

La qualità dei servizi per l'infanzia: educazione partecipata e corresponsabilità scuola-famiglia

The quality of services for children: educational continuity and school - family responsibility

DOROTEA RITA DI CARLO - ENZA SIDOTI¹

The European Union has already devoted its attention to the reality of early childhood for years and through the European Commission Network on Childcare (ECNC) had developed recommendations and documents that stress the importance of preschool education, seen as a key tool for a good cultural, cognitive, physical and emotional development of children, and at the same time as a necessary condition for guaranteeing equal opportunities among citizens right from the start (Silva, Freschi & Caselli, 2018). The European pillar of social rights' (2017) establishes that all children have the right to education and care in early childhood at sustainable costs and of good quality. With the Legislative Decree n. 65/2017 Italian children's education finds itself re-evaluating the educational and scholastic child path, intended as an essential prerequisite for promoting unitary and harmonious development, aiming to highlight the importance of careful planning of educational and didactic action at nursery. Moreover, today it is right to consider the parent as a partner in the educational and growth planning of the child, right from the nursery school. This can finally open the door to an idea of participatory and co-responsible education between the public of the institution and the private of the family, finalizing the centers for children (0-3 years) to the quality of the educational service designed in an eminently pedagogical perspective.

KEYWORDS: CHILD RIGHTS, EDUCATIONAL SERVICES, EDUCATIONAL CO-RESPONSABILITY, QUALITY, SKILLS

Percorso normativo dei servizi per l'infanzia

Gli asili nido in Italia, istituiti mediante la Legge 1044 del 1971, prevedevano, già da allora, l'inserimento di un personale qualificato e idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psicopedagogica del bambino. La legge 1044 avendo fondato la programmazione e la regolamentazione alle Regioni e la loro gestione alle Amministrazioni comunali, ha prodotto tuttavia una diversificazione crescente delle normative e una distribuzione diseguale degli asili nido sul territorio nazionale, a seconda della diversa capacità economica degli enti locali. Tuttavia, grazie all'intervento progressivo dello Stato, è stato possibile accogliere gradualmente nelle scuole per l'infanzia circa il 94% dei bambini fra 3 e 6 anni.

Nel corso degli anni si è andata affermando sempre di più l'idea che «il sistema educativo deve essere il luogo centrale che assicuri lo sviluppo personale e l'inclusione sociale, che consentiranno ai bambini e ai giovani di essere quanto più indipendenti possibili»². Da un punto di

vista pedagogico, i servizi per l'infanzia, oltre a consentire ai genitori di rendersi conto direttamente dell'importanza di scambi regolari e liberi tra bambini e di come questi possano verificarsi, permettono loro di sperimentare nei servizi il proprio gruppo come gruppo dei pari. Nel 2002, infatti, la Corte costituzionale ha affermato che «il servizio fornito dall'asilo nido non si riduce ad una funzione di sostegno alle famiglie nella cura o di mero supporto per facilitare l'accesso dei genitori al lavoro, ma comprende anche finalità formative, essendo rivolto a favorire l'espressione delle potenzialità cognitive, affettive e relazionali del bambino»³.

Nella Dichiarazione di Madrid del 2002 questo era stato ribadito con forza ed infatti si sosteneva che «l'istruzione ha un ruolo fondamentale nella costruzione del futuro per tutti, sia per l'individuo, sia per la persona come membro della società e del mondo del lavoro»⁴. Nell'anno scolastico 2012/2013, l'1,2% dei bambini tra zero e due anni (circa 20 mila) ha usufruito dei servizi integrativi per la prima infanzia. Tale quota risulta in diminuzione

rispetto ai tre anni precedenti; il 79,3% dei bambini di 0-2 anni non usufruisce di alcun servizio socio- educativo per la prima infanzia⁵. L'equità di accesso ai servizi 0-6 e l'inclusività sono presentati come elementi chiave nel quadro dell'innalzamento della qualità di queste istituzioni educative relativamente al dibattito europeo e alle prossime linee di sviluppo, il documento Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2016-2021) ha come priorità per i prossimi anni: "Equal opportunities for all children; Participation of all children; A life free from violence for all children; Child-friendly justice for all children; Rights of the child in the digital environment". Nella Dichiarazione di Madrid, con questa precisazione, si intende evidenziare e centralizzare l'importanza del sistema scolastico, focalizzando l'attenzione sull'esigibilità della funzione sociale dei sistemi educativi e scolastici, che aprono la strada all'importanza e alla valorizzazione dei diritti umani. Le scuole, in questo senso, hanno la necessità di assumere un ruolo rilevante per raggiungere l'obiettivo dell'istruzione per tutti, nel rispetto dei principi della piena partecipazione e dell'uguaglianza. Il sistema educativo è il primo passo verso una società dell'integrazione⁶. L'educazione e la cura nella prima infanzia, in questo senso, sono la base essenziale per un buon esito dell'apprendimento permanente, dell'inclusione sociale, dello sviluppo personale e della successiva occupabilità.

Il Piano straordinario per lo sviluppo dei servizi socio-educativi territoriali per la prima infanzia, varato dalla Legge 27 dicembre 2006, ha costituito dunque l'occasione più importante – dopo il 1971 – per lanciare politiche statali di promozione e sostegno dei servizi per i bambini e le bambine sotto i tre anni, attraverso l'avvio di un processo di collaborazione tra le istituzioni dello Stato, delle Regioni e dei Comuni e di definizione dei livelli essenziali per la concreta attuazione dei diritti dei bambini e delle bambine. Nell'ultimo decennio, infatti, il tema della qualità nell'educazione e cura della prima infanzia (ECEC) ha ricevuto sempre più attenzione nella ricerca, nella politica e nei dibattiti pedagogici a livello europeo e nazionale.

È sempre più chiaro, dunque, che la fruizione di servizi ECEC⁷ di alta qualità può fare la differenza nella vita dei bambini piccoli e delle loro famiglie, quindi si è passati dall'erogare una maggior quantità di servizi per favorire

l'equilibrio vita-lavoro, al promuovere il successo educativo e l'inclusione sociale attraverso servizi di qualità. I servizi educativi di scarsa qualità non migliorano la situazione e possono avere ricadute negative, specie per le categorie considerate più a rischio di marginalizzazione o esclusione sociale⁸.

Il sistema integrato di educazione e di istruzione

Il 13 aprile del 2017 è stato varato il D.Lgs. n. 65 che prevede l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a 6 anni e rende operative le linee progettuali tratteggiate nella Legge n. 107/2015, del D.D.L. Puglisi e ne illustra i contenuti. In particolare fa riferimento all'importanza della qualificazione universitaria e della formazione iniziale e continua del personale educativo. Lo stato ha l'obbligo di adottare e finanziare un piano di azione nazionale per la promozione del sistema integrato 0-6, promuovendo il superamento della fase sperimentale delle sezioni primavera mediante la loro graduale stabilizzazione e il loro progressivo potenziamento. Inoltre fa riferimento alla chiarificazione delle competenze dei diversi attori istituzionali: lo Stato (con il compito di coordinare, indirizzare e promuovere l'educazione dalla nascita a sei anni), le Regioni (con il compito di programmare e sviluppare il sistema integrato) e gli Enti Locali (con il compito di gestire i servizi sul territorio, anche attraverso il supporto del coordinatore pedagogico, occupandosi dell'accreditamento degli stessi, del loro monitoraggio, della formazione in servizio del personale educativo, della partecipazione e del coinvolgimento delle famiglie, e infine della continuità con il primo ciclo di istruzione)⁹.

Molte sono le voci qualificate che sono intervenute successivamente all'emanazione del D.Lgs. n. 65/2017; quelle di Anna Bondioli e Donatella Savio (2018) indicano i temi chiave intorno a cui costruire un percorso educativo 0-6: a) il curriculum, inteso come un percorso intenzionale frutto di una progettazione collegiale, monitorato nel corso della sua realizzazione e verificato nella sua capacità di conseguire le finalità auspiccate, tenendo conto delle particolarità dei destinatari e del contesto; b) le relazioni, intese entro una prospettiva pedagogica di tipo partecipativo, che riconosce al bambino la capacità e la possibilità di contribuire alla

costruzione attiva del proprio percorso di crescita; c) l'ambiente, che deve essere a misura di bambino, generoso (nel quale i bambini abbiano ampie possibilità di gioco, attività, esplorazione), attivo (in grado di suscitare il desiderio di fare, manipolare, agire concretamente sugli oggetti) e conviviale, (capace di favorire gli scambi tra pari in un clima affettivo e di responsabilizzazione sociale); d) il gioco come esperienza di apprendimento.

Oltre alle ambivalenze teoriche e pratiche legate alla complessità dei percorsi educativi infantili, ancora oggetto di una cesura dicotomica tra natura e cultura, innato e acquisito, si tratta di elaborare un pensiero pedagogico trasversale che ponga il bambino al centro dell'ambiente educativo, considerandolo nella sua globalità e nell'unitarietà del suo sviluppo, tenendo conto della dimensione graduale della sua evoluzione da un'età all'altra. In questa prospettiva, è innegabile che il nido rappresenti un contesto fondamentale in cui i bambini sperimentano relazioni di attaccamento indipendenti da quelle genitoriali e fruiscono di opportunità di crescita diverse da quelle vissute a casa¹⁰. Diviene quindi importante comprendere il significato attribuito alla casa da Maria Montessori – colei che concepisce il bambino come una speranza e una promessa dell'umanità– e quali caratteristiche debba avere per essere un luogo realmente educativo e promotore dei diritti dell'infanzia, di una società pacifica costruita attraverso l'identificazione e l'educazione dell'infanzia.

Il richiamo costante all'immagine del bambino competente non significa infatti schiacciare lo sguardo solo su ciò che il bambino sa fare, ma invita ad accogliere l'esigenza di guidarlo verso una sempre maggiore partecipazione alle proprie esperienze quotidiane, attraverso percorsi di *autonomy support*¹¹. Occorre cogliere quali scopi educativi sono considerati importanti per la crescita dei bambini e perché e come i bambini raggiungono tali obiettivi¹². Il bambino ha una grande missione che lo spinge: quella di crescere e diventare un uomo. Essendo egli inconscio della sua missione e dei suoi bisogni interni, ed essendo gli adulti assai lontani dalle possibilità di interpretarli, si sono creati attorno al bambino nella vita sociale di famiglia e di scuola, molte errate circostanze che ostacolano l'espandersi della vita infantile. Il sistema integrato prevede una continuità del servizio per l'infanzia e ciò significa adottare uno stile

educativo coerente e attento ai bisogni della prima infanzia. Ciò implica da parte dell'adulto assumere un approccio olistico nei suoi confronti, ponendo maggiori attenzioni e più accurate osservazioni per uno sviluppo armonico del bambino. Così si può parlare di una pedagogia basata su principi, valori e finalità comuni, in grado di dare coerenza educativa al sistema integrato, senza cancellare le specificità di ciascuna tipologia di servizio.

Lo sviluppo di capacità, abilità e competenze mediante l'organizzazione dei contesti educativi

Il nido d'infanzia ha subito uno sviluppo crescente in qualità e competenza. Si è assistito, infatti, alla nascita di realtà mutevoli nei luoghi e nei tempi, in un continuo processo di adattamento e di cambiamenti. Realtà che nel tempo si sono confrontate con una concezione nuova del bambino, importata dal mondo della ricerca neonatale¹³ che dimostra come, il bambino, fin dalla nascita, sia provvisto di competenze e abilità, che lo rendono capace di interagire attivamente con l'ambiente che lo circonda.

Il nido e la scuola dell'infanzia, per questa ragione, devono essere realizzati in modo da rispondere sia per localizzazione sia per modalità di funzionamento, all'esigenza delle famiglie; devono essere gestiti con la partecipazione di esse e delle rappresentanze delle formazioni sociali organizzate sul territorio; devono essere dotati di personale qualificato, sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino; devono possedere requisiti tecnici, edilizi e organizzativi tali da garantire l'armonico sviluppo. In questa prospettiva, necessita stare in rete con il ventaglio dei servizi del territorio che a vari livelli si occupano dei bambini¹⁴.

Sul piano più prettamente educativo significa progettare lavori comuni tra gli educatori e gli insegnanti della scuola dell'infanzia e avviare una riflessione comune sulla cultura educativa dei primi anni di vita, prestando attenzione alle fasi di transizione, di cambiamento del bambino nel suo passaggio da un segmento educativo all'altro.

La scuola d'infanzia e il nido sono da considerare momenti e spazi privilegiati per costruire le basi non solo della relazione educativa-affettiva, delle esperienze di

accoglienza e di integrazione di tutte le diversità che oltrepassano la relazione della diade, ma sono considerati anche e soprattutto come le basi attraverso cui si sviluppano competenze in grado di promuovere la partecipazione¹⁵. Tuttavia, l'infanzia è il periodo più critico per lo sviluppo delle capacità e delle competenze fondamentali della persona. L'intrecciarsi di aspetti dello sviluppo cognitivo-affettivo-socio-relazionale-motorio, è strettamente dipendente dalle persone che curano il bambino¹⁶. È, infatti, necessario che la scuola si concentri sul proprio compito e sulla definizione di sé in quanto servizio.

Una delle accettazioni più diffuse è quella di Pellerrey¹⁷ che considera le competenze come l'insieme di conoscenze, atteggiamenti e capacità funzionali allo svolgimento di un determinato compito. Il percorso didattico si fonda su quest'ultima lettura del concetto di competenza, secondo cui non esiste un legame inscindibile tra la quantità di risorse possedute e le competenze. Piuttosto, afferma che è la capacità e il desiderio di mobilitare le risorse, in una specifica situazione, promuovendo l'acquisizione di una competenza specifica. Questa capacità è data dalla possibilità di sperimentarsi all'interno di contesti valorizzanti e coinvolgenti che consentono l'azione, la messa alla prova di sé stessi e la rielaborazione di quanto si conosce e di quanto si sa fare. Trincherò (2012) riprende tale prospettiva sottolineando come sviluppare una competenza situata significa in definitiva lavorare non solo sulle risorse (ossia sulle conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche) del soggetto, ma anche e soprattutto sulle condizioni che lo portano a mobilitare efficacemente le proprie risorse in relazione ad una situazione-problema allo scopo di proporre risposte efficaci, che ne esprimano la piena responsabilità e autonomia. Inoltre, le condizioni che consentono lo sviluppo di competenze sono, in primo luogo, l'acquisizione di un approccio situato che faccia entrare nella scuola la vita quotidiana di coloro che devono apprendere¹⁸.

Le Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012¹⁹, come già quelle del 2007²⁰, individuano ampi traguardi di competenze per i bambini della scuola dell'infanzia che, tradizionalmente, si caratterizzano come spazio di sperimentazione didattica slegata dai tempi stringenti e

dagli spazi, talvolta ridotti, tipici dei livelli scolastici successivi.

Tra le competenze necessarie da sviluppare nell'infanzia vengono individuate dalla letteratura: l'utilizzo di contesti narrativi funzionali necessari nel supportare i processi mnemonici di interiorizzazione e recupero delle informazioni²¹; l'ausilio di materiali concreti su cui i bambini possono assegnare significato. In questa prospettiva si suggerisce l'utilizzo di oggetti fisici per consentire l'identificazione di molteplici procedure funzionali al raggiungimento dei propri obiettivi, seppure condizionate dalla fisicità stessa²²; offrire l'opportunità di imitare strategie altrui rielaborandole, implementandole e migliorandole²³; facilitare la presenza di momenti per attuare soluzioni ideate, al fine di individuare e raggiungere un obiettivo²⁴. Il raggiungimento di questi obiettivi è possibile se viene valorizzato un approccio educativo-didattico basato sul gioco²⁵, che offre agli educatori e agli insegnanti la possibilità di avviare per tutti i bambini un percorso di accompagnamento volto alla crescita personale e sociale. In quest'ottica si inizierebbe a lavorare secondo un rinnovato principio educativo che va oltre l'affermazione sia dei tradizionali valori della tolleranza e della convivenza, sia dei nuovi valori del riconoscimento delle identità e del rispetto delle differenze. L'osservazione del tipo del gioco praticato dal bambino, permette di tenere conto di alcune caratteristiche importanti per la progettazione della programmazione didattica, e in particolare per l'individuazione e la definizione di obiettivi adeguati, relativi alle aree di esperienza e finalizzati in particolare all'arricchimento comunicativo, alla interazione positiva con l'ambiente, al riconoscimento della propria e altrui corporeità e identità, e alla logica. Tali obiettivi sono da condividere significativamente con l'insieme dei bambini della sezione, del nido o della scuola dell'infanzia, poiché la programmazione didattica è delineata sulle specificità dei bambini che compongono il gruppo classe.

Continuità educativa scuola famiglia

L'esperienza dei più piccoli al nido è un'esperienza di separazione e di costruzione di nuovi legami di attaccamento, e costituisce il primo macro ambiente in cui il bambino entra a far parte: egli è il mediatore fra due

realtà, la famiglia e il nido, che si configurano come due sistemi autonomi, con proprie relazioni, regole e obiettivi. La continuità educativa fra famiglia e scuola dell'infanzia è fondamentale per lo sviluppo psicosociale corretto del bambino.

I nidi e le scuole dell'infanzia, si configurano quindi come spazio educativo che seppur extrafamiliare è essenziale per la crescita e la formazione dei più piccoli.

Su questo avviso è indispensabile che, attraverso una prospettiva fondata sulla cooperazione e lo scambio reciproco, i servizi per l'infanzia si cimentino nel tessere relazioni di fiducia e di stima reciproca con le famiglie, al fine di collaborare insieme per co-partecipare alla creazione di modelli educativi e pedagogici condivisi e funzionali. Inoltre, considerare il genitore parte attiva nel processo di crescita del bambino fin dal nido d'infanzia può aprire le porte ad un'idea di educazione partecipata volta alla corresponsabilità educativa tra l'istituzione scolastica e la famiglia, dando così origine a una nuova cultura ecologica delle relazioni e a ricchi scenari formativi dove i genitori ed educatrici/ori compartecipano al percorso di sviluppo del bambino.

Tuttavia, tale continuità educativa può essere efficace solo all'interno di un quadro di collaborazione e cooperazione in funzione delle specifiche responsabilità educative²⁶. L'impronta rivoluzionaria del progetto pedagogico del nido dimostra che per accogliere il bambino bisogna innanzitutto accogliere i suoi genitori, creare con loro uno spazio comunicativo per costruire un'alleanza e un progetto condiviso, improntato sullo scambio e sul confronto reciproco per costruire una storia insieme, nella quale il bambino possa riconoscersi e cogliere a suo favore gli elementi rassicuranti della famiglia e quelli stimolanti ed evolutivi della novità sociale.

Il nido d'infanzia, da un punto di vista pratico, deve presentarsi come un contesto favorevole allo sviluppo la cui condizione è generata da uno stato di serenità nel bambino. Rispetto all'ampia letteratura che studia il primo ingresso al nido, gli studi pedagogici recenti rilevano un numero più esiguo relativi agli ingressi e alle uscite quotidiane (accoglienza e ricongiungimento) dei bambini e dei loro genitori e alle ritualità che ad essi si accompagnano. Per questa ragione il primo ingresso del bambino a scuola deve avvenire in modo graduale e pertanto si parla della fase di inserimento in cui il piccolo

è accompagnato da una delle figure di attaccamento che resta con lui fino a quando non inizia a stabilire legami basati sulla fiducia con gli educatori presenti nel nido. In questa fase iniziale si sta tutti insieme per qualche settimana in modo che il bambino possa condividere spazi, oggetti, esperienze ludiche col genitore e con l'educatore, creando un circolo nel quale inizia ad avere fiducia e incomincia ad ambientarsi con serenità. Durante la fase dell'inserimento, la famiglia deve mettersi in condizione di conoscere la struttura e le routine del nido e deve essere predisposta ad allacciare rapporti di fiducia nei confronti dell'educatore, che saprà consigliarla e sostenerla nello sviluppo psico-fisico del bambino. Deve – la famiglia - elaborare il distacco come affidamento non competitivo e rendersi consapevole di ciò che sta vivendo il bambino nei giorni d'inserimento riconoscendo e restituendo gli stati emotivi al figlio, accettando che nell'inserimento le esigenze e i tempi del bambino vengono al primo posto e per tanto preventivare un periodo d'assenza dal lavoro. Si tratta di momenti in cui gli adulti hanno modo di incontrarsi faccia-a-faccia, sperimentando tanto la possibilità di dialogare, osservarsi, costruire un rapporto di fiducia, quanto di scontrarsi con sentimenti contrastanti, spesso legati al timore o all'insicurezza rispetto al proprio ruolo. In questi momenti, inoltre, non vi sono solo due adulti o la coppia genitore-figlio, ma due adulti con un bambino.

Superata questa fase, il bambino, sarà in grado di separarsi dalla propria figura di riferimento affettivo e di predisporre verso nuovi attaccamenti rendendo meno frustrante la separazione e raggiungendo uno stato di benessere e di familiarità nel nido. Quando il bambino appare ormai ben inserito²⁷ nella struttura scolastica, inizierà a riconoscere l'articolazione dei vari momenti della giornata e delle attività di gioco che scandiscono le routine: dall'entrata-accoglienza, al cambio, al pasto, al riposo, all'igiene personale e all'uscita.

Oggi, tuttavia, l'immagine dei genitori è cambiata. I genitori di quest'epoca vengono percepiti come insicuri, distratti, poco attenti ai figli e all'educazione da dare loro. Sono genitori che appaiono troppo presi dalla fretta e dal lavoro. Pare che abbiano poco tempo da dedicare e da trascorrere con i figli. Questo parere sulla nuova generazione genitoriale induce immediatamente a pensare di trovarsi di fronte dei genitori incompetenti che

necessitano consigli e suggerimenti sul come essere genitore. Tuttavia, se questa è l'apparenza, in realtà si tratta di genitori che seppur hanno una minor esperienza precedente di bambini, sono sicuramente più motivati, investono di più sui figli, sono più adulti e spesso hanno un livello culturale più alto. E questo nonostante condizioni lavorative sempre più stressanti, meno protette, che comportano anche veri e propri rischi rispetto al ruolo genitoriale.

Tuttavia, la ricerca psicopedagogica internazionale condotta dagli anni Settanta, ha mostrato, e continua a mostrare anche in anni recenti, l'impatto positivo che una comunicazione aperta e dialogante tra genitori ed educatori esercita sulla costruzione dell'identità psichica e sociale e sulla crescita complessiva dei bambini. Si possono dunque comprendere le ragioni per cui queste prospettive hanno portato, nel panorama internazionale, in tutti i livelli scolastici e le realtà educative extra-familiari, verso un nuovo modo di teorizzare l'educazione, che propone di ragionare sulla crescita dei bambini in termini di reti di connessione²⁸, anziché di contrapposizioni tra contesti di cura e di educazione.

Se queste condizioni sono rispettate, il nido d'infanzia può configurarsi a pieno titolo come transizione ecologica benefica ai fini dello sviluppo e pertanto, i servizi per l'infanzia, si possono configurare come luoghi e servizi aperti nei quali è possibile osservare gli educatori e vedere altri possibili modelli di stile educativo, altri modi di stare con i bambini, altri modi di proporre e fare rispettare le regole della convivenza sociale (è questa, come segnalano molte ricerche, la motivazione più prioritaria dei genitori). I modi possibili, tuttavia, vengono mostrati e non insegnati, sono osservabili, i genitori possono vederli, valutarne il significato e l'efficacia, farli propri e reinterpretarli tenendo conto delle connessioni²⁹ che inevitabilmente si vengono a creare tra contesti educativi. Ancora una volta si deve sottolineare che si tratta di modelli in senso debole, perché non è certo compito dei servizi per l'infanzia insegnare ai genitori a fare i genitori, bensì consentire loro di essere sé stessi come genitori in modo consapevole e più sereno.

Conclusioni

L'obiettivo dei servizi educativi, come l'asilo nido e la scuola dell'infanzia, è quello di far fronte alle necessità e ai bisogni della nuova realtà sociale. Le famiglie hanno la necessità di contare su strutture che diano delle opportunità di crescita migliori ai bambini rispetto a quelle che si possono garantire nel contesto familiare, dove mancano soprattutto altri bambini con cui condividere il gioco e l'amicizia³⁰.

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

La consapevolezza di offrire un servizio di qualità rivolto all'infanzia, si fonda sulle buone relazioni tra servizi e famiglie e ciò ha portato alla diffusione di diverse pratiche di co-educazione e di collaborazione tra educatori e genitori³¹. La qualità è un concetto che, soprattutto se riferito a istituzioni educative, quali gli asili nido e le scuole dell'infanzia, risulta problematico da definire in quanto hanno compiti eminentemente educativi, di promozione della crescita infantile e di supporto alle famiglie in tale compito.

La valutazione della qualità di un servizio assume un importante valore formativo poiché è parte integrante del lavoro di progettazione e programmazione e, per tale ragione, comporta una riflessione e un miglioramento continuo dell'efficienza e dell'efficacia dell'intero processo educativo.

L'Università degli Studi di Pavia ha condotto delle indagini valutative sui servizi per l'infanzia,³² secondo cui il concetto di qualità è corredato da una molteplicità di significati. Esso, infatti, ha una natura negoziale e partecipativa e deve essere intesa come confronto tra individui e gruppi che hanno interesse e responsabilità verso lo stesso servizio e che lavorano per esplicitare e condividere valori, obiettivi, priorità, idee su come il servizio è e su come dovrebbe o potrebbe essere; è autoriflessiva nel senso che non s'incentra solo sull'agire ma anche sulla riflessione delle pratiche, dei contesti, delle abitudini, degli usi e delle tradizioni di un servizio; è trasformativa poiché il suo obiettivo prioritario è quello di supportare lo sviluppo qualitativo del servizio, facendo

sempre riferimento sia al progetto educativo che alle esigenze dei bambini e delle famiglie; è formativa in quanto è volta all'acquisizione di consapevolezza, di confronto costruttivo e di cooperazione; è plurale perché ha una declinazione flessibile; è processuale in quanto non è un dato certo, ma si costruisce nel tempo e non può mai dirsi conclusa; è volta all'eccellenza e cioè al raggiungimento del miglior grado di qualità possibile, ed è indirizzata al superamento degli standard prescritti, e cioè al modo in cui un servizio raggiunge gli obiettivi posti dai programmi nazionali o dalla carta dei servizi.

Un ulteriore elemento fondamentale della qualità, infine, è quello riferito alla condizione della continuità, il rispetto reciproco e il riconoscimento della differenza. Questo riconoscimento, se rispettato, è un'occasione di riflessione

professionale sulla propria competenza, sul modo di rapportarsi ai genitori, e anche sui limiti della propria relazione (professionale) con i bambini affidati.

Queste accezioni indicano il concetto di qualità come dinamico, per cui la realizzazione di un servizio di qualità viene visto come un obiettivo da raggiungere attraverso le attività di monitoraggio e valutazione continua dei materiali, risorse e processi messi in atto³³.

In questa prospettiva valutare la qualità è parte del processo di costruzione dell'identità pedagogica di un servizio, un'elaborazione di significati condivisi - tra educatori, tra genitori, tra educatori e genitori³⁴. Un processo che non si può mai dire concluso e che accompagna in maniera dialettica il fare educativo.

ENZA SIDOTI

DOROTEA RITA DI CARLO

University of Palermo

¹ Il presente contributo, frutto della collaborazione delle due autrici, è così suddiviso: Enza Sidoti ha redatto i paragrafi: 3, 5. Dorotea Rita Di Carlo ha redatto i paragrafi: 1, 2, 4.

² Dichiarazione di Madrid, 2002, art. 7.

³ <https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=2003&numero=370>. Consultato il 02/09/2019

⁴ Dichiarazione di Madrid, 2002, art. 7.

⁵ *Ibidem*.

⁶ <http://www.includ-ed.eu/resource/declaration-madrid-2002-%E2%80%9Cnon-discrimination-plus-positive-action-equals-social-inclusion%E2%80%9D>. Consultato il 1/09/2019.

⁷ Commissione Europea, *Early Childhood and care system in Europe. National Information Sheets. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015.

⁸ A. Lazzari, M. Vandebroek, *Accessibility of ECEC for children from ethnic minority and low-income families*, 2013. In <https://bit.ly/2wyCkJB>.

⁹ G. Cerini, *La cornice "emozionale" dello zero-sei*, in G. Cerini, M. Spinosi (eds.), *Una bussola per le deleghe*, Tecnodid, Napoli 2017, pp. 80-90.

¹⁰ D. Berry et al., *Household chaos and children's cognitive and socio-emotional development in early childhood: Does childcare play a buffering role?* *Early Childhood Research Quarterly*, 2016, pp 115-127.

¹¹ M. Côté-Lecaldare, M. Joussemet, S. Dufour, *How to Support Toddlers' Autonomy: A Qualitative Study With Child Care Educators*. *Early Education and Development*, 2016, pp. 822-840.

¹² A. Bondioli, *How to form educators for children from 0-6 yearsold*, «Pedagogia Oggi», 2017, pp 59-73.

¹³ D.N. Stern, *The interpersonal world of infant*, Basic Books, New York 1985 (trad. it. di A. Biocca e L.M. Biocca, *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1987).

¹⁴ C. Silva, L. Bottigli, E. Freschi, (eds). *Costruire reti. L'esperienza livornese nella gestione dei servizi alla prima infanzia*. Junior, Parma 2016.

¹⁵ MIUR. Ministero Istruzione Università Ricerca, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009.

¹⁶ J. Kartner, H. Keller, N. Chaudhary, *Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two sociocultural contexts*. *Developmental Psychology*, 2010, pp 905-914.

-
- ¹⁷ M. Pellerey, *Competenze: conoscenze, abilità, atteggiamenti*, Tecnodid, Napoli 2010.
- ¹⁸ L. Guasti, *Didattica per competenze: orientamenti e indicazioni pratiche*, Erickson, Trento 2012.
- ¹⁹ http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- ²⁰ https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf.
- ²¹ M. Dallari, *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento, 2012.
- ²² R. Barr, *Transfer of learning between 2D and 3D sources during infancy: Informing theory and practice. Developmental Review*, 2010, pp 128- 154.
- ²³ E. J. H. Jones, J. Herbert, *Exploring memory in infancy: Deferred imitation and the development of declarative memory. Infant and Child Development*, 2006, pp 195-205.
- ²⁴ R. Feuerstein, Y. Rand, M. Hoffman, & R. Miller, *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*, MD University Park Press, Baltimore 1980.
- ²⁵ L. Chiappetta Cajola, *L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo* «ECPS Journal», 2013, pp 53-85.
- ²⁶ L. Anolli, *La discontinuità come condizione della continuità educativa tra famiglia e scuola*, in V. Cesareo, C. Scurati (eds.), *Infanzia e continuità educativa*, Franco Angeli, Milano 1986, pp. 111-125.
- ²⁷ I. Callegati, A. Farneti, M. Renna, *Processi di attaccamento al nido*, 1978, pp. 10-14.
- ²⁸ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente.*, Adelphi. Milano 1976.
- ²⁹ G. Cecchin, *Ci relazioniamo dunque siamo. Curiosità e trappole dell'osservatore*, in «Connessioni. Rivista di consulenza e ricerca sui sistemi umani», 15, 2004, pp. 57-61.
- ³⁰ A.L. Galardini, *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Carocci, Roma 2003, p. 22.
- ³¹ P. Dusi, *Il rapporto scuola-famiglia in Italia. Alla ricerca di alleanze educative responsabili*, in P. Dusi, L. Pati, *Corresponsabilità educativa*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 49-89.
- ³² A. Bondioli, *Valutare per riflettere: un approccio partecipativo*, «Infanzia», 5, 2010, pp. 329-332.
- ³³ B. Quinto Borghi, *Star bene al nido d'infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido*, Junior, Parma, 2006, p. 16.
- ³⁴ D. Savio, *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia*, Junior, Bergamo 2011.