quindi i dati raccolti per rispondere a questo interrogativo ancora parziali. Sarà necessario un ulteriore approfondi-

mento da effettuare mediante il coinvolgimento di un campione di degenti, genitori e personale sanitario.

Il riconoscimento da parte degli educatori di una sostanziale *esaustività* dei contenuti della scala conferma il buon livello di analisi effettuato in base alla letteratura. Tuttavia, in seguito alla proposta di integrazione di due indicatori, si procederà a un ulteriore approfondimento e procedere, così, a ulteriori integrazioni nello strumento. La scelta di ripetere lo stesso indicatore all'interno delle sezioni riservate a diversi ambienti è stata considerata positiva in quanto in grado di favorire la riflessione dei rispondenti sull'importanza della presenza di alcuni indicatori in certi ambienti piuttosto che all'interno di altri.

La *validità* del contenuto degli indicatori è stata riconosciuta sostanzialmente da tutti gli educatori che ne hanno sottolineato, tuttavia, il diverso valore nel contribuire a rendere lo spazio ospedaliero pediatrico uno spazio educante.

In successive ricerche per la definitiva messa a punto della SVASE_RP, dovrà essere verificata la validità, fruibilità e utilità dello strumento anche da parte di tutti coloro che vivono un ambiente ospedaliero pediatrico, vale a dire i bambini, i loro familiari e i diversi operatori sanitari.

Per permettere il raggiungimento di tutti questi obiettivi, le ricerche che potranno seguire nei prossimi anni dovranno porre continua e costante attenzione al processo di umanizzazione dell'ospedale, in quanto il fenomeno è in continua evoluzione facendo emergere continuamente nuove esigenze e bisogni di chi vive lo spazio ospedaliero pediatrico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ABIO/SIP (2007). Carta dei Diritti dei Bambini e degli Adolescenti in Ospedale. https://abio.org/images/abio/Varie/Carta_dei_Diritti_ABIO_SIP.pdf
- ABIO/SIP (2012). *Manuale per la Certificazione della "Carta dei Diritti dei Bambini e degli Adolescenti in Ospedale di ABIO/SIP"*. Milano
- Agency for Healthcare Research and Quality (2016). *CAHPS® Hospital Survey - Child Version*. <https://www.ahrq.gov/sites/default/files/wysiwyg/cahps/surveys-guidance/hospital/about/child-hcahps.zip>
- Agenzia Nazionale per i Servizi Sanitari Regionali (Agenas) (2014). *Checklist per la valutazione partecipata del grado di umanizzazione delle strutture di ricovero*. Roma: Cittadinanzattiva

- Agenzia di Valutazione Civica https://www.agenas.gov.it/images/agenas/atti/EMPOWERMENT/cittadinanzattiva/2_checklist.pdf
- Andreatta, F., Robol, C., Bolognani, C., & Dodman, M. (2015). Sustainable education for children who are ill: Promoting wellbeing in hospital learning environments. *Visions for Sustainability*, 4, 43-54.
- Bock, E. P., Nilsson, S., Jansson, P., Wijk, H., Alexiou, E., Lindahl, G., Degl'Innocenti, A. (2021). Literature review: evidence-based health outcomes and perceptions of the built environment in pediatric hospital facilities. *Journal of pediatric nursing*, 61, 42-50.
- Bruner, J. (1998). Scuole dell'infanzia: alcune specifiche per lo spazio. In G. Ceppi, & M. Zini, *Bambini, spazi, relazioni*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Buffoli, M., Bellini, E., Bellagarda, A., Di Noia, M., Nickolova, M., & Capolongo, S. (2014). Listening to people to cure people: The LpCp-tool, an instrument to evaluate hospital humanization. *Annali di igiene*, 26(5), 447-55.
- Canizares, A. G. (2008). *Kindergartens, schools and playgrounds*. Barcellona: FKG.
- Capurso, M. (a cura di). (2001). *Gioco e studio in ospedale*. Trento: Erickson.
- Capurso, M., & Trappa, M. (2005). *La casa delle punture*. Roma: Edizioni Scientifiche Ma.Gi.
- Ceppi, G., & Zini, M. (1998). *Bambini, spazi, relazioni*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Children's Hospitals Australasia (CHA), & Association for the Wellbeing of Children in Healthcare (AWCH) (2010). *Charter of Children's and Young People's Rights in Healthcare Services in Australia*. https://awch.org.au/wp-content/uploads/2018/10/kids-rights-in-healthcare-australian_version_final_21_0911web.pdf
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci Editore.
- Eide, A. & Eide, W. B. (2006). *Article 24. The Right to Health*. Leiden-Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Filippazzi, G. (1997). *Un ospedale a misura di bambino*. Milano: Franco Angeli.
- Fondazione Maruzza Lefebvre D'Ovidio-Onlus (2012). *La Carta dei diritti del bambino morente (Carta di Trieste)*. Roma: Fondazione Maruzza Lefebvre D'Ovidio-Onlus https://www.sicp.it/wpcontent/uploads/2018/12/48_CartaDiTrie-ste200x240UnicoDoppie.pdf
- Fornara, F., Bonnes, M., & Bonaiuto, M. (2012). Indicatori di Umanizzazione Ospedaliera Percepita: un'analisi comparativa tra reparti di Chirurgia Generale. *Psicologia della Salute*, 1, 39-60.
- Foureur, M. J., Epi, G. D. C., Leap, N., Davis, D. L., Forbes, I. F., & Homer, C. S. (2010). Developing the birth unit design spatial evaluation tool (BUDSET) in Australia: A qualitative study. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 3(4), 43-57.
- Friedman, A., Zimring, C. & Zube, C. (1978). *Environmental design evaluation*. New York, NY: Plenum.
- Galimberti, U. (1992). *Dizionario di psicologia*. Torino: UTET.
- Gandini, L. (1993). Educational and caring spaces. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education* (135-149). Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp.
- Gandini, L. (2012). Connecting through Caring and Learning Spaces. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.). *The Hundred Languages of Children The Reggio Emilia Experience in Transformation* (3rd ed.), (317-341). Santa Barba: ABC-CLIO, LLC.
- Gennari, M. (1988). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando editore.
- Harris, P. B., McBride, G., Ross, C., & Curtis, L. (2002). A place to heal: environmental sources of satisfaction among hospital patients. *Journal of applied social psychology*, 32(6), 1276-1299.
- iSUPPORT (2021). *Rights based standards for children having a health care procedure (test, treatment, examination, or intervention)*. <https://static1.squarespace.com/static/630754a886d5c97256fb2b81/t/636a5489ac2f8244b0225e06/1667912842955/English+Rights+based+standards+for+professionals.pdf>
- Ivone, V. & Negri, S (2019). Il diritto alla salute e al benessere dei minori. In Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2019). *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: conquiste e prospettive a 30 anni dall'adozione* (pp. 309-333). Roma: Tipografia Legatoria Rossini. https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/agia_30_anni_convenzione.pdf
- Joseph, A., & Rashid, M. (2007). The architecture of safety: hospital design. *Current opinion in critical care*, 13(6), 714-719.
- Kanizsa, S. (1993). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci Editore.
- Kanizsa, S., & Dosso, B. (1998). *La paura del lupo cattivo*. Roma: Meltemi Editore.
- Kanizsa, S., & Luciano, E. (2006). *La scuola in ospedale*. Roma: Carocci.
- Kesecioglu, J., Schneider, M. M., van der Kooi, A. W., & Bion, J. (2012). Structure and function: planning a new ICU to optimize patient care. *Current opinion in critical care*, 18(6), 688-692.
- Luciano, E. (2013). Tracce di educazione attorno alla malattia infantile. *RELAdeI: rivista latinoamericana de educación infantil*, 2(2), 121-137.
- Mainetti, D., & Cosmai, L. (2010). *Gli spazi e i materiali nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Bergamo: edizioni junior.
- Mario Cucinella Architects (2021). *Spazio all'educazione: linee guida per le scuole della Regione Emilia-Romagna*. <https://scuola.regione.emilia-romagna.it/edilizia-scolastica/spazio-educazione/dicci-chi-sei-scarica-documento-linee-guida-spazio-educazione-scuole>
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Morgandi, T. (2007). Lo spazio a scuola. In Kanizsa, *Il lavoro educativo*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nisselle, A., Green, J., & Scrimshaw, C. (2011). Transforming children's health spaces into learning places. *Health Education*, 111(2), 103-116.
- Norton-Westwood, D., Pearson, A., & Robertson-Malt, S. (2011). The ability of environmental healthcare design strategies to impact event related anxiety in paediatric patients: A comprehensive systematic review. *JBI Evidence Synthesis*, 9(44), 1828-1882.
- Park, J. G. (2009). Color perception in pediatric patient room design: Healthy children vs. pediatric patients. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 2(3), 6-28.
- Pelander, T., Lehtonen, K., & Leino-Kilpi, H. (2007). Children in the hospital: elements of quality in drawings. *Journal of Pediatric Nursing*, 22(4), 333-341.
- Pischerchia, E. A., Bragg, C. F., & Alvarez, M. M. (1982). Play and play areas for hospitalized children. *Children's Health Care*, 10(4), 135-138.
- Prior, L. (1988). The architecture of the hospital: A study of spatial organization and medical knowledge. *British Journal of Sociology*, 86-113.
- Platt, H. (1959), *The Welfare of Children in Hospital*. London: HMSO.
- Primicerio, F., Di Ruocco, G. (2019). Quality evaluation method for pediatric hospital buildings to support the territory. In F. Calabrò, L. Della Spina, & C. Bevilacqua (Eds.). *New Metropolitan Perspectives*. Volume 1 (pp. 372-383). Cham: Springer.
- Rinaldi, C. (1989). *The role of the environment: The third educator*. Unpublished extracts from Workshop at the Conference "Exploring the Hundred languages of Children". Boston, MA.
- Said, I. (2003). Therapeutic effects of garden: Preference of ill children towards garden over ward in Malaysian hospital environment. *J. Teknologi*, 38, 55-68.
- Said, I., Salleh, S. Z., Bakar, M. S. A., & Mohamad, I. (2005). Caregivers Evaluation On Hospitalized Children's Preferences Concerning Garden And Ward. *Journal of Asian Architecture and Building Engineering*, 4(2), 331-338.
- Said, I., & Abu Bakar, M. S. (2007-2008). Affordances of Ward and Garden in the Restorative Process of Hospitalized Children. *Journal of Therapeutic Horticulture*, 18, 18-31.
- Sfandyari Fard, E. (2013). An investigation into the consideration of children and young peoples' preferences in children's hospital design (Doctoral dissertation, University of Salford).
- Sicignano, E., Petti, L., Di Ruocco, G., Scarpitta, N. (2017). A model flexible design for pediatric hospital. In: G. Amoruso (Ed.). *Putting Tradition into Practice: Heritage, Place and Design - 5th INTBAU International Annual Event* (pp. 1464-1472). Cham: Springer.
- Simonelli, F., & Guerreiro, A. I. F. (2010). *The respect of children's rights in hospital: an initiative of the International Network on Health Promoting Hospitals and Health Services. Final Report on the implementation process of the Selfevaluation Model and Tool on the respect of children's rights in hospital*. https://www.schn.health.nsw.gov.au/files/attachments/task-force_hph-ca_childrens_rights_in_hospital_self_evaluation_model_final_report.pdf
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into practice*, 46(1), 40-47.
- Tripodi, M., Siano, M. A., Mandato, C., De Anseris, A. G. E., Quitadamo, P., Nunzio, S. G., Viggiano, C., Fasolino, F., Bellopede, A., Annunziata, M., Massa, G., Pepe, F. M., De Chiara, M., Siani,

- P. & Vajro, P. (2017). Humanization of pediatric care in the world: focus and review of existing models and measurement tools. *Italian journal of pediatrics*, 43(1), 1-9.
- Ulrich, R.P., Quan, X., Zimring, C.P., Joseph, A., Choudhary, R. (2004). *The role of the physical environment in the hospital of the 21st century: A once-in-a-lifetime opportunity*. The Center for Health Design https://www.healthdesign.org/system/files/Ulrich_Role%20of%20Physical_2004.pdf
- Unicef (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* <https://www.unicef.it/convenzione-dirittinfanzia/#:~:text=sui%20Diritti%20dell%E2%80%99Infanzia-,DOWNLOAD,-Il%20riferimento%20costante>
- Vajro, P. (2017). *Umanizzazione delle cure pediatriche in ospedale: quali modelli possibili nel 2017*. Presentazione https://www.sipps.it/pdf/2017napoli/05_Sessione/05_Vajro.pdf
- Varin, D. (a cura di). (1985). *Ecologia psicologica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*. Milano: Franco Angeli.
- Venera, A. M. (2009). *Il gioco in corsia*. Bergamo: Edizioni junior.
- Vitali, P. (2010, luglio). Appunti per una scuola nuova. *ARK. Scuole. Lo spazio dei bambini*(2).
- Watts, R., & Wilson, S. (2009). Impact of the physical environment in paediatric hospitals on health outcomes: a systematic review. *JBI Evidence Synthesis*, 7(20), 908-941.
- Whalen, C. (2022). Article 24: The Right to Health. In Z. Vaghri, J. Zermatten, G. Lansdown & R. Ruggiero (eds.). *Monitoring State Compliance with the UN Convention on the Rights of the Child. An Analysis of Attributes* (pp. 205-216). Cham: Springer.
- Whitehouse, S., Varni, J. W., Seid, M., Cooper-Marcus, C., Ensberg, M. J., Jacobs, J. R., & Mehlenbeck, R. S. (2001). Evaluating a children's hospital garden environment: Utilization and consumer satisfaction. *Journal of environmental psychology*, 21(3), 301-314.
- Woo, J. C., & Lin, Y. L. (2016). Kids' Perceptions toward Children's Ward Healing Environments: A Case Study of Taiwan University Children's Hospital. *Journal of healthcare engineering*, 2016.
- World Health Organization WHO Europe (2017). *Children's rights in hospital: Rapid-assessment checklists*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe https://www.euro.who.int/__data/

assets/pdf_file/0004/342769/Check-list-Child-rights-in-hospital_layoutOPE.pdf

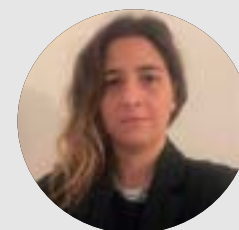
- Yilmaz, P. (2005). *Inquiry into the therapeutic potential of shared spaces in children's hospitals* (Doctoral dissertation, Bilkent University) <http://repository.bilkent.edu.tr/bitstream/handle/11693/29638/0002832.pdf?sequence=1>
- Zhao, Y., & Mourshed, M. (2012). Design indicators for better accommodation environments in hospitals: inpatients' perceptions. *Intelligent Buildings International*, 4(4), 199-215.



Massimo Marcuccio
massimo.marcuccio@unibo.it

Professore ordinario di Pedagogia sperimentale. Svolge le sue ricerche nell'ambito della metodologia della ricerca empirica, della valutazione in educazione e delle competenze trasversali.

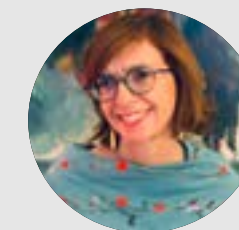
Gli interessi di ricerca sono rivolti in particolare agli usi della valutazione, alla valutazione di impatto, ai modelli di valutazione delle innovazioni in contesto scolastico, all'approccio metodologico misto, alla misurazione delle concezioni educative, della competenza dell'imparare a imparare e del trasferimento degli apprendimenti. Attualmente incentra la sua ricerca sulla valutazione degli apprendimenti in situazioni formative mediate dalla realtà virtuale immersiva; sulla valutazione degli apprendimenti realizzata con il supporto dell'intelligenza artificiale; sulla valutazione di impatto dei programmi di formazione continua nelle imprese; sulla valutazione dell'imparare a imparare nei contesti della prima infanzia, scolastici e universitari.



Vanessa Lo Turco
vanessa.loturco2@unibo.it

Cultrice della materia in "Teorie e metodi di progettazione e valutazione dei processi formativi" presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna. La sua ricerca si concentra sull'innovazione nei processi di apprendimento, esplorando le condizioni che favoriscono lo sviluppo e il trasferimento della conoscenza in contesti educativi, professiona-

li e imprenditoriali. In particolare, analizza il ruolo delle tecnologie digitali e dell'intelligenza artificiale nella progettazione e valutazione della formazione, approfondendo come possano supportare l'acquisizione di competenze e la crescita dell'autonomia. Parallelamente, studia i meccanismi di open innovation e le dinamiche di rete, investigando il ruolo degli intermediari e delle collaborazioni nei processi di innovazione. Un ulteriore ambito di ricerca riguarda l'innovazione degli spazi formativi ed educativi, con un'attenzione specifica a come l'architettura e gli elementi presenti negli ambienti di apprendimento possano favorire non solo lo sviluppo di competenze, ma anche la costruzione di autonomie individuali e professionali. Infine, si dedica allo studio di metodologie per l'analisi dell'impatto delle attività formative, con l'intento di individuare strategie che rendano l'innovazione sostenibile e trasferibile nei diversi contesti educativi e professionali.



Elena Luciano
elena.luciano@unipr.it

Professoressa associata in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano Bicocca. Gli interessi di studio e di ricerca vertono prevalentemente attorno alla pedagogia dell'infanzia, in una logica attenta a valorizzare i temi dell'educazione permanente a partire dalle prime età della vita, da un lato, e in una prospettiva internazionale e interdisciplinare, dall'altro. Si occupa, in particolare, di studi sulle immagini d'infanzia, sulla relazione educativa, sulla formazione e lo sviluppo professionale continuo dei professionisti dell'educazione e sui processi di partecipazione dei bambini e delle famiglie nei servizi per l'infanzia e nella scuola.

Per un'educazione botanica: lo Scaffale botanico, un repertorio dedicato ad alberi, respiro e pratiche ecologiche di responsabilità, fra riflessioni pedagogiche e letteratura per l'infanzia.

For Botanical Education: The Botanical Bookshelf, a repertory dedicated to trees, breathing and responsible ecological practices, between pedagogical reflections and children's literature.

Para una educación botánica: la Estantería Botánica, un repertorio dedicado a los árboles, la respiración y las prácticas ecológicas de responsabilidad, entre reflexiones pedagógicas y literatura infantil.

Marcella Terrusi, ITALIA

RIASSUNTO

L'articolo propone alcune riflessioni pedagogiche relative ai temi dell'educazione, del benessere e della cittadinanza globale, della conoscenza scientifica e dell'appartenenza cosmica, sviluppate attorno al repertorio di uno Scaffale botanico, cioè una selezione bibliografica di albi illustrati di eccellenza internazionale, costituito presso la Biblioteca del Campus di Rimini. La risorsa della letteratura per l'infanzia offre

in questa chiave infinite possibilità di esplorazione e approfondimento delle relazioni di responsabilità e interdipendenza che ci legano al mondo. L'immaginario botanico dei libri che raccontano le piante, la loro intelligenza e organizzazione, l'interdipendenza fra tutti gli esseri viventi e la loro infinita varietà, offre straordinarie occasioni dal punto di vista pedagogico, didattico e relazionale a lettori di ogni età. L'immersione e la frequentazione di albi di divulgazione scientifica o narrazioni finzionali e più spesso di libri

che coniugano le diverse dimensioni, dedicate agli alberi, alle piante, ai semi, ci indica così direzioni inedite di educazione del corpo e dello sguardo, che interessano e prospettano relazioni e posture rilevanti dal punto di vista pedagogico, etico ed ecologico in senso ampio.

Parole chiave: letteratura per l'infanzia, educazione corporea, albi illustrati, cittadinanza globale, educazione al pensiero ecologico

ABSTRACT

The article proposes some pedagogical reflections on the themes of education, well-being and global citizenship, scientific knowledge, and cosmic belonging, developed around the repertoire of a 'Botanical Bookshelf,' i.e., a bibliographic selection of illustrated books of international excellence, set up at the Rimini Campus Library. In this key, the resource of children's literature offers infinite possibilities for exploring and deepening the relationships of responsibility and interdependence that bind us to the world through the 'botanical' imagery of books about plants, their intelligence, and organization, and the interdependence between all living beings, and their infinite variety offers extraordinary opportunities from an educational, didactic, and relational point of view to readers of all ages. The immersion in and frequenting of popular science books or fictional narratives and, more often, books that combine the different dimensions, dedicated to trees, plants, and seeds, thus point us in unprecedented directions of education of the body and the gaze, which interest and envisage relationships and postures that are relevant from an educational, ethical and ecological perspective.

Palabras clave: childrens books, body education, picture books, Global citizenship education, Environmental education

INTRODUZIONE E DESCRIZIONE DEL REPERTORIO BIBLIOGRAFICO DENOMINATO SCAFFALE BOTANICO

Lo Scaffale botanico è una collezione bibliografica permanente, composta da più di cinquanta volumi, fra albi illustrati, erbari, libri di divulgazione e saggi, istituita e resa disponibile alla consultazione e al prestito presso la Biblioteca del Campus di Rimini

dell'Università di Bologna¹. L'acquisizione del repertorio rientra nelle azioni che compongono il progetto di Terza Missione e Public Engagement *Un tempo botanico: esperienze di benessere*, curato da un'equipe interdisciplinare di ricercatrici e studiosi di botanica, microbiologia, scienze motorie, pedagogia e letteratura per l'infanzia del Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita dell'Università di Bologna. Le iniziative curate all'interno di questo calendario di incontri e proposte, aperte a bambini, studenti, educatori, insegnanti e cittadini, declinano in modi diversi un assunto di base: uno sguardo rivolto alle piante, alla loro organizzazione e intelligenza, può oggi configurare opportunità pedagogiche e politiche per ripensare al benessere di individui e comunità in un'ottica ecologica, che prenda in considerazione le rappresentazioni e l'immaginario collettivo in relazione alle pratiche pedagogiche e quotidiane. In questa chiave, il progetto offre occasioni per sperimentare tempi e relazioni attive, dal punto di vista motorio, culturale, scientifico ed estetico, incentrate sul tema ampio della conoscenza e frequentazione delle piante e degli spazi verdi delle città.

Il progetto prevede un calendario di incontri e una risorsa bibliografica: passeggiate botaniche con raccolta e riconoscimento di piante utili dal punto di vista alimentare, cosmetico o farmaceutico; conversazioni con autori come: *Crescere fra gli alberi*, disegnare gli alberi con Sara Colaone, dedicata al suo adattamento a fumetti de *Il Barone Rampante* (Calvino & Colaone, 2023) e alle fonti iconografiche del suo disegnare gli alberi, con reading di Alessia Canducci e Alfonso Cucurullo; un workshop di illustrazione per bambini con Marianna Balducci, ispirato all'albo *Io sono foglia* (Mozzillo & Balducci, 2020); incontri di *public engagement* che hanno esplorato temi e motivi come la cosmesi green, le pause attive sul lavoro e altre pratiche outdoor aperte alla cittadinanza; letture per bambini curate dagli adolescenti del festival riminese Mare di libri, a partire dalle pagine dell'albo *Voci dal mondo verde: le piante si raccontano* (Bordiglioni & Penazzi 2020) che portano il segno grafico di Irene Penazzi, come l'illustrazione scelta per la comunicazione di tutto il progetto.

Le azioni che caratterizzano il progetto sono: l'acquisizione di una risorsa bibliografica permanente e

1. L'intera bibliografia, continuamente aggiornata, è disponibile a questo link: <https://scienzequalitavita.unibo.it/it/con-societa-e-impresa/societa/un-tempo-botanico-esperienze-di-benessere>

in continua crescita, lo Scaffale botanico della Biblioteca del Campus di Rimini, in collaborazione con la Libreria per Ragazzi Giannino Stoppani, che propone una selezione delle migliori pubblicazioni contemporanee, privilegiando il formato dei libri illustrati, perché più versatile e più trasversale riguardo all'incontro con lettori in contesti e età diverse; la progettazione e realizzazione di eventi interdisciplinari che coinvolgono cittadini e studenti universitari in pratiche incentrate sull'attività corporea all'aperto, la conoscenza delle piante e l'esplorazione di immaginari letterari e rappresentazioni artistiche, infine la riflessione e la disseminazione sulla possibilità di reiterare e diffondere pratiche di benessere dell'individuo, delle relazioni e dell'ambiente, a partire dalla riflessione interdisciplinare su esperienze, rappresentazioni, linguaggi e pratiche per una consapevolezza corporea (Terrusi, 2023) e per un'educazione ecologica.

Il progetto è documentato in una pagina web che non raccoglie solo la memoria e il calendario delle iniziative ma offre la bibliografia aggiornata dello Scaffale botanico, in divenire e in continuo aggiornamento. Se alla collezione bibliografica, incentrata sull'editoria per l'infanzia, sono state dedicate alcune iniziative, fra cui quella di apertura, con una conferenza di formazione, molte azioni si vanno moltiplicando nei diversi luoghi che prestano attenzione crescente al fondamentale contributo del libro per bambini e ragazzi nei luoghi dell'educazione, formale e informale, e della crescita culturale e poetica di individui, cittadini e comunità.

LA LETTERATURA PER L'INFANZIA COME RISORSA PER L'EDUCAZIONE

Il concetto di *Plant Blindness*, il fenomeno per cui l'essere umano è portato a notare prima ciò che appartiene al mondo animale e solo successivamente ciò che è vegetale, offre diverse suggestioni pedagogiche, perché chiama in causa gli elementi dell'attenzione e dello sguardo.

Ne ha scritto e parlato diffusamente Stefano Mancuso, scienziato, scrittore e divulgatore, presente nello Scaffale con l'albo illustrato *Il favoloso mondo delle piante* (Mancuso & Giordano, 2024) nonché con alcuni dei suoi saggi dedicati all'osservazione e alla conoscenza dell'organizzazione, del comportamento e dell'intelligenza delle piante (Mancuso, 2019). Per estensione, e sempre in chiave ecologica e dunque attenta alle interdipendenze fra i soggetti dell'educazione, potremmo però parlare anche di un altro tipo

di cecità che colpisce il mondo adulto nei confronti dell'infanzia, e potremmo chiamarlo *Child Blindness*, per ricalcare l'espressione anglofona. Questa cecità, o cono d'ombra, colpisce tutto ciò che riguarda i bambini, i loro corpi, i loro diritti, i loro discorsi. In questa zona rientra anche la letteratura per l'infanzia, definita in più occasioni *invisibile* (Beseghi, Grilli, 2011) per la sua presunta subordinazione ad una letteratura maggiore.

All'esigenza di aprire gli occhi ed educare lo sguardo possono rispondere i migliori libri illustrati dell'editoria per l'infanzia, che guardano con la stessa attenzione, e nel dettaglio, le piante, gli insetti, gli animali, gli ambienti naturali e i bambini. Gli autori di libri per bambini ascoltano, osservano, nominano, dedicano spazio, offrono e richiamano responsabilità e libertà, nelle pagine, al regno vegetale e a quello infantile insieme, descrivendo l'esperienza, offrendo nomenclature precise e scientificamente esatte, invitando alla verità botanica e al dettaglio poetico, ampliando l'esperienza dell'educazione sensibile e corporea in natura (Dewey, 2004; Federici, 2016) fuori e dentro le pagine, invitando all'esplorazione e all'avventura (Massa, 1989; Guerra, 2019) oltre le soglie, con inviti non di rado espliciti, a sperimentare l'attenzione e l'osservazione, il respiro consapevole, il movimento o l'attesa, lo stupore nell'incontro con l'altro, sia esso botanico o di altro regno, nella dimensione di una cittadinanza - e di una cittadinanza - cosmica, interdipendente ed ecologica (Montessori, 2007; Bateson, 1972).

I riferimenti teorici che sottendono alla valorizzazione di un repertorio letterario capace di dare visibilità e voce all'infanzia e alle relazioni ecologiche che definiscono l'interdipendenza fra tutti gli elementi del cosmo sono il pensiero pedagogico di Maria Montessori, la pedagogia attiva di John Dewey, gli studi e le pratiche che possiamo racchiudere sotto l'ampia definizione di Outdoor Education, le riflessioni della fenomenologia pedagogica attorno al paradigma dell'Embodied Education e alle sfide offerte dall'educazione alla cittadinanza globale (Agostini & Farnè, 2014; Terrusi, Farnè, Bortolotti, 2018; Cecilian, 2018; Raimondo, 2019; Bruno, 2020; Guerra, 2022; Lorenzoni, 2023). Il paradigma di una critica della letteratura per l'infanzia rivolta ad indagare le rappresentazioni e gli immaginari, in una chiave mai didascalica ma suggestiva, si fonda sull'invito all'esplorazione attiva degli ambienti fisici e simbolici e sul confronto democratico e aperto sui diritti e sulle voci di ognuno.

La frequentazione e valorizzazione della letteratura per bambini in ambito pedagogico, oggetto più specifico di questo contributo, e in questo caso botanico, o ecologico in senso ampio, si incontrano diverse istanze e prospettive: la prima è che il libro per bambini, pensiamo in particolare al formato dell'albo illustrato (Terrusi, 2012), sia una sorta di mandala, cioè una piccola comunità che rimanda, dichiaratamente, a ciò che sta fuori dalla pagina (Cfr. Terrusi, 2017, pp 230-248); si tratta di riconoscere ad ogni buon libro lo statuto di testo fra testi, e come tale un possibile viatico per esplorare l'interdipendenza di elementi naturali e culturali, dunque anche storie, sistemi e immagini, in un'ottica ecologica. Altri elementi, poetici e pedagogici, che ricorrono nella selezione di testi operata per la costituzione della "collezione" dello Scaffale botanico sono: la relazione fra il piccolo e il grande, il tema dello sguardo e della meraviglia, la categoria della molteplicità, temi cari alla letteratura quanto alla filosofia, all'educazione e alla scienza.

RELAZIONI ECOLOGICHE FRA LE PAGINE PER L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE

Dalla relazione ecologica fra ciò che è piccolo e ciò che è grande, tema fondamentale della filosofia orientale ma anche di quella occidentale discendono alcuni conseguenze: che nell'atto di guardare con attenzione, nominare con attenzione, osservare e conoscere, per esempio le piante, per stare al tema, si stia agendo una postura essenziale per il pensiero pedagogico e la pratica educativa: un'inclinazione di sguardo apparentabile a quella della tenerezza, categoria descritta da Borgna come atto della cura e dell'andare verso l'altro, del tendere verso l'altro come atto affettivo di dedizione e di ascolto (Borgna, 2022); è un gesto simile all'inchino che dedichiamo ad un fiore o ad un piccolo animale per osservarlo, è quell'atto fisico che dedichiamo ai bambini quel «mettersi al loro livello, abbassarsi, inclinarsi, curvarsi, farsi piccoli» che Janusz Korczak descrive nel suo nucleo più paradossale precisando che si tratta al contrario di «essere obbligati ad innalzarsi fino all'altezza dei loro sentimenti. Tirarsi, allungarsi, alzarsi sulla punta dei piedi. Per non ferirli» (Korczak, 2013, p.5). Altra conseguenza della dialettica piccolo e grande è l'invito a fare esperienza, attraverso l'osservazione, l'avventura e la conoscenza, dell'importanza di ogni elemento minuto nel sistema ecologico; che dunque sia affermi a gran voce che ogni bambino, ogni fronda, persino ogni forma

sia vita da rispettare, unica nel contributo che apporta al sistema e al cosmo (Coccia & Michele, 2024). Queste lezioni poetiche, oltretutto squisitamente biologiche e botaniche, si ritrovano in un saggio narrativo intitolato *La foresta nascosta. Un anno a osservare la natura* (Haskell, 2014). Se la lettura di questo magistrale testo letterario e scientifico ad opera di un raffinato biologo e talentuoso scrittore può contribuire alla formazione (e al benessere) degli educatori e degli insegnanti, esso può offrire, come sempre accade, anche risorse preziose per lavorare con i bambini e i ragazzi. Infatti, nella descrizione di un solo, e sempre lo stesso, metro quadro di foreste primaria del Tennessee l'autore ritrova, di giorno in giorno, i fili che collegano quello specifico elemento, o aspetto e quella forma minuta con il sistema ecologico tutto. I capitoletti, brevi, descrivono una goccia, e con essa l'intero ciclo planetario dell'acqua, o le chioccioline, le felci e altre meraviglie della natura, evidenziando l'interdipendenza e la profonda responsabilità, e dignità, di cui ogni elemento è investito nel sistema cosmico. In modo affine, e con medesimi effetti di affascinante suggestione pedagogica, la madrina del pensiero e del movimento ecologista Rachel Carson ha firmato delle *Brevi lezioni di meraviglia: elogio della natura per genitori e figli* (2020) che invitano a rinnovare lo sguardo, e con esso l'educazione.

È importante forse ricordare, accanto alla forza formativa e suggestiva di letture di qualità per gli adulti, che i libri illustrati per l'infanzia, intelligenti, colti, diversi sono senz'altro indispensabili ai bambini anche per rafforzare e nutrire una coscienza ecologica ma è necessario però operare un'attenzione di metodo: i libri non servono affatto per convincere bambini o ragazzi della loro parentela con ogni cosa animata e inanimata, non solo perché i bambini nascono immersi in questa appartenenza, ne fanno come sappiamo una seppur spaesata esperienza ogni giorno, ma per ricordare agli adulti questa parentela, e ricordare loro di non dimenticarla, nella pratica e nell'orizzonte pedagogici; non servono perché i libri non servono che a vivere meglio, per usare le parole di Bruno Munari. Sono cioè, esperienza educativa ed esistenziale in sé, tanto più preziosa quanto sottratta all'utilitarismo della didattica o dell'indottrinamento.

Quell'appartenenza ecologica sarà tanto più percepibile nell'esperienza quanto presente e coltivata e nominata e valorizzata nell'infanzia di ognuno di noi; si educa, cura e coltiva con risorse e azioni, a partire dalla condizione di biofilia infantile, dell'intelligenza ecologica e naturalistica, ma anche di un'educazione

sostenibile e sostanziale in quanto affettiva (Barbiero, 2011) e motivata dalla necessità profonda di dare ragione del valore e della unicità di ogni elemento naturale, soprattutto di quelli molto piccoli, che, come i bambini, risultano spesso dimenticati e invisibili.

La molteplicità, intesa come la categoria descritta da Italo Calvino fra le categorie per il nuovo millennio (Calvino, 1999) cara a Lucrezio, fondamentale per la scienza e per la cittadinanza globale, è un'altra istanza che pertiene al mondo scientifico e poetico e che ha una ricaduta pedagogica fondamentale, negli aspetti non solo dell'inclusione, ma dell'ecologia delle relazioni in sé, interna, relazionale e ambientale, aspetti centrali nella ricerca che qui si racconta. Ogni cosa ha un nome, ogni piccolo essere ha dignità di esistere, anche gli esseri silenziosi hanno voce: ecco alcune delle lodi alla molteplicità che possiamo sperimentare e trovare nei libri illustrati. Per esempio il già citato *Voci dal mondo verde*, in cui l'autore, e poeta, dà voce alle piante, per ascoltare dalle loro parole le loro storie: alte come grattacieli, con tronchi giganti come stanze, con foglie grandi come letti, oppure minuscole e delicate, quasi invisibili eppure resistenti: antiche come dinosauri, intelligenti e dotate di strategie vincenti nel tempo, le piante e gli alberi hanno molto da raccontare, e in questo libro la capacità di rivolgersi a lettori di ogni età, fin dalla prima infanzia.

ESPERIENZE PEDAGOGICHE, CORPOREE E AFFETTIVE ATTRAVERSO GLI ALBI ILLUSTRATI

Nella fascia dello 0-6 i libri svolgono una funzione primaria, quella cioè di mediare la relazione fra adulti e bambini e offrire uno spazio sicuro per l'elaborazione di esperienze condivise, conversazioni, giochi e tempi e pratiche di osservazione silenziosa e anarchica, che sarà sempre reiterata, e produrrà nuovi effetti e forme, come fanno i bambini, ogni volta; i libri illustrati svolgono anche la fondamentale funzione di portare il mondo delle forme e delle arti visive nelle mani dei bambini, si tratta di esplorazioni del mondo che accadono anche nelle aule e nelle sezioni scolastiche, ma funzionano come finestre, gallerie d'arte e spazi aperti; sono spazi letterari e culturali sottratti al dominio della produttività, sono spazi di crescita e di incontro con pensieri che contengono visioni, sogni e speranze all'altezza dell'intelligenza dei bambini, dizioni non addomesticate, ricordi d'infanzia e tentativi di mettere ordine, attraverso l'arte, nel caos del mondo, attraverso la narrazione, accettando fondamen-

talmente di essere parte di quel caos, e di essere in costante ricerca, in quanto neotenicici, mai terminati, costitutivamente incompleti proprio in qualità di esseri umani (Terrusi, 2017b).

I libri dello Scaffale botanico quindi si offrono in una funzione molteplice. Sono risorse di formazione per educatori e insegnanti, sui cui è possibile costruire pratiche di autoriflessione, documentazione, relazione e confronto, che possono coinvolgere anche le famiglie; in questo senso il ruolo della letteratura per l'infanzia si è dimostrato fondamentale nell'elaborare riflessioni pedagogiche su un'educazione ecologica e dunque botanica in senso ampio. Moltissimi degli ostacoli rilevati da educatori e insegnanti che desiderano lavorare sull'educazione all'aperto, che siano di tipo psicologico, organizzativo o di relazione fra colleghi o fra corpo educante e famiglie hanno tutti un'origine che ha che fare con l'immaginario dell'infanzia e della natura, e con l'idea di educazione. Temi come il rischio e il pericolo, il diritto e l'avventura, il piacere, il controllo, la libertà, il benessere e la molteplicità possono essere discussi e problematizzati con la mediazione delle storie, degli albi illustrati e delle memorie autobiografiche degli adulti. Proporre ai genitori di raccontare le loro esperienze con piante, orti, giardini, boschi, nell'infanzia, leggere insieme le grandi pagine di stupefacente bellezza di *Arboretum. Il libro degli alberi* (Kirkham & Scott, 2022) con la sua nitida rappresentazione degli alberi ad alto fusto delle foreste continentali, delle relazioni fra alberi e arbusti, delle reti di comunicazione create dalle colonie fungine sotterranee, sfogliare e utilizzare erbari invitando alla raccolta di piante spontanee, saranno pratiche che, a partire da un libro attiveranno esperienze significative e porteranno generazioni a confronto in nuovi dialoghi e spazi, costruendo possibili spazi di libertà pedagogica, espressiva e apprendimenti diffusi. Proporre un'esperienza somatica, per esempio legata al respiro, ispirandosi alla lettura dell'albo *Come un albero* (Gianferrari & Sala, 2021) con i bambini, con i colleghi e con le famiglie, oppure con *Ortica: guida all'ascolto della natura selvatica* (Girardi, 2020) potrà essere molto più formativo e rivoluzionario che cercare di comunicare idee astratte che rimangono poco percepibili e velleitarie, perché da un parte guida l'esperienza, dall'altra valorizza e contestualizza pratiche di benessere nella relazione mente-corpo, a favore di un'integrazione non più rimandabile, soprattutto in ambito educativo. Far sperimentare in termini corporei (pratiche come il respiro, l'ascolto, la presenza, l'incontro, a partire dalla lettura di libri

semplici e brevi, che affidano molta parte della fruizione alle immagini, è inoltre una risorsa pedagogica insostituibile per guidare ad una relazione più attiva con l'ambiente naturale e per rinsaldare le alleanze educative.

Fra le risorse che raccontano pratiche, nello Scaffale botanico si trova, ad esempio, il volumetto *Verde. Eserciziario visivo per un confine confuso fra corpo e botanica* (Stella & Madiari, 2023) è un quaderno di immagini fotografiche e testimonianze che documenta l'esperienza artistico-didattica incentrata sul binomio gesto-botanica che ha portato negli spazi di una scuola primaria quaranta piante e ha coinvolto ottanta bambini in una ricerca espressiva, parte del progetto Hortus del Centro di Rilevante Interesse per la Danza Virgilio Sieni, con l'Istituto Comprensivo Montagnola Gramsci, nell'ambito della programmazione Ecologia del gesto, nell'Autunno Fiorentino 2023. La pratica, documentata nel quaderno con novantacinque fotografie professionali ed un inserto con fotografie scattate dai bambini in analogico può produrre esperienze e suggestioni utili anche per la fascia dello 0-6. Si è aperta nell'invito all'incontro con l'altro da sé, la pianta, nell'ascolto e nell'osservazione, nel movimento corporeo e nella disposizione dei vasi, nello spazio della scuola, nella sperimentazione di un tempo diverso da quello umano, nell'elaborazione di testi epistolari, racconti e scritture che hanno dato voci alle piante. Scrive Delfina Stella: «proposta iniziale è stata quella di aprire una prospettiva su un pensare alla natura come ad un grande sistema di cui noi, esseri umani, siamo solo una parte. In questo senso, il tema del diverso, dell'altro da me, ha trovato nella via del dialogo-più che del confronto-la base per crescere vorticosamente, creando agganci e connessioni tra pratiche e saperi che fondono arte e pedagogia, scuola e vita. (...) L'invito principale fatto ai bambini è stato quello di mettersi in ascolto, attraverso uno sguardo attento, talvolta prolungato o misurato sulle caratteristiche non umane: il sentirsi radicati, la ricerca della luce, l'idea di una sensorialità affidata alla totalità del corpo e l'idea di una comunicazione segreta e sotterranei si sono tradotti in giochi fisici, in esperimenti fotografici e in dialoghi sul senso dell'essere insieme. In questo senso l'incontro con la pianta -come altro da me-è stato presentato come il punto di inizio per sviluppare il potenziale sociale dell'umanità stessa, un'umanità che guarda alla natura come grande sistema di relazioni dove la gerarchia tra viventi è annullata dal potere condiviso dello sguardo sull'altro» (Stella & Madiari, 2023, p.4).

CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

Abbiamo mostrato sin qui come i libri per bambini possano iscriversi all'interno di pratiche pedagogiche ed esperienze corporee, scientifiche, ambientali, come sorgente di ispirazione o cornice narrativa, o anche come base divulgativa in grado di fornire informazioni e conoscenze scientifiche. Abbiamo suggerito che il ruolo fondamentale ricoperto da veri e propri attivatori di conversazione sia decisivo anche nell'ambito della formazione degli adulti. Ma ci preme evidenziare come non sia in un'ottica strumentale che la presenza del libro esprime il suo potenziale educativo, quanto piuttosto come spazio di esplorazione, apertura e diritto in sé.

La funzione primaria dello Scaffale, una collezione, fra le molte possibili, che raccoglie un repertorio selezionato nella migliore editoria per l'infanzia contemporanea, è soprattutto quello di mostrare una risorsa destinati a bambini, ragazzi, educatori, insegnanti e lettori tutti, che offre occasioni di esperienza, di visione, lettura, gioco, nelle diverse sfumature che queste esperienze prendono sin dalla prima infanzia. Si tratta prima di tutto, nel valorizzare la presenza di buoni libri nelle scuole e nei servizi, di affermare la necessità di offrire, disporre, o istituire pian piano, una biblioteca molteplice, ricca, aggiornata, eccellente, pensata e curata per i bambini e i ragazzi, la cui fruizione e frequentazione sia esperienza quotidiana, non necessariamente o non solamente strutturata e collettiva, ma legata e aperta a propensioni e periodi di interesse dei singoli e dei gruppi. In primo piano, in sintesi, vi è la tutela del diritto fondamentale alla lettura, un diritto di cittadinanza globale e di accesso a testi di alto valore artistico e culturale. Per la stessa ragione, non è possibile, né auspicabile o utile, suddividere i libri per età dei lettori di riferimento, in quanto ogni incontro fra libro illustrato e lettore definisce, nei vari momenti e nelle varie competenze, un'esperienza che può essere ugualmente significativa.

Si tratta di curare il rispetto per questo diritto fin dalla prima infanzia raccogliendo risorse e strumenti per costituire e frequentare una risorsa bibliografica molteplice, o meglio una biblioteca e uno spazio fisico adatto alla lettura, e possibilmente anche uno spazio all'aperto, per produrre ossigeno per la mente e per l'educazione, nella forma di tempo di lettura quotidiana, mediata dalle figure educative ma anche diretta da parte dei bambini, come pratica ampia di benessere, di immaginari, linguaggi, forme e corpi, in

grado di contrastare ansia, fretta, ossessioni didattiche e cognitive, e di saper sovvertire anche le gerarchie educative o le posture irrigidite, apportando così nutrimento alla terra viva da cui soltanto germogliano le esperienze autenticamente educative, cioè reciproche, dialettiche, democratiche e sensibili. Si leggeranno storie, incontrando forme, figure e narrazioni, linguaggi e geografie in cui abitare, in cui muoversi, in cui fiorire, nutrendo benessere, conoscenza scientifica, appartenenza poetica e responsabilità civica.

Nei libri illustrati della collezione troviamo infinite occasioni per osservare, e disegnare, come nel classico (Munari, 2004), dove l'invito al disegno è invito alla visione e alla conoscenza; il silent book *Lalbero* (Mari, 2007) che invita all'osservazione della forma nella metamorfosi del tempo e delle stagioni, nel solo linguaggio delle immagini, prestandosi alle infinite letture e possibilità offerte dai libri senza parole (Terrusi, 2017); il sontuoso volume *L'architettura degli alberi* (Leonardi & Stagi, 2018), dove c'è l'idea di un'informazione oggettiva sui sistemi arborei e sulle forme degli alberi capace di includere nella trattazione la mutevolezza dell'oggetto; l'afflato narrativo, in grande formato de *Viaggi nel mio giardino* (Jolivot, 2022), volume che intreccia racconto biografico, osservazione naturalistica e induce alla comprensione del significato di ecosistema anche attraverso il tema del piccolo e del grande; vi sono poi molti albi puramente divulgativi e tassonomici con pagine lussureggianti di colori e forme, spazi per meravigliarsi, utili per ritrovare, apprendere e organizzare nomenclature e contenuti scientifici, conoscenze che saranno ponti infiniti per conversazioni e scambi intergenerazionali, interdisciplinari e fra pari, e per progettazioni didattiche. Solo la conoscenza alimenta e produce il rispetto, dunque scoprire che l'altro da sé, pianta, fiore, albero, arbusto, seme, polline, ha un nome, uno spazio, sue funzioni per noi vitali, degne di rappresentazione artistica e conversazione, significa rafforzare l'idea ecologica di un'interdipendenza vitale, significa produrre un senso di appartenenza non solo benefico in sé, ma anche direttamente traducibile in un senso di radicamento, responsabilità e consapevolezza ecologica, ambientale e globale.

Troviamo anche, nei testi del repertorio botanico, storie di pura finzione, che invitano ad uno sguardo poeticamente sospeso. Per citare una delle proposte, solo all'apparenza eccentrica: *la Settimana del giardiniere felice di Nathalie Lété* (Lété, 2023) artista, pittrice, scultrice, ceramista e designer oltre che autrice di albi illustrati, è un grande libro con le pagine cartona-

te. Il coniglietto giardiniere vive una settimana favolosa e del tutto immaginifica: il suo orto non conosce stagioni e quindi lui coltiva e raccoglie fiori e frutti tutti insieme; incontra animaletti, produce marmellate, taglia il prato, utilizza e nomina attrezzi e strumenti come stivali e carriole, in un susseguirsi di giorni condensati che ha il sapore visivo di un almanacco popolare, in un caos fiabesco e giocoso, con una sua logica fantastica e interna che cattura il lettore all'istante. Onirico, gioiosamente incongruo e iconograficamente affascinante l'albo omaggia poeticamente la convivenza di elementi naturali che nascono in stagioni diverse, sotto lo sguardo stralunato e un po' fisso del pupazzo-coniglio-giardiniere, e evoca, fin dalla copertina, un'atmosfera ludica in cui tutto può essere e tutto è, insieme, in questo libro-giardino come nel mondo.

Possiamo poi rivolgere il nostro sguardo e il nostro ascolto alle pagine dove Ortica, una piccola creatura silvana, si avventura nel mondo naturale e lo esplora, col corpo e con i sensi, interpellandone nomenclature e forme e spingendosi a rispondere alle dinamiche vegetali con esercizi e posture yogiche, proposte al lettore in forma diretta, mentre racconta le sue scoperte in brevi testi e dialoghi surreali e suggestivi per ritmo e musicalità.

«Dopo aver imparato come sono fatti i semi di diverse piante, mi siedo sulle ginocchia e mi appoggio a terra con la fronte, tenendo le braccia distese lungo i fianchi. Chiudo gli occhi e faccio tre bei sospiri profondi. E mi conficco come un seme nella terra. Poi provo a immaginare che pian piano dal seme che sono io nasce un germoglio. Di che colore è? Che forma ha? Continuo a respirare profondamente per sprofondare sempre di più nel terreno mentre dal mio seme nascono anche le radici che vanno verso il basso.» (Girardi, 2020. P. 17)

Possiamo forse abitare il mondo in maniera più consapevole dopo aver conosciuto la varietà dei semi e delle forme, e aver moltiplicato domande ed esperienze di radicamento e foliazione. Fuori di botanica, qui ancora la categoria della molteplicità torna utile per mettere in luce come la possibilità di accesso a più storie e forme possibili, nella forma di libri illustrati di alto livello artistico e culturale (oltre che sancita dalla Convenzione Onu dei diritti del fanciullo agli articoli 13 e 31) sia una condizione culturale e pedagogica indispensabile per evitare una igienizzazione eccessiva e mortifera dell'immaginario e della vita stessa e proteggersi dalla sterilizzazione degli immaginari che risponde a un pensiero unico, omologato e omologante, destinato a un progressivo e inarresta-

bile restringimento di orizzonti, pedagogici, politici, ecologici.

Sappiamo che il restringimento dei campi di attenzione e delle forme anche culturali cui siamo esposti ha la conseguenza di produrre e diffondere quell'*angst* – ansia in italiano – che colpisce il corpo docente e discente in maniera indiscriminata e diffusa, e che vede nella sua etimologia l'idea di restringimento fisico, di sguardi, spazi e prospettive, come argomentato da Luigi Zoja nel suo saggio *Giustizia e bellezza* (Zoja, 2007).

La ristrettezza dello sguardo e dell'anima hanno inoltre una stretta correlazione con la mancanza di consapevolezza corporea e con il deficit di natura (Charles & Louv, 2009). che caratterizza in moltissimi casi le relazioni educative, la vita dei bambini e la scuola oggi. Ne scriveva già Maria Montessori, con la consueta capacità anticipatoria: «ci sono ancora troppi pregiudizi su tale argomento, perché tutti ci siamo fatti volontariamente prigionieri e abbiamo finito con l'amare la nostra prigionia e trasmetterla ai nostri figlioli. La natura si è poco a poco ristretta, nella nostra concezione ai fiorellini che vegetano, e agli animali domestici utili per la nostra nutrizione, per i nostri lavori, o per la nostra difesa. Con ciò anche l'anima nostra si è rattrappita» (Montessori, 1951, p. 74).

Per uscire dalla *prigionia* è necessario garantire l'accesso a repertori che siano in grado di restituirci alla complessità pedagogica dei mondi e di noi stessi, di nutrire pratiche ecologiche, culturali e pedagogiche che siano liberatorie, anche attraverso i libri per bambini; occasioni letterarie e artistiche che ci esponano, attraverso la conoscenza e la molteplicità degli immaginari, delle immagini e delle prospettive, alla percezione e alla conquista di un senso di appartenenza cosmica, scientifico e poetico, propedeutico e strettamente legato all'elaborazione di un senso di responsabilità sull'ambiente, a partire dal corpo e dai suoi immaginari, dalle sue esperienze sensibili e tattili, di sguardo, contatto, dialogo e movimento, passando sempre per la relazione con l'altro, facilitata da pagine di eccellenza editoriale per uso del linguaggio, per invenzione visiva e tensione poetica, che possono essere spazi accoglienti in cui germogliare e crescere con strategia e intelligenza comunitarie e pacifiche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Scaffale botanico

Aa.VV. (2022). Arboreti di carta e alberi per la vita. Bill Biblioteca della Legalità, parole, figure, libri per narrare ai ragazzi responsabilità, diritto, giustizia, dignità. Giannino Stoppani

AAVV (2021). Il mio erbario di fiori e foglie per raccogliere e conservare piante, ricordi ed emozioni. De Vecchi

Alonso, J.R. & Paschetta, M. (2023). Semi: un piccolo grande viaggio. Aboca Kids

Bickford-Smith, C. (2020). Il canto dell'albero. Salani

Bordiglioni, S. & Penazzi, I. (2020) Voci dal mondo verde, le piante si raccontano. Editoriale Scienza

Buglioni, F. & Luogo Comune (2023). Alfabeti naturali: piccola guida all'osservazione della creatività dell'universo. Topipittori

Calvino, I. (1999) Lezioni americane. Sei proposte per il nuovo millennio. Mondadori

Calvino, I. & Colaone, S. (2023) Il barone rampante. Mondadori

Carlisle, E. (2023). Cosa vedi quando guardi un albero? Sassi

Carson, R. (2020). Brevi lezioni di meraviglia: elogio della natura per genitori e figli

Carson, R. (2023). Primavera silenziosa. Feltrinelli
Cigliola, V. & Morosini, E. (2022). La costituzione degli alberi. SinnoS

D'Angelo, S. & Studio Fludd (2017). L'albero: guida pratica e poetica alla vita arborea. Topipittori

Drori, J. & Clerc, L. (2021). Il giro del mondo in 80 piante. L'ippocampo

Druon, M. & Scuderi, L. (2023) Tistù e i pollici verdi. Donzelli

Filippi Plotegher, S. (2023) Alberi di strada manuale di convivenza con il verde urbano. Quinto Quarto

Frost, T. & Davies, A. (2019). Piccola guida alle foglie. Nomos

Gardone, M. & Muran, A. (2023). Cromatich Erbarium. Corraini

Gianferrari, M. & Sala, F. (2021). Come un albero. Rizzoli

Giono, J. & Mulazzani, S. (2017). L'uomo che piantava gli alberi. Salani

Girardi, M. (2020). Ortica: guida all'ascolto della natura selvatica. Topipittori

Guarracino, E. et Al. (2021) Piccolo erbario storie e segreti di alberi e piante 24 Ore Cultura

Hallé, F. & Patriarca, E. (2019). Atlante di botanica poetica. L'ippocampo

Haskell, D.G. (2014). La foresta nascosta: un anno trascorso a osservare la natura. Einaudi

Heuninck, T. & Petit, A. (2019). Il semino dove lo metto? manuale per piccoli contadini. Terre di mezzo.

Hildebrand, C. (2023). La grammatica delle erbe. Gribaudo

Hyland, A., & Wilson, K. (2021) Alberi d'autore. Logos

Jolivot, N. (2022) Viaggi nel mio giardino. Orecchio acerbo

Kecir-Lepetit, E. & L. Maupetit (2021) Fiori di stagione. L'ippocampo

Kirkham, T. & Scott, K. (2022). Arboretum: il grande libro degli alberi. Rizzoli

La Pietra, H. (2021). Erbario Marinonibooks
Korzack J. (2013). Quando ridiventerò bambino. Luni editrice

Leonardi, C. & Stagi, F. (2018). L'architettura degli alberi. Lazy Dog

Létè, N. (2023). La settimana del giardiniere felice. Il Sole 24 ore cultura

Lewis, S.W. & Weston, J.L. (2018). Piccola guida per chi ama le api. Armenia

Lionni, L. (2021). La Botanica Parallela. Gallucci

Lombardi, M. (2023). Piccolo manuale illustrato per cercatori di fiori. Il Saggiatore

Mancuso, S. (2019). La nazione delle piante. Laterza

Mancuso, S. (2021). Botanica. Viaggio nell'universo vegetale. Aboca

Mancuso, S. & Giordano, P. (2024) Favoloso mondo delle piante. Aboca

Mancuso, S. & Giordano, P. (2024) Il favoloso mondo delle piante. Aboca edizioni

Mari, I. (2007) L'albero. Babalibri

Mehnert, V. & Lieb, C. (2023). Alla scoperta dell'invisibile l'incredibile storia di Alexander von Humboldt. Donzelli

Merisi, M. (2017) Vagabonde: una guida pratica per piccoli esploratori botanici. Topipittori,

Morel, F. & Jarrie, M. (2023) Una storia d'amore: due vite legate dai fiori. Salani

Mozzillo, A. & Balducci (2020). Io sono foglia. Bacchilega Junior

Munari, B. (2004). Disegnare un albero. Corraini

Nicoletti, N. & Laboratorio Salani (2023). L'insalata era nell'orto: l'orto a scuola e nel tempo libero

Paxmann, C. & Olaf, H. (2021). Flower power: la forza gentile delle piante. Rizzoli

Pera, P. e Al. (2023). Nina e Macchia e altre storie di alberi e giardini. Salani

Piotto, B. & Marchegiani, G. (2021). In un seme: manuale per piccoli collezionisti di meraviglie. Topipittori

Pollan, M. (2023). La botanica del desiderio, osservare il mondo con gli occhi delle piante, Aboca

Puricelli, C. & Testa, A. (2021) Piccolo erbario fiorito storie e segreti dei fiori. 24 Ore Cultura

Recanatini, S. (2020). La grammatica dei fiori. Gribaudo

Riera, L. & Holden, O. (2023). Giganti verdi: gli alberi millenari più amati d'Europa. IdeeAli

Robinson, H.W. & Browne K.R.G. (2021). Come coltivare un giardino. Elliot

Rousseau, J.J. & Doering-Froger, K. (2021). Atlante di botanica elementare. L'ippocampo

Scuderi, L. (2017). Il giardino delle meraviglie: storie, segreti, ricette intorno alle piante del Mediterraneo. Donzelli

Stella, D. & Madiari, F. (2023). Verde. Eserciziario visivo per un confine confuso tra corpo e botanica Centro di Rilevante Interesse per la Danza Virgilio Sieni, Accademia sull'arte del Gesto

Thoreau, H.D. (2018). Ascoltare gli alberi. Garzanti

Villani, M. & Marchi, E. (2021). Ci vuole un fiore. Racconti e meraviglie del silenzioso regno verde. Codice.

Weyland, B. (2022). Eden. educare (ne)gli spazi con le piante. Corraini

Zare, G. & Paravicini, S. (2021) Piccolo manuale illustrato per cercatori di foglie. Il Saggiatore

Altri riferimenti:

Barbiero, G. (2011). *Biophilia and Gaia. Two hypothesis for an affective ecology. Journal of Bio-Urbanism*, 1 (11-27) 59, www.journalofbiourbanism.org/2012/barbiero

Bateson, G. (1976). Verso un'ecologia della mente. Adelphi

Beseghi, E & Grilli, G. (2011) La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini. Carocci

Bruno, R.T (2020). Educare al pensiero ecologico. Letture, scritture e passeggiate per un mondo sostenibile. Topipittori

Cecilian, A. (2018). From the Embodied Cognition to the Embodied Education in the Physical and Sports Sciences. *Encyclopaideia*, 22(51), 11-24. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8424>

Charles C., Louv, R. (2009). Children's Nature

Deficit: What We Know – and Don't Know. Available from: www.childrenandnature.org/downloads/CN-EvidenceoftheDeficit.pdf

Coccia, M. & Michele, A. (2024). *La vita delle forme*, HarperCollins

Dewey, J. (2004). *Esperienza ed educazione*. La Nuova Italia

Farnè, R. & Agostini, F. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Edizioni Junior

Farnè, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci

Federici, A. (2016). Attività Motoria in ambiente naturale: una scelta per la vita. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 103–115. <https://reladei.com/index.php/reladei/article/view/169>

Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Franco Angeli

Guerra, M. (2022). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Franco Angeli

Lorenzoni, F. (2023). *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*. Sellerio

Massa, R. (a cura di) (1989). *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*. La Nuova Italia

Montessori, M. (1951). *La scoperta del bambino*. Milano. Garzanti

Montessori, M. (2007). *Come educare il potenziale umano*, Garzanti

Raimondo, R. (2019). Origini, caratterizzazioni e sviluppi dell'educazione cosmica in Maria Montessori. *Rivista di storia dell'educazione*. (1) pp. 69-79

Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci

Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Carocci

Terrusi, M. (2017b). Eterni, fanciulli, alati: neotenia, leggerezza e letteratura per l'infanzia. *Studi sulla Formazione*: 20, 387-408, 2017-2, DOI: 10.13128/Studi_Formaz-22195

Terrusi, M. (2023). Letteratura per l'infanzia e consapevolezza corporea: una lettura in otto tempi fra albi illustrati e pratiche somatiche. *Encyclopaideia*, 27(65), 79–95. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16366>

Zoja, L. (2007). *Giustizia e bellezza*. Einaudi

Borgna, E. (2022) *Tenerezza*. Einaudi



Marcella Terrusi
Università di Bologna

Dottore di Ricerca in Pedagogia, è Ricercatrice Senior presso il Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita dell'Università di Bologna, Campus di Rimini dove insegna Storia e culture d'infanzia, Pedagogia, Body cultures. Autrice di monografie dedicate agli albi illustrati con e senza parole (Carocci 2012, 2017) e diversi contributi sull'Outdoor Education, è consulente scientifica di Bologna Children's Book Fair.

