



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA- FISPPA**

**CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE**

CURRICOLO EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA

Relazione finale

**LA QUALITA' NEI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA,
TRA PARTECIPAZIONE E VALUTAZIONE**

RELATRICE:

Prof.ssa Milani Paola

LAUREANDA: Boldrin Irene

Matricola 1006805

Anno Accademico 2015-2016

Indice

Introduzione	1
1 L'asilo nido dall'ottica assistenziale all'ottica educativa	3
1.1 Dai brefotrofi ai presepi	4
1.2 L' ONMI e la legge n°1044 del 1971	6
1.3 La Rete per l'Infanzia	8
1.4 L'identità degli asili nido moderni	9
2 Co-costruire la qualità	13
2.1 Il concetto di qualità nel contesto educativo	13
2.2 Gli attori sociali coinvolti	15
2.3 La qualità percepita	17
2.4 La qualità partecipata	18
2.5 Carta dei servizi e Progetto Educativo	19
2.5.1 La carta dei servizi	20
2.5.2 Il progetto educativo	21
3 Valutazione della qualità	23
3.1 La valutazione intesa come formativa	23
3.2 Il modello del "valutare, riflettere, restituire"	25
3.3 Promuovere la valutazione partecipata	27
3.4 Strumenti per la valutazione della qualità	28
3.4.1 La scala ITERS-SVANI	29
3.4.2 La scala ISQUEN	33
3.4.3 La scala ASEI	36
Conclusioni	39
Bibliografia	41
Appendice	43

Introduzione

La realtà sociale odierna è, sempre più, caratterizzata da profondi cambiamenti, in particolare nei bisogni delle famiglie, che vedono nei servizi per la prima infanzia una sorta di “garanzia” nel far coincidere le esigenze di lavoro con quelle della cura dei propri figli.

L’attuale evoluzione della società richiede uno sviluppo ulteriore di tali servizi attraverso l’obiettivo di soddisfare al meglio le esigenze dei bambini e quelle dei genitori, diversificando e quindi personalizzando l’offerta formativa.

Pertanto, è fortemente necessario ripensare gli asili nido, e i servizi ad esso correlati come i *micronidi*, gli *spazi-gioco* e i *centri per le famiglie*, in un’ottica di qualità, coniugando l’aspetto di cura e assistenza con l’aspetto educativo-pedagogico, capace di offrire nuove opportunità di crescita ai bambini e a sviluppare appieno le loro potenzialità.

Focalizzarsi in un’ottica di qualità richiede impegno, costanza, ma soprattutto collaborazione e partecipazione condivisa da parte di tutti i soggetti coinvolti all’interno dei servizi educativi, attraverso un dialogo continuo e costruttivo.

È importante, quindi, istituire all’interno di essi un sistema di valutazione che verifichi il loro stato di qualità, facendo emergere le criticità, riflettere sul raggiungimento degli obiettivi e promuovendo in tutti i soggetti coinvolti momenti di auto-osservazione e discussione.

La valutazione della qualità in un servizio assume un importante valore *formativo*, poiché comporta una riflessione e un miglioramento continuo dell’efficienza ed efficacia dell’intero processo educativo, diventando parte integrante del lavoro di progettazione e programmazione.

Questo lavoro nasce con l’intento di proporre uno strumento di riflessione e approfondimento sul tema della qualità nei servizi per la prima infanzia, rivolto agli educatori, in primis, ma anche a tutti quei soggetti che in qualche modo vengono coinvolti al loro interno, come le famiglie, gli operatori, la comunità.

Nel primo capitolo vengono ripercorse alcune delle principali tappe storiche che, alla luce dei grandi mutamenti avvenuti nella società del XIX secolo, hanno portato ad una nuova concezione dei servizi per la prima infanzia, fino a definirne una nuova identità educativo-pedagogica.

Nel secondo capitolo viene approfondito il concetto di qualità in tali servizi, focalizzando l'attenzione sull'importanza della percezione che gli attori sociali coinvolti (famiglie, educatori, comunità) hanno del servizio offerto e sull'importanza della collaborazione e partecipazione tra di essi nel "costruire" un processo di qualità.

Nel terzo e ultimo capitolo, viene analizzato l'aspetto della valutazione della qualità, evidenziando la sua forte valenza formativa e la sua natura negoziale e partecipata fra tutti gli attori sociali coinvolti.

Tale capitolo si conclude, infine, con la presentazione di alcuni strumenti utili alla valutazione della qualità nell'asilo nido, come la scala SVANI, la scala ISQUEN e la scala ASEI.

1 L'asilo nido dall'ottica assistenziale all'ottica educativa

I servizi per la prima infanzia, in particolare gli asili nido, sono tutt'oggi strutture educative che, sulla base di un progetto educativo interno e condiviso dalle educatrici, si pongono l'obiettivo di soddisfare i bisogni relativi allo sviluppo di base del bambino, come ad esempio i bisogni dell'area motoria, linguistica, comunicativa, sociale e affettiva nel rispetto dei suoi ritmi di crescita.

L'affermazione educativa dei servizi per la prima infanzia viene fatta risalire agli anni settanta del Novecento, precisamente con la legge n°1044/1971 quando, attraverso l'introduzione di personale qualificato volto a garantire un'assistenza psicopedagogica al bambino, venne per la prima volta riconosciuto, anche a livello statale, il valore educativo degli asili nido che stava piano piano nascendo.

Le strutture rivolte alla prima infanzia hanno però una loro storia prevalentemente assistenziale.

A seguito dell'affermazione femminile nel mondo del lavoro nel periodo industriale del XIX secolo, tali strutture, principalmente ecclesiastiche e private, si posero come obiettivo quello di far fronte alle necessità e ai bisogni delle madri lavoratrici.

Queste strutture possono essere viste come delle forme arcaiche di asilo nido, senza alcuna valenza formativa interna al servizio, ma limitate solamente a garantire assistenza e a fornire le basi igienico-sanitarie ai bambini e alle loro madri.

Nelle classi sociali più disagiate, come quella proletaria infatti, erano infatti presenti condizioni di forte povertà e di grandi carenze igienico-sanitarie, causando un notevole tasso di abbandono e mortalità infantile.

È dunque interessante, prima di affrontare in dettaglio il concetto di qualità nell'ambito dei servizi per la prima infanzia, ripercorrere alcune principali tappe storiche del XIX secolo, ritenute fondamentali nel passaggio degli asili nido da un'ottica esclusivamente sanitaria e assistenziale, ad un'ottica educativo-pedagogica.

1.1 Dai brefotrofi ai presepi

Il processo evolutivo dei servizi per la prima infanzia nacque in un'ottica prettamente assistenziale intorno al 1800, in concomitanza con la Rivoluzione Industriale. Fino ad allora la donna aveva il compito di governare la casa e di accudire i propri figli, ma l'avvento dell'industrializzazione portò notevoli cambiamenti nel mondo femminile.

La nascita di nuove fabbriche permise anche alle donne di lavorare e contribuire economicamente al mantenimento della propria famiglia, ma le nuove condizioni di vita della classe operaia rendevano molto difficile la gestione dei propri figli.

Tra le classi sociali più disagiate era presente un notevole tasso di abbandono e mortalità infantile, dovuto principalmente alle condizioni di povertà e alle scarse condizioni igienico-sanitarie in cui erano costretti a vivere.

Coloro che per primi si occuparono dell'assistenza a queste famiglie furono gli enti ecclesiastici, che offrivano la possibilità di abbandonare i neonati in *brefotrofio*, accolti anonimamente tramite la ruota degli esposti.

Per far fronte a questo problema, nel decennio dal 1840 al 1850 nacquero in Italia i primi "Presepi"¹. Erano strutture private poste nelle vicinanze delle industrie, aventi come obiettivo quello di agevolare le madri lavoratrici nell'allattamento e nell'allevamento dei loro bambini, assicurando la possibilità di accesso per tre o quattro volte al giorno. In alcune realtà industriali, come ad esempio Pinerolo (in Piemonte) e San Marcello (in Toscana), vennero istituite alcune sale per l'allattamento all'interno delle fabbriche. Considerate delle prime forme di asilo nido aziendale, permettevano di far fronte alle esigenze delle donne operaie che non potevano assentarsi dal lavoro.

Uno dei primi esempi di Presepio italiano, il "Pio ricovero per i bambini lattanti e slattati", nacque a Milano nel 1850 su progetto del pedagogista Giuseppe Sacchi². Accolse circa 100 bambini, suddivisi tra lattanti e slattati, dai 15 giorni di vita ai 2 anni e mezzo e, al suo interno, vennero organizzati alcuni corsi di formazione per le madri povere e disagiate, come ad esempio corsi di alfabetizzazione e di cucito.

¹ Il termine Presepio deriva dalla traduzione francese *Crèche*, termine ancora oggi utilizzato in Francia per indicare gli asili nido.

² <http://www.pioistitutodimaternita.it/la-nostra-storia>, 2016.

Mano a mano i presepi evolsero in una forma moderna di assistenza per l'infanzia, assecondando alcuni nuovi bisogni della classe operaia, come quello di un'istruzione di base. Hanno avuto una maggiore diffusione nell'Italia Settentrionale, con un aumento di quasi il 50 % nel ventennio successivo dall'apertura dei primi ricoveri e, nonostante la discontinuità con cui le madri usufruivano di queste strutture, contribuirono notevolmente alla diminuzione del tasso di mortalità e di abbandono dei bambini.

In questo contesto, nei primi anni del '900 ci fu una significativa evoluzione storica e sociale dei servizi per la prima infanzia. Nel 1902 si è tenuto a Torino il primo Congresso nazionale *Pro infanzia*, nel quale emerse

la necessità di formare tutti coloro che lavoravano all'interno dei servizi per l'infanzia, e di diffondere, attraverso i presidi territoriali, le più adeguate norme igieniche da adottare in tale ambito da parte della popolazione³.

Nel 1905 il pediatra Ernesto Soncini, pioniere della valenza tra asilo nido e territorio, costituì il primo "*memoriale del neonato*", ovvero una prima forma di libretto sanitario, e in quello stesso anno fondò, a Mantova, l'"*Istituto pro lattanti*"⁴. Fu molto importante perché per la prima volta venne introdotto l'allattamento artificiale, visto come integrativo o sostitutivo a quello materno.

Questa innovazione aiutò, inoltre, a risolvere il problema della mancanza di produzione di latte materno e, dal punto di vista produttivo, le madri non dovettero più assentarsi dal posto di lavoro per allattare il proprio bambino.⁵

Emersero, perciò, da una parte aspetti positivi, legati al sostegno delle madri nell'allattamento, dall'altra alcuni aspetti negativi, legati principalmente all'aspetto morale ed emotivo.

³ Bellucci M.T. (a cura di), *Il nido. Educazione e cura della prima infanzia*, Roma, Carocci, 2013, p.17.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Ai giorni nostri invece, l'OMS riconosce scientificamente l'importanza della pratica dell'allattamento naturale al seno a differenza dell'allattamento artificiale, e lo raccomanda in maniera esclusiva fino ai 6 mesi di vita. Si veda: OMS/UNICEF "*L'allattamento al seno: protezione, incoraggiamento e sostegno*.", Ginevra, 1989.

1.2 L' ONMI e la legge n°1044 del 1971

Negli anni successivi, anche lo Stato italiano, sotto la spinta dei modelli di alcuni paesi europei come il Belgio, la Norvegia e la Francia, iniziò a creare alcune basi per una vera e propria politica sociale verso la tutela dell'infanzia.

Con la legge del 10 dicembre 1925 venne istituita l'ONMI, un'opera nazionale finalizzata alla protezione e all'assistenza della maternità e dell'infanzia.

Un passo molto importante nell'evoluzione storica e sociale italiana, segnato dal passaggio di una forma assistenziale privata ad una forma pubblico-statale.

Attraverso questa legge vennero aperte, su tutto il territorio nazionale, molte "Case della madre e del bambino". Presso di esse lo Stato pose una serie di obiettivi, come quello di diffondere norme igieniche atte a proteggere la maternità e a diminuire i tassi di mortalità eccessivamente alti in Italia, fornire aiuto alle gestanti e alle madri disagiate, assistere e tutelare bambini e ragazzi disagiati o abbandonati fino ai 18 anni di età. Ha inoltre cercato di ovviare al problema della mancanza di personale specializzato alle cure e all'assistenza negli istituti, creando nuove figure professionali assistenziali attraverso una formazione adeguata.

Le strutture dell'ONMI avevano una finalità prevalentemente igienico-sanitaria, con lo scopo principale di nutrire gli ospiti ed evitare contagi di malattie gravi come la sifilide e la tubercolosi. Al loro interno erano previsti ambulatori ostetrici e sale parto, sale per la pesata per lattanti e divezzi, il refettorio per gestanti e madri nutrici e camere di isolamento per i bambini sospetti di malattie gravi⁶.

L'aspetto formativo e i problemi affettivi e psicologici dei bambini vennero, però, ampiamente trascurati. I bambini infatti venivano suddivisi in gruppi molto numerosi, anche di 30-40 bambini, senza distinzione in fasce d'età, dove il rapporto affettivo era praticamente inesistente. Inoltre le strutture erano composte da stanze molto alte e di grandi dimensioni, generando un senso di disagio e passività.

L'ONMI, così concepita, rimase immutata fino agli anni settanta finché, con la legge del 23 dicembre 1975, fu soppressa.

Nel frattempo sono stati fatti ulteriori passi verso l'istituzione degli asili nido moderni. Nel 1950 venne emanata una legge che obbligava i datori di lavoro, con più

⁶ *Ivi*, p.18.

di 30 lavoratrici, a predisporre camere di allattamento interne o adiacenti alle aziende, portando alla nascita dei primi asili nido aziendali, ma è con la *legge n°1044 del 6 dicembre 1971*, che nascono in Italia i primi asili nido di nuova concezione, “intesi come un servizio sociale di interesse pubblico”.⁷

Nella legge compare espressamente quale sia il compito dell’asilo nido:

provvedere alla temporanea custodia dei bambini, per assicurare una adeguata assistenza alla famiglia e anche per facilitare l’accesso della donna al lavoro nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale.⁸

Inoltre, nella legge si precisa che

gli asili nido devono essere dotati di personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l’assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino.⁹

La qualificazione e l’aggiornamento professionale del personale, così come le competenze della programmazione, vennero trasferite dallo Stato alle Regioni, mentre la gestione interna degli asili nido venne affidata ai Comuni.

Tra le famiglie e il territorio si venne a creare, così, una prima collaborazione, volta a fornire un servizio non solo di custodia e assistenza al bambino, ma a garantirne anche un’assistenza psicopedagogica.

Questa legge portò dei grandi cambiamenti, come la nascita di una nuova figura professionale all’interno degli asili nido: l’educatore/educatrice, così come viene inteso oggi. In particolare, tale normativa prevedeva l’introduzione del *gruppo educativo*, inteso come un insieme di educatori che operano all’interno della stessa sezione e che condividono il compito di elaborare un progetto educativo secondo l’età e le caratteristiche personali dei bambini¹⁰.

Questa trasformazione in senso educativo ha però contribuito da un lato a diffondersi del timore che si potesse determinare una scolarizzazione precoce del bambino, e dall’altro una preoccupazione di tipo economico, fondata sull’idea che un

⁷ Legge 1044/1971, art.1.

⁸ Legge 1044/1971, art. 2.

⁹ Legge 1044/1971, art. 6.

¹⁰ *Ivi*, p. 20.

nido di qualità comportasse di conseguenza un costo gestionale più alto, penalizzando quindi le Regioni e i Comuni con una disponibilità economica minore. Uno degli obiettivi legislativi infatti, era quello di istituire, nell'arco di circa quattro anni, 3800 asili nido in tutto il territorio nazionale, ma la mancanza di finanziamenti e la questione dei costi elevati ostacolò la realizzazione di tale obiettivo.

Oggi giorno la diffusione dei servizi educativi per la prima infanzia è ancora insufficiente nel rapporto tra domanda-offerta, ma nonostante tutto però, è emerso un significativo miglioramento degli aspetti qualitativi, tanto che gli asili nido italiani sono divenuti, nel corso degli anni, un modello di riferimento anche per gli altri paesi dell'Unione europea.

La legge 1044/1971 è tutt'ora in vigore, anche se da tempo ne è stata richiesta la revisione in più punti, in ragione ai numerosi mutamenti avvenuti nella nostra società, sia nelle esigenze delle famiglie, sia nel modo in cui si è evoluta la visione dell'infanzia.

1.3 La Rete per l'Infanzia

Le politiche europee iniziarono, sempre più, ad interessarsi dei servizi per l'infanzia, promuovendo pari opportunità tra uomini e donne, e in egual misura, favorendo la conciliazione tra tempi di lavoro e di cura, attraverso il sostegno delle neo-mamme nel reinserimento nel mondo del lavoro.

Nel 1986 venne istituita una Rete per l'Infanzia della Commissione Europea, costituita da un esperto per ogni stato membro e da un coordinatore¹¹.

Nell'ambito del programma d'azione per le pari opportunità, la Rete per l'Infanzia fissò alcuni criteri per la definizione di *qualità* nei servizi per l'infanzia, incentivando una visione più ampia, in cui i servizi non siano visti solo come un diritto delle madri lavoratrici, ma soprattutto come espressione del diritto dei bambini a ricevere cure ed educazione adeguate, e ad essere attivamente coinvolti nella partecipazione alla vita sociale e culturale.

¹¹ Capparucci M. T., *Pedagogia del nido e valutazione della qualità*, Roma, Cisu, 2011, p. 90

Nel 1996 la Rete per l'Infanzia elaborò il documento *La qualità dei servizi per l'infanzia*, all'interno del quale vennero delineati i 40 obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia¹².

Tali obiettivi riguardavano una serie di tematiche: richiamaavano alle finalità educative, alla formazione e alle condizioni di lavoro del personale, alla partecipazione delle famiglie, fino ad arrivare alla valutazione del funzionamento dei servizi e al loro finanziamento.

Non si ponevano come una standardizzazione valida in tutta Europa, ma come aiuto e supporto per le istituzioni e i soggetti interessati al tema della qualità.

Si tratta di un processo dinamico e continuo che richiede riflessioni e revisioni costanti da parte degli stati membri, in linea con i loro naturali mutamenti sociali, culturali, economici e politici.

1.4 L'identità degli asili nido moderni

L'asilo nido odierno ha un'identità fortemente incentrata su una dimensione educativa sensibile ai bisogni dei bambini. Si prefigura infatti come un luogo rassicurante, che ricorda molto l'ambiente e il contesto familiare, ma allo stesso tempo è anche un luogo ricco di stimoli e proposte di attività che soddisfano i bisogni relativi allo sviluppo di base del bambino, come quelli inerenti all'area motoria, linguistica, comunicativa, sociale e affettiva.

L'obiettivo principale degli asili nido moderni è, infatti, proprio quella di entrare in relazione con tutti i bambini in funzione della loro età e delle loro differenze individuali, offrendogli cura e attenzione in ogni momento della giornata.

La qualità dell'esperienza educativa è data anche da alcuni importanti indicatori di qualità¹³, come ad esempio il rapporto numerico educatori/bambini, la composizione dei gruppi e delle sezioni e l'organizzazione e la buona gestione dei tempi che avvengono sia durante tutti quei momenti dedicati alla cura del corpo e ai bisogni (le routine), sia in quelli dedicati alle attività e al gioco (come ad esempio i laboratori, le sedute di psicomotricità, il gioco simbolico).

¹² *Ibidem*.

¹³ Galardini A. L., *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Roma, Carocci, 2003, p. 22.

Un altro aspetto molto importante nella definizione degli indicatori della qualità all'asilo nido è sicuramente il supporto alle famiglie.

La famiglia, infatti, rimane sempre un punto di riferimento a cui bisogna mirare per garantire il benessere complessivo del bambino, ed è per questo che “risulta fondamentale predisporre strategie organizzative e relazionali con i genitori per comprendere al meglio quali siano le loro reali esigenze e necessità”¹⁴.

Quanto detto finora ci permette di affermare come le nuove politiche europee riguardanti i servizi per l'infanzia hanno portato, nel corso degli anni, ad una notevole crescita della consapevolezza nei bisogni dei bambini e nel loro diritto a essere visti come soggetti attivi e principali nel processo educativo.

A loro va sicuramente riconosciuto il merito, infatti, di aver introdotto una vera e propria cultura dell'infanzia, evidenziando non solo le necessità fisiologiche e assistenziali del bambino, ma soprattutto i loro bisogni sul piano educativo-pedagogico, anche attraverso l'introduzione di una serie di attività di formazione per gli operatori dell'asilo nido.

Da un altro lato, però, le nuove politiche europee hanno avuto un andamento lento e a volte discontinuo. Ad esempio in Italia, la legge istitutiva degli asili nido (legge 1044/1971) si pose come obiettivo quello di realizzare, nell'arco di cinque anni, 3800 asili nido in tutto il territorio nazionale ma, purtroppo, a distanza di oltre trent'anni la loro estensione si trova al di sotto della metà¹⁵.

Pertanto, anche se nella storia degli asili nido sono presenti dei ritardi e delle insufficienze, sono stati raggiunti molti risultati sul piano della qualità di tali servizi, tanto che la consapevolezza dei bisogni dei bambini è cresciuta in modo tale da creare una vera e propria “pedagogia del nido”, basata principalmente sull'attenzione e sull'importanza delle relazioni tra gli attori sociali coinvolti.

L'asilo nido resta sicuramente un servizio insostituibile per i genitori che lavorano a tempo pieno, perché garantisce un supporto continuo e molto ampio negli orari di apertura, ma i bisogni delle famiglie oggi sono ormai sempre più complessi e differenziati e la domanda di servizi risulta essere molto più articolata.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ivi*, p. 16.

Per rispondere a queste nuove esigenze, grazie alla legge 285/1997, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*¹⁶, sono stati istituiti alcuni servizi collaterali agli asili nido, che si configurano sia come luoghi in cui viene riconosciuto il diritto dei bambini a sviluppare appieno le loro potenzialità, sia come luoghi di affiancamento e sostegno alle famiglie. Questi servizi possono essere ad esempio: gli *spazi-gioco*, i *centri per le famiglie* e il *nido domiciliare*¹⁷.

Gli *spazi-gioco* offrono la possibilità di frequenza con regolarità alcune volte alla settimana in fasce orarie flessibili, dove al loro interno i bambini trovano un'opportunità di gioco e di relazione con i pari.

I *centri per le famiglie*, invece, sono servizi rivolti sia ai bambini che ai loro genitori, offrendo loro la possibilità di partecipare insieme alle attività proposte e avere momenti di condivisione e confronto della propria esperienza con gli altri genitori.

Una nuova prospettiva, infine, è il *nido domiciliare*, che consiste in un servizio offerto da un'educatrice qualificata e rivolto a piccoli gruppi di bambini (circa sei-otto al massimo) in uno specifico domicilio. Si tratta però di un'esperienza molto circoscritta, nella quale può emergere un elemento di criticità legato principalmente "all'isolamento" dell'educatrice in riferimento ad un gruppo d'equipe.

A differenza degli asili nido, questi nuovi servizi collaterali non prevedono una frequenza costante o prolungata, ma anche solo per qualche ora al giorno garantendo, di conseguenza, rette mensili più contenute e quindi più sostenibili dalle famiglie.

L'obiettivo di tali servizi, infatti, è proprio quello di far fronte alle necessità e ai bisogni della nuova realtà sociale, permettendo alle famiglie di poter contare su strutture che danno nuove opportunità di crescita ai bambini, altrimenti difficili da garantire solamente nel contesto familiare, dove mancano soprattutto altri bambini con cui condividere il gioco e l'amicizia¹⁸.

¹⁶ *Ivi*, p. 23.

¹⁷ *Ivi*, p. 26.

¹⁸ *Ibidem*.

2 Co-costruire la qualità

Orientare l'attenzione sulla qualità educativa nei servizi per la prima infanzia significa offrire una risposta sociale e culturale sia per il bambino, protagonista all'interno del servizio, sia per l'intera comunità in evoluzione, in particolare per le famiglie e il territorio.

È importante integrare fin da subito i servizi per la prima infanzia nel proprio contesto locale, con l'obiettivo di creare un confronto tra gli individui e i gruppi di persone che hanno un interesse e una responsabilità all'interno del servizio.

La qualità nel contesto educativo viene co-costruita dagli attori sociali coinvolti, i cosiddetti *stakeholder*, ed è un processo attraverso cui educatori e genitori, in primis, si rendono piano piano consapevoli di educare lo stesso bambino attraverso un continuo confronto di idee e scelte educative.

Il dialogo con le famiglie, infatti, rappresenta uno degli aspetti cruciali della qualità di un servizio, poiché comporta un continuo scambio di idee ed interessi.

Nel seguente capitolo sono stati così analizzati concetti come il coinvolgimento, la partecipazione e la collaborazione tra gli *stakeholder*. Questi, infatti, vengono ritenuti aspetti fondamentali nell'ottica della qualità all'asilo nido poiché, come già accennato in precedenza, lo sviluppo e l'educazione dei bambini derivano essenzialmente dalla condivisione dei valori, degli obiettivi e dal rapporto di fiducia che si crea giorno dopo giorno tra educatori e genitori.

2.1 Il concetto di qualità nel contesto educativo

L'attenzione per la qualità nei servizi per la prima infanzia, in particolare negli asili nido, ha permesso di scoprire la complessità di questa nuova istituzione che, abbandonata ormai la sua funzione esclusivamente assistenziale, si configura sempre più come luogo di educazione per i bambini.

Il principio di qualità nelle istituzioni educative si basa sul presupposto che esista la possibilità di migliorare e ottimizzare vari aspetti, puntando ad una maggiore soddisfazione di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo.

Perciò, la qualità in educazione viene intesa come un processo di miglioramento continuo, orientato verso obiettivi comuni e condivisi dagli *stakeholder* (ovvero i soggetti coinvolti: famiglie, bambini, educatori, comunità) e sulla conseguente capacità di riflessione, di analisi e di *problem solving*.

Esistono diverse definizioni di qualità, individuate da un gruppo di studiosi dell'Università di Pavia (Becchi, Bondioli, Ferrari) negli anni 2000¹, attribuibili ad un concetto di accezione positiva. Alcune accezioni sono le seguenti:

- *Qualità come eccellenza*, vista come il miglior grado di qualità possibile, definita unica e irripetibile.
- *Qualità come raggiungimento di standard prescritti*, riferito al modo in cui un servizio raggiunge gli obiettivi posti dai programmi nazionali o dalla carta dei servizi.
- *Qualità come adeguatezza al proposito*, riferita al processo di condivisione degli obiettivi, negoziati sia dagli utenti interni ed esterni al servizio educativo senza nessun riferimento alla finalità pedagogica del nido.
- *Qualità in senso trasformativo*, inteso come miglioramento del servizio, facendo sempre riferimento al progetto educativo dell'asilo nido e alle esigenze dei bambini e delle famiglie.

Queste accezioni indicano il concetto di qualità come *dinamico*, per cui la realizzazione di un servizio di qualità viene visto come un obiettivo da raggiungere attraverso le attività di monitoraggio e valutazione continua dei materiali, risorse e processi messi in atto².

Tale concetto è quindi molto complesso, perché comporta il riferimento a numerose variabili che dipendono sia dall'oggetto specifico che si vuole valutare, in questo caso un servizio educativo, sia dal significato attribuito dagli *stakeholder*.

Andando ad analizzare più in dettaglio il servizio educativo, si può dire che esso si caratterizza per essere³:

¹ Bondioli A., *La qualità dei servizi per l'infanzia: una co-costruzione di significati condivisi*, in *Cittadini in crescita*, n. 3/4, 2002, p.50.

² Quinto Borghi B., *Star bene al nido d'infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido*, Parma, Edizioni Junior, 2006, p. 16.

³ Capparucci M. L., *Pedagogia del nido e valutazione della qualità*, Roma, Cisu, 2011, p. 95.

- *Immateriale*, cioè non tangibile, e quindi molto difficile da misurare e valutare utilizzando criteri esclusivamente quantitativi.
- *Immediato*, in quanto il momento dell'erogazione coincide con il momento della fruizione, e per questo diventa impossibile apportare per tempo modifiche o correzioni.
- *Partecipato dall'utente*, in cui il bambino e il genitore intervengono nella realizzazione del servizio, partecipando in maniera diretta.
- *Eterogeneo*, perché ogni volta è leggermente diverso dal precedente e quindi impossibile da standardizzare.

Queste caratteristiche costituiscono il nucleo del valore educativo, in quanto cercano di rispondere al meglio alle esigenze che di volta in volta emergono nei bambini e nelle loro famiglie.

È necessario, perciò, chiarire il concetto di *customer satisfaction* nel campo dei servizi educativi, in rapporto agli attori sociali coinvolti.

La soddisfazione del cliente, infatti, è il principio alla base del concetto di qualità; mentre per un prodotto questo concetto corrisponde al soddisfacimento dei requisiti specifici, nel campo educativo diventa di difficile interpretazione.

Ad esempio, è complicato definire cosa si intende per soddisfazione del servizio offerto quando ci si riferisce alle famiglie: una famiglia può ritenersi soddisfatta semplicemente perché il servizio va ben oltre le loro aspettative, magari orientate principalmente all'assistenza, mentre altre possono ritenersi insoddisfatte perché attribuiscono all'asilo nido compiti e responsabilità di scolarizzazione che in realtà non può avere.

Orientarsi in un'ottica di qualità, all'interno di un servizio per la prima infanzia, richiede agli educatori di essere in possesso della capacità di mettersi in relazione con i vari *stakeholder*, per comprendere al meglio quali siano i loro bisogni e, come si vedrà nei paragrafi successivi, la loro "qualità percepita".

2.2 Gli attori sociali coinvolti

Come descritto nel paragrafo precedente, il concetto di qualità richiede il riferimento a numerose variabili, tra cui il significato attribuitogli dagli attori sociali

coinvolti all'interno del sistema nido: il bambino, la famiglia, gli educatori e la comunità.

- *Il bambino* è l'attore più importante dell'asilo nido e il concetto di qualità non può non considerare le ricadute che le azioni di cura hanno sul suo benessere. Nel rilevare i suoi stati d'animo durante la sua giornata, è molto utile, se non fondamentale, utilizzare un *metodo osservativo*. L'osservazione infatti, meglio se partecipata, viene intesa come uno strumento privilegiato per valutare la qualità pedagogica interna, aiutando l'educatore a far emergere una serie di informazioni importanti sulla qualità del servizio e sul benessere del bambino durante la sua giornata al nido.
- *La famiglia*, con i suoi nuovi bisogni, ha un ruolo sempre più decisivo nella qualità dei servizi per la prima infanzia. Attraverso l'utilizzo di importanti strumenti come il colloquio d'ingresso, le assemblee, i colloqui in itinere, oppure ancora il diario di bordo (nella quale viene descritta la giornata del bambino), le famiglie hanno la possibilità di confrontarsi tra di loro, ricevere un sostegno dagli educatori nel nuovo ruolo che li aspetta e scoprire i progressi del proprio bambino, verificando, in questo modo, la qualità delle azioni svolte dagli educatori.
- *Gli educatori/educatrici*: la qualità professionale degli educatori si esprime attraverso la capacità di empatia che riescono a sviluppare con i bambini, con le famiglie e con i colleghi.
Elementi che caratterizzano la loro professionalità sono sicuramente la *flessibilità*, cioè la capacità di adattarsi agli imprevisti facendo, di questi, punti di partenza su cui riflettere e migliorare il proprio lavoro, e la capacità di stabilire *relazioni significative* con le famiglie e con i colleghi, creando un rapporto di continuità sia orizzontale che verticale.
- *La comunità*: gli obiettivi di qualità dell'asilo nido sono realizzabili solamente se, a supporto delle azioni quotidiane degli educatori, è presente una comunità che tutela il bambino rispettandone i suoi diritti, considerandolo un soggetto attivo nel suo percorso di crescita.
Fondamentali sono, quindi, le funzioni del Comune e delle Regioni.

Al Comune spetta la funzione di mettere in atto le attività di valutazione della qualità all'interno di un asilo nido, attraverso il miglioramento del servizio, il coinvolgimento delle famiglie e la formazione del personale. Un comune che punta a svolgere uno "standard qualitativo" in un servizio per la prima infanzia spesso si avvale della figura del *coordinatore pedagogico*⁴:

A lui infatti vengono assegnati compiti complessi, come organizzare il lavoro e il contesto educativo, coinvolgere il personale nel raggiungimento degli obiettivi preposti, valorizzare le risorse presenti sul territorio e individuare nuove strategie di miglioramento.

La Regione, invece, interviene a livello legislativo, definendo le norme e le disposizioni relative alla realizzazione di un sistema di monitoraggio continuo della qualità del servizio offerto⁵.

2.3 La qualità percepita

Mentre nelle imprese il termine *qualità* si riferisce al grado di soddisfazione del cliente, nel caso di un servizio educativo questo concetto è molto diverso.

Ogni attore sociale, infatti, ha una sua "qualità percepita", definita come un criterio per valutare la corrispondenza tra servizio atteso (cioè quello che ci si aspetta di ricevere) e servizio percepito (cioè quello riguardante il momento della fruizione). Mentre le percezioni riguardano direttamente il servizio, le aspettative dipendono da molteplici fattori⁶:

- *il passaparola*: quindi dai commenti riguardanti quel determinato servizio e su chi lo realizza.
- *le esigenze personali*: quindi dai bisogni che il cliente vuole soddisfare e che lo spingono a usufruire del servizio.
- *le esperienze precedenti*: quindi dalle occasioni precedenti in cui il cliente ha usufruito del servizio.

⁴ Quinto Borghi B., *Star bene al nido d'infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido*, cit., p.27.

⁵ Ivi, p. 28.

⁶ Ivi, p. 20.

La prima occasione in cui l'attore sociale, in questo caso la famiglia, percepisce la qualità del servizio riguarda il momento dell'iscrizione del proprio bambino al nido. I genitori hanno una serie di aspettative e interrogativi che spesso non riescono a formulare in maniera diretta, ed è per questo che è importante fin dal principio fornirgli alcuni materiali informativi, come la *carta dei servizi* e il *progetto educativo*, che spiegano in dettaglio alcuni aspetti peculiari del servizio⁷.

È proprio a partire dal momento della prima accoglienza, infatti, che si stabiliscono le basi di un sentimento e una relazione di fiducia reciproca che stanno alla base della qualità dei rapporti tra educatori e genitori.

Pertanto, comprendere la qualità percepita dagli *stakeholder* può fornire alcune indicazioni su come adeguare il servizio per rispondere al meglio alle loro necessità e ai loro bisogni⁸.

2.4 La qualità partecipata

La partecipazione e la collaborazione sono concetti molto importanti nella definizione dell'idea di qualità all'interno di un servizio educativo poiché, attraverso un continuo scambio di competenze, idee e obiettivi da parte degli *stakeholder*, permette di comprendere al meglio il lavoro, i compiti reciproci e le varie difficoltà che emergono. Lo scopo, infatti, è quello di cercare insieme delle risposte efficaci da mettere in atto per puntare ad una qualità che non risulti funzionale solo nell'aspetto educativo, ma anche nell'attivazione di processi formativi in tutti coloro che vi operano all'interno del servizio⁹.

Il concetto di qualità in campo educativo risulta, quindi, diverso dal concetto di qualità di un prodotto: a differenza di quest'ultimo infatti, che prevede l'adeguatezza a specifici standard già definiti in partenza, la qualità educativa nasce proprio dalla collaborazione costante di tutti gli *stakeholder*, attraverso una riflessione condivisa delle pratiche messe in atto ogni giorno.

⁷ Galardini A. L., *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Roma, Carocci, 2003, p. 163-165.

⁸ *Ivi*, p.21.

⁹ Quinto Borghi B., *Star bene al nido d'infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido*, cit., p. 19.

Secondo la prospettiva di Bondioli¹⁰, la qualità va *negoziata*:

Non è un dato di fatto, come può essere ad esempio un certo rapporto numerico adulti-bambini, ma un processo, continuo e ricorsivo, di coinvolgimento (degli educatori, dei coordinatori, delle famiglie, degli amministratori) nella definizione degli obiettivi di qualità, nella valutazione dei risultati, nel processo di miglioramento e nella costruzione dell'identità di un servizio.

La qualità partecipata pone come obiettivo quello di avviare un processo di costruzione dell'identità del servizio attraverso continue riflessioni sui valori e sulle esperienze pedagogiche attuate da parte di tutti gli attori sociali coinvolti, quindi non solo tra educatori e famiglie, ma anche con tutto il territorio circostante.

La qualità, infatti, non è un qualcosa che nasce “dal nulla”, ma è un qualcosa che “si fa”, si elabora, un qualcosa che si costruisce attraverso la volontà e la collaborazione costante di tutti coloro che in qualche modo operano all'interno dei servizi educativi.

2.5 Carta dei servizi e Progetto Educativo

Gli asili nido, e i servizi ad esso correlati, sono luoghi in cui i protagonisti sono principalmente i bambini e le loro famiglie. Il senso di accoglienza nei loro confronti si manifesta nei gesti e comportamenti quotidiani, ma ci sono però alcune circostanze significative in cui la percezione della qualità del servizio da parte del genitore è ancora più forte e riguarda il momento dell'iscrizione del proprio bambino al servizio. In questo momento i genitori non riescono ad esprimere le proprie richieste e i propri dubbi, pertanto risulta fondamentale entrare fin da subito in empatia con essi cercando di comprendere i loro bisogni e necessità, finora solo “nascosti”.

Pertanto, risulta importante fin dal principio fornire ai genitori alcuni materiali informativi, come la *carta dei servizi* e il *progetto educativo*, che aiutano a comprendere in dettaglio alcuni aspetti peculiari del servizio.

¹⁰ Bondioli A. et al (a cura di), *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*, Parma, Edizioni Junior, 2010, p. 22.

2.5.1 La carta dei servizi¹¹

La carta dei servizi è, in primis, un atto di comunicazione chiaro ed esaustivo tra chi eroga il servizio e chi lo usufruisce. Fornisce molteplici informazioni, di tipo informativo, di senso e di gestione della qualità, come ad esempio riguardo la propria *mission*, a chi si rivolge, come coinvolge e tutela i suoi destinatari, ma anche sulle modalità di accesso ai servizi, sugli standard qualitativi e sulla loro valutazione. L'obiettivo di tale strumento è, infatti, presentare come funziona il servizio e fornire agli utenti il necessario per consentire loro la propria valutazione della qualità. Spesso viene utilizzata per pubblicizzare il servizio, ma il suo vero valore sta proprio nel garantire il rispetto degli standard qualitativi e nell'assunzione di responsabilità verso chi usufruisce del servizio. È quindi uno strumento molto importante nel dare origine ad un processo di crescita della qualità.

Nell'ambito dei servizi per la prima infanzia, i destinatari di tale documento sono tutti gli *stakeholder* già citati in precedenza con, in primis, le famiglie. Esse, insieme agli erogatori del servizio, durante la fase di realizzazione della *carta dei servizi* danno origine ad una sorta di negoziazione riguardo gli obiettivi da perseguire. Pertanto, nel momento che precede la stesura di tale documento, risulta utile predisporre un valido momento di ascolto delle famiglie, anche attraverso questionari, interviste e riunioni pubbliche.

Da diversi anni i servizi pubblici sono obbligati ad essere in possesso della *carta dei servizi*. La legge che ha introdotto tale obbligo è la D.P.C.M. 27 gennaio 1994 *Principi sull'erogazione dei servizi pubblici*, "strutturata in riferimento all'oggetto, l'ambito di applicazione e definizione e con quattro parti concernenti i principi fondamentali, gli strumenti, la tutela e gli impegni del governo"¹².

Nella norma citata è inoltre prevista una procedura di reclamo connesso al mancato rispetto degli standard qualitativi descritti.

¹¹ Rielaborazione tratta dal libro: Restigian E., *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*, Roma, Carocci, 2012, cap. 3.3.

¹² *Ivi*, p. 115.

2.5.2 Il progetto educativo¹³

Il progetto educativo è il riferimento principale della macroprogettazione annuale di un servizio per la prima infanzia, delineando il percorso educativo in generale. Ogni servizio per la prima infanzia è tenuto a redigere il proprio, per dare risposta a due istanze: una *istituzionale* e l'altra *pedagogica*.

Da un punto di vista *istituzionale* il progetto educativo ha la finalità di qualificare il proprio servizio verso l'esterno, fornendo alle istituzioni un valido strumento per verificarne i requisiti di qualità o, addirittura, di eccellenza.

Da un punto di vista *pedagogico*, invece, funge da documento guida del percorso educativo che coinvolge non solo i bambini, ma anche gli operatori, le famiglie e tutti i soggetti facenti parte della quotidianità del bambino.

In questo documento, come nella carta dei servizi emerge, perciò, l'importanza della condivisione e della co-partecipazione durante la sua stesura, non solo fra gli educatori, ma anche fra tutti gli *stakeholder* interni ed esterni al servizio considerando, in primis, i genitori.

Gli elementi principali cui è costituito il progetto educativo possono essere suddivisi in tre parti distinte:

- *Idee di fondo*, ovvero i presupposti educativi, pedagogici e culturali su cui si fondano le scelte educativo-didattiche che andranno programmate.
- *Identificazione del servizio e la sua organizzazione*, in cui viene delineata una presentazione del servizio nella sua storicità, orizzonte culturale e normativo.
- *Progettazione educativa*, in cui viene delineato il modo in cui l'equipe educativa intende progettare le attività educative.

Il risultato è quindi un documento trasparente ed esplicito in ogni suo punto, che diviene importante sia per il monitoraggio che per la valutazione dell'intero processo di progettazione annuale.

¹³ Rielaborazione tratta dal libro: Restigian E., *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*, cit., cap. 3.1.

3 Valutazione della qualità

La realizzazione di un servizio di qualità implica necessariamente un processo di continuo monitoraggio e valutazione di quanto è stato realizzato, poiché comporta la nascita di aspetti molto importanti, come il cambiamento e il miglioramento del servizio offerto, adeguandolo al meglio ai bisogni degli utenti.

È importante mettere a punto un sistema di valutazione che individui, in primis, lo stato di qualità di un servizio, ma che sia anche in grado di cogliere anche i vari punti critici che emergono sia nel momento della progettazione, come nel momento dell'erogazione del servizio, promuovendo nei soggetti coinvolti momenti di auto-osservazione, partecipazione, discussione, e quindi maggiore consapevolezza del lavoro educativo svolto.

La valutazione della qualità riveste un ruolo cruciale nella progettazione e realizzazione di un servizio educativo, in cui si cerca di andare oltre le attese e gli obiettivi definiti analizzando, attraverso uno sguardo pedagogico, l'efficacia e l'impatto delle scelte operative adottate¹.

Pertanto, il momento della valutazione si configura sia come un processo circolare, poiché comprende tutti gli *stakeholder* del contesto educativo, sia come un processo continuo, perché non deve essere visto solo come un momento finale, ma deve essere svolto in itinere, durante tutte le diverse fasi del processo educativo.

3.1 La valutazione intesa come formativa

Come si è visto nel capitolo precedente, la qualità non è solo un adeguamento a standard prefissati e definiti *a priori*, ma un processo di coinvolgimento tra tutti gli *stakeholder* sia nella definizione degli obiettivi come nella valutazione dei risultati ottenuti.

La natura negoziale della qualità presuppone l'esigenza di alcuni momenti "riflessivi", nei quali tutte le figure coinvolte ragionino sulla stessa idea di qualità

¹ Pandolfi L., *Valutare servizi educativi. Un'introduzione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012, p. 26.

“attraverso un processo democratico di interpretazione”², dando così origine ad una *valutazione partecipata*.

Negli anni novanta e duemila, questa è stata oggetto di studio da parte di molti ricercatori, che hanno teorizzato una larga varietà di pratiche valutative con l'obiettivo di mettere in primo piano la partecipazione dei vari “gruppi di interesse” nella definizione e nella verifica della qualità.

Queste teorie, pur avendo accezioni diverse e particolari, condividono alcune caratteristiche di fondo, tra cui³:

- l'intento democratico di dar voce a tutti coloro che sono coinvolti nel servizio indipendentemente dalla loro posizione gerarchica.
- l'importanza del dialogo e del confronto.
- il rifiuto di utilizzo di modalità e strumenti esclusivamente quantitativi.
- la necessità di una figura di supporto esterna con funzioni di mediazione.

In particolare è emersa l'idea che la finalità della valutazione debba essere maggiormente di tipo “*formativo*”, piuttosto che “*sommativo*”. La valutazione formativa infatti, a differenza di quella sommativa incentrata sugli esiti e sul bisogno di certificare la qualità, ha come scopo quello di migliorare il servizio in itinere, attraverso la formazione e l'aggiornamento continuo dei soggetti coinvolti nel servizio. Il modello che fa riferimento all'idea di valutazione formativa è quello dell'*educational evaluation*, che attribuisce alla valutazione questa funzione orientativa.

Questo concetto viene ulteriormente ampliato nel modello dell'*empowerment evaluation* teorizzato da Fetterman⁴, nel quale viene posto l'accento sulla finalità educativa della valutazione intesa come formativa, ovvero, sulle trasformazioni promosse nei soggetti che ne sono coinvolti.

Questi, partecipando insieme alla valutazione attraverso momenti di autovalutazione e di pensiero riflessivo, apprendono a valutare e a formulare in

² Bondioli A. et al (a cura di), *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*, Parma, Edizioni Junior, 2010, p. 24-25.

³ *Ibidem*.

⁴ Capparucci M. T., *Pedagogia del nido e valutazione della qualità*, Roma, Cisu, 2011, p. 100.

modo più consapevole i propri obiettivi, perseguendoli con maggiore intenzionalità⁵.

I soggetti, perciò, vengono aiutati ad individuare e a risolvere i problemi che emergono giorno dopo giorno; questo li rende più autonomi, responsabili e promuove in loro non solo un accrescimento professionale, ma anche personale, in linea con il concetto di *longlife education*⁶.

3.2 Il modello del “valutare, riflettere, restituire”⁷

Il gruppo di ricerca di Pavia (Becchi, Bondioli, Ferrari) ha proposto un nuovo modello di valutazione formativa nell’ambito educativo-scolastico, riferendosi al modo di concepire la valutazione di Fetterman nel concetto di *empowerment evaluation*.

Il modello proposto è quello del “*valutare, riflettere, restituire*”, che consente a gruppi di educatori o insegnanti, sotto la guida di un formatore, di riflettere sulla propria realtà educativa al fine di progettare interventi di miglioramento.

Con il termine “*valutare*” si intende la prima fase del processo di valutazione in cui la qualità viene intesa non come un valore assoluto o un adeguamento a dei standard, ma come una negoziazione tra i diversi gruppi di interesse.

In quest’ottica, la negoziazione diviene il fine della partecipazione e quindi lo strumento essenziale per trovare un “accordo che consenta un operare produttivo”⁸ senza pretendere di convenire ad un consenso, ma ad una reciproca comprensione che porti a prendere decisioni e scelte condivise.

Attraverso la negoziazione il concetto di qualità assume un carattere locale, relativo ad una particolare realtà educativa fatta di particolari tradizioni, scelte e valori. Tale realtà viene sottoposta, durante il processo di valutazione, a un periodo di osservazione e raccolta delle informazioni, in cui ne vengono evidenziate le caratteristiche, risorse e criticità.

⁵ *Ivi*, p.101.

⁶ Il termine *longlife education* si riferisce al concetto di formazione continua, un termine per indicare la continua possibilità di ogni individuo di evolversi aumentando e migliorando le sue competenze nell’arco di tutta la vita.

⁷ Rielaborazione tratta dal testo: Bondioli A. *et al* (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*, Parma, Edizioni Junior, 2015, cap. 2.

⁸ *Ibidem*.

Questo compito è facilitato dall'uso di strumenti che ne indirizzano l'osservazione e l'autoanalisi. Ciascuno di essi è selettivo rispetto agli altri, poiché propone uno specifico modello dell'oggetto da esaminare e pone l'attenzione su alcune problematiche piuttosto che su altre. Per questo motivo, gli strumenti adottati all'interno di una valutazione formativa devono essere anch'essi oggetto di confronto fra i partecipanti, così da creare un consenso comune sulla loro pertinenza, validità e orientamento.

Quello che scaturisce da questa fase, perciò, è la creazione di un gruppo di lavoro ben definito, impegnato nel processo di valutazione di un particolare e localizzato contesto educativo con lo scopo condiviso di un'innovazione consapevole del servizio.

Il momento del *"riflettere"* accompagna quello del valutare, in quanto è necessario per avviare un percorso di assunzione di consapevolezza.

Il gruppo di Pavia suddivide questo momento in due fasi: nella prima il contesto educativo viene problematizzato e osservato da una prospettiva decentrata, ovvero "dal di fuori", mentre nella seconda viene posta l'attenzione su tutti quei momenti o attività che, anche se inconsciamente da parte degli agenti educativi, hanno comunque una ricaduta formativa sui destinatari dell'intervento educativo. Si tratta, perciò, di ragionare su tutte le pratiche messe in atto e verificarne la significatività rispetto agli intenti, diventandone così più consapevole e responsabile.

Questa azione riflessiva, come l'intero processo, non è da considerarsi individuale, ma anch'essa un processo condiviso di confronto e negoziazione.

Il momento del *"restituire"* è considerato dal gruppo di Pavia il momento centrale del modello, ovvero quello in cui avviene la presentazione e la discussione dei dati emersi dalla fase di valutazione. Ogni soggetto partecipante è chiamato a esprimere un proprio giudizio sulla realtà esaminata, utilizzando gli strumenti accettati validi in precedenza.

Questo non si propone come un momento di sola consegna dei risultati (come avviene nella valutazione sommativa), ma rappresenta il luogo significativo per il dialogo e la riflessione partecipata, in cui si mettono a confronto i punti di vista differenti, si evidenziano quelli condivisi e si ragiona sugli ostacoli e le risorse da impegnare per apportare un miglioramento.

3.3 Promuovere la valutazione partecipata⁹

Nei servizi educativi d'oggi c'è una forte tendenza alla delega e alla perdita di significato e si è osservato come sia presente uno “scollamento” tra gli educatori, le famiglie e la società nel complesso. Le reali esperienze di collaborazione e partecipazione scarseggiano e sono per lo più circoscritte ad alcune realtà di qualità, come ad esempio nei servizi per l'infanzia della regione Emilia Romagna e Toscana. Queste considerazioni sono tutt'altro che astratte e si traducono in azioni da svolgere e atteggiamenti da assumere che devono essere promossi partendo direttamente dai contesti della quotidianità educativa.

La partecipazione, dunque, non è un processo che nasce spontaneo e governabile dall'alto, ma richiede situazioni favorevoli, impegno politico-economico e “la presenza di figure di formatori che accompagnino l'intero processo educativo, sollecitando e governando la partecipazione e la riflessione”¹⁰.

In particolare, il gruppo di ricerca di Pavia (Bondioli, Becchi, Ferrari)¹¹, dopo aver presentato il modello del “valutare, riflettere, restituire”, individua una “promozione dall'interno” di tali concetti, introducendo la figura di un valutatore (o formatore) esterno al contesto che solleciti la partecipazione e la riflessione fra i soggetti. Avvalendosi di strategie di *tutoring*, il formatore si pone come obiettivo quello di promuovere atteggiamenti di riflessione e di rielaborazione tra i soggetti interni sulle loro esperienze educative, con lo scopo di articolare e arricchirle al fine di progettare interventi di miglioramento.

Secondo il gruppo di ricerca di Pavia i compiti del formatore/promotore sono principalmente¹²:

- *Reclutare*: individuare gli stakeholder e occuparsi del loro coinvolgimento nell'impresa educativa.
- *Dare voce*: dopo aver negoziato con i responsabili dell'istituzione e gli stakeholder la tematica e l'oggetto di valutazione da considerare, invita i

⁹ Rielaborazione tratta dal testo: Bondioli A. *et al* (a cura di), *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*, cit., paragr.1.4 e 1.5.

¹⁰ *Ivi*, p.30.

¹¹ *Ivi*, p.28-29.

¹² *Ibidem*.

partecipanti ad esprimere le loro idee e i loro convincimenti attraverso questionari, checklist ecc...

- *Restituire*: “restituisce” al gruppo i pensieri e le idee da loro espressi ed evidenzia gli aspetti condivisi e quelli contrastanti.
- *Facilita il dialogo e la negoziazione*: fa dialogare i diversi punti di vista promuovendo il confronto e avendo cura di mantenere un clima cooperativo.
- *Attribuisce un senso*: negozia con i partecipanti una lettura interpretativa di quanto emerso e le conseguenti direzioni e progetti di intervento.

Il responsabile di questo processo, colui che viene chiamato formatore, è quindi una figura che promuove e facilita la partecipazione, fungendo da “catalizzatore” del processo di coinvolgimento, ma lasciando sempre il compito formativo di riflessione, elaborazione e interpretazione al gruppo degli *stakeholder*.

Tale figura non necessariamente coincide con una persona, ma può essere una funzione svolta da più individui che di norma, però, resta esterna al contesto.

3.4 Strumenti per la valutazione della qualità

Orientare la valutazione della qualità di un servizio educativo verso un’ottica formativa richiede l’utilizzo di alcuni strumenti che aiutino a riflettere, in primis, sulla qualità del servizio offerto, ma che abbiano anche come obiettivo quello di intervenire nell’ottica di un miglioramento continuo.

Puntare al concetto di qualità significa porsi in un’ottica ecologica, considerando fattori sia interni che esterni. È importante, perciò, che tutti gli attori sociali, interni ed esterni al servizio, siano coinvolti nella scelta, nell’adattamento e nell’applicazione di tali strumenti, affinché vengano visti come un aiuto in più per riflettere sul proprio lavoro e migliorarsi.

Gli strumenti più indicati per svolgere questo tipo di valutazione riguardano alcune delle più importanti scale di valutazione della qualità. Queste, infatti, permettono di considerare tutti gli aspetti dell’intervento educativo che in qualche modo incidono sulle caratteristiche strutturali e funzionali del servizio, partendo dagli aspetti quantitativi (come ad esempio le dotazioni strutturali), fino ad arrivare a quelli qualitativi (come le caratteristiche intrinseche del progetto educativo).

3.4.1 La scala ITERS-SVANI

La scala ITERS (*Infant and Toddlers Environment Rating Scale*) nacque ufficialmente nel 1990 da un gruppo di ricercatori statunitensi formato da T. Harms, D. Cryen, R. Clifford e F. Porter¹³. Si rivolge ad educatori, coordinatori del servizio, valutatori (interni ed esterni) e ai genitori come uno strumento utile alla valutazione della qualità intrinseca di ogni singola sezione dell'asilo nido, contribuendo a costruire una vera e propria cultura della valutazione.

Nella versione originale è composta da 35 item suddivisi in 7 aree tematiche, ciascuno dei quali presenta quattro situazioni tipo corrispondenti a livelli di qualità progressivi: inadeguata, minima, buona ed eccellente¹⁴.

Nel 1992, l'ITERS venne tradotta e adattata alla situazione italiana da due ricercatrici, M. Ferrari e P. Livraghi che, nel corso di due differenti indagini, una svoltasi a livello nazionale e una provinciale, fecero nascere la SVANI. Rispetto alla versione statunitense, la SVANI prevede l'aggiunta di due importanti aggiornamenti relativi all'organizzazione dell'inserimento del bambino all'asilo nido, argomento molto sentito in Italia dove gli asili nido prestano molta attenzione a questo importante momento, rispettando il più possibile i ritmi e le singole esigenze di ogni bambino¹⁵. In particolare, sono stati introdotti due nuovi item nella sottoscala 5: l'item 28 "modalità di inserimento" e l'item 29 "tempi di inserimento"¹⁶.

Pertanto la SVANI, a differenza della scala ITERS, risulta così composta da 37 item suddivisi in 7 sezioni che concernono¹⁷ (per maggiori dettagli si veda la relativa tabella in appendice):

1. *Arredi, materiali e spazi*
2. *Cure di routine*
3. *Sviluppo delle competenze linguistiche attive e passive (ascoltare e parlare)*
4. *Attività volte allo sviluppo cognitivo (apprendimento)*

¹³ Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*, Milano, Franco Angeli, 2000, p. 216.

¹⁴ Bondioli A., *Prospettive sulla qualità: il caso degli asili nido*. RELADEI (*Revista Latinoamericana de Educacion infantil*), Vol.2(2), p. 25. <http://www.reladei.net>, 2013.

¹⁵ Sartorio Silvia et al, *Valutare nei servizi per l'infanzia*, Bambini, maggio 2005, p. 33.

¹⁶ Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, cit., p. 218.

¹⁷ *Ivi*, p. 217.

5. *Attività volte allo sviluppo sociale (interazioni)*
6. *Organizzazione e programmazione delle attività*
7. *Capacità del servizio di soddisfare le esigenze degli adulti*

Ciascuna di esse è strutturata secondo una scala ordinale, con un punteggio che va da 1 a 7, corrispondenti ad un livello inadeguato (punteggio 1) fino ad un livello eccellente (punteggio 7) proponendo al valutatore tre livelli nella valutazione della qualità di un servizio: minimo, buono ed eccellente¹⁸.

Un esempio di qualità *minima* (relativo ad un punteggio 1-3) di un servizio educativo riguarda la disponibilità di arredi, materiali e spazi facilmente accessibili dai bambini e adeguati alla loro età.

In questa tipologia di servizio le educatrici si riuniscono in collettivo solamente una volta al mese, usufruendo di qualche forma di aggiornamento, e attraverso il controllo e la supervisione del gruppo dei bambini si impegnano a creare un clima sociale in cui i conflitti vengano risolti tempestivamente.

Un asilo nido di qualità sufficiente ha come obiettivo la sola soddisfazione delle esigenze primarie del bambino; pertanto, non può venire considerato come un servizio educativo, ma solo di custodia dei bambini.

Un livello di qualità *buono* (punteggio 5), invece, è caratterizzato dalla presenza di un programma organizzativo, che sulla base di specifici obiettivi predeterminati, condiziona e regola tutti gli aspetti del servizio. A differenza di un servizio sufficiente, nell'asilo nido "buono" i materiali, gli arredi, gli spazi non sono solo adeguati all'età dei bambini, ma sono stimolanti per loro e facilitano il lavoro degli adulti. Inoltre il clima sociale viene curato creando un continuo dialogo con i genitori e una buona collaborazione con i colleghi.

Un asilo nido più avanzato, quindi, oltre alla custodia dei bambini si pone l'obiettivo di garantire un clima armonioso, attento alle esigenze e ai bisogni di crescita del bambino, senza però avere un vero e proprio indirizzo pedagogico che dia riflessività e consapevolezza.

¹⁸ Ivi, p.221.

Un asilo nido di qualità *eccellente* (punteggio 7), infine, è contraddistinto da una forte intenzionalità educativa inquadrata dentro un progetto educativo esplicito, alla cui definizione collaborano tutti gli attori sociali coinvolti.

Secondo la SVANI in un asilo nido di questo livello, l'autonomia dei bambini dovrebbe essere al centro del progetto educativo, favorita dall'impiego di spazi, arredi e materiali che oltre a stimolare il bambino lo "aiutino a fare da solo".

Inoltre l'adulto, oltre ad essere una figura di riferimento stabile, dovrebbe essere capace di stabilire con i bambini relazioni personali individualizzate e di promuovere comportamenti sociali positivi¹⁹.

Le varie attività devono essere considerate all'interno del progetto educativo e adeguatamente bilanciate tra loro, con l'obiettivo di sviluppare competenze specifiche nel bambino. Allo stesso modo, le routine e tutti i momenti della giornata dovrebbero essere occasioni sociali significative e luoghi dove promuovere nuovi apprendimenti.

Infine, il collettivo degli educatori rappresenta la sede principale della programmazione delle attività, della verifica e della valutazione del lavoro svolto, nel quale anche i genitori dovrebbero avere un ruolo attivo e partecipato.

Riassumendo, la SVANI mette in evidenza un'evoluzione qualitativa del servizio offerto, suddivisa in tre livelli: dalla sola custodia, alla programmazione educativa e, infine, alla presenza di un progetto educativo²⁰.

La SVANI è uno strumento rivolto principalmente ai valutatori esterni, ma risulta molto utile anche per le educatrici e le coordinatrici psicopedagogiche come occasione di riflessione sistematica sul modello di qualità offerto.

In particolare le educatrici, dopo un breve percorso formativo, sono in grado di utilizzare questo strumento non solo per un'auto-valutazione del servizio, nella quale vengono individuati i punti critici che necessitano di attenzione ed eventualmente un intervento migliorativo, ma anche per la programmazione educativa relativa alla gestione degli spazi e dei tempi e come supporto per la loro formazione.

¹⁹ *Ivi*, p. 222.

²⁰ *Ibidem*.

Permette di cogliere, infatti, una molteplicità di aspetti, quasi sempre attraverso un'osservazione diretta (solo alcuni item, infatti, comportano la raccolta di informazioni tramite interviste), fornendo una visione globale ed ecologica del contesto²¹.

Per una valutazione esaustiva è necessario trascorrere almeno una giornata all'interno dell'asilo nido (o del servizio educativo ad esso collaterale), considerando una sezione della scala valutativa alla volta e, per garantire maggiore attendibilità nel giudizio, è preferibile che la valutazione della qualità del servizio venga svolta da almeno due osservatori.

Nel corso degli anni, la SVANI è stata largamente utilizzata in molte realtà d'Italia per promuovere processi valutativi e autovalutativi nei servizi per la prima infanzia, come ad esempio in Umbria, Emilia Romagna, Lombardia e Veneto²², ma dalla sua nascita ad oggi non ha ancora subito dei nuovi aggiornamenti, risultando tutt'ora composta dai 37 item originali²³.

A differenza della SVANI, nel 1999 gli autori della scala ITERS hanno apportato su di essa alcune modifiche, con l'obiettivo di renderla più sensibile alle tematiche culturali e porre l'attenzione degli operatori sulle nuove disposizioni in merito alla salute e alla sicurezza. Tali modifiche riguardano, principalmente, l'aggiunta di quattro nuovi item²⁴:

- Uso della TV, video e computer
- Natura e Scienza
- Gioco libero
- Attività ludiche di gruppo

La nuova scala prese così il nome di ITERS-R, e da quel momento è tutt'ora in vigore.

²¹ Ivi, p. 219.

²² Bondioli A., et al , *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti, percorsi*, Parma, Edizioni Junior, 2004, p. 150-153.

²³ Progetto Asilo Nido, <http://www.progettoasilonido.org/index.php/gruppo-di-lavoro/100-svani>.

²⁴ Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina at Chapel Hill, Differences Between the ITERS-R and Original ITERS, <http://ers.fpg.unc.edu/h-differences-between-iters-r-and-original-iters>, Agosto 2016.

3.4.2 La scala ISQUEN

La scala ISQUEN (Indicatori e scala di valutazione della qualità educativa del Nido)²⁵ nacque nel 1999 da un gruppo di tre ricercatrici dell'università di Pavia (E. Becchi, A. Bondioli, M. Ferrari), come uno strumento per valutare la qualità globale dell'asilo nido con particolare riferimento alla singola sezione.

Il processo che ha portato alla stesura di questo strumento vide il suo punto di partenza nell'utilizzo della SVANI in 36 asili nido Umbri²⁶ e nella discussione critica del suo metodo valutativo che mise in rilievo alcune "carenze". Nella SVANI, infatti, non sembravano essere distinti aspetti come la relazione di cura e la garanzia delle norme igieniche. Inoltre sembravano assenti anche molti aspetti relativi alla professionalità degli educatori, quindi al "saper fare", che stanno alla base di un agire consapevole e mirato²⁷.

Lo scopo principale del progetto, infatti, non era quello di creare uno strumento oggettivo utile a osservatori esterni, ma quello di costruire uno strumento specifico per valutare la qualità in alcuni servizi per la prima infanzia dell'Umbria, attraverso la partecipazione sia dei coordinatori che degli operatori.

Operando una sorta di "de-costruzione" della SVANI, sono emerse una serie di riflessioni riguardanti vari aspetti, alcuni concordanti e altri discordanti dalle caratteristiche peculiari della realtà educativa Umbra e da alcuni elementi della sua qualità educativa ritenuti fondamentali.

Da questa serie di elementi, è stato elaborato un nuovo strumento di rilevazione della qualità, l'ISQUEN, rivolto principalmente agli educatori, coordinatori, responsabili e ausiliari come punto di partenza per indurre processi di natura riflessiva e autovalutativa in accordo con il concetto di valutazione formativa. L'ISQUEN risulta così composta da 51 item raggruppati in 14 aspetti, suddivisi a loro volta in 4 parti: i soggetti, i contesti e le pratiche, i saperi del fare e le garanzie²⁸.

La prima parte è costituita a sua volta da tre aspetti (o sezioni) relativi ai tre attori sociali principali all'interno dell'asilo nido: i bambini, le famiglie e il personale.

²⁵ Sartorio Silvia *et al.*, *Valutare nei servizi per l'infanzia*, cit., p. 33.

²⁶ L'incarico è stato commissionato dalla Regione Umbria nel 1992 al gruppo di ricerca di Pavia (E. Becchi, A. Bondioli, M. Ferrari).

²⁷ Bondioli A., *et al.*, *Verso un modello di valutazione formativa*, cit., p. 157.

²⁸ *Ivi*, pp. 159-161.

La seconda prende in considerazione aspetti come le relazioni adulto-bambino e bambino-bambino, le attività proposte, gli arredi, gli spazi e i materiali a disposizione e come i vari tempi vengono scanditi durante la giornata.

La terza parte focalizza l'attenzione sulle funzioni e pratiche dell'agire educativo, quindi sull'osservazione, progettazione, programmazione, valutazione e documentazione.

Infine, la quarta e ultima parte, analizza tutti quei fattori che dipendono dalle scelte amministrative e normative, come la sicurezza e la cura dell'ambiente o la formazione e la tutela del personale.

Pertanto, le diverse aree dell'ISQUEN risentono di un'impostazione che in parte coincide e in parte diverge con quella della SVANI²⁹, per meglio adattarsi ad una specifica realtà italiana.

Ciascun item dell'ISQUEN è accompagnato da tre descrittori *a*, *b*, *c* utili all'assegnazione del proprio punteggio, che esprimono tre diversi livelli di qualità raggiungibili. In base a come ci si riconosce nei tre descrittori (solo in uno, due o in tutti e tre), vengono assegnati un punteggio da 1 a 9 attraverso uno specifico criterio³⁰. Questo perché nella costruzione di tale strumento è stata considerata la difficoltà che spesso gli educatori riscontrano nel dare un punteggio progressivo in una scala ordinale (come avviene nella scala SVANI), offrendo loro un aiuto capace di cogliere la variabilità delle diverse situazioni.

Volendo fare un confronto tra l'ISQUEN e la scala SVANI possono essere evidenziate alcune affinità tra di loro³¹. Entrambi questi strumenti considerano l'asilo nido come un ambiente complesso la cui qualità non deriva esclusivamente dalle capacità personali degli educatori, ma da una serie di aspetti correlati tra di loro, come un'adeguata strutturazione di spazi, di materiali e di tempi che devono essere a "misura di bambino". Inoltre, gli attori sociali vengono considerati tutti come destinatari dell'azione educativa, mettendo al centro la partecipazione delle famiglie e lo svolgimento di determinati compiti da parte degli operatori. Quest'ultimo aspetto però, viene approfondito maggiormente nella scala ISQUEN

²⁹ Ivi, p. 158.

³⁰ Per maggiori dettagli si veda la scala ISQUEN in appendice.

³¹ Sartorio Silvia *et al.*, *Valutare nei servizi per l'infanzia*, cit., p. 35.

dove, a differenza della SVANI che l'argomenta in un solo item (35), ne dedica un'intera sezione.

Più rilevanti, invece, risultano gli elementi che differiscono tra i due strumenti che, per una maggiore chiarezza, possono essere suddivisi in cinque punti³²:

- *Co-costruzione degli indicatori di qualità*: l'ISQUEN ha origine dalla negoziazione fra tutti gli operatori del servizio (ricercatori, educatori, coordinatori e responsabili). Anche la SVANI tiene conto dei vari soggetti facenti parte del contesto, ma nell'ISQUEN questo aspetto viene considerato in modo più notevole.
- *Contestualità*: mentre l'ISQUEN aderisce perfettamente alla realtà nella quale e per la quale è stata costruita, la SVANI può essere applicata in qualsiasi contesto educativo pensato per la fascia 0-3 anni.
- *Autovalutazione*: l'ISQUEN ha come scopo principale l'autovalutazione mettendo quindi come primo destinatario il valutatore interno, mentre per la SVANI lo scopo principale è la valutazione degli ambienti educativi da parte di valutatori esterni.
- *Intersoggettività*: mentre la SVANI mira a rilevare gli aspetti oggettivi di un servizio, l'ISQUEN, invece, è uno strumento molto complesso che non cerca solo di cogliere gli aspetti oggettivi, ma anche una serie di altri aspetti come quelli emozionali e personali dei vari attori dell'asilo nido, portando a creare un'intersoggettività dei dati raccolti.
- *Metaevaluation*: L'ISQUEN è uno strumento molto flessibile e modificabile in base alle opinioni e ai suggerimenti di tutti i destinatari del servizio. Ciò comporta un orientamento verso quella che viene definita la *metaevaluation*, ossia la valutazione, da parte di tutti gli operatori, dello strumento in sé e di tutti gli item che lo compongono³³. Tale aspetto non è invece previsto nella scala SVANI.

³² Ivi, p. 36.

³³ Ibidem.

L'ISQUEN propone un'idea di asilo nido come “*agenzia educativa*”, la quale si costituisce tale sia per i bambini che per gli adulti³⁴.

Attraverso l'uso di questo strumento, infatti, è possibile comprendere la doppia valenza dell'asilo nido³⁵, sia come luogo di cura e custodia, ma soprattutto come contesto in cui i bambini vengono accompagnati nel processo di crescita, attraverso una serie di attività mirate inserite all'interno di un progetto educativo preciso e condiviso fra tutti i soggetti. Allo stesso tempo, l'asilo nido offre agli adulti la possibilità di riflettere sul proprio ruolo educativo e crescere, così, dal punto di vista professionale e genitoriale.

Pertanto, ciò che l'ISQUEN evidenzia è come l'asilo nido sia composto da un sistema di relazioni in cui gli educatori, le famiglie e i bambini intrecciano i loro vissuti. Solo il rispetto della singolarità di ognuno e uno specifico intento educativo permettono di creare un “buon nido”.

3.4.3 *La scala ASEI*

La scala ASEI (Autovalutazione dei Servizi Educativi per l'Infanzia) nasce nel 2000 in seguito alla traduzione e all'adattamento italiano curato da M. Ferrari e M. P. Gusmini della scala spagnola ACEI (Evaluacion de Centros de Educacion Infantil)³⁶. L'ACEI nacque in Catalogna nel 1994 da un gruppo di ricerca coordinato da P. Darder e da J. Mestres in un periodo di rinnovamento e di riflessione del sistema di istruzione spagnolo. A seguito della legge LOGSE del 1990³⁷, l'educazione infantile (0-6 anni) venne inserita a pieno titolo nel sistema formativo complessivo, facendo emergere la necessità di creare uno strumento che sottolineasse, in primis, l'importanza della loro qualità educativa, ma anche che si adattasse al meglio alla nuova necessità di analisi e riflessione dei servizi per l'infanzia spagnoli.

Pertanto, l'ACEI nasce come uno strumento rivolto a due livelli di servizio differenti, sia a quello relativo alla scuola dell'infanzia e sia a quello relativo all'asilo nido.

³⁴ *Ivi*, p. 35.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ L'ACEI nasce dall'adattamento di un altro strumento, il QUAPE-80, pensato per l'autovalutazione del funzionamento della scuola primaria.

³⁷ Bondioli A., *et al*, *Verso un modello di valutazione formativa*, cit., p. 191.

La versione italiana (ASEI) rispecchia in maniera inalterata la struttura della versione spagnola: entrambe, infatti, sono composte da 23 item suddivisi in due aree tematiche, la prima riguardante *il progetto educativo*, mentre la seconda riguardante *l'organizzazione e la gestione del servizio*³⁸.

Ciascun item è associato ad una scala ordinale a cinque livelli³⁹ contrassegnato rispettivamente con le lettere A, B, C, D, E., ciascuno rappresentante una situazione-tipo rispetto alla quale l'educatore, nel momento dell'autovalutazione, sceglierà quella che riterrà più vicina al contesto in cui opera.

La graduatoria di punteggio va dalla situazione peggiore (A) fino ad arrivare a quella più auspicabile (E) in base al grado di collegialità e partecipazione con cui il gruppo di educatori, o insegnanti, operano all'interno del servizio.

Il livello A descrive una situazione in cui qualsiasi azione è frutto di una scelta intrapresa dal singolo educatore, determinando una completa assenza di qualsiasi forma di collegialità e condivisione.

Il livello B, a differenza del livello precedente, è caratterizzato dalla presenza di piccoli gruppi che hanno l'obiettivo di mettere in atto strategie comuni. Questo, però, non caratterizza l'intero servizio, che resta ugualmente deficitario sul piano della collegialità.

Nel livello C, la collegialità viene estesa all'intero gruppo di lavoro attraverso incontri e riunioni, dove vengono condivisi metodi di lavoro e intenti. È però assente una pianificazione adeguata che impedisce la loro attuazione con continuità e sistematicità, presente invece nel livello successivo D.

Nel livello E, infine, è presente una piena consapevolezza, da parte dell'intero gruppo di educatori o insegnanti, sulla necessità di una riflessione e pianificazione condivisa delle azioni, sulle quali effettuare un controllo e revisione sistematico.

In questo livello il gruppo è in grado di ri-progettare i propri intenti a partire dalla discussione dei risultati ottenuti durante la valutazione, al fine di apportare un continuo miglioramento.

³⁸ *Ivi*, p.192.

³⁹ Nella versione originale spagnola (ACEI) i livelli di punteggio sono 10, anziché essere 5.

Lo scopo principale dell'ASEI è quello di far emergere, attraverso un'autovalutazione, la qualità percepita dal gruppo di educatori e far riflettere sulla qualità del servizio offerto. Oltre alla valutazione del servizio reale, offre la possibilità di effettuare una "*valutazione criteriale*"⁴⁰, ovvero di esprimere il valore ideale che ogni item dovrebbe possedere, rivelandosi utile nell'esplicitare il modello ideale di servizio che ogni educatore, o altro personale di servizio, ha in mente.

La scala ASEI, quindi, si propone come uno strumento utile alla formazione del personale educativo, capace di innescare riflessioni e discussioni sul servizio e sull'operato dell'intera equipe, promuovendo percorsi di rinnovamento sulle aree che sono risultate maggiormente sensibili. La sua struttura, infatti, ha un valore orientativo che guida l'intera equipe educativa verso la scelta delle strategie migliori da mettere in atto.

Gli strumenti presentati, seppur diversi tra loro e ciascuno con una propria filosofia di qualità, presentano alcuni punti in comune, come l'obiettivo principale di ciascuno di essi, ovvero quello di promuovere un modello di *valutazione formativa* tra gli operatori del servizio, capace di creare momenti di riflessione sulle azioni educative messe in atto e attuare, così, processi di formazione e aggiornamento continuo.

Da questi strumenti emerge sicuramente l'idea di un asilo nido che orienti l'attenzione non solo alla cura e alla custodia del bambino, ma soprattutto al sostegno e alla promozione della loro crescita, anche attraverso la partecipazione e il coinvolgimento delle famiglie, che trovano in tale contesto un luogo di riflessione e di crescita genitoriale.

⁴⁰ Ivi, p. 195.

Conclusioni

Il lavoro svolto vuole proporsi come uno strumento utile agli educatori e a tutti gli *stakeholder*, come le famiglie, gli operatori, la comunità, nella riflessione e nell'approfondimento di alcuni aspetti importanti della qualità nei servizi per la prima infanzia.

L'obiettivo è stato quello di superare lo stereotipo comune legato a modelli esclusivamente assistenziali dei servizi per la prima infanzia. Oltre all'ottica di cura e custodia è stata presentata, in particolare, la loro accezione educativo-pedagogica, volta a sviluppare appieno le potenzialità del bambino e ad accompagnare i genitori nello sviluppo di competenze genitoriali.

Nel primo capitolo sono state analizzate le principali tappe storiche che hanno portato all'identità odierna degli asili nido, e più in generale dei servizi per la prima infanzia, osservando come la loro natura fosse esclusivamente assistenziale, basata sul dare cura, assistenza medica e igienico-sanitaria ai bambini e alle loro madri.

Nell'arco del XX secolo, l'identità degli asili nido ha intrapreso un percorso, promosso dagli stati nazionali e da organi europei, che negli anni settanta ha portato, in Italia, alla creazione degli asili nido di moderna concezione e alla nascita della nuova figura professionale di educatore.

L'ottica assistenziale, durante questo lungo percorso, ha lasciato posto a quella educativa e gli asili nido, da strutture di pura assistenza, sono divenute tutt'oggi strutture in cui viene posto l'obiettivo di soddisfare non solo i bisogni fisiologici del bambino, ma in particolare anche quelli relativi allo sviluppo di base nel pieno rispetto dei suoi ritmi di crescita.

Nel secondo capitolo è stato approfondito il concetto di qualità e la sua importanza nei servizi per la prima infanzia, ed è stato osservato come sia difficile fare qualità nel contesto educativo e le sfide che essa stessa comporta.

È stata messa alla luce la sua natura partecipativa con la definizione di tutte le figure sociali coinvolte nei servizi per la prima infanzia, affrontando i concetti di qualità percepita e partecipata. È emerso come questi siano imprescindibili l'uno dall'altro e fondamentali per la co-costruzione della qualità al nido.

Sono stati, infine, presentati due elementi fondamentali di qualità per un servizio per la prima infanzia: la *carta dei servizi* e il *progetto educativo*. La loro ideazione è un esempio pratico di momenti di progettazione condivisa, durante i quali tra gli *stakeholder* avviene un processo di negoziazione in merito agli obiettivi e agli standard qualitativi da perseguire.

Nel terzo capitolo, infine, è stato analizzato il tema della valutazione della qualità, analizzando la sua valenza formativa e partecipativa attraverso i contributi del gruppo di ricerca di Pavia inerenti il modello del “valutare, riflettere, restituire”. In ultima parte, ma non meno importante, sono state approfonditi alcuni dei più importanti strumenti di valutazione della qualità all’interno degli asili nido, ovvero la scala SVANI, la scala ISQUEN e la scala ASEI, ed è emerso come questi siano strettamente collegati al concetto di valutazione formativa, attraverso la promozione di momenti di riflessione e formazione continui.

Puntare ad un’ottica di qualità nel contesto educativo non è affatto semplice: richiede un grande sforzo nel mettere in atto strategie di partecipazione fra tutti gli *stakeholder*, ma soprattutto una forte intenzionalità da parte degli educatori e dei coordinatori.

Il risultato di questo processo è sicuramente un miglioramento continuo del servizio, capace di soddisfare sempre più le esigenze degli utenti in continuo cambiamento, ma soprattutto una notevole crescita personale e professionale di tutti i soggetti coinvolti all’interno del contesto educativo.

Questo lavoro mi ha permesso di riflettere in modo critico su alcuni dei più importanti aspetti di qualità del nido e comprendere come il mestiere di educatrice/educatore sia molto complesso e dinamico che, più di altri, necessita di mettersi in continua discussione e dialogo con gli altri, guardando sempre al futuro.

Bibliografia

- Becchi E., et al. (a cura di). *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Parma: Edizioni junior, 2002.
- Bellucci, M. T. «Il nido. Educazione e cura della prima infanzia.» Parte prima. Roma: Carocci, 2013.
- Bondioli A. «Prospettive sulle qualità: il caso degli asili nido.» *RELADEI (Revista latinoamericana de educational infantil)*, 2013: 19-33.
- Bondioli A., et al. (a cura di). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*. Parma: Edizioni junior, 2015.
- Bondioli A., et al. «Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti, percorsi.» Parte II. Parma: Edizioni junior, 2004.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di). «Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola.» 215-223. Milano: Franco Angeli, 2000.
- Bondioni A., et al. (a cura di). *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Parma: Edizioni junior, 2010.
- Capparucci M. L. *Pedagogia del nido e valutazione della qualità*. Roma: Cisu, 2011.
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. «Verso linee guida per il sistema integrato dei servizi educativi.» <http://www.minori.it/>. s.d.
- Frank Porter Graham Child Development Institute. *Differences between the ITERS-R and Original ITERS*. s.d. <http://ers.fpg.unc.edu/h-differences-between-iters-r-and-original-iters>.
- Galardini L. *Crescere al Nido*. Roma: Carocci, 2003.
- Gironi L. B. «Un paese a misura di bambino. Progetto di riqualificazione del sistema scolastico e degli spazi pubblici del comune di Salerano sul Lambro (LO).» Cap. 2. Politecnico di Milano, 2011.
- OMS/UNICEF. «L'allattamento al seno: protezione, incoraggiamento e sostegno.» Dichiarazione congiunta, Ginevra, 1989.
- Opera nazionale Maternità e Infanzia*. s.d. https://it.wikipedia.org/wiki/Opera_nazionale_maternità_e_infanzia.
- Pandolfi L. *Valutare servizi educativi. Un'introduzione*. Lecce: PensaMultimedia, 2012.
- Pio istituto di maternità. <http://www.pioistitutodimaternita.it/la-nostra-storia>. s.d.
- Progetto Asilo Nido*. s.d. <http://www.progettoasilonido.org>.

Quinto Borghi B. *Nido d'infanzia. Buone prassi per promuovere il benessere e la qualità della vita dei bambini*. Trento: Erickson, 2015.

Quinto Borghi B. *Star bene al nido d'infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido*. Parma: Edizioni junior, 2006.

Restiglian E. *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci, 2012.

Sartorio Silvia et al. «Valutare nei servizi per l'infanzia.» *Bambini*, Maggio 2005: 32-36.

«Zerosei up culture, infanzie, società.» <http://zeroseiup.eu/la-qualificazione-dei-servizi-per-linfanzia-in-una-prospettiva-europea>. s.d.

Zonch E. «Chiediamo asilo. Offriamo asilo. Un'indagine regionale sulle aspettative di qualità de genitori ed educatori per i Servizi alla Prima Infanzia.» Cap. 2. Università degli studi di Padova, 2003.

Appendice

1. Scala SVANI¹

Sottoscala 1 - Arredi e materiali a disposizione dei bambini

- item 1. Arredi per le cure di routine
- item 2. Arredi per le attività di apprendimento
- item 3. Relax e ambiente confortevole
- item 4. Disposizione della sezione
- item 5. Materiale in mostra

Sottoscala 2 - Cure di routine

- item 6. Benvenuto e commiato
- item 7. Pasti e merende
- item 8. Riposino
- item 9. Cambi
- item 10. Pulizia e ordine personale dei bambini
- item 11. Abitudini igieniche
- Item 12. Norme igieniche
- item 13. Gestione della sicurezza
- item 14. Norme di sicurezza

Sottoscala 3 - Ascoltare e parlare

- item 15. Uso informale del linguaggio
- item 16. Libri e illustrazioni

Sottoscala 4 - Attività di apprendimento

- item 17. Coordinazione oculo-manuale
- item 18. Giochi di movimento
- item 19. Attività artistica
- item 20. Musica e ritmica
- item 21. Cubi e costruzioni
- item 22. Gioco del far finta
- item 23. Gioco con la sabbia e con l'acqua
- item 24. Consapevolezza delle specificità

Sottoscala 5 - Interazione

- item 25. Interazione tra bambini
- item 26. Interazione adulto-bambino
- item 27. Disciplina
- item 28. Inserimento: Tempi (solo nella versione italiana)
- item 29. Inserimento: Modalità (solo nella versione italiana)

Sottoscala 6 - Organizzazione delle attività

- item 30. Orario delle attività
- item 31. Controllo delle attività quotidiane

¹ Bondioli A., et al., *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti, percorsi*, Parma, Edizioni Junior, 2004, parte II, cap. 1.

- item 32. Cooperazione tra educatori
- item 33. Disposizioni per bambini con particolari problemi o con handicap

Sottoscala 7 - Bisogni degli adulti

- item 34. Bisogni personali degli adulti
- item 35. Opportunità di crescita professionale
- item 36. Zona riservata agli incontri degli adulti
- item 37. Iniziative per i genitori

2. Scala ISQUEN²

Parte I - I soggetti

A1 I bambini

- C1. Idea di bambino e del suo divenire
- C2. Rispetto dell'appartenenza culturale
- C3. Rispetto dell'intenzionalità del bambino
- C4. Bambini "diversi"

A2 Le Famiglie

- C5. Informazioni alle famiglie
- C6. Partecipazione delle famiglie
- C7. Educazione alla salute e all'alimentazione
- C8. Interazione nido-famiglia
- C9. Conoscenza del singolo bambino
- C10. Formazione al mestiere di genitore

A3 Il personale

- C11. Cooperazione
- C12. Abitudine a lavorare trasversalmente
- C13. Rapporti con figure che si occupano dei bambini diverse dai genitori
- C14. Rapporti con altre istituzioni educative
- C15. Rapporti in rete con altri nidi

Parte II - I contesti e le pratiche

A4 Adulti e bambini

- C16. Inserimento
- C17. Accoglienza quotidiana e commiato
- C18. Figure di riferimento
- C19. Relazione tra adulto e bambini
- C20. Relazioni tra a bambini

A5 Le attività per i bambini

- C21. Routine: progettazione
- C22. Routine: modalità di svolgimento
- C23. Gioco
- C24. Attività di sostegno allo sviluppo del linguaggio
- C25. Attività di apprendimento

A6 Arredi e materiali

- C26. Arredi per le cure di routine
- C27. Materiali per il gioco e te attività
- C28. Materiali. Allestimento e animazione

A7 Spazi e tempi della quotidianità

A7.1 Lo spazio

- C29. Spazi. Riconoscibilità e funzionalità pedagogica

² Bondioli A., *et al.*, *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti, percorsi*, Parma, Edizioni Junior, 2004, parte II, cap. 2.

- C30. Spazi: personalizzazione
- C31. Spazi: organizzazione
- C32. Spazio esterno
- C33. Spazi: riorganizzazioni

A7.2 Il tempo

- C34. Disegno della giornata: schema
- C35. Disegno della giornata: ritmo

Parte III – I saperi del fare

A8 Osservazione

- C36. Preparare l'osservazione
- C37. Condurre l'osservazione

A9 Progettazione

- C38. Progettare

A10 Programmazione

- C39. Programmare

A11 Valutazione

- C40. Valutare

A12 Documentazione

- C41. Documentare: condizione dell'impegno
- C42. Documentare: finalità e implicazioni

Parte IV - Le Garanzie

A13 Assetto

- C43. Sicurezza
- C44. Cura dell'ambiente
- C45. Norme igieniche
- C46. Darsi regole

A14 Operatori

- C47. Rapporto numerico adulto-bambino
- C48. Formazione professionale in servizio
- C49. Tutela dell'operatività
- C50. Apertura verso l'esterno
- C51. Coordinamento

Criterio per l'attribuzione del punteggio di ogni item:

- 1 se ci si riconosce (o si riconosce quel nido) solo nell'affermazione *a*;
- 3 se ci si riconosce solo nell'affermazione *b*;
- 5 se ci si riconosce solo nell'affermazione *c*;
- 4 se ci si riconosce nelle affermazioni *a* e *b*;
- 6 se ci si riconosce nelle affermazioni *a* e *c*;
- 8 se ci si riconosce nelle affermazioni *b* e *c*;
- 9 se ci si riconosce in tutte e tre le affermazioni.

3. Scala ASEI³

I - Il Progetto educativo

1. I valori
2. La partecipazione
3. La definizione degli obiettivi
4. Gli aspetti educativi
5. L'orientamento metodologico
6. La gestione pedagogica delle routine
7. Lo sviluppo dei bambini e la sua valutazione
8. Il ruolo dell'educatore
9. Lavorare in équipe
10. Il rapporto con le famiglie
11. Il rapporto con la società
12. La valutazione del Progetto

II - L'organizzazione e la gestione del servizio

13. Lo spazio educativo
14. L'organizzazione del tempo
15. I materiali didattici
16. La modalità di formazione dei gruppi
17. La formazione degli educatori
18. La gestione
19. Il coordinamento
20. Il servizio: controllarlo e regolarlo
21. Il processo decisionale
22. L'équipe: comunicazione e informazione
23. Rapporti personali e ambiente di lavoro

³ Bondioli A., *et al.*, *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti, percorsi*, Parma, Edizioni Junior, 2004, parte II, cap. 5.