

*Elena Mignosi è ricercatrice di Pedagogia generale e sociale nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Palermo e responsabile-supervisore per il tirocinio del Corso di Laurea in Educatore per la prima infanzia; dal 1998 al 2002 ha svolto il ruolo di consulente pedagogico per il Servizio asili nido del Comune di Palermo*

NIDI COMUNALI E UNIVERSITÀ DI PALERMO

E. MIGNOSI

ISBN 88-88477-05-5



# NIDI COMUNALI E UNIVERSITÀ DI PALERMO

IL TIROCINIO  
NEL CORSO DI LAUREA  
PER "EDUCATORI  
DELLA PRIMA INFANZIA"

*A cura di* ELENA MIGNOSI



EDIZIONI  
DELLA FONDAZIONE NAZIONALE  
«VITO FAZIO-ALLMAYER»

COLLANA DI SAGGI PEDAGOGICI

*diretta da Epifania Giambalvo*

2

NIDI COMUNALI  
E UNIVERSITÀ DI PALERMO  
IL TIROCINIO NEL CORSO DI LAUREA  
PER "EDUCATORI DELLA PRIMA INFANZIA"

*a cura di*  
Elena Mignosi

EDIZIONI  
DELLA FONDAZIONE NAZIONALE  
«VITO FAZIO-ALLMAYER»

*Ringraziamenti*

Si ringrazia la sig. Paola Gioè per il suo prezioso lavoro di raccordo e di supporto organizzativo all'interno dell'Università.

Si ringraziano anche l'Assessore alla Pubblica Istruzione del Comune di Palermo, Dott. Girolamo Groppuso e il Dirigente Coordinatore Dott.ssa Margherita Amato che hanno sostenuto il rapporto di collaborazione tra le Istituzioni coinvolte.

## INDICE

Premessa ( <i>Santa Catania, Tiziana Fornaciari</i> )	5
1. Il tirocinio per gli educatori della prima infanzia: un'opportunità di formazione per gli studenti e di innovazione per le istituzioni coinvolte ( <i>Elena Mignosi</i> )	9
1.1 L'impianto organizzativo	12
1.2 Il percorso di formazione	20
1.3 La valutazione	24
1.4 I risultati della valutazione degli studenti	30
2. Il percorso di formazione e supervisione <i>in itinere</i> ( <i>Sabrina Guzzo</i> , tutor universitario)	39
2.1 Gli incontri di formazione a orientamento didattico	40
2.2 Gli incontri di supervisione	45
3. Il nido "Il Pellicano" .... apre le porte all'Università ( <i>Tania Porretto</i> , educatrice referente)	51
4. Il tirocinio e la relazione nido-famiglia ( <i>Silvana Nicolosi</i> , educatrice referente)	55
5. Il tirocinio come esperienza di formazione e integrazione ( <i>Silvia Testa</i> , educatrice referente)	59
6. Il racconto di una "esperienza di tirocinio" ( <i>Melania Giacalone</i> , studentessa)	57

7. Progetto "Un percorso... per crescere" ( <i>Mariangela Noto</i> , studentessa)	65
8. Il tirocinio in un paese della Provincia di Trapani ( <i>Irene Giammarinaro</i> , studentessa)	71
9. I luoghi del tirocinio: la qualità degli asili nido comunali di Palermo ( <i>Elena Mignosi</i> )	75
9.1 Lo strumento di indagine	76
9.2 L'indagine e i suoi risultati	79
9.3 La valutazione della qualità per un apprendimento organizzativo	89
<i>Appendice</i>	
Le parole degli studenti: le opinioni sul percorso di tirocinio	97

ELENA MIGNOSI

1.

IL TIROCINIO UNIVERSITARIO  
PER “EDUCATORI DELLA PRIMA INFANZIA”:  
UN’OPPORTUNITÀ DI FORMAZIONE  
PER GLI STUDENTI E DI INNOVAZIONE  
PER LE ISTITUZIONI COINVOLTE

A partire dall’Anno Accademico 2001-2002 presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Palermo, è stato istituito il Corso di Laurea di primo livello in Educatore della prima infanzia, rivolto a chi è interessato a lavorare in ambito educativo con bambini della fascia di età 0-3 anni<sup>1</sup>.

Si tratta di un settore professionale particolarmente delicato: promuovere e supportare la crescita e lo sviluppo di bambini così piccoli chiama in causa, infatti, conoscenze e competenze specifiche e articolate su più piani. Nel nostro Paese è in corso un dibattito, che potremmo definire pedagogico-scientifico e politico-sociale, su cosa caratterizzi la professionalità degli educatori per la prima infanzia; si tenta così di superare sia il modello familistico che quello scolastico che fino ad oggi, in forme diverse, hanno costituito, più o meno esplicitamente, i principali punti di riferimento nella storia dei servizi per i più piccini. Come sottolinea A. Bondioli (2004, p. 14) “nel nido e nella scuola dell’infanzia non ci sono materie da insegnare e la professionalità dell’edu-

<sup>1</sup> Tale corso, uno dei pochi in Italia, è frequentato ogni anno da circa 250 studenti ed è stato espressamente voluto dalla prof.ssa Epifania Giambalvo, Presidente del Consiglio di coordinamento della Classe 18 presso la stessa Facoltà.

catore non può fondarsi su un sapere disciplinare né caratterizzarsi in termini di trasmissione di contenuti o di competenze specializzate”; conoscere i bambini, saperli osservare e comprendere, saper progettare e modulare le proposte sui loro bisogni (cognitivi, affettivi, relazionali...), saper operare all’interno della loro “area potenziale di sviluppo”<sup>2</sup>, si intreccia strettamente con il saper riflettere sulle esperienze attivate e su se stessi, sul saper valutare e valutarsi, sul saper lavorare in gruppo. Tutto questo si esplica in una “competenza operativa di secondo livello” che consente di saper far fronte adeguatamente (e creativamente) a situazioni sempre nuove, aperte e imprevedibili, di modificare *in itinere* le proprie proposte grazie allo scambio con i bambini<sup>3</sup> e di “costruire nuovi saperi” a partire dalla propria esperienza.

In una tale prospettiva, nel curriculum formativo dei futuri educatori per la prima infanzia, assume una importanza fondamentale la possibilità di connettere “i saperi” con la dimensione esperienziale e con la riflessione sull’esperienza<sup>4</sup> e, di conseguenza, risulta cruciale il percorso di tirocinio.

Il tirocinio costituisce, infatti, per gli studenti la prima reale occasione di confronto con la pratica lavorativa e con i

<sup>2</sup> L’area di sviluppo potenziale, secondo Vygotskij, è definita dalla “differenza tra il livello dei compiti eseguibili con l’aiuto degli adulti e il livello dei compiti che possono essere svolti con un’attività indipendente” (1983, p. 255).

<sup>3</sup> A tal proposito Anna Bondioli (2004, p. 18) rilevando che la specificità dell’educazione infantile si fonda sulla reciprocità e la condivisione tra adulto e bambino, nota che “non è in nome di uno scambio di ruoli che l’adulto si mette in ascolto del bambino, ma perché riconosce che è solo attraverso la sinergia dell’iniziativa del bambino e della sua progettualità che è possibile aiutare il piccolo a crescere, a impegnare i suoi sforzi verso qualcosa che ha valore nel mondo adulto”.

<sup>4</sup> E da rilevare in proposito che l’esperienza prende forma quando “il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria per comprenderne il senso. Conseguentemente, il fare, l’agire in assenza di una riflessione, non coincide con l’esperire: l’esperienza è ‘pensare su quello che si fa’ e si serve della pratica per accrescere la conoscenza: nell’esperienza si verifica l’intreccio e la riorganizzazione delle conoscenze pregresse, arricchite o piuttosto ridefinite e vivificate da quelle attuali” Mignosi, 2004, p. 155.

contesti in cui, dopo la laurea, si troveranno ad operare. È quindi necessario che agli studenti siano forniti modelli osservativi, strumenti di valutazione di contesto e chiavi interpretative, e che, parallelamente, si facciano loro sperimentare, in prima persona, pratiche educative sulle quali riflettere alla luce dell’esperienza. Il fine principale è quello di attivare capacità “metariflessive” che consentano di assumere una posizione critica nei confronti dell’ambiente (inteso come insieme di *sistemi autocontenentisi e interagenti*)<sup>5</sup>, nonché di far dialogare di volta in volta il proprio punto di vista e la propria soggettività di osservatori interni al sistema osservato con le proprie rilevazioni e con le proprie scelte operative<sup>6</sup>.

Il tipo di esperienza effettuata e le occasioni sistematiche di riflessione e scambio tra studenti di uno stesso corso di laurea relativamente al proprio lavoro futuro, incidono,

<sup>5</sup> Secondo una prospettiva ecologica i concetti di “sviluppo” e “ambiente” vanno considerati nella loro stretta interrelazione. Lo *sviluppo* è inteso come “una modificazione permanente del modo in cui un individuo percepisce e affronta il suo ambiente” (Bronfenbrenner, 1986, p. 31) Ciò implica una visione interattiva, trasformativa e socio-percettiva dello sviluppo: l’ambiente influisce sull’individuo, ma questi, a sua volta, interagisce con esso, lo percepisce attraverso i suoi schemi cognitivi, percettivi e culturali e lo trasforma mentre trasforma se stesso in relazione. *L’Ambiente*, d’altro canto, è concepito come “un insieme di strutture incluse l’una nell’altra, simili ad una serie di bambole russe” (*ibidem*); è da rilevare che tali strutture non sono distinte in base a variabili di tipo lineare, ma analizzate in quanto sistemi. Nota Bronfenbrenner (1986, p. 81): “Nella ricerca ecologica, le proprietà della persona e dell’ambiente, la struttura delle situazioni ambientali e i processi che hanno luogo all’interno e tra essi vanno considerati come interdipendenti e analizzati in termini di sistemi”. È interessante notare che, secondo una tale accezione, il contesto ambientale si configura come *una realtà psicologica* e “costituisce un contesto in quanto entra a far parte del processo psicologico e non perché <<contiene>> il processo” (Aureli, 1992, p. 50).

<sup>6</sup> Come sottolinea E. Morin (1983, p. 184) “l’osservatore fa parte anche della definizione del sistema osservato, e il sistema osservato fa parte anche dell’intelletto e della cultura dell’osservatore del sistema; si crea, in e tramite una tale interrelazione una nuova totalità sistemica che comprende l’uno e l’altro”. Ciò implica una prospettiva etica, poiché si è responsabili delle proprie “scelte”, che sono una conseguenza dei propri presupposti; è quindi necessaria una consapevolezza relativamente a se stessi all’interno dei propri processi di conoscenza. Afferma in proposito U. Telfner (1987, p. 30) che “la conoscibilità del sistema passa attraverso il riconoscimento delle distinzioni che hanno portato alla creazione di quel sistema”.

inoltre, anche nella costruzione dell'immaginario della propria identità professionale (sia a livello soggettivo che di gruppo), con una conseguente ricaduta in termini proattivi e di motivazione.

In questo modo il tirocinio si caratterizza non solo come "percorso di conoscenza" attraverso cui viene messo in relazione ciò che si è studiato con la prassi, ma anche come "percorso di cambiamento" a livello della persona, assumendo una reale valenza formativa.

La responsabilità istituzionale di chi organizza il tirocinio consiste, allora, nel garantire la qualità dell'esperienza e nel fornire spazi adeguati di rielaborazione individuale e di gruppo, accompagnando e sostenendo gli studenti nel loro processo di apprendimento e assolvendo, in un certo senso, una funzione di *scaffoldig*<sup>7</sup>.

Nelle pagine seguenti verrà condotto un approfondimento teorico e metodologico sia su quali possano essere e su come si possano costruire le "garanzie" per una esperienza di tirocinio di "buona qualità", sia sul percorso formativo e sulle sue caratteristiche. A titolo esemplificativo verrà descritto il progetto di tirocinio elaborato e messo in atto per gli studenti del Corso di laurea in Educatore della prima infanzia e verranno riportate le valutazioni dei ragazzi a conclusione dell'esperienza.

### 1.1 L'impianto organizzativo del tirocinio

Il corso in "Educatore per la prima infanzia" prevede, al terzo anno, 150 ore di tirocinio da effettuare all'interno di specifici servizi educativi. Conoscendo il buon livello di qualità dei

<sup>7</sup> Il termine *scaffoldig*, utilizzato principalmente nella relazione adulto/bambino, è definito come "un'offerta di impalcatura" da parte dell'educatore, a sostegno della crescita dell'educando (Bruner, 1988).

nidi comunali (si veda *infra*, cap. 9), mi sono impegnata nel supportare un rapporto di "collaborazione tra istituzioni", al fine di consentire agli studenti un percorso formativo adeguato.

Dall'anno accademico 2003-2004 la Facoltà di Scienze della Formazione ha quindi stipulato una convenzione per il tirocinio con il Servizio asili nido del Comune di Palermo (che comprende 25 nidi distribuiti in tutto il territorio cittadino).

Gli obiettivi che mi sono proposti, in qualità di responsabile del tirocinio e supervisore, sono stati quelli di elaborare una "struttura organizzativa" che garantisse agli studenti la possibilità di fare una esperienza significativa dal punto di vista professionale e personale e che costituisse, parallelamente (ma le due cose sono strettamente collegate), una opportunità per gli asili nido per riflettere sulle proprie pratiche educative e per ricevere nuovi stimoli dagli scambi con studenti in formazione. A questo fine ho avuto anche la disponibilità di un "tutor", una giovane laureata in Scienze dell'Educazione, selezionata in base ai titoli ed all'esperienza professionale attraverso un apposito bando.

L'ottica secondo la quale mi sono mossa è stata quella del "lavoro di rete" nella consapevolezza che per entrambe le istituzioni coinvolte (Servizio asili nido-Università) fosse necessario condividere scelte, negoziare procedure, prendere decisioni insieme (cfr. Gherardi, 1994). All'interno di una tale prospettiva risulta fondamentale che tutti gli operatori implicati siano "partecipanti attivi", che pur in ambiti e con ruoli diversi abbiano la possibilità di ideare, proporre, adattare, valutare e concordare modifiche alla luce dell'esperienza.

Sono state adottate quindi le metodologie proprie dell'intervento organizzativo individuando azioni che permettessero la mobilitazione delle risorse relazionali, sia come coppie che come piccoli gruppi, che come collettivi o comunità e strutturando il progetto in modo tale che tutti i com-

ponenti della “rete” individuata potessero trovarsi in una “posizione-atteggiamento di attività/*changing*.” (cfr. Spaltro, de Vito Piscicelli, 1990). In questo modo il percorso di formazione pensato per gli studenti ha una ricaduta su più piani costituendo un’opportunità di innovazione e cambiamento: oltre a costituire un processo di *empowerment*, tale da attivare al meglio le risorse e le capacità di ciascuno, consente la definizione di un progetto più adeguato, ma anche più ricco, grazie all’apporto di una varietà e molteplicità di contributi. Parallelamente la corresponsabilità e il coinvolgimento personale di tutti rispetto alla riuscita delle azioni intraprese, costituiscono una garanzia fondamentale per la riuscita del progetto stesso e contribuiscono ad accrescere il senso di appartenenza ad una comunità organizzata e a favorire “*l’integrazione coordinata* delle singole prestazioni di qualità” (Romei, 1991)

Nella struttura del tirocinio sono pertanto individuabili *quattro diversi livelli di intervento* collegati tra loro in modo tale che alcune decisioni prese ad un livello possano essere riviste e modificate al livello successivo attraverso gli apporti dei differenti soggetti implicati. Non tutto viene, inoltre, stabilito a priori, ma vengono lasciate ad ogni livello aree indefinite da mettere a punto via via in modo da consentire spazi ideativi per tutti, sia sul piano individuale che di gruppo.

*Il primo livello* costituisce, in un certo senso, “l’antefatto” e la base dell’intero percorso: il docente responsabile cura la ideazione e la progettazione della “struttura organizzativa” e dell’*iter* di formazione per gli studenti.

*Il secondo livello* coinvolge i “referenti istituzionali”; il docente responsabile e supervisore del tirocinio dell’Università e i responsabili (a livello amministrativo e gestionale) del Servizio asili nido del Comune si confrontano alla luce del progetto, definiscono ulteriormente le azioni da compiere e

prendono insieme alcune decisioni importanti concordando anche le procedure, quali ad esempio: sulla base del numero dei tirocinanti quanti e quali asili coinvolgere e perché? Quali modalità comunicative usare? Dato che la convenzione prevede un referente per nido, come viene deciso chi sarà? Quali saranno i suoi compiti? Etc. Si tratta di una importantissima fase di “contratto”, in cui si dà anche il via al processo di traduzione reciproca dei codici personali in codici comuni e quindi all’appropriazione di capacità di trans-codifica (di passaggio da un codice all’altro) ed alla co-costruzione di un linguaggio condiviso (cfr. Canevaro, 1996).

Come sottolinea Romei (1991, p. 22): “Le regole e i criteri identificati devono essere espliciti perché possano essere conosciuti e con essi ci si possa confrontare; devono essere il più possibile non equivoci, per poter orientare in un senso preciso i comportamenti; devono essere riconosciuti e accettati come validi, per ridurre al massimo le resistenze individuali alla loro applicazione (del resto mai del tutto eliminabili). Tutto ciò significa che questi criteri funzionano e rendono possibile un’azione collettiva organizzata, nella misura in cui sono il *risultato di una convenzione* il cui oggetto non è altro che una definizione comune, concordata, di che cosa si debba intendere per qualità del prodotto finale e dei modi attraverso i quali realizzarla operativamente.”

*Il terzo livello* riguarda proprio la programmazione del tirocinio all’interno dei singoli servizi, elaborata attraverso riunioni di gruppo del docente supervisore e del tutor universitario con le referenti dei nidi ospitanti e con i responsabili del Comune.

Anche in questo caso si tratta inizialmente di definire un “contratto”, ma si tratta anche di attivare una “dimensione di gruppo”, grazie alla quale poter condurre in modo soddisfacente un percorso a lungo termine e pervenire a dei risul-

tati condivisi. L'istituzione di un "gruppo di lavoro"<sup>8</sup>, ha infatti una fondamentale *ricaduta sul piano operativo*, in quanto permette la presa di coscienza del proprio ruolo e della propria identità, ritrovando il "senso" dell'operare. Inoltre, utilizzando una "mente di gruppo", i singoli hanno la possibilità di sviluppare riflessioni e conoscenze e di pervenire a soluzioni di tipo operativo più ricche e soprattutto più ampie rispetto al proprio livello individuale.

Il percorso che vede l'evoluzione di un gruppo in un gruppo di lavoro non avviene però spontaneamente o naturalmente, salvo rarissime eccezioni. Un gruppo di lavoro si "costruisce" nel tempo in virtù di una precisa strutturazione metodologica e di un "contratto" chiaro e condiviso tra i suoi membri<sup>9</sup>. Come nota Quaglino (1992), laddove si realizzino le condizioni per la sua attuazione, si tratta di un processo che interviene significativamente sulla struttura dell'organizzazione così come sulla cultura, che produce autonomia e possibilità di autodeterminazione, che promuove la *leadership* professionale, che esalta l'organizzazione come rete di relazioni e come rete di idee.

*Il quarto ed ultimo livello* è relativo alla strutturazione del

<sup>8</sup> Nel differenziare il "gruppo" dal "gruppo di lavoro", Quaglino et alii (1992, pp. 23-28), definiscono il primo come "una pluralità in interazione, con un valore di legame, che ne determina l'emergenza psicologica. Pluralità, interazione e legame determinano a loro volta la sua esistenza come sistema complesso"; essi dichiarano inoltre che: "Il gruppo è soggetto diverso dal gruppo di lavoro. Mentre il primo è una pluralità in interazione, un gruppo di lavoro è una pluralità in *integrazione*. (...). L'integrazione sviluppa, attraverso un processo di *negoziiazione*, la *collaborazione*, che definisce un'area di lavoro comune, di partecipazione attiva di tutti i membri e che si fonda su relazioni di fiducia tra i membri. La *condivisione* è l'esito della *negoziiazione* ed è la condizione che vede l'intero gruppo impegnato per rendere operative le decisioni prese e per raggiungere gli obiettivi. La *condivisione* stabilisce un contratto psicologico nel gruppo, che fornisce significato al lavoro svolto e permette agli individui di riconoscere il risultato ottenuto dal gruppo come proprio risultato."

<sup>9</sup> È necessario che ciascun componente del gruppo conosca con precisione quali obiettivi esso deve raggiungere e che sia possibile una forma di identificazione dei membri con l'obiettivo comune. "La descrizione accurata e l'interpretazione univoca degli obiettivi stanno alla base del *contratto* tra i membri del gruppo: sono il primo riferimento per la fondazione del gruppo di lavoro." (Quaglino et alii, 1992, p. 77).

percorso di tirocinio per gli studenti ed è di competenza del docente supervisore.

Vedremo adesso, in dettaglio, come i diversi livelli sono stati articolati e tradotti concretamente nell'attuazione del progetto di tirocinio.

Del *primo livello* ha fatto parte, dopo il momento ideativo, la condivisione del progetto con la futura tutor universitaria, fondamentale per avviare un rapporto di collaborazione. È da sottolineare che, pur trattandosi di una situazione "asimmetrica" (in cui la responsabilità del progetto è del supervisore), a questo livello la condivisione si realizza nel "mettere a parte" esplicitando (e, se il caso, anche fornendo) i propri riferimenti teorici e metodologici, nel discutere insieme una volta che si possiedono presupposti comuni, nell'elaborare insieme eventuali cambiamenti.

Per quanto riguarda le scelte e le procedure concordate con i responsabili del Servizio asili nido (*secondo livello*), una volta stabilito di non inserire più di tre tirocinanti per nido (per non stravolgerne il delicato equilibrio), le dirigenti coordinatrici del Comune si sono assunte la responsabilità di scegliere i primi 12 nidi, valutando anche la loro capacità di accogliere una "incognita" potenzialmente ansiogena, quale quella degli studenti in formazione (era la prima esperienza per tutti...). Insieme si è comunque deciso di coinvolgere anche i rimanenti asili nido per il secondo gruppo di tirocinanti, dopo che fosse stato rodato il modello e che fossero circolate informazioni e scambi sull'esperienza all'interno dell'intero Servizio. È stata quindi mandata una circolare nei nidi prescelti per comunicare al personale l'iniziativa e per chiedere ad ogni collettivo di designare un "referente" che avrebbe dovuto partecipare alle riunioni di programmazione in Assessorato (a questo fine, per non sovraccaricare gli educatori, è stato stabilito di considerare tali riunioni all'interno del monte ore dei rientri pomeridiani).

Relativamente *al terzo livello*, il gruppo costituito dal docente supervisore, dal tutor universitario, dalle referenti dei 12 nidi ospitanti e dalle responsabili del Comune, ha effettuato riunioni sistematiche, almeno una ad ogni fase del percorso di tirocinio (*si veda il livello successivo*), in cui dopo che è stata comunicata e motivata la struttura organizzativa del percorso stesso, sono stati stabiliti insieme orari, tempi e modalità di ingresso dei tirocinanti all'interno dei nidi, ruolo e funzioni delle referenti, compiti istituzionali. Nella prima riunione è stato quindi deciso che le referenti si sarebbero occupate dell'accoglienza dei ragazzi, della "illustrazione" della vita del servizio e della sua storia (anche con il supporto della documentazione raccolta nel tempo), della mediazione con gli altri operatori, con l'amministrazione comunale e con l'Università, del controllo delle presenze, di una valutazione finale dell'esperienza.

Per ogni fase di tirocinio, inoltre, sono state via via declinate le attività degli studenti, nonché discusse e condivise, sulla base delle loro finalità, le loro modalità di attuazione; sono anche stati forniti tutti i materiali che accompagnavano il percorso nei nidi per consentire alle educatrici di essere al corrente dei riferimenti teorici e metodologici utilizzati e, da un lato di poter far fronte in modo adeguato alle eventuali richieste dei ragazzi, dall'altro di potere seguire e supportare i processi di apprendimento.

Nelle riunioni effettuate durante il percorso, sono state fatte in gruppo anche alcune valutazioni *in itinere* e sono state apportate alcune modifiche alla luce dell'esperienza. Il peso delle educatrici referenti in questi ambiti è stato molto rilevante, poiché, in quanto direttamente coinvolte nella vita di ciascun nido e grazie alla loro competenza professionale, erano le prime in grado di individuare i modi migliori per connettere le azioni dei tirocinanti con i bisogni dei singoli servizi e con quelli dei bambini.

Nella progettazione del percorso di tirocinio per gli studenti (*quarto livello*), ho inizialmente suddiviso le 150 ore a disposizione in 120 ore di attività all'interno dei nidi ed in 30 ore di attività di formazione all'interno dell'Università. Ho quindi distribuito le 120 ore in tre diverse fasi, come da tabella seguente:

1ª FASE	Accoglienza + Osservazione descrittiva	30 ore
2ª FASE	Osservazione mirata	40 ore
3ª FASE	Stesura e attuazione di un progetto	50 ore

Ogni fase prevede un impegno per gli studenti di 2 o 3 ore al giorno, in momenti diversi della vita del nido (compresi alcuni rientri pomeridiani), per 4 o 5 giorni settimanali. A conclusione di ciascuna fase i tirocinanti stilano una relazione finale sull'esperienza specifica (elaborano quindi tre diverse relazioni, più una relazione finale conclusiva e di sintesi sull'intero percorso).

L'idea portante è quella di un ingresso graduale all'interno del servizio e di una crescita progressiva del coinvolgimento personale che vada di pari passo col percorso di conoscenza.

Una tale modalità di inserimento è funzionale, a mio avviso, sia all'apprendimento dei ragazzi, sia alla vita del nido, sia al lavoro e alla "qualità delle emozioni" degli educatori che hanno la possibilità di entrare in contatto con persone nuove, provenienti dall'esterno, attraverso un percorso di "intimità crescente", grazie al quale è possibile organizzarsi via via in relazione alle "richieste" del tirocinio, nonché controllare e gestire l'ansia e i cambiamenti e arrivare a percepire gli studenti come una risorsa.

È possibile affermare che il modello organizzativo e le modalità adottati contribuiscono a trasformare il "*campo di*

relazioni”<sup>10</sup> tra i soggetti che fanno parte delle istituzioni coinvolte, potenziando parallelamente le possibilità creative, esplorative, auto-riflessive dei singoli ed attivando una “transazione tra contesti” ed una “ristrutturazione dei sistemi ecologici esistenti” (cfr. Broffenbrenner, 1986), in modo tale che vi sia uno spazio maggiore per la realizzazione delle potenzialità di tutti.

### 1.2 Il percorso di formazione degli studenti

Il percorso di formazione degli studenti è, come si è detto, articolato lungo un *continuum* di esperienze sempre più coinvolgenti a livello personale e “professionale”.

Nella prima fase si va quindi da un momento di “accoglienza”, ad una osservazione guidata dell’ambiente e dei ritmi della giornata, sulla base di alcuni indicatori tratti dall’ISQUEN (indicatori e scala di valutazione della qualità educativa del nido)<sup>11</sup> in particolare quelli relativi ad arredi e materiali e agli spazi e ai tempi della quotidianità (cfr. Becchi, Bondioli, Ferrari, 1999)<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Relativamente al fondamentale concetto di “campo” in una dimensione dinamico-relazionale, cfr. Corrao 1986.

<sup>11</sup> L’ISQUEN è uno strumento per la rilevazione della qualità degli asili nido messo a punto all’interno di un Progetto regionale relativo al Servizio asili nido dell’Umbria, attuato tra il 1994 e il 1996 in 6 comuni umbri. Il Progetto è stato ideato e monitorato da un Gruppo di lavoro composto, a livello regionale, da coordinatori pedagogici, responsabili comunali, operatori dei servizi ed esperti esterni.

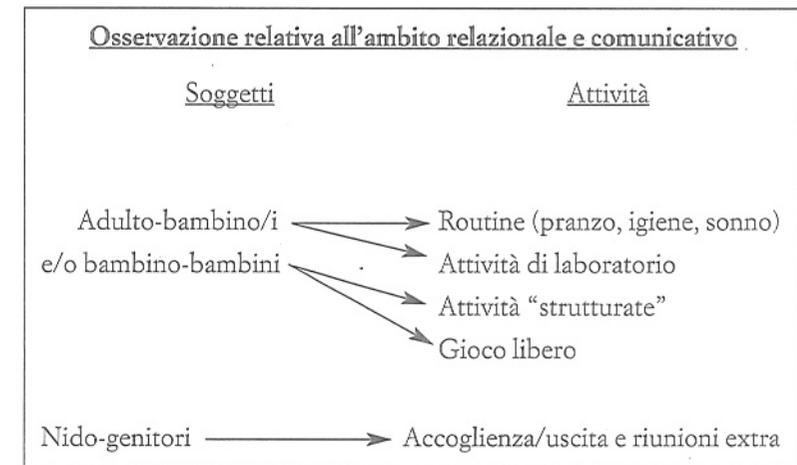
Si è trattato di un lavoro molto complesso che ha visto coinvolti sia il livello del microcontesto (singoli servizi), sia il livello organizzativo-gestionale (amministratori, coordinatori e responsabili dei servizi). Per maggiori approfondimenti si ramanda al volume a cura di Laura Cipollone (1999).

<sup>12</sup> È da rilevare che i materiali relativi all’ISQUEN sono stati condivisi nella prima riunione con le referenti dei nidi che, come è stato detto, sono sempre state messe al corrente di ogni altro riferimento teorico e metodologico. Anche loro hanno quindi potuto osservare la propria realtà lavorativa (anche se informalmente) sulla base degli indicatori forniti dallo strumento di rilevazione.

Avere degli indicatori comuni, facenti parte di uno strumento che indica degli “standard di qualità”, permette agli studenti da un lato di potere operare confronti tra le loro diverse osservazioni all’interno dei gruppi di supervisione, dall’altro di cominciare ad interrogarsi sul concetto di “qualità dei servizi” e di riflettere, parallelamente, sulle proprie conoscenze ed opinioni in merito a quanto descritto dagli indicatori.

Nella fase intermedia viene richiesto ai tirocinanti di effettuare un’osservazione individuale relativa all’ambito relazionale e comunicativo scegliendo tra almeno 2 soggetti diversi o 2 situazioni diverse e mantenendo una continuità nel tempo. Ciò è legato alla consapevolezza che le relazioni e i comportamenti vanno sempre inseriti in un contesto (di cui fanno parte gli spazi fisici, le persone, le attività, i materiali, le modalità di conduzione, i tempi etc. (Cfr. Bateson, 1976) e in una dimensione processuale.

Lo schema di riferimento è il seguente:



Il metodo di osservazione adottato è quello della *osservazione diretta partecipe*, di matrice psicodinamica (cfr. Bonamino, Iaccarino, 1984; Donatiello 1994). Piuttosto che ad una descrizione di “frammenti di comportamenti” esso mira, utilizzando la capacità di identificazione e l’esperienza emotiva dell’osservatore, ad una comprensione degli eventi (relativi al singolo e/o al gruppo) all’interno di un “campo relazionale” in cui si è inclusi. Parallelamente, in una dimensione temporale, tale metodo mira a sviluppare la capacità di tollerare il dubbio e l’incertezza e le capacità riflessive ed auto-riflessive attraverso l’esperienza e attraverso la stesura di protocolli di osservazione e la loro discussione in piccolo gruppo di lavoro (*work-discussion*). Il “focus” osservativo è centrato sul flusso delle interazioni comunicative e relazionali tenendo conto sia del livello verbale che di quello non verbale.

Si parla di *osservazione diretta* in quanto l’oggetto di osservazione viene colto “direttamente” dall’osservatore senza l’uso di alcuno strumento né per interposta persona (attraverso questionari, interviste, etc.). Il concetto di *osservazione partecipe* è inteso in una doppia accezione: l’osservatore non assume un atteggiamento distaccato ma stabilisce un “contatto emozionale” con ciò che osserva e con se stesso mentre osserva; l’osservatore è anche “attore” ed è quindi direttamente coinvolto nell’attività (in qualità di conduttore o di partecipante).

Per quanto riguarda nello specifico le modalità adottate per il tirocinio, ogni studente sceglie un gruppo di bambini da osservare, anche in funzione dell’età<sup>13</sup>; conduce quindi

<sup>13</sup> Ciascuna educatrice-referente in questa fase ha il compito di sollecitare una distribuzione degli osservatori nelle tre sezioni del nido e di mediare e facilitare il rapporto degli studenti con gli educatori di riferimento dei diversi gruppi di bambini.

un’osservazione giornaliera della durata di circa un’ora, durante la quale non utilizza alcun supporto cartaceo (ad esempio per prendere appunti...) né alcun altro strumento atto a registrare dati. Terminata l’osservazione, trova uno spazio all’interno del nido per scrivere, indisturbato ed in tranquillità, il proprio protocollo di osservazione; infine può tornare all’interno della sezione e reinserirsi nelle attività che si stanno svolgendo.

Il modello osservativo adottato, che richiede di osservare se stessi e gli altri all’interno di un campo relazionale, consapevoli che si tratta del proprio “punto di vista”, riportando i propri pensieri e le proprie emozioni ed evitando ogni forma di giudizio, ha principalmente un fine formativo, poiché si propone di sviluppare le competenze osservative (fondamentali per una professionalità educativa) attraverso l’esperienza e la riflessione sull’esperienza (cfr. Mignosi, 2004). In questa prospettiva, all’interno delle 30 ore di tirocinio dedicate alle attività di formazione nell’Università, sono stati previsti anche degli incontri di supervisione tra la tutor e i tirocinanti suddivisi in piccoli gruppi, durante i quali sono state avviate discussioni e riflessioni a partire dai protocolli di osservazione portati dagli stessi studenti<sup>14</sup>.

La seconda fase di tirocinio può considerarsi propedeutica alla successiva: nella terza fase, infatti, viene chiesto ai ragazzi di stilare un breve progetto (da collegare con il supporto degli educatori al progetto educativo ed alla programmazione in quel momento attuati in ciascun nido)<sup>15</sup>, e di “speri-

<sup>14</sup> Si veda in proposito, qui di seguito il contributo di Sabrina Guzzo.

<sup>15</sup> Collegare il proprio progetto a quello del nido è molto importante sia ai fini di una continuità tra le attività per i bambini, sia ai fini di un migliore inserimento nella vita del servizio sia, infine, per potersi meglio avvalere dell’esperienza degli educatori e per dare, parallelamente, il proprio apporto educativo in termini congruenti. Permette infatti di inserirsi come “partner di un gruppo di lavoro” e di contribuire ad amplificare il potenziale creativo, ideativo e riflessivo di tutti.

mentarlo” in prima persona con i bambini. Evidentemente è preferibile che l’attività venga proposta a un piccolo gruppo di bambini che si è già osservato, perché si è già instaurata una “conoscenza reciproca” tra il tirocinante, i bambini e i loro educatori di riferimento e perché si è cominciato a comprendere come interagire e come condurre le proposte in funzione dell’età.

Vorrei sottolineare, infine, che il raccordo con gli studenti viene realizzato anche attraverso delle riunioni in plenaria all’Università all’inizio di ogni fase del tirocinio. In tali riunioni, alle quali partecipano il docente supervisore responsabile, la tutor istituzionale e spesso la responsabile per il tirocinio della segreteria, viene esplicitato ai ragazzi il percorso di tirocinio motivandone la struttura e le finalità, vengono forniti materiali teorici e operativi, si discutono le metodologie e le loro ragioni, si approfondiscono via via azioni e compiti, si risponde alle domande relative sia a chiarimenti sul percorso, sia ad ansie e/o difficoltà personali. Ciò consente di creare una condivisione tra tutti, di far circolare le comunicazioni in modo corretto, di fornire una ulteriore “cornice di contenimento e di supporto” agli studenti, accompagnando passo passo l’intera esperienza di tirocinio.

### *1.3 La valutazione del tirocinio*

La valutazione del percorso di tirocinio viene effettuata su due piani e da due diverse prospettive.

Da un lato i tutor referenti dei nidi hanno il compito istituzionale di compilare individualmente una scheda valutativa per ogni studente che hanno seguito e supportato, dall’altro gli stessi studenti hanno l’opportunità di esprimere il proprio giudizio sull’esperienza svolta.

Per entrambi i casi è stato fornito del materiale prestrutturato dagli uffici dell’Ateneo. Tale materiale, pensato genericamente per tutti i tipi di tirocinio, ci è sembrato inadatto allo specifico del corso di laurea per la prima infanzia, troppo scarno e poco esaustivo.

Non volendo comunque discostarci del tutto da quanto attuato in altre Facoltà e in altri corsi di laurea, abbiamo proceduto nel modo seguente:

– Per quanto riguarda la valutazione dei tutor, ci siamo riunite in gruppo (costituito da me, docente supervisore, dalla tutor universitaria, dalle referenti dei nidi ospitanti, dalle responsabili del Comune)<sup>16</sup>, abbiamo analizzato la “scheda istituzionale” e, dopo averne discusso insieme, vi abbiamo apportate alcune modifiche, decidendo comunque di non stravolgerla; in particolare, abbiamo individuato alcuni indicatori per la valutazione del livello di conoscenza/competenza acquisito dagli studenti.

Si tratta, come si vedrà, di una valutazione soggettiva, estremamente rapida e, a nostro avviso ancora troppo generica. Nelle pagine che seguono sono state allegate entrambe le schede (quella nella versione originale e quella modificata) per consentire un confronto e per testimoniare il lavoro svolto.

– Per quanto riguarda la valutazione da parte degli studenti, ho, invece, personalmente deciso di non utilizzare il materiale fornito, perché dello stesso genere di quello per i “tutor aziendali” e quindi, a mio avviso, del tutto insufficiente per raccogliere informazioni utili ad una riflessione sull’effi-

<sup>16</sup> Nell’ottica di una partecipazione attiva e di un coinvolgimento dei referenti (anche, come si è detto, a garanzia della riuscita del progetto stesso) mi è sembrato importante discutere e modificare con le referenti degli asili nido la scheda di valutazione che avrebbero dovuto compilare in prima persona.

cazia del percorso attuato (a fini autovalutativi) e per appor-  
tare eventuali cambiamenti alla luce dei risultati. Ho quindi  
elaborato un questionario (costituito da domande aperte e da  
una *rating scale*) centrato su temi specifici legati all'esperien-  
za di tirocinio.

Il questionario è stato compilato dai ragazzi alla fine del  
percorso, durante l'ultima riunione in plenaria e verrà pre-  
sentato in maniera articolata nella parte relativa all'analisi dei  
risultati (vedi *infra*). È possibile prenderne visione nella sua  
interezza, nelle pagine seguenti, dopo le schede di valutazio-  
ne per i tutor.

A) Scheda iniziale fornita dall'Ateneo

SCHEDA PER LA RELAZIONE FINALE  
DEL TUTOR AZIENDALE

Cognome e nome del tutor

Cognome e nome dello/a student \_\_\_\_\_

Denominazione dell'Ente dal quale dipende il servizio in cui è  
svolto il tirocinio

Denominazione del servizio in cui si è svolto il tirocinio

Data inizio tirocinio      Data fine tirocinio      Ore complessive

1. Descrizione sintetica dell'esperienza svolta dallo/a student \_\_\_\_\_

2. Descrizione sintetica e valutazione del livello di conoscenza/  
competenza acquisito dallo/a student \_\_\_\_\_

3. Valutazione dell'impegno "professionale" (diligenza, puntualità,  
rispetto degli impegni....) dimostrato dallo/a student \_\_\_\_\_

B) Scheda modificata dal gruppo di lavoro per il tirocinio  
per il Corso di laurea in Educatore della prima infanzia

SCHEDA PER LA RELAZIONE FINALE  
DEL TUTOR DELL'ASILO NIDO

Cognome e nome del tutor

Cognome e nome dello/a student \_\_\_\_\_

Denominazione dell'Ente dal quale dipende il servizio in cui è  
svolto il tirocinio

Denominazione del servizio in cui si è svolto il tirocinio

Data inizio tirocinio      Data fine tirocinio      Ore complessive

1. Descrizione sintetica dell'esperienza svolta dallo/a student \_\_\_\_\_

2. Valutazione del livello di conoscenza/competenza acquisito dal-  
lo/a student \_\_\_\_\_

Scarso = 1      Mediocre = 2      Sufficiente = 3      Buono = 4      Ottimo = 5

<i>Competenza Relazionale rispetto al gruppo di bambini</i>	1	2	3	4	5
<i>Competenza Relazionale rispetto agli adulti</i>	1	2	3	4	5
<i>Competenza Comunicativa</i>	1	2	3	4	5
<i>Competenza Progettuale</i>	1	2	3	4	5
<i>Competenza Attuativa</i>	1	2	3	4	5
<i>Conoscenza del "sistema nido"</i>	1	2	3	4	5

3. Valutazione dell'impegno "professionale" dimostrato dallo stu-  
dent \_\_\_\_\_

A. Puntualità	1	2	3	4	5
B. Costanza nell'impegno	1	2	3	4	5
C. Interesse/Propositività	1	2	3	4	5

QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE FINALE  
PER GLI STUDENTI

**Nota: Il questionario è anonimo**

- 1) Quali aspetti ti hanno più interessato del percorso di tirocinio?
- 2) Perché?
- 3) In cosa ritieni che il tirocinio ti sia servito di più?
- 4) Ritieni che il tirocinio ti abbia aperto nuove prospettive e, se sì, quali?
- 5) Cosa ti è risultato più difficile e perché?
- 6) Ritieni che l'esperienza del tirocinio possa avere per te una ricaduta sul piano professionale e, se sì, in che termini?
- 7) Le tue aspettative sono state soddisfatte? Quanto? In che modo?
- 8) Quali ambiti, alla luce di quanto appreso, ti piacerebbe ancora approfondire?
- 9) Scrivi quelle che per te costituiscono alcune "parole chiave" del percorso formativo relativo al tirocinio
- 10) Hai eventuali suggerimenti e/o proposte da fare?

*Per ogni proposizione barrate il numero che esprime il vostro giudizio*

SCALA DEI GIUDIZI      1 = NON SONO AFFATTO D'ACCORDO  
                                  2 = NON SONO D'ACCORDO  
                                  3 = SONO D'ACCORDO  
                                  4 = SONO COMPLETAMENTE D'ACCORDO

A) Le diverse fasi del tirocinio mi sono sembrate interessanti per la mia formazione professionale	1	2	3	4
B) L'organizzazione del tirocinio mi ha dato la possibilità di fare un'esperienza significativa	1	2	3	4
C) L'organizzazione del tirocinio mi ha dato la possibilità di riflettere sull'esperienza	1	2	3	4
D) La strutturazione del tirocinio mi sembra valida	1	2	3	4
E) Il clima che si è instaurato durante le attività di formazione e supervisione è stato positivo	1	2	3	4
F) Le modalità di conduzione mi sono sembrate efficaci per l'attivazione del gruppo	1	2	3	4
G) Le modalità di organizzazione del tirocinio nel rapporto con l'asilo nido mi sono sembrate funzionali alla mia esperienza formativa	1	2	3	4
H) Il tirocinio mi ha permesso di collegare le mie conoscenze teoriche alla pratica educativa	1	2	3	4
I) Il tirocinio mi ha stimolato a riflettere sui diversi metodi di lavoro	1	2	3	4
L) Il tirocinio ha accresciuto le mie capacità osservative ed autoriflessive	1	2	3	4
M) Il tirocinio mi ha consentito di sviluppare una maggiore consapevolezza delle diverse componenti che determinano la qualità di un servizio educativo per la prima infanzia	1	2	3	4
N) Il tirocinio ha stimolato in me una maggiore attenzione alla relazione educativa	1	2	3	4
O) Il tirocinio ha accresciuto la mia consapevolezza del ruolo della componente affettivo-emozionale nei processi educativi	1	2	3	4
P) Il tirocinio mi ha permesso di accrescere le mie conoscenze sullo sviluppo dei bambini nei primi anni di vita e sui loro bisogni	1	2	3	4
Q) Il tirocinio mi ha fornito nuove prospettive sulla funzione del lavoro di rete	1	2	3	4
R) Le esperienze fatte mi hanno permesso di comprendere meglio il ruolo del gruppo nei processi di apprendimento	1	2	3	4
S) Grazie al percorso di tirocinio ho approfondito le mie conoscenze e le mie competenze sul piano della conduzione delle attività	1	2	3	4
T) Grazie al percorso di tirocinio ho arricchito le mie conoscenze e le mie competenze relativamente alla progettazione delle attività	1	2	3	4

#### 1.4 I risultati della valutazione degli studenti

Il questionario proposto agli studenti a conclusione del percorso di tirocinio, consta di 10 domande aperte e di una *rating scale* con 18 affermazioni e quattro livelli di apprezzamento (è stato eliminato quello centrale per la scarsa significatività che spesso assume). Le domande aperte sono state poste sulla prima facciata (quindi da compilare prima) e la *rating scale* sulla seconda (da compilare dopo) in modo da non influenzare, con le proposizioni in essa contenute, le libere riflessioni dei ragazzi.

##### 1.4.1

Esamineremo prima questa seconda sezione del questionario perché i dati numerici sono più facilmente utilizzabili ai fini di una verifica e di una valutazione dell'intervento.

Innanzitutto, come si può osservare dalla seguente *tabella a istogrammi*, il primo livello (quello assolutamente negativo) si attesta sullo zero; solo in sette casi, e con una percentuale bassissima, viene utilizzato il secondo livello; il livello positivo, il terzo, è scelto con maggiori risposte in quattro casi, e quello molto positivo (*valore 4*) nei restanti tredici (nell'*item* "I" i due livelli positivi si equivalgono con 13 scelte per l'uno e 13 per l'altro). Solo in due casi due intervistati diversi si astengono (nell'*item* "C" e nell'*item* "Q" il totale delle risposte è quindi di 25).

Ammesso che comunque la tendenza centrale si sia fatta sentire, si vede bene la scarsa significatività del rifiuto e la assoluta prevalenza della accettazione delle affermazioni proposte (più o meno totale).

È interessante notare come la affermazione "L" che ha ottenuto il maggior numero di adesioni (19) al livello più al-

to (e solo sette al livello tre) è quella che, in forma semplice e diretta, riguarda il potenziamento delle capacità degli studenti, seguita immediatamente dopo da quella sulla significatività dell'esperienza.

Viceversa la affermazione "Q" che ha un numero di adesioni al livello più alto quasi pari a quello del secondo livello (con in più un'astensione), e quindi con una forte preponderanza del livello tre, è quella che richiede un maggiore sforzo interpretativo del testo della domanda e uno sguardo più distaccato e impersonale.

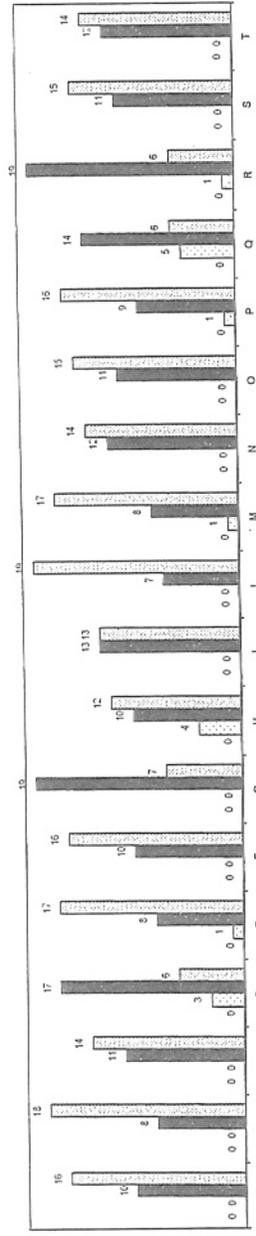
In altri tre casi vi è una preponderanza significativa del livello tre sul livello quattro: due di essi sono assimilabili al precedente mentre il terzo (che riguarda il ruolo del gruppo nei processi di apprendimento) è forse un indicatore della necessità di una maggiore attenzione a questo aspetto se si vuole raggiungere la stessa eccellenza degli altri settori.

Infatti, anche se tutto l'intervento è stato giocato in un ambito di gruppo, si è forse avuta troppa fiducia nella associazione analogica (se imparo in gruppo, allora...) e non si è sollecitato esplicitamente quel livello meta (a proposito dell'apprendimento in gruppo) che è invece stato attivato per tutte le altre esperienze proposte.

Per il resto è difficile cercare una significatività in differenze assolutamente irrilevanti in cui lo scarto di una adesione in più o in meno può avere una serie di motivazioni difficilmente indagabili.

L'unico dato certo è la positività complessiva delle risposte; ci si può ritenere allora veramente soddisfatti dei risultati che indicano, da parte degli studenti, consapevolezza del senso dell'intervento, adesione alla impostazione teorica e apprezzamento per l'ipotesi operativa e la metodologia messa in atto.

## Risultati della rating scale



Totale soggetti coinvolti = n° 26 (Agli item C e Q hanno risposto 25 intervistati)

% = percentuale di risposte sul totale

Val.	Item									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	3	11.5	1	3.8	0	0	4
3	10	38.5	8	44.0	17	65.3	8	30.8	10	38.5
4	16	61.5	18	66.0	6	23.2	17	65.4	16	61.5

Val.	Item									
	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	1	3.8	0	1	3.8	5	20.0	1
3	7	26.9	8	30.8	12	46.2	11	42.3	9	34.6
4	19	73.1	17	65.4	14	53.8	15	57.7	16	61.6

### 1.4.2

Passiamo ora ad esaminare le risposte alle domande aperte.

In genere, quando alla fine di un percorso di formazione si procede ad una valutazione secondo il parametro delle dichiarazioni di gradimento dei frequentanti, ci si ritiene soddisfatti se tale gradimento raggiunge una percentuale pari all'ottanta per cento: in questo caso siamo pressoché al cento per cento con affermazioni del tipo: "quello che ho vissuto è andato al di là delle mie aspettative", "le aspettative sono state soddisfatte anche più del dovuto", "non mi aspettavo che quest'esperienza mi potesse colpire a tal punto".

Questo dato trova una conferma nelle risposte alla richiesta di suggerimenti e proposte; in esse o non si fanno proposte perché si accetta l'esperienza ("è impostato bene"), o la proposta che emerge con forza è "una maggiore durata" del tirocinio: "più incontri di formazione e supervisione", "prolungare quest'esperienza consentendo, fin dal primo anno di Università, di entrare in contatto con questi contesti", "avere più ore disponibili per le tre fasi", "più di tre ore giornaliere", e così via.

Se si riportano queste affermazioni non è per una forma di "auto-incensamento" (anche se la soddisfazione è grande e la verifica del progetto molto positiva), ma perché il dato che si ricava dalla lettura di tutte le risposte (*v. appendice*) è che questi ragazzi hanno vissuto un'esperienza che li ha profondamente coinvolti, sia dal punto di vista emotivo-relazionale che da quello professionale, come essi stessi dichiarano (e come era nelle nostre intenzioni): "è stata un'esperienza che mi ha permesso di crescere e di capire", "l'intera esperienza mi ha regalato nozioni, emozioni e stati d'animo", "abbiamo avuto l'opportunità di mettere in pratica ciò che abbiamo studia-

to a livello teorico”, “ho imparato finalmente a vivere in questo mondo interagendo anche con le altre educatrici”.

Quest’ultima dichiarazione, nella sua ingenuità, evidenzia il bisogno, di questi come di tutti i giovani in formazione, di instaurare relazioni significative, in contesti organizzati e coerenti, in azioni di cui essi conoscano fini e obiettivi e in esperienze che si sviluppino in un circolo virtuoso di teoria/pratica/teoria.

Proprio questo rapporto è stato colto con evidenza: “abbiamo avuto l’opportunità di mettere in pratica ciò che abbiamo studiato a livello teorico”, “ho messo in pratica delle conoscenze teoriche”, “ho avuto modo di riflettere tanto”, “comprendere nella pratica come un nido è strutturato e come è organizzato”, “finalmente ho capito cosa significhi lavorare all’interno di una struttura come l’asilo nido”, “studiare è un conto ma lavorare ed avere professionalità nel farlo è un altro”, “gli argomenti che trattavamo durante le riunioni li ho vissuti in prima persona al nido”.

Si può dire quindi che l’obiettivo di attivare capacità metariflessive è stato raggiunto in modo abbastanza soddisfacente.

Infatti:

– quando un tirocinante è capace di riflettere su quanto accade e dare giudizi del tipo: “ho notato che non tutte le educatrici sono coerenti con ciò che dicono e con ciò che fanno”, “ho potuto meglio vedere come i bambini si relazionano tra loro”, “nell’osservare le relazioni emergono situazioni che altrimenti non vengono fuori”,

– quando è capace di autoanalisi a partire da domande sul senso del percorso effettuato: “capire le persone che mi stanno attorno evitando di avere pregiudizi e non dare nulla per scontato”, “capire se effettivamente la strada che voglio intraprendere sia proprio questa”, “personalmente mi ha re-

so più sicura con me stessa”, “osservare con più attenzione ciò che mi circonda e sperimentare me stessa in relazione agli altri”, “mi ha proprio aperto gli occhi perché bene o male ho capito un po’ cosa mi aspetta”, “mi ha messo davanti quello che sognavo, ma con la differenza che la realtà è diversa dal sogno, quindi mi ha dato la possibilità di crescere e sperimentarmi, mettermi in discussione dinanzi a delle situazioni del tutto inaspettate”, “sono una persona introversa e non parlo di me: il protocollo è stato un momento di crescita che non ho vissuto molto bene”, “è stato difficile riuscire a mantenere un distacco con i bimbi durante la seconda fase”, “per osservare attentamente bisogna fare pratica”,  
ci rendiamo allora conto che è stato attivato quel livello di consapevolezza che trasforma gli accadimenti in esperienze.

È chiaro che tale consapevolezza non si raggiunge per tutti gli aspetti dell’esperienza; solo pochi infatti si sono resi conto dell’importanza del livello organizzativo e di quanto questo influisca sulla qualità; è risultato più facile cogliere l’organizzazione della giornata educativa del nido (faceva parte del protocollo di osservazione) piuttosto che l’impianto organizzativo di tutto il seminario, pur esplicitato. Forse questa operazione richiedeva una capacità metariflessiva già matura e la possibilità di *distacco* da tutta l’esperienza che un questionario *immediato* non consente, se non si è già *esperti* in tale attività. Restano comunque significative alcune risposte: “mi hanno interessato l’organizzazione del tirocinio al suo interno, la sua gestione in termini di attività proposte, ...”, “il tirocinio mi ha permesso di scoprire il mondo nido e soprattutto l’organizzazione anche nel collettivo presente”, “mi ha interessato l’intero percorso”, “gli aspetti interessanti che ho menzionato hanno senso proprio perché collegati tra loro”, “è stato difficile inserirmi in un contesto lavorativo già strutturato”.

Questa difficoltà nel cogliere in modo cosciente ed espli-

citato il livello organizzativo (l'implicito è presente nella soddisfazione diffusa) si abbina a quella di rapportare, anche questa volta in modo cosciente ed esplicito, l'aspetto professionale con quello emotivo (è invece abbastanza diffusa la coscienza del rapporto con quello relazionale): "attraverso questa esperienza ho capito che in questo lavoro c'è molto di più di un semplice accudimento dei bambini", "penso che sia stato quasi impossibile non interagire con i soggetti della nostra osservazione", "questa esperienza mi ha chiarito le dinamiche sottostanti a tale professione". Nella libera associazione delle parole chiave però queste difficoltà sembrano superate dal predominio che hanno i concetti di *professionalità, fiducia, formazione, crescita, emozioni, organizzazione*.

Anche negli ambiti che si vorrebbe ancora approfondire, accanto ad aspetti puramente tecnici (pochi in verità) quali *l'alimentazione del lattante, il problema dei bambini in situazione di handicap, le attività da proporre*, è diffusa la commistione di aspetti considerati più propriamente professionali con quelli relazionali ed emotivi. Segno, anche questo, di una trasformazione del concetto di professionalità che pone sullo stesso piano *le capacità osservative, la formazione continua, la fiducia, la gestione delle relazioni adulto/bambino, bambino/bambino, genitori/nido, l'organizzazione e la progettualità*.

È da notare che, dopo l'esperienza del primo anno, e alla luce dei risultati della valutazione degli studenti e delle riflessioni delle "educatrici referenti", all'interno del Consiglio di coordinamento della classe 18, abbiamo deciso di aumentare le ore di tirocinio a 225 (corrispondenti a 9 CFU). A partire dall'anno accademico 2005-2006 gli studenti effettueranno quindi una osservazione e valutazione degli ambienti e della giornata educativa nel secondo anno di corso e dedicheranno il terzo anno all'osservazione mirata ed alla ideazione ed attuazione in prima persona di un progetto educativo.

## Conclusioni

Per concludere vorrei fare una breve presentazione dei contributi che seguono: anch'essi sono il frutto di un lavoro di gruppo e sono rappresentativi di tutti gli "attori" del tirocinio (tutor, educatrici, studentesse). Abbiamo creato una piccola "redazione" e, attraverso alcune riunioni, abbiamo stabilito che cosa raccontare dell'esperienza, che taglio dare ai nostri articoli e come delimitare l'ambito di ciascuno. Mi sono quindi fatta carico di raccogliere e organizzare i diversi materiali, effettuando anche incontri di "riflessione e revisione" con i singoli autori, cercando sempre di non prevaricare le loro idee e di rispettare il più possibile il taglio scelto da ciascuno.

Come si vedrà, si tratta di punti di vista differenti e di narrazioni soggettive che colgono sfaccettature diverse, ma interconnesse, del percorso di tirocinio e che, nel loro insieme, forniscono una visione globale e ricca dell'intera esperienza.

## Testi citati

- AURELI T. (1992) "il comportamento nel contesto", *Età evolutiva*, n. 45, pp. 47-55;
- BATESON G. (1972) *Verso un'ecologia della mente*, trad. it., Adelphi, Milano, 1976;
- BECCHI E., BONDIOLI A., FERRARI M. (1999) *ISQUEN: indicatori e scala di valutazione della qualità educativa del nido*, in Cipollone, a cura di, op. cit., pp. 134-183;
- BONDIOLI A., FERRARI M., a cura di (2004) *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Junior, Bergamo;
- BONAMINO V, IACCARINO B., a cura di (1984) *L'osservazione diretta del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino;
- BRONFENBRENNER V. (1979) *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1986;

- BRUNER J. (1986) *La mente a più dimensioni*, trad. it., Laterza, Bari, 1988;
- CANEVARO A. (1996) *Quel bambino là... Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, La Nuova Italia, Scandicci (FI);
- CIPOLLONE L., a cura di (1999) *Strumenti e indicatori per valutare il nido*, Junior, Bergamo;
- CORRAO F. (1986) "Il concetto di campo come modello teorico", *Gruppo e funzione analitica*, anno VII, n. 1, pp. 9-24;
- DEMETRIO D., cura di (1994) *Apprendere nelle organizzazioni*, NIS, Roma;
- DONATIELLO G. (1994) *L'osservazione diretta e partecipe in contesto istituzionale*, Borla, Roma;
- GHERARDI S. (1994) *Imparare a decidere*, in Demetrio, op. cit., pp. 161-208;
- MIGNOSI E. (2004) *Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al "pensare riflessivo"* in Bondioli A. Ferrari M., a cura di, op. cit., Junior, Bergamo, pp. 151-181;
- MORIN E. (1977) *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1983;
- QUAGLINO G.P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A. (1992) *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Cortina, Milano;
- ROMEI P. (1991) *La qualità nella scuola*, McGraw-Hill, Milano;
- SPALTRO E., DE VITO PISCICELLI P. (1990) *Psicologia per le organizzazioni*, NIS, Roma;
- TELFNER U. (1987) "Introduzione" in FOERSTER H. VON, *Sistemi che osservano*, trad. it., Astrolabio, Roma, pp. 27-49;
- VIGOTSKIJ LEV. S. (1983) *Antologia di scritti*, trad. it. a cura di L. Mecacci, Il Mulino, Bologna;
- VIGNA D. (2002) *Imparare a osservare*, Borla, Roma.

ELENA MIGNOSI

9.

I LUOGHI DEL TIROCINIO:  
LA QUALITÀ DEGLI ASILI NIDO COMUNALI  
DI PALERMO<sup>22</sup>

Nelle pagine seguenti mi propongo di dare informazioni dettagliate sulle caratteristiche e sulla qualità dei servizi in cui è stato attuato il tirocinio. Una maggiore conoscenza dei luoghi in cui si sono svolte le esperienze presentate (e di cui rendono atto, nei capitoli precedenti, le testimonianze dei diretti interessati), consente, a mio avviso, di comprendere meglio il lavoro effettuato e le ragioni della sua riuscita.

Il capitolo si articolerà in due parti: per prima cosa verranno esposti e commentati i dati di una indagine sulla qualità degli asili nido palermitani, raccolti attraverso uno strumento valido e affidabile già adoperato in molte altre regioni italiane, quindi verrà condotta una riflessione su come la valutazione della qualità dei servizi educativi possa costituire, in senso più ampio, una risorsa fondamentale per un apprendimento organizzativo a più livelli del servizio stesso.

Facendo riferimento all'esperienza concreta dei nidi comunali, si espliciteranno, pertanto, anche le procedure adottate in funzione delle finalità dell'indagine e gli ulteriori ambiti di intervento che da tale lavoro sono stati avviati.

<sup>22</sup> Il presente capitolo è la rielaborazione di un intervento da me tenuto all'interno del Convegno Nazionale: "I Servizi dell'Infanzia come risorsa e riscatto della Città", svoltosi a Palermo il 9 e 10 giugno del 2000.

Mi sembra importante premettere che si è trattato di una *valutazione sommativa e formativa* nello stesso tempo. Infatti è stata effettuata con lo scopo di accertare un reale raggiungimento nella prassi di quanto espresso nel nuovo regolamento di gestione dei nidi comunali di Palermo (1998)<sup>23</sup> e di certificare la qualità raggiunta dal Servizio asili nido in relazione al percorso seguito ed alle risorse impiegate negli ultimi anni. Parallelamente tale valutazione è stata utilizzata come risorsa per promuovere la professionalità degli operatori: sono state quindi scelte modalità atte ad avviare con il personale educativo “un processo di coscientizzazione, di acquisizione di consapevolezza circa il proprio fare, di dichiarazione di intenti circa il significato di tale fare, di esplicitazione delle idee che ispirano il lavoro con i bambini, di definizione dei parametri di qualità che si ritengono realizzabili, di accertamento che tali parametri siano stati raggiunti, e infine, di ridefinizione del proprio lavoro sulla base degli esiti del processo valutativo realizzato” (Bondioli, 1999, p. 38).

### 9.1 Lo strumento di indagine

Per condurre l'indagine valutativa si è deciso di utilizzare uno strumento che desse degli standard con i quali confrontarsi e a partire dai quali riflettere, in modo tale da avere

<sup>23</sup> Per una maggiore chiarezza sugli intenti dell'indagine valutativa, riporto alcuni stralci dal nuovo regolamento di gestione degli asili nido comunali: “(...) Questo servizio ha lo scopo di aiutare i piccoli utenti a crescere in stato di salute e benessere, a seguire percorsi equilibrati di socializzazione, a superare ogni forma di difficoltà e ad acquisire le abilità, le conoscenze e le dotazioni affettive e relazionali utili per costruirsi un'esperienza di vita ricca, originale e armonica (...) La consapevolezza delle trasformazioni sociali e culturali in atto nella città definisce l'identità dei nidi del Comune di Palermo come luoghi di educazione e socializzazione dei piccoli e al tempo stesso luoghi di riferimento per una riflessione generale sulle condizioni di vita, di sviluppo e di educazione dell'infanzia.”

dei termini di paragone univoci per tutti i nidi e, nello stesso tempo, una base comune che consentisse lo scambio tra operatori di nidi diversi.

È stata scelta, quindi, la SVANI (*Scala per la valutazione dell'asilo nido*), uno strumento di osservazione e valutazione della qualità dei servizi educativi per bambini da 0 a 3 anni, costruito da ricercatori americani (Harms, Cryer, Clifford, 1990) e testato relativamente a validità e affidabilità, tradotto ed adattato alla situazione italiana e già utilizzato in altre realtà nazionali.

Consiste in una scala ordinale (che comprende 37 *item* divisi in 7 diverse aree di interesse o *subscales*) attraverso cui è possibile disegnare un profilo di una singola sezione di asilo nido sulla base di indicatori che prendono in considerazione tutte le diverse componenti che costituiscono l'ambiente educativo secondo una prospettiva ecologica<sup>24</sup>: lo spazio fisico e la sua organizzazione, i mezzi a disposizione, i tempi ed i ritmi di lavoro, la modalità e la frequenza con cui vengono proposte le diverse attività, la dimensione sociale (la qualità delle interazioni tra adulti e bambini), il modo in cui l'istituzione fa fronte ai bisogni degli adulti (operatori, insegnanti, genitori), anche relativamente alle opportunità di crescita professionale<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> Secondo una *prospettiva ecologica* (Bronfenbrenner, 1986), lo sviluppo di un essere umano non viene considerato esclusivamente in riferimento a leggi maturazionali interne o al generico rapporto col mondo esterno, bensì al progressivo adattamento *reciproco* fra l'individuo che sta crescendo e le mutevoli proprietà delle situazioni ambientali in cui l'individuo vive. Questo processo di adattamento è determinato dalle relazioni esistenti fra le varie situazioni ambientali e dai contesti più ampi di cui le prime fanno parte.

<sup>25</sup> I 37 *item* della SVANI suddivisi in 7 *subscale*, sono i seguenti:

- 1) **Arredi e materiali a disposizione dei bambini (item 1-5)**
1. Arredi per le cure di routine
2. Arredi per le attività di apprendimento
3. Relax e ambiente confortevole
4. Disposizione della sezione
5. Materiale in mostra per i bambini

È da rilevare che, partendo dal concetto di “qualità” come relativo storicamente e culturalmente, la griglia di analisi utilizzata esplicita una specifica “filosofia della qualità” del

- |  |   |
|--|---|
| 2) <b>Cure di Routine (item 6-14)</b>  | 3) <b>Ascoltare e parlare (item 15-16)</b>    |
| 6. Benvenuto e commiato  | 15. Uso informale del linguaggio              |
| 7. Pasti e merende   | 16. Libri e illustrazioni                     |
| 8. Riposini  |   |
| 9. Cambi   |   |
| 10. Pulizia e ordine personale dei bambini                                       |   |
| 11. Abitudini igieniche  |   |
| 12. Norme igieniche  |   |
| 13. Gestione della sicurezza   |   |
| 14. Norme di sicurezza   |   |
| 4) <b>Attività di apprendimento (item 17-24)</b>                                 | 5) <b>Interazione (item 25-29)</b>            |
| 17. Coordinazione oculo-manuale  | 25. Interazione tra bambini                   |
| 18. Giochi di movimento  | 26. Interazione adulto-bambino                |
| 19. Attività artistiche  | 27. Disciplina                                |
| 20. Musica e ritmica   | 28. Inserimento. Modalità                     |
| 21. Cubi e costruzioni   | 29. Inserimento. Tempi                        |
| 22. Gioco del far finta  |   |
| 23. Gioco con la sabbia e con l'acqua  |   |
| 24. Consapevolezza delle specificità   |   |
| 6) <b>Organizzazione delle attività (item 30-33)</b>                             | 7) <b>Bisogni degli adulti (item 34-37)</b>   |
| 30. Orario delle attività  | 34. Bisogni personali degli adulti            |
| 31. Controllo delle attività quotidiane  | 35. Opportunità di crescita professionale     |
|  | 36. Zona riservata agli incontri degli adulti |
| 32. Cooperazione tra gli educatori   | 37. Iniziative per i genitori                 |
| 33. Disposizioni per bambini con particolari problemi familiari e/o con handicap |   |

Ad ogni item della scala è possibile assegnare un punteggio che va da un minimo di 1, indicante una completa inadeguatezza di quanto osservato rispetto alla voce considerata, ad un massimo di 7 (punteggio eccellente) passando per 3 (punteggio minimo) e 5 (punteggio buono). I numeri pari indicano una situazione intermedia tra un parametro ed un altro, ed il passaggio da un punteggio a quello immediatamente superiore può avvenire quando sono soddisfatte tutte le condizioni previste per la sua attribuzione. Per ogni punteggio dispari esistono specifiche esemplificazioni (ad esempio, rispetto all'Item 1 “*Arredi e materiali per le cure di routine*” è indicato per l'attribuzione del **punteggio 1 = inadeguato**: mancano arredi per il momento del pasto e del sonno. Le attrezzature per le cure di routine non sono in buono stato, ad es. seggiolini instabili, culle rotte, macchie di vernice).

Per dare una idea immediata della fisionomia del *setting* osservato e per facilitare l'analisi ed il confronto dei dati raccolti, è possibile ricorrere a delle rappresentazioni grafiche su assi ortogonali dei punteggi dei singoli item o dei punteggi medi delle sette subscales.

servizio asili-nido<sup>26</sup>; essa si propone quindi come “strumento aperto”, non prescrittivo e destinato a far discutere tra loro le diverse figure professionali coinvolte.

## 9.2 L'indagine e i suoi risultati

L'indagine è stata da me condotta in 11 asili nido su un totale di 22<sup>27</sup>, scelti in base a precisi criteri di rappresentatività:

– appartenenza a zone diverse della città (centro storico, quartieri nuovi, periferia)

– varietà di tipologia edilizia (edifici ex-O.N.M.I., strutture risalenti agli anni 80, strutture inaugurate negli ultimi 4 anni)

– differenze “storiche” (anzianità del servizio e/o del collettivo, tempi diversi di ristrutturazione/riorganizzazione degli spazi)

– differenti modalità organizzative del servizio (“autogestione” del collettivo o funzioni diverse del coordinatore).

È da premettere che l'indagine è stata condotta mentre svolgevo la funzione di “consulente pedagogica” per gli asili comunali e che, quindi, non solo conoscevo già gli operatori e i diversi nidi (avendo iniziato la mia consulenza nel 1998), ma

<sup>26</sup> Per la SVANI, nello specifico, il livello di qualità minimo accettabile è relativo ad un buon accudimento ed alla soddisfazione dei bisogni essenziali del bambino, mentre il livello di eccellenza si riferisce a contesti in cui è curato il clima relazionale ed il benessere di tutti coloro che del nido fanno parte, ed in cui sono attivate consapevolmente esperienze educative varie e stimolanti che promuovono l'autonomia ed arricchiscono le conoscenze e l'acquisizione di competenze da parte dei bambini.

<sup>27</sup> È necessario precisare che, attualmente (nell'anno 2005), gli asili nido del Comune di Palermo sono 25. L'indagine presentata fa riferimento al numero di nidi relativo all'anno 2000.

Nonostante siano trascorsi cinque anni, è comunque da rilevare che il livello medio della qualità dei servizi si è mantenuto, in linea di massima, sugli stessi standard, come dimostrano anche le indagini svolte, attraverso strumenti diversi, dal Settore Pubblica Istruzione negli anni successivi.

avevo istituzionalmente l'incarico di occuparmi delle iniziative di formazione e dei vari problemi inerenti al piano della qualità educativa. Rivestivo quindi un ruolo "interno/esterno" (sia rispetto ai singoli servizi, sia rispetto all'Amministrazione) e, evidentemente, ciò ha comportato da un lato una maggiore "implicazione personale" nella valutazione, dall'altro una maggiore consapevolezza rispetto alla realtà esaminata.

Le procedure utilizzate sono da mettere in relazione, pertanto, sia alle finalità esplicitate sia al mio ruolo all'interno del Servizio. Ho scelto, infatti, di privilegiare il piano della formazione *già durante le prime fasi* del processo valutativo: dopo avere effettuato delle osservazioni negli asili nido (già conosciuti e visitati più volte, ma, in questo caso, con "gli occhiali" della SVANI) ho proceduto alla rilevazione dei dati *insieme* ai singoli collettivi.

Dopo una chiarificazione in gruppo sulle finalità del lavoro e sulla organizzazione interna dello strumento, siamo passati ad una lettura attenta di ogni item della scala, quindi all'attribuzione dei punteggi. Questa modalità ha attivato una discussione sulle "premesse pedagogiche" inerenti all'idea di "buon servizio" proposta dalla SVANI, ed una riflessione sul livello di qualità del proprio nido rispetto a tali premesse. Ha inoltre sollecitato una riflessione critica ed uno scambio di opinioni all'interno di ciascun gruppo in merito al contenuto di alcuni specifici descrittori e al grado di adeguatezza dello strumento di valutazione al contesto palermitano. Con uno sguardo rivolto al proprio interno, sono state anche ricercate le possibili ragioni dei dati emersi e si è tentato di esplicitare i modelli pedagogici effettivamente "agiti". Infine sono state formulate alcune prime ipotesi relativamente ai passi da fare per attuare eventuali cambiamenti.

Il percorso di riflessione seguito ha anche consentito all'interno di ogni gruppo sia di individuare i "confini di re-

sponsabilità" (Che cosa dipende dagli operatori? Che cosa dall'Amministrazione? Che cosa dalla "storia e/o cultura del Servizio"? Che cosa dalle scelte politiche del Comune e/o degli altri enti interessati? etc.), sia di comprendere l'interrelazione tra i diversi "livelli ecosistemici"<sup>28</sup>. È stato quindi necessario impiegare molto tempo e, in alcuni casi, effettuare più di un incontro.

È possibile affermare che in questa occasione il tipo di percorso adottato ha attivato energie che non sono accertabili attraverso la semplice applicazione di uno strumento di rilevazione e che attengono al piano dell'autovalutazione e della riflessione, alla possibilità/capacità di guardare, oltre che a quella di essere guardati (Becchi, 1999)<sup>29</sup>.

Data la particolarità della situazione, si è comunque trat-

<sup>27</sup> Bronfenbrenner (1986) individua come costituenti "l'ambiente" quattro strutture (microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema), incluse una nell'altra, come una serie di bambole russe e analizzabili in termini di "sistemi interagenti". Come sottolinea Demetrio (1994, p. 134), si tratta anche di un lavoro di analisi che "ha come scopo quello di cogliere attraverso un processo induttivo di ricerca, le strategie, i comportamenti e l'intreccio delle relazioni multiple tra gli attori implicati nel processo e di identificare il sistema che contiene tali relazioni, i cui contenuti specifici costituiscono altrettante poste in gioco intorno alle quali si svolgono le relazioni tra gli attori. (...) Secondo questa prospettiva metodologica, scopo della valutazione è la scoperta dei molteplici esiti ed effetti di una politica attraverso la ricostruzione del sistema d'azione che li comprende".

<sup>28</sup> E. Becchi sottolinea come riflessione e autovalutazione non siano operatività uguali: "una cosa è rivedere-accettandolo o rifiutandolo in modo argomentato-quanto è emerso relativamente a sé, a quanto si fa, al contesto in cui si lavora e alla sua ecologia, e iniziare ad impadronirsi dello strumento adoperato per autoapprezzarsi, altra cosa è usare queste prime conoscenze (...) per ripensare - o meglio, *riflettere*, (...) su quanto si fa, su che cosa si è in un certo intreccio di rapporti e di attività." (Becchi, 1999, p. 100).

A proposito di un uso della valutazione in termini formativi anche Demetrio (1994, p. 136) dichiara che: "Concepita in questi termini la valutazione costituisce un formidabile strumento di apprendimento e di cambiamento, nella misura in cui favorisce l'arricchimento (cognitivo ed esperienziale) derivante dalla riflessione critica condotta sull'intero processo da parte degli attori implicati, oltre che la scoperta di "innovazioni" che si producono nel variegato intreccio di relazioni, corsi d'azione, soluzioni di problemi di cui sono protagonisti gli stessi attori. (...) In questa prospettiva la ricerca valutativa ritiene inevitabile l'implicazione del valutatore ed il suo parziale coinvolgimento nel processo oggetto di studio, del quale assume la complessità e gli eventi imprevisi".

tato di una forma *sui generis* di valutazione rispetto a quanto finora sperimentato in altri contesti: vi è un valutatore esterno (e "interno" ad un livello diverso) che conosce già i singoli servizi, e li osserva con rinnovata attenzione sulla base dei parametri indicati dalla SVANI insieme a valutatori interni, direttamente coinvolti nella valutazione stessa. La *transazione* tra soggetti diversi sollecitata dal processo valutativo (cfr. Bondioli, 1999) avviene quindi già nella prima fase del percorso e non, come accade solitamente, a partire dalla restituzione dei dati raccolti.

Per quanto riguarda la rilevazione, la procedura adottata ha privilegiato una valutazione complessiva di ogni servizio piuttosto che una valutazione per singola sezione (pur essendo stata comunque condotta un'osservazione delle diverse sezioni).

Le ragioni di ciò sono molteplici: sicuramente l'attribuzione negoziata di un punteggio all'interno di un *collettivo* rende piuttosto difficile una valutazione differenziata per sezioni ma vi è anche una "peculiarità locale". A Palermo gli asili nido sono infatti un Servizio molto recente, essendo nati nel 1989 per volontà della prima Amministrazione Orlando ed essendo stati inaugurati per la maggior parte (ben 14 su 22) nell'arco di tempo di appena un anno<sup>30</sup>. Sono accomunati quindi da una "storia parallela", anche per la unitarietà delle innovazioni, delle ristrutturazioni, delle scelte pedagogiche, formative ed organizzative, attuate all'interno di un preciso progetto di sviluppo del Servizio da parte dell'Assessorato Pubblica Istruzione. Il livello di qualità raggiunto dai nidi con-

<sup>30</sup> È da precisare che negli anni '70 esistevano già a Palermo sei asili ex O.N.M.I. con lo scopo di assistere donne con particolari problemi (ragazze madri, donne che vivevano in condizioni socio-economiche particolarmente disagiate o con gravi problemi familiari); il personale, a cui era richiesto come titolo di studio soltanto la licenza elementare, veniva assunto per chiamata diretta e assolveva compiti di natura strettamente assistenziale.

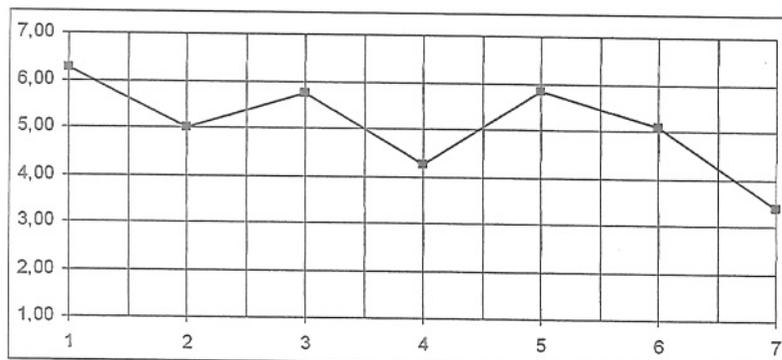
siderati è pertanto, come si vedrà, piuttosto omogeneo e, anche se può variare il punteggio medio tra un nido e un altro, all'interno di uno stesso servizio non sono state evidenziate variazioni degne di nota tra le diverse sezioni. È in questo senso interessante l'aver rilevato che le "sezioni dei piccoli" (bambini da 0 a 12 mesi) mostrano complessivamente un livello di qualità equivalente, se non migliore, di quello delle sezioni dei "medi" e dei "grandi", a differenza dei dati raccolti in altre realtà italiane<sup>31</sup>, evidenziando un'attenzione ai più piccini non solo sul piano della cura, ma anche su quello dell'apprendimento e dell'interazione.

Rispetto ai risultati dell'indagine, se si osserva la tabella 1, in cui sono graficamente riportate le medie dei punteggi delle *subscales*, si può rilevare immediatamente che il livello complessivo dei nidi palermitani è buono (media generale 5) e che in 3 subscale su 7 (la 1 "Arredi e materiali a disposizione dei bambini", la 3 "Ascoltare e parlare" e la 5 "Interazione") si avvicina ai livelli di eccellenza (con punteggi medi, rispettivamente di 6,35, 5,77 e 5,87). I punteggi meno elevati si evidenziano nella subscale 4 "Attività di apprendimento" (che con un punteggio medio di 4,28 si colloca comunque ben al di sopra del livello di qualità minima) e nella 7 "Bisogni degli adulti" in cui si rileva un punteggio medio più basso, 3,45, appena al di sopra del livello minimo accettabile. È possibile tracciare pertanto un profilo di un servizio caldo e accogliente sia dal punto di vista degli ambienti che relazionale, consapevole dell'importanza psico-emozionale delle transizioni (tra casa e nido, tra momenti diversi della giornata) e attento alla qualità dello scambio con il bambino ed all'interazione linguistica. All'interno di un quadro così positivo è probabil-

<sup>31</sup> Si vedano in proposito le esperienze di rilevazione riportate nell'edizione italiana della SVANI (1992).

mente necessario potenziare le competenze degli operatori relativamente alle proposte ed alla conduzione delle attività di apprendimento<sup>32</sup> e, soprattutto, farsi maggiormente carico dell'area dei bisogni degli adulti.

Tabella 1 - Asili nido comunali - Palermo (5/2000)  
Medie dei punteggi della subscale



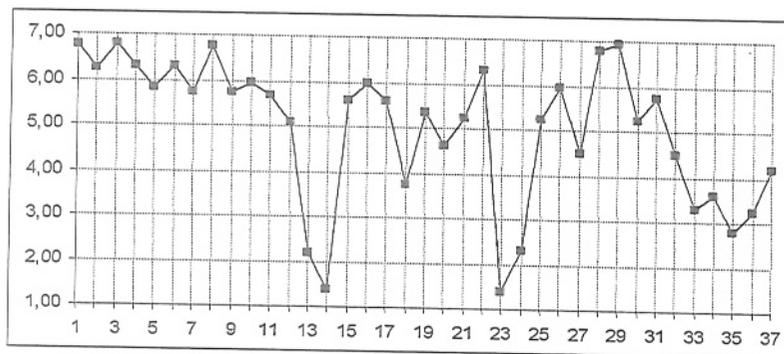
Conducendo un'analisi più particolareggiata, se si osservano le *tabelle 2 e 3* che riportano i punteggi medi dei singoli item ordinati in modo decrescente e la loro rappresentazione grafica, si rileva che 32 item su 37 si collocano al di sopra dello standard di qualità minimo (punteggio 3), ben 24 al di sopra dello standard di qualità buono (punteggio 5) e, tra questi, 10 raggiungono quasi l'eccellenza (collocandosi tra i punteggi 6 e 7). Tutto questo testimonia che gli sforzi e l'impegno da parte dell'Amministrazione per dare vita ad un servizio educativo di alta qualità hanno avuto risultati

<sup>32</sup> Bisogna sottolineare comunque che la media della *subscale 4* a Palermo viene abbassata dall'item 18 "Giochi di movimento" (che per l'attribuzione di un punteggio elevato prevede che venga usato quotidianamente lo spazio esterno del nido) e dall'item 23 "Gioco con la sabbia e con l'acqua" (che, nei termini in cui viene descritto, non appartiene alla cultura locale).

Tabella 2 - Asili nido comunali - Palermo (5/2000)  
Classifica item ordinata secondo medie

	N. ITEM	MEDIA	DEV. ST	C. V.
1	29	6,91	0,30	0,04
2	28	6,82	0,60	0,09
3	3	6,73	0,47	0,07
4	1	6,55	1,04	0,16
5	8	6,55	0,69	0,11
6	6	6,36	1,21	0,19
7	4	6,36	1,03	0,16
8	22	6,27	1,19	0,19
9	2	6,27	0,79	0,13
10	16	6,00	1,26	0,21
11	26	5,91	1,38	0,23
12	10	5,91	0,94	0,16
13	5	5,82	0,75	0,13
14	31	5,37	1,10	0,19
15	9	5,37	1,01	0,18
16	7	5,73	1,19	0,21
17	11	5,64	0,67	0,12
18	17	5,55	1,37	0,25
19	15	5,55	0,82	0,15
20	19	5,36	1,21	0,22
21	30	5,27	0,90	0,17
22	25	5,27	0,90	0,17
23	21	5,27	1,27	0,24
24	12	5,09	1,14	0,22
25	20	4,55	1,04	0,23
26	32	4,45	1,29	0,29
27	27	4,45	1,13	0,25
28	37	4,18	0,87	0,21
29	34	3,64	0,81	0,22
30	18	3,64	0,67	0,19
31	33	3,40	1,81	0,53
32	36	3,36	0,81	0,24
33	35	2,64	0,50	0,19
34	24	2,27	0,90	0,40
35	13	2,18	0,98	0,45
36	23	1,36	0,92	0,68
37	14	1,36	0,50	0,37
	<b>MEDIA</b>	<b>4,98</b>		
	<b>DEV. ST.</b>	<b>1,58</b>		
	<b>C. V.</b>	<b>0,31</b>		

Tabella 3 - Asili nido comunali - Palermo (5/2000)  
 Profilo dei valori degli item



positivi, nonostante la breve storia dei nidi e la complessità del contesto cittadino (sia dal punto di vista urbanistico che socio-culturale).

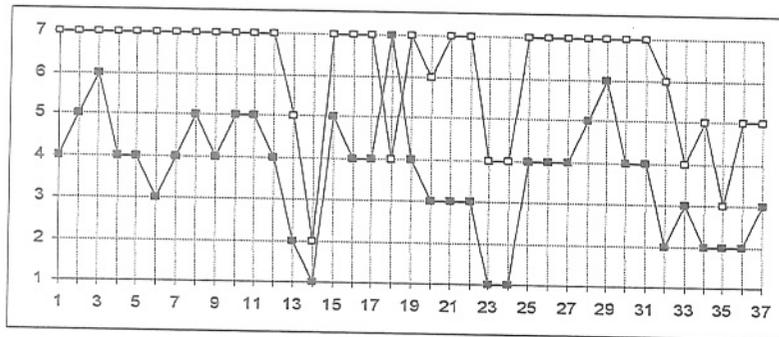
Nello specifico i “*punti forti del servizio*” (con un punteggio tra 6 e 7) risultano i seguenti: tempi e modalità dell’inserimento, relax e ambiente confortevole, gestione delle routine (benvenuto e commiato, pasti e merende, riposino, etc.), arredi e materiali per le cure di routine e per le attività di apprendimento, disposizione delle sezioni (organizzazione degli spazi), “gioco del far finta”, libri e illustrazioni, interazione adulto/bambino. Si nota però (ed è stato anche oggetto di riflessione all’interno dei nidi), che ad un punteggio molto elevato relativamente alla interazione adulto/bambino non fa riscontro un uguale livello per la “*Cooperazione tra gli educatori*” (item 32) e per la “*Disciplina*” (item 27), in cui per il raggiungimento di uno standard buono è richiesto un accordo ed una condivisione di programmi specifici tra gli operatori. Il punteggio medio di 4,45 in entrambi gli item, pur risultando discreto, evidenzia una maggiore difficoltà nei rapporti tra gli adulti e la necessità di un potenziamento della dimensione collegiale.

Per quanto riguarda i “*punti deboli*” (item con punteggi al di sotto del livello minimo di qualità), si rilevano soltanto 5 item.

Oltre al già menzionato “gioco con la sabbia e con l’acqua” (cfr. nota 9), si ritrovano gli item 13 e 14 (“*Norme di sicurezza*” e “*Gestione della sicurezza*”) per i quali non è possibile raggiungere un livello elevato anche se negli asili non si evidenziano in media problemi di sicurezza, poiché i descrittori prevedono fin dal punteggio più basso che siano disponibili per ogni servizio mezzi di trasporto in caso di emergenza. Si ritrovano inoltre la “*Consapevolezza delle specificità*” (item 24) e le “*Opportunità di crescita professionale*” (item 35). Nel primo caso l’item richiede una sensibilizzazione alla “dimensione interculturale” ed alla “differenza di genere” attraverso l’uso di bambole ed immagini di razze e culture diverse o di sessi differenti: è interessante in proposito il fatto che emergono notevoli differenze tra i nidi (si veda la tabella 4) e che ciò appare in relazione alla presenza o meno di bambini stranieri al loro interno<sup>33</sup>. Nel secondo caso si evidenzia il bisogno di una maggiore sistematicità ed organicità dei percorsi formativi e di un coordinamento pedagogico. Si nota un punteggio piuttosto basso (3,4) anche per l’item 33, “*Disposizioni per bambini con particolari problemi familiari e/o con handicap*” per il quale si presuppone una programmazione individualizzata e specifici interventi rispetto a materiali e strutture (e si rimanda, quindi, ad una presa in carico intenzionale anche a livello politico-gestionale).

<sup>33</sup> Per l’attribuzione del punteggio di eccellenza, l’item prevede che la consapevolezza delle specificità – culturali, etniche, regionali, razziali, sessuali – sia dimostrata da tutta una serie di attività (ad es. utilizzare vari generi musicali, decorare la sezione o offrire il cibo che ricorda le usanze di popoli diversi in occasione di qualche particolare festività, fare “attività sessuate” che tengano conto delle differenze tra maschi e femmine). È evidente che, data l’età dei bambini, tali iniziative hanno un grande peso soprattutto sul piano dei rapporti nido-famiglia e che quindi sono più presenti nei servizi con un’utenza straniera. Inoltre non risulta molto comprensibile cosa si intenda per “attività sessuate” in un contesto come il nido e con bambini da 0 a 3 anni.

Tabella 4 - Asili nido comunali - Palermo (5/2000)  
 Profilo dei valori degli item: punteggi min e max



In conclusione, dall'indagine viene confermato un servizio educativo con un alto livello di qualità nella organizzazione degli spazi, nella quantità e varietà dei materiali, nelle pratiche educative, nella gestione del quotidiano, nella relazione con i bambini. I nidi palermitani si configurano ormai come dei "luoghi di vita buoni", in grado di accogliere i bisogni dei bambini, sia sul piano affettivo-emozionale, sia sul piano dell'accrescimento di abilità e conoscenze e della conquista dell'autonomia.

L'asestamento su un punteggio 4-5 per quanto riguarda gli item più direttamente connessi con la "professionalità consapevole", indica comunque la necessità di prevedere a vari livelli un maggiore tempo/spazio per pensare, in quanto "sapere il luogo dal quale si pensa e il modo in cui ciò avviene, fondamentale sul piano dell'esistenza, lo è anche sul piano formativo e contestualizzare sul piano intersoggettivo, l'educare al pensare riflessivo, significa organizzare gruppi di lavoro impegnati a pensare insieme" (Mortari, 1999). In questo senso si rivela fondamentale l'attivazione di processi di riflessione a partire da esperienze ricorrenti di auto-valutazione a livello soggettivo ed intersoggettivo, la possibilità di

utilizzare in prima persona strumenti adeguati che permettano una differente "messa a fuoco", un distanziamento da sé e dal contesto nel quale si è quotidianamente immersi ed un confronto con gli altri.

Condotta in questi termini, la valutazione della qualità ha anche la funzione di favorire l'elaborazione condivisa di significati ed ha, circolarmente, una ripercussione nella prassi in quanto "elaborare significati e costruire progetti sono due dimensioni inscindibili ed interrelate dell'azione che il soggetto, individuale o collettivo, compie nel flusso dell'esperienza per darsi risposte e soluzioni" (Fabbri, 1994).

### 9.3 La valutazione della qualità per un apprendimento organizzativo

Per tradurre efficacemente nella prassi le "indicazioni di cambiamento" conseguenti ad una indagine valutativa sulla qualità, è necessario fare riferimento a due concetti fondamentali relativi alle teorie dell'organizzazione, quello di *cultura dell'organizzazione* e quello di *apprendimento organizzativo* (Simon, 1985; Weick, 1988; Zan, 1988).

La cultura di un'organizzazione è un insieme, costruito nel tempo, di *idee*, di *valori* e di *tecnologie*, mediante il quale essa risolve i propri problemi; è *il prodotto della storia specifica dell'organizzazione*, è quella che i suoi componenti hanno costruito nel tempo per affrontare i problemi di adattamento esterno e di integrazione interna (Zan, 1988).

Le linee della cultura interna vengono insegnate ai propri membri *esplicitamente*, con discorsi, proposte di lavoro e inviti ad assumere determinati comportamenti o *implicitamente*, con l'esempio e con l'organizzazione stessa. Chi entra

in un servizio educativo riceve, ad esempio, consegne esplicite e suggerimenti dai dirigenti e dai colleghi, ma è “modellizzato” anche, e ancor di più, dalle procedure di lavoro entro le quali deve inserirsi.

Le caratteristiche e la funzione della cultura interna da una parte fanno sì che essa possa costituire una fonte di resistenza al cambiamento, perché le persone e i gruppi sono portati a non rimettere in discussione le soluzioni consolidate, dall'altra offrono però anche un importante spazio di intervento innovativo. La realtà interna di un'organizzazione non può, infatti, essere letta come una realtà monolitica: l'identità e l'organicità che essa esprime, passano attraverso *la convivenza delle diversità, delle contraddizioni e dei conflitti* e sono proprio questi che garantiscono all'organizzazione stessa di mantenersi dinamica nell'esplorazione di nuove soluzioni e impegnata in un processo “continuo” di *apprendimento organizzativo*.

Come sottolinea Zan (1988, p. 66) “connesso a qualsiasi teoria dell'azione (individuale) è il processo di apprendimento attraverso il quale l'individuo ridefinisce continuamente le proprie mappe cognitive e, di conseguenza, le proprie strategie comportamentali. (...) Anche le organizzazioni agiscono sulla base di mappe cognitive che non solo variano da organizzazione a organizzazione, ma variano anche nel tempo grazie ai processi di apprendimento. Gli stimoli esterni, o meglio, l'ambiente, non esiste in quanto tale o, comunque, per essere percepito come stimolo, deve essere innanzitutto “attivato” e cioè deve rientrare nella mappa cognitiva dell'organizzazione”.

In base ad una tale prospettiva, i procedimenti adottati possono essere definiti *di tipo conservatore* quando il rapporto tra cultura interna e progetto di cambiamento resta *implicito* ed il servizio si mantiene in una posizione di conservazione

rispetto alla propria storia nel rapporto con l'ambiente e nei rapporti interni, in quanto tende a ripetere i moduli di funzionamento appresi nel tempo.

I procedimenti sono invece di tipo *innovativo* quando il rapporto tra progettazione e cultura interna diventa dinamico e dialettico, quando cioè si inserisce consapevolmente la ricerca della modificazione di un qualche aspetto delle teorie di riferimento o del sistema dei valori o delle tecnologie (quando, cioè si attua un “cambiamento di tipo 2”)<sup>34</sup>.

In questo senso il processo inerente ad una valutazione della qualità di tipo formativo risulta fondamentale, in quanto permette l'esplicitazione della cultura interna di un Servizio e la messa in discussione delle premesse che hanno contribuito a crearla. In particolare, se condotto in termini di auto-valutazione, implica lo sviluppo di una sorta di “metacognizione”, cioè la comprensione dei processi cognitivi individuali, organizzativi o istituzionali in cui si è immersi (Lanzara, 1993).

Per comprendere le possibili modalità di cambiamento di un servizio educativo è comunque utile considerare la qualità delle interrelazioni tra i diversi fattori che costituiscono la sua organizzazione: un sistema come quello di un servizio educativo si caratterizza, infatti, per i suoi *legami deboli*<sup>35</sup> (secondo la definizione di Weick, 1976), cioè limitati e con scarsi effetti reciproci. I vari sottosistemi interni dell'orga-

<sup>34</sup> “Nella prospettiva del cambiamento 2, la soluzione consiste semplicemente nel cambiare un insieme di premesse in un altro insieme dello stesso tipo logico (...) O, per usare termini più filosofici, è evidente che non è la stessa cosa se ci consideriamo pedine di un gioco le cui regole chiamiamo realtà oppure giocatori del gioco di cui sappiamo che le regole sono ‘reali’ soltanto nella misura in cui le abbiamo stabilite e accettate – oltre a sapere che possiamo cambiarle.” (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1974).

<sup>35</sup> Il termine *legame* indica ciò che unisce diversi fattori dell'organizzazione: gli scopi e i mezzi, questi e i risultati, i compiti delle diverse componenti del servizio (dirigenti, coordinatori, amministrativi, educatori, ausiliari, genitori, etc.).

nizzazione hanno poche variabili in comune e godono di notevoli spazi di autodeterminazione, con un coordinamento interno ridotto.

Le relazioni tra unità di un sistema organizzativo a legami deboli (...) vanno riviste in una prospettiva che, comunque, accetta e riconosce l'esistenza di una pluralità di razionalità organizzative. *Il legame debole è al contempo un vincolo ed una risorsa*; saperlo utilizzare nella progettazione è un modo per affrontare e risolvere, sempre provvisoriamente e parzialmente, il problema della complessità. "Incertezza e ambiguità, così come anarchie organizzate e sistemi a legame debole, non significano affatto che non esistano regole del gioco, bensì significano che le regole del gioco non corrispondono ad alcun modello razionale di causazione lineare, che variano da organizzazione ad organizzazione, che dipendono fortemente *dalla storia stessa* dell'organizzazione"<sup>36</sup> (Zan, 1988, p. 62).

Assume pertanto un grande valore la dimensione storica e processuale, dimensione entro cui la valutazione formativa ha una funzione strutturante.

Secondo Weick (1988, p. 216) le "azioni di controllo" sono, infatti, ciò che l'organizzazione esamina retrospettivamente per scoprire cosa deve fare. "Nella prospettiva dell'attivazione l'attenzione maggiore viene data alla comprensione e alla creazione di senso che accompagnano le attività di controllo e di adattamento", ed il modo in cui l'attivazione viene fatta è ciò che un'organizzazione saprà. Sono dunque molto importanti le procedure e gli strumenti che l'organizzazione sceglie per condurre un'indagine valutativa, ed è anche importante il

<sup>36</sup> Nel paradigma della *razionalità assoluta* i legami vengono invece pensati come *forti*: le relazioni tra gli elementi vengono decise "secondo ragione" e si realizzano così come sono state decise; il progetto complessivo, organizzativo e/o educativo, lega tutti gli elementi in modo strettamente organico e funzionale, *come in una macchina*.

modo in cui "l'esame di realtà" (sia che venga attuato dai membri dell'organizzazione, o da consulenti esterni), riesce a consentire un effettivo rispecchiamento da parte dell'organizzazione dei propri problemi. Nota Spaltro (1990) che "è proprio questa operazione di rispecchiamento (solitamente proposta sotto forma di un rapporto sullo stato dell'organizzazione) che dovrebbe consentire all'organizzazione stessa di fare l'esame di realtà rispetto alla propria condizione, cioè l'elaborazione delle proprie ansie e difese"<sup>37</sup>. La fase di utilizzo dei dati offerti in direzione del cambiamento organizzativo deve infatti vedere il ruolo attivo dell'organizzazione stessa. L'esistenza o meno di questa condizione costituisce, in ultima analisi, la sola prova reale dell'avvenuta rielaborazione della crisi da parte dell'organizzazione<sup>38</sup>.

Si può affermare, in questo senso, che la *restituzione* in un assetto di gruppo, in cui sono presenti soggetti diversi dell'organizzazione, costituisce un momento fondamentale di apprendimento a partire da un "rispecchiamento".

È da rilevare che la valutazione della qualità intesa in senso formativo deve essere un *processo costante* perché, per definizione, non si può mai pensare di avere esaurito la conoscenza della propria realtà organizzativa.

L'assunzione di una tale prospettiva implica parallelamente quella della *dimensione politica*, poiché in un processo di cambiamento e apprendimento costante è indispensabile

<sup>37</sup> In socioanalisi l'attitudine a realizzare l'esame di realtà mediante rielaborazione delle ansie di base e dei meccanismi difensivi rivelatisi non più funzionali, viene indicata con l'espressione *capacità negativa*. Con questo termine, che W. Bion ha preso in prestito dal poeta J. Keats, viene intesa la capacità di fronteggiare le situazioni di crisi. È la capacità di sostare nell'incertezza, resistendo alla spontanea tentazione di ricercare rassicurazioni di comodo (cfr. Bion, 1970).

<sup>38</sup> È da rilevare che vi è apprendimento non soltanto se l'errore viene individuato, ma nelle operazioni tese a correggerlo. In tal modo l'organizzazione apprende a darsi metodologie di risoluzione del problema con la conseguenza che la tipologia è la storia, ancora una volta, di come si sono superati i problemi (cfr. Demetrio, 1994).

che siano coinvolti più livelli organizzativi (nel nostro caso il singolo nido, l'Assessorato Pubblica Istruzione, il Comune, la Regione), che avvenga cioè una "transazione tra i livelli", oltre che tra le persone.

È dunque necessario da un lato prevedere condizioni che favoriscano la circolarità delle informazioni, dall'altro investire nella formazione di tutti i membri istituzionali perché siano "buoni partner nella rete". Anche se vi è una divisione dei compiti che riguarda l'area delle decisioni e l'area della gestione, deve esistere una conoscenza/condivisione delle informazioni e della dimensione progettuale. Fondamentale diviene la *costruzione di un linguaggio comune*, alla quale la valutazione della qualità contribuisce consentendo una negoziazione tra soggetti diversi grazie all'utilizzazione degli stessi strumenti di riferimento ed alla condivisione dei dati.

Se usata in questi termini, la valutazione ha quindi un valore locale e un valore distribuito poiché, formando come dei cerchi concentrici, può determinare un'attivazione ed una interazione consapevole su più piani.

#### Testi citati

- BECCHI E., BONDIOLI A., a cura di (1997) *Valutare e Valutarsi*, Junior, Bergamo;
- BECCHI E., BONDIOLI A. (1994) *La Valutazione, una pratica in via di definizione*, in Ferrari M. (a cura di), op. cit., pp.3-15
- Becchi E. (1999), *Parlare al Nido, parlare del Nido*, in Cipollone L. (a cura di) op. cit., pp. 98-110;
- BERTOLOTI A.M., FORTI D., VARCHETTA G. (1990) *L'approccio socioanalitico allo sviluppo delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano;
- BION W. (1970) *Attenzione e Interpretazione*, trad. it. Armando, Roma, 1973;

- BONDIOLI A. (1999) *Indicatori operativi e apprezzamento della qualità: modi e ragioni del valutare*, in Cipollone L. (a cura di), op. cit., pp. 33-58;
- BRONFENBRENNER U. (1979) *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986;
- CIPOLLONE L., a cura di (1999), *Strumenti e indicatori per valutare il nido*, Junior, Bergamo;
- DEMETRIO D., FABBRI D., GHERARDI S. (1994) *Apprendere nelle organizzazioni*, NIS, Roma;
- FERRARI M., a cura di (1994) *La valutazione di contesti prescolari: strumenti e realtà*, Junior, Bergamo;
- HARMS T., CRYER D., CLIFFORD R.M. (1990) *SVANI, Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido*, (Traduzione e adattamento italiano a cura di Ferrari M., Livraghi P.), Franco Angeli, Milano, 1992;
- LANZARA G.F. (1993) *Capacità Negativa*, Il Mulino, Bologna;
- MORTARI L. (1999) *Aver cura della vita della mente per educare a pensare*, in Pluriverso, Anno IV, n. 3, pp. 18-34;
- PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C. (1995) *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano;
- SIMON H.A. (1985) *Causalità, Razionalità, Organizzazione*, Il Mulino, Bologna;
- SPALTRO E., DE VITO PISCICELLI P. (1990) *Psicologia per le organizzazioni*, NIS, Roma;
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J.H., FISCH R. (1973) *Change*, trad. it. Astrolabio, Roma, 1974;
- WEICK K.E. (1976) *Educational organizations as loosely coupled system*, In "Administrative Science Quarterly", 21, pp. 1-19;
- WEICK K.E. (1988) *Processi di attivazione nelle organizzazioni*, in Zan, op. cit., pp. 211-244;
- ZAN S., a cura di (1988) *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna.