

OSSERVARE E PENSARE LA QUALITÀ.
LA COSTRUZIONE PARTECIPATA DI UNO STRUMENTO
DI AUTOVALUTAZIONE PER I NIDI
E LE SCUOLE DELL'INFANZIA DEL COMUNE DI MILANO

*di Giulia Pastori, Tiziana Morgandi, Donata Ripamonti**

ABSTRACT

Il contributo presenta una ricerca-formazione (2018) sulla qualità dei servizi educativi per l'infanzia 0-6, che ha coinvolto tutti i responsabili educativi (78) e il coordinamento centrale dei servizi di Milano (4) in collaborazione con ricercatori e formatori dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

Obiettivo dello studio è stata la costruzione partecipata di uno strumento per l'osservazione e il miglioramento della qualità, in una prospettiva di ricerca valutativa dinamica, orientata allo sviluppo delle competenze riflessive e trasformative di educatori e insegnanti, quale chiave di volta della qualità educativa dei servizi.

PAROLE CHIAVE: qualità, monitoraggio, servizi educativi, pedagogia della prima infanzia.

ABSTRACT

This contribution presents a research-training (2018) on the quality of ECEC service (0-6), which involved all the school coordinators (78) and the central coordination (4) of the Milan Services in collaboration with researchers and trainers of the University of Milano-Bicocca and the Catholic University of the Sacred Heart.

The aim of the study was the participatory construction of a tool for the observation and improvement of educational quality, in a dynamic evaluation research perspective, oriented to the development of reflective and transformative skills of educators and teachers, as a keystone of the educational quality of services.

KEYWORDS: Quality, Monitoring, ECEC Service, Early Childhood Pedagogy.

* Giulia Pastori ha curato l'Introduzione, il paragrafo 1 e la revisione complessiva dell'articolo; Donata Ripamonti ha curato il paragrafo 2; Tiziana Morgandi ha curato il paragrafo 3.

Introduzione

L'articolo presenta un percorso di ricerca-formazione coordinato dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca¹ e dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, svoltosi nel terzo anno di prolungamento del progetto di "Didattica inclusiva" (2018), incentrato sul tema della qualità di nidi e scuole d'infanzia. Il coordinamento tecnico-pedagogico² e l'intero gruppo dei responsabili dei servizi educativi per l'infanzia del Comune di Milano (4 coordinatori generali, 78 responsabili dei servizi a gestione diretta e 4 coordinatori dei nidi in appalto) sono stati coinvolti nella costruzione di uno strumento osservativo e riflessivo sulla qualità dei servizi all'infanzia 0-6, che fosse coerente con gli orientamenti culturali, pedagogici e organizzativi, dei nidi e delle scuole dell'infanzia milanesi.

Il Comune di Milano si è nel tempo infatti dotato di alcuni documenti di indirizzo (le Linee guida 0-6, i Documenti Programmatici 0-3 e 0-6, i Quaderni pedagogici, si veda l'articolo di Mantovani e Premoli in questo numero monografico), definiti anche attraverso processi partecipativi di soggetti diversamente impegnati nel sistema dei servizi educativi milanesi (la direzione centrale, i responsabili pedagogici, gli educatori, enti di ricerca universitari).

Il percorso formativo ha avuto come finalità la costruzione collaborativa, fra ricercatori, direzione e responsabili, della prima parte di uno strumento (a partire dalla dimensione della qualità di spazi e materiali) che declinasse in indicatori osservabili tali orizzonti. Lo strumento e il suo uso sono stati concepiti al fine di facilitare la condivisione dei riferimenti pedagogici tra operatori del servizio e tra servizi, l'acquisizione di competenze osservative, la messa in atto di processi riflessivi intersoggettivi ancorati ai dati osservativi e la progettazione di processi di cambiamento delle pratiche educative.

Un passo significativo verso la costruzione di un sistema articolato di monitoraggio e di promozione della qualità pedagogica dei servizi milanesi, che assegni piena centralità e protagonismo al personale educativo nella costruzione della qualità stessa.

¹ Per l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, la dottoressa Giulia Pastori come responsabile scientifico, le dottoresse Tiziana Morgandi e Donata Ripamonti quali collaboratrici alla ricerca e formatrici; per l'Università Cattolica del Sacro Cuore, le dottoresse Elisabetta Dodi e Alessia Todeschini come coordinamento, le dottoresse Sabrina Campari e Rosalba Lentini, quali collaboratrici alla ricerca e formatrici.

² Il coordinamento tecnico-pedagogico nell'anno 2018 durante il quale si è svolto il percorso era composto da Maurizia Tina Pagano, Maria Pia Iacoviello, Piermaria Oggioni, Marco Valdemi.

1. La cornice teorico-metodologica

È ormai ampiamente riconosciuto quanto sia cruciale un'offerta di servizi educativi per l'infanzia non solo universale, accessibile e sostenibile, ma di alta qualità.

Nel corso dell'ultimo ventennio, la ricerca internazionale in modo sempre più sistematico e ampio sta offrendo fondate osservazioni sugli effetti positivi dei servizi socio-educativi per la prima infanzia nei percorsi di crescita dei bambini, nelle storie familiari e sociali, soprattutto a beneficio di chi proviene da contesti di maggiore svantaggio e vulnerabilità, (OCSE, 2016, 2015, 2013a, 2012; Commissione europea Eurydice/Eurostat, 2014; Camilli, Vargas, Ryan, & Barnett, 2010; Vandembroeck, 2010; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004), tanto da far parlare in anni relativamente recenti dei servizi educativi per l'infanzia come di una forma di *welfare generativo* (Geron & Vecchiato, 2015), per l'impatto trasformativo sociale, generativo, appunto, di nuove capacità e risorse. Tali effetti benefici sono tuttavia vincolati alla qualità del contesto educativo offerto. Non solo: servizi educativi rivolti all'infanzia di bassa qualità hanno al contrario effetti negativi sul lungo periodo (OCSE, 2012).

Perseguire la strada della qualità diviene allora prioritario per promuovere il benessere e il percorso formativo di tutti i bambini, riducendo gli svantaggi culturali, sociali e relazionali di partenza (come recepito anche nel d. lgs. 65/2017). Avviare un sistema di monitoraggio e di promozione della qualità comporta numerose scelte fra modelli anche molto distanti fra loro sul piano teorico-epistemologico e prasseologico, riguardanti il concetto stesso di *qualità* e, a esso coerentemente correlati, i criteri, i processi e l'impianto strumentale attraverso cui l'osservazione e la valutazione della qualità prendono forma.

1.1 *Quale concetto di qualità?*

Sebbene a livello internazionale sia riconosciuta la preponderanza di un modello positivista, fondato su metodologie quantitative, che ha prodotto numerosi strumenti standardizzati per misurare in modo *oggettivo* indicatori di qualità (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999, 2007; Fenech, 2011; Halle, Vick Whittaker, & Anderson, 2010; López Boo, Araujo, & Tomé, 2016; Snow & Van Hemel, 2008; Ishimine & Tayler, 2014), in ambito europeo fin dai primi documenti di indirizzo pubblicati negli anni Novanta dello European Commission Childcare Network e del Consiglio europeo (cfr. Rete per l'infanzia della Commissione Europea, 1990, 1996; Commissione Europea, 2013, 2014), in contesto europeo si è evitato di fornire alla

varietà dei “paesaggi d’infanzia” europei degli standard di qualità univoci, promuovendo piuttosto un’idea dinamica, processuale e democratica di qualità e della sua valutazione, che comprendesse i diversi valori, le diverse concezioni ed esperienze presenti nella comunità europea, pur riconoscendo un quadro comune di obiettivi e di criteri.

A questo modello processuale, dinamico e democratico hanno guardato le riflessioni e le esperienze italiane sulla qualità nel settore 0-6 più significative fin dagli anni ’90 (Bondioli & Ghedini, 2000; Mantovani, 2007a, 2007b, 2014; Musatti & Picchio, 2010; Bondioli, 2013; Bondioli & Savio, 2010, 2015; Ferrari, 2013; Gariboldi, Babini, & Vannini, 2014; Picchio, Di Giandomenico, & Musatti, 2014) e anche l’esperienza di ricerca-formazione intrapresa con i servizi educativi all’infanzia del Comune di Milano abbraccia questa prospettiva.

I tratti distintivi di questo modello si possono enucleare in alcuni punti essenziali.

1. Anzitutto il concetto stesso di qualità è assunto come *contestuale*, quindi flessibilmente declinato in rapporto al contesto, alla tradizione pedagogica locale e ai valori educativi a essa legati, e come *negoziato e co-costruito* nel confronto fra una pluralità di soggetti coinvolti a diversi livelli nella vita dei servizi e interessati a chiarirne e identificarne i valori, le finalità, le prospettive portanti, le priorità. Da questo punto di vista, la qualità è un costrutto anche *culturale*, poiché legata a valori, fini, teorie e pratiche pedagogiche e sociali che sono culturalmente caratterizzate e che possono variare nel corso del tempo e a seconda del luogo (OCSE, 2013b; Dahlberg, Moss & Pence, 1999, 2007; Tobin, 2005; Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2009; Vandenbroeck & Peeters, 2014; Pastori & Pagani, 2017); e nella sua definizione e realizzazione richiede la *partecipazione responsabile* degli attori coinvolti localmente. Tale aspetto partecipativo tocca anche la dimensione degli strumenti sia come costruzione collaborativa di strumenti pensati per specifiche realtà locali sia come uso critico e riflessivo di strumenti esistenti in letteratura ma rispetto ai quali non esprimere un’adesione acritica, bensì discuterne i presupposti pedagogici e i valori incorporati nello strumento stesso (Mathers, Linskey, Seddon, & Sylva, 2007; Sheridan, 2007; Bondioli, 2013; Bondioli & Savio, 2015; Ferrari, 2013; Vannini, 2014).

2. In secondo luogo, la qualità è un *processo dinamico* e continuo che si sviluppa in un movimento a spirale mai concluso, che richiede la disponibilità alla *riflessione* su di sé e sul contesto e la disponibilità al *cambiamento per il miglioramento*. Da questo punto di vista la qualità non si riduce al mero confronto con parametri normativi e con *standard* astratti, ma richiede la

progressiva presa di consapevolezza soggettiva e intersoggettiva della distanza fra i livelli considerati ottimali e la pratica educativa reale, al fine di avviare un processo di cambiamento che consenta di accorciare questa distanza, e al fine di ridefinire nel tempo anche i traguardi di qualità in forme sempre più compiute e sensibili ai cambiamenti culturali e sociali.

3. In terzo luogo, la qualità e il suo monitoraggio si fondano sull'osservazione del "contesto nel qui e ora" della pratica educativa e non in riferimento ai possibili effetti sullo sviluppo futuro dei bambini. Lo sguardo si posa sul gesto, sulla parola, sull'azione e sull'intenzione degli educatori, sugli oggetti, sugli spazi, sui materiali predisposti sulla scena educativa, più che sulla rilevazione e analisi degli effetti a medio-lungo termine (Picchio, Di Giandomenico, & Musatti, 2014).

1.2 Per una valutazione "umanistica": osservazione e riflessività nello sviluppo professionale

All'interno della cornice teorica sulla qualità tratteggiata, la professionalità di educatori e insegnanti è la chiave di volta della qualità del servizio, il cui sviluppo in termini di consapevolezza, di capacità osservativa e riflessiva e, di conseguenza, di direzione lucida delle azioni educative (Dewey, 1961) diviene il fine di ogni processo e strumentazione messi in campo per osservare, riflettere su e migliorare se stessi e il contesto. È riconosciuto negli studi sulla valutazione che monitoraggio e valutazione, prima ancora che rivolgersi all'esterno per rendere conto (*accountability*) ed essere operati dall'esterno (valutazione esterna), devono essere leva di promozione interna (nelle forme dell'autovalutazione e della valutazione formativa) di consapevolezza, di competenze, di osservazione e di progettazione del miglioramento di educatori e insegnanti, pena rischiare che il processo di valutazione non venga vissuto come un'occasione di miglioramento personale e professionale, perda di rilevanza agli occhi degli operatori, generi sentimenti e comportamenti di adesione puramente formale burocratica, quando non di insofferenza e rifiuto, e non motivi al cambiamento. Il cambiamento avviene solo *a partire dall'interno*, dai soggetti che operano nel contesto, in termini di disponibilità, di motivazione, di fiducia e di conoscenza esperta del contesto stesso. Anche quando l'osservazione e la valutazione della qualità del contesto preveda la collaborazione con figure esterne consulenziali, è rilevante che questa assuma le caratteristiche di un processo di ricerca-azione, dove la valutazione è realizzata *con* più che *sugli* educatori e insegnanti e garantisca un lavoro condiviso di osservazione e di analisi del contesto, dalle ricadute formative essenziali. Barbier (2007) parlava di *capovolgimento epistemologico* e di *implicazione* per definire il passag-

gio degli attori sociali da *oggetti* di ricerca (o di valutazione) a *soggetti* attori della ricerca-azione; Pourtois (1992) di *coinvolgimento esistenziale* dei soggetti. Lavorare sull'osservazione della qualità del contesto e sul suo miglioramento è una forma di ricerca-azione, più precisamente una ricerca valutativa dinamica finalizzata alla trasformazione dei soggetti e dei contesti, che richiede un impegno osservativo e riflessivo individuale e di gruppo, per procedere dall'analisi dei problemi o delle aree di miglioramento al riconoscimento dei punti di forza del contesto entro cui si opera, attraverso un processo organizzato che lasci spazio al rigore metodologico e al contempo alla creatività con cui il cambiamento può essere immaginato e poi realizzato (Pastori, 2017). Una cultura della valutazione incentrata sull'osservazione e sulla riflessività dei singoli e del gruppo favorisce la trasformazione di *comunità di pratica* (Wenger, 2006) di fatto, quali sono i servizi educativi, in comunità di pratica virtuose orientate all'*apprendimento trasformativo* (Mezirow, 2003; Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008).

1.3 *Lo strumento osservativo: premesse e finalità*

Il percorso di ricerca-formazione, che presentiamo nei prossimi paragrafi, si colloca dentro a questa cornice di riferimento.

Alcune scelte metodologiche ed epistemologiche sono state proposte in premessa e lungo il processo di lavoro e sono state incorporate nelle caratteristiche strutturali dello strumento.

1.3.1 *La partecipazione nella costruzione di uno strumento valido sul piano ecologico*

Anzitutto è stato scelto di coinvolgere i soggetti nel collaborare alla costruzione dello strumento, fornendo loro le coordinate metodologiche e la supervisione scientifica necessaria, attraverso un processo in parte maieutico, indubbiamente dispendioso in termini di tempo, ma al contempo molto intenso per i partecipanti, nel dialogo tra soggetti con ruoli e competenze diverse (responsabili dei servizi, coordinatori pedagogici generali e formatori/ricercatori), di chiarificazione e condivisione di significati, di visioni e di declinazioni dei criteri di qualità, rispetto allo specifico tema preso in esame della qualità di spazi e materiali nei nidi e nelle scuole d'infanzia. Come enunciato in introduzione, l'elaborazione di criteri e di definizioni condivise ha fatto riferimento ai documenti programmatici di Milano, oltre ad attingere anche alla letteratura di settore, affinché lo strumento fosse parte integrante del sistema locale, fosse coerente e comprensibile ai soggetti stessi (validità ecologica), consentendo di specificare ancor meglio il sistema di riferimento locale e consentendo ai partecipanti

di sentirsi protagonisti attivi di scelte anche linguistiche oltre che semantiche, esperienza di per sé formativa, motivante nella fase di ideazione, ma si pensa anche successivamente in vista dell'uso dello strumento. È inoltre importante che la cornice di criteri, di *standard* e di strumenti, sia condivisa tra chi opera sul campo (responsabili pedagogici e dirigenti, insegnanti ed educatori) e chi amministra, coordina i servizi e/o è incaricato di monitorarne la qualità.

1.3.2 *Uno strumento per osservare e pensare la qualità come leva di "sintonizzazione" nei e tra servizi*

Lo strumento, comune all'intero sistema milanese dei servizi 0-6, costruito a partire dai suoi documenti di indirizzo e dal sapere sedimentato nell'esperienza dei soggetti coinvolti, è stato pensato per facilitare una coerenza fra piano *dichiarato* e piano della *pratica* educativa (i contesti effettivi) e per facilitare il raccordo fra soggetti all'interno di uno stesso servizio, fra servizi diversi (sia nidi che scuole d'infanzia) e fra servizi e coordinamento pedagogico cittadino, in un'ottica di continuità orizzontale e verticale. La mappa semantica di cui si compone lo strumento, i suoi criteri e indicatori osservabili offrono un ancoraggio, una rete *connettiva* fra prospettive che hanno sempre un'irriducibile e meravigliosa soggettività, ma che tendono alla *sintonizzazione* e alla ricerca di un'armonica interpretazione dell'offerta educativa.

1.3.3 *Uno strumento per l'autovalutazione-riflessività soggettiva e intersoggettiva*

Lo strumento, prima ancora che essere uno strumento di osservazione *sull'altro*, è stato ideato privilegiando una prospettiva auto-valutativa per i singoli educatori e insegnanti in vista di un confronto in collegio, con il responsabile pedagogico, e potenzialmente anche fra colleghi. Un processo di autovalutazione, sostenuto da criteri condivisi e finalizzato a un confronto intersoggettivo, favorisce la formazione in ciascun educatore di uno sguardo soggettivo ma non impressionistico, rigoroso perché riferito a criteri e indicatori, e di uno sguardo intersoggettivo del gruppo educativo, che si sviluppa progressivamente grazie alla pratica costante di un dialogo non occasionale ma sistematico tra colleghi e referenti. Interpretazioni e significati attribuiti al contesto non sono sempre espliciti e condivisi e non coincidono necessariamente con quanto è dichiarato dal singolo o dal gruppo anche in documenti scritti. Il gruppo educativo non necessariamente condivide le medesime premesse pedagogiche. Ogni contesto educativo è una trama visibile (ad esempio valori e progettazione dichiarata)

e latente (il cosiddetto *curriculum nascosto*: Lortie, 1975; Mariani, 2000) di significati in termini di atteggiamenti, convinzioni, rappresentazioni soggettive e sociali che ogni attore porta a partire dalla propria storia di vita e di formazione. A partire dalla conoscenza e dalla gestione consapevole di questa trama, ricostruita sulla base dell'esplicitazione e della comprensione delle convinzioni, delle rappresentazioni e delle credenze dei soggetti che ne fanno parte, supportata da criteri che possano offrire un parametro di confronto, gli educatori possono avviare un processo di confronto, di autovalutazione della qualità e di apprendimento trasformativo.

1.3.4 *Oggettivo, soggettivo e intersoggettivo*

La proposta di costruzione di uno strumento, con i suoi criteri e indicatori, è stata collocata dentro a una cornice epistemica di razionalità critica, socio-costruttivista, che non guarda alla categoria della "misurazione oggettiva", applicabile ad aspetti che abbiano una metrica standardizzata (quali alcune caratteristiche strutturali degli ambienti o dimensioni di cui siano state validate scale standardizzate), ma piuttosto alla dialettica fra le categorie della soggettività e intersoggettività.

L'osservazione (e ogni valutazione che da essa può derivare) non può prescindere dalla soggettività di chi osserva e tale soggettività non rappresenta di per sé un limite, un fardello da cui liberarsi, da neutralizzare, ma può al contrario rappresentare una risorsa da educare al rigore del riferimento a criteri e alla condivisione intersoggettiva di significati e interpretazioni svolte sui fenomeni.

Lo sguardo esperto, come quello di un bravo artigiano, è soggettivo e al contempo rigoroso, formato nel tempo, nell'esperienza e nel costante esercizio a una lettura non impressionistica, non spontaneistica, nutrita della costruzione di un piano di significati condiviso, pur attingendo anche all'intuizione e alla percezione personale.

1.3.5 *Uno strumento per una valutazione dinamica orientata al miglioramento e alla regolazione continua*

L'osservazione e la ricerca valutativa perdono di senso se si fermano a scattare un'istantanea su una porzione di realtà, ma trovano compimento nel confluire in un'azione trasformativa, di cambiamento migliorativo, in un processo continuo, che, come si è già accennato, non solo vede questo processo in un movimento a spirale di ritorno all'osservazione e di cambiamento progressivo, con aggiustamenti e regolazioni che possono avvenire quotidianamente, ma anche rivede i criteri e le visioni che sorreggono

l'atto osservativo e valutativo in una prospettiva critica, di rivisitazione del senso e dell'adeguatezza che assumono alla luce dei cambiamenti sociali e storico-culturali.

1.4 *Lo strumento osservativo: le caratteristiche del formato*

La costruzione dello strumento ha previsto la distinzione di alcune dimensioni rilevanti sul piano pedagogico-organizzativo e il lavoro è stato avviato a partire dalla dimensione degli spazi e dei materiali.

L'articolazione di ciascuna dimensione³ vede in apertura un testo introduttivo, nel quale si illustrano i principali aspetti caratterizzanti la dimensione in oggetto.

Riportando anche brevi testi tratti dalla letteratura e dai documenti di indirizzo comunali, viene tratteggiato l'orizzonte ideale, composto da scelte valoriali, obiettivi e significati educativi, rispetto ai quali esprimere, attraverso il riferimento a "criteri" (anch'essi brevemente definiti e corredati da brevi citazioni alla letteratura e ai documenti comunali) e a "indicatori osservativi", valutazioni di adeguatezza o meno del contesto osservato. I criteri orientano complessivamente lo sguardo nell'osservazione, gli indicatori consentono un'osservazione analitica.

A differenza di alcune scale ordinali utilizzate frequentemente negli strumenti valutativi dei servizi educativi 0-6, ogni indicatore è accompagnato da una semplice scala Likert (Per nulla, Poco, Abbastanza, Molto, In modo eccellente). Il soggetto è invitato a riportare una valutazione numerica che esprima vicinanza o lontananza rispetto allo specifico indicatore.

La scelta di inserire una semplice scala Likert è stata fatta per ragioni pratiche e metodologiche: a livello pratico consente di evitare lunghi testi di descrizione dei livelli di adeguatezza al parametro ideale, rendendo più snello e sostenibile nel tempo l'uso dello strumento; a livello metodologico, consente al soggetto stesso di rendere esplicito e descrivere il profilo "emergente" dalla propria valutazione rispetto ai punti di forza e di debolezza individuati.

Infatti questa valutazione operata mediante indicatori è seguita da una sezione *documentale* in cui si richiede di fornire una documentazione visuale

³ Il formato dello strumento, che presentiamo in questo paragrafo e ancora in via di definizione definitiva, è stato proposto e ideato dalla dottoressa Giulia Pastori ed è stato sperimentato in un formato molto simile nell'aa. 2018/2019 nell'ambito di un progetto di ricerca-formazione con nidi e scuole d'infanzia del Comune di Torino. In tale progetto alla stesura dello strumento e alla sua sperimentazione hanno collaborato anche la dottoressa Francesca Linda Zaninelli e la dottoressa Valentina Pagani, dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, Laboratorio Infanzia.

(oppure narrativa) dove possibile (materiale fotografico e video) e da una sezione *riflessiva* in cui si chiede al soggetto di descrivere quali siano i punti di forza e di debolezza emergenti dalla propria autovalutazione svolta attraverso la lettura del testo introduttivo, il riferimento ai criteri e agli indicatori.

I profili di diversi livelli di qualità non sono quindi forniti dallo strumento, ma definiti dai soggetti stessi che si auto-valutano, che sono sollecitati a rendere espliciti e a confrontarsi in gruppo sui significati attribuiti alla valutazione dei diversi indicatori, ancorando la loro riflessione a materiali osservativi.

L'ultima sezione di ogni dimensione è dedicata all'individuazione di possibili cambiamenti migliorativi così da intrecciare immediatamente l'atto osservativo e riflessivo con quello trasformativo e regolativo.

Si veda la tabella sottostante che esemplifica il formato dello strumento.

AMBITO Descrizione/definizione dell'ambito		
CRITERI QUALITATIVI	INDICATORI ANALITICI	SCALA LIKERT
Criterio 1 Definizione del criterio che indichi l'orizzonte qualitativo di riferimento	Definizione di indicatori derivati dal criterio che in modo osservabile e operativo consentano di orientare lo sguardo in modo sufficientemente analitico	Per ogni indicatore, ogni soggetto autovaluta il grado di qualità osservabile, utilizzando una semplice scala Likert: <ul style="list-style-type: none"> • Per Nulla • Poco • Abbastanza/In parte • Molto • In modo completo/eccellente
	Indicatore 1	<input type="checkbox"/> Per Nulla - <input type="checkbox"/> Poco - <input type="checkbox"/> Abbastanza - <input type="checkbox"/> Molto - <input type="checkbox"/> In modo eccellente
	Indicatore 2	<input type="checkbox"/> Per Nulla - <input type="checkbox"/> Poco - <input type="checkbox"/> Abbastanza - <input type="checkbox"/> Molto - <input type="checkbox"/> In modo eccellente
	Indicatore 3	<input type="checkbox"/> Per Nulla - <input type="checkbox"/> Poco - <input type="checkbox"/> Abbastanza - <input type="checkbox"/> Molto - <input type="checkbox"/> In modo eccellente
	Ecc.	<input type="checkbox"/> Per Nulla - <input type="checkbox"/> Poco - <input type="checkbox"/> Abbastanza - <input type="checkbox"/> Molto - <input type="checkbox"/> In modo eccellente
DOCUMENTAZIONE VISUALE (Se possibile)	Laddove possibile, l'osservatore procura una documentazione visuale che consenta di ancorare la valutazione soggettiva e la condivisione intersoggettiva al dato osservabile.	
BILANCIO su punti di forza e punti di debolezza	Descrizione riflessiva che motiva la valutazione svolta solo mediante scala Likert	
PROGETTAZIONE DEL MIGLIORAMENTO	Il miglioramento che si ritiene prioritario e attuabile alla luce dell'analisi svolta	

Come si è cercato di mettere in luce, le parti di cui si compone ogni dimensione sono finalizzate a sollecitare forme diverse di osservazione e di pensiero: la riflessione sullo sfondo pedagogico, l'osservazione globale e analitica del contesto, la riflessione su premesse e significati soggettivi e loro esplicitazioni, il confronto intersoggettivo e la riflessione sulla trasformazione e il cambiamento.

In fase di confronto, diverrà rilevante confrontarsi soprattutto sugli aspetti rispetto ai quali i soggetti hanno espresso valutazioni e significazioni particolarmente differenti, non necessariamente per convergere in una valutazione condivisa, ma anche per esplorare i diversi posizionamenti che possono divenire una risorsa.

2. *Dentro all'esperienza*

2.1 *Il percorso di lavoro*

Il percorso di ricerca-formazione ha coinvolto, oltre al coordinamento pedagogico comunale, l'intero gruppo dei responsabili dei servizi educativi 0-6 a gestione diretta del Comune di Milano e i coordinatori dei nidi in appalto. Per favorire il confronto e la discussione i partecipanti (4 coordinatori generali, 78 responsabili dei servizi a gestione diretta e 4 coordinatori dei nidi in appalto) sono stati suddivisi in quattro sottogruppi, ciascuno dei quali è stato guidato da un formatore⁴.

Vista l'ampiezza dei possibili ambiti di osservazione, si è scelto di avviare il lavoro a partire da un aspetto fondante e sufficientemente circoscritto della pedagogia dei servizi, già declinato sia nei documenti programmatici che nei Quaderni tematici del Comune di Milano: la progettazione degli spazi e dei materiali.

Dal punto di vista metodologico il percorso ha visto l'alternarsi di seminari tematici, in cui sono state approfondite, attraverso il contributo di esperti⁵, alcune aree di riflessione intorno al tema della lettura dei contesti educativi e della loro qualità, e lavori di gruppo volti a promuovere l'analisi riflessiva sulla qualità pedagogica dei servizi e la co-progettazione dello strumento di osservazione e riflessione condiviso. La valorizzazione del gruppo come contesto privilegiato di apprendimento e riflessività rimanda ai numerosi contributi che nella letteratura pedagogica sottolineano come esso favorisca la co-costruzione del pensiero, la condivisione e l'ampliamento delle argomentazioni individuali, il decentramento dal proprio punto di vista soggettivo (Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 1999; Contini, 2000; Bove, 2009; Vaenza, 2007). Il percorso formativo così articolato ha innescato un processo dinamico e interattivo di riflessione sulle diverse dimensioni della qualità educativa dei servizi, sollevando interrogativi e attivando il confronto fra diversi punti di vista in merito ad alcune questioni cruciali inerenti all'idea di infanzia, di qualità, di spazio educativo, di valutazione. Ciò ha permesso di far emergere le idee implicite che orientano l'esperienza educativa nei servizi. Alcune delle domande ricorrenti che, nei diversi gruppi, hanno guidato tale riflessione sono state: "Che cosa si intende per qualità?"; "In che

⁴ Cfr. nota 1.

⁵ Quali interlocutori esperti hanno preso parte ai seminari il dottor Roberto Maurizio, pedagogista e formatore presso Fondazione Paideia Torino; il professor Pier Cesare Rivoltella, professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, e il professor Francesco Paoletti, professore Associato di Organizzazione aziendale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

modo si può far evolvere la soggettività dello sguardo del singolo verso una visione condivisa di qualità?"; "Che cosa determina la qualità di un nido, di una scuola dell'infanzia?"; "Quando uno spazio educativo può essere ritenuto di qualità?"; "Che cosa significa valutare?". La fase di costruzione dello strumento ha richiesto un confronto attivo tra i partecipanti indispensabile per negoziare un vocabolario comune a partire dai termini centrali di *criterio* e *indicatore*. Tale riflessione si è resa necessaria non solo come accordo intersoggettivo interno al gruppo, ma anche perché tali termini spesso usati con diversi significati e accezioni all'interno della letteratura esistente.

Anche al fine di garantire validità ecologica allo strumento, si è tenuto conto della prospettiva *emica* (Pike, 1967) prediligendo i punti di vista dei *membri della comunità* coinvolti nel percorso, le loro attribuzioni di significato a fenomeni e concetti legate alla loro storia professionale e di ruolo. Parallelamente, la prospettiva *etica* (Pike, 1967) è stata assunta con l'intento di sistematizzare quanto veniva emergendo, sulla base di una struttura e di costrutti teorici condivisi in itinere con i partecipanti.

I criteri qualitativi sulla dimensione prescelta sono risultati essere sei: leggibilità, accessibilità, flessibilità, ordine, cura, differenziazione funzionale; e dei relativi indicatori analitici che avrebbero costituito la griglia osservativa. Qui di seguito si riporta, a titolo esemplificativo, l'articolazione del criterio della "leggibilità".

CRITERI QUALITATIVI	INDICATORI ANALITICI
LEGGIBILITÀ	
<p>Lo spazio è connotato da una chiara identità, caratterizzato dalla presenza di arredi e materiali scelti e pertinenti che rendono comprensibile la destinazione d'uso (a chi si rivolge e ciò che si va a fare).</p> <p>«Il bambino [...] deve potersi muovere in ambiti che raccontano, parlano e spiegano cosa può fare, diventando protagonista attivo e partecipe sia per quanto riguarda i momenti delle routine sia per ciò che concerne le proposte educative» (Comune di Milano – Area servizi all'Infanzia, 2018).</p>	<p>INDICATORE 1</p> <p>È presente una caratterizzazione degli spazi per renderne comprensibile la destinazione d'uso.</p>
	<p>INDICATORE 2</p> <p>Materiali e strumenti sono caratterizzati e organizzati per facilitarne l'uso.</p>
	<p>INDICATORE 3</p> <p>Si presta un'evidente attenzione ai contenuti, alle forme e alla collocazione della documentazione.</p>

Nel percorso sono stati discussi anche criteri, che si è tuttavia deciso di non inserire nello strumento poiché ritenuti trasversali. In particolare, il criterio “spazio pensato” è stato interpretato come condizione che connota tutte le scelte e le azioni sullo spazio; così pure il criterio della “coerenza” rimanda a una relazione più generale tra progettato/realizzato e dichiarato/agito.

La versione finale dello strumento è il risultato di un intenso e vivace lavoro di negoziazione tra i diversi mondi di significato di tutti i soggetti coinvolti nella sua costruzione (inclusi i formatori), che ha caratterizzato tutte le fasi del percorso e che ha riguardato non solo i costrutti teorici di fondo, ma anche le scelte lessicali che ne hanno guidato la stesura.

Nel corso dell'anno educativo 2018/2019 è stata avviata una fase di sperimentazione in alcuni servizi educativi del Comune di Milano con il duplice obiettivo di testare lo strumento e di valutare la qualità di spazi e materiali dei contesti osservati (l'esperienza è attualmente in corso).

2.2 L'impostazione metodologica dei lavori di gruppo

Il percorso formativo e l'approccio metodologico nella conduzione del processo di lavoro ha adottato una prospettiva incentrata sul pensiero riflessivo come strumento in grado di trovare soluzioni attraverso il confronto partecipato e l'acquisizione di consapevolezza orientata all'azione. La dimensione della riflessività trova un riferimento fondativo nelle teorie di Dewey (1961), il quale caratterizza il pensiero riflessivo come quella forma del pensiero che nasce dall'esperienza, da un dubbio, da un problema e comporta un'operazione di ricerca che conduce alla soluzione del problema. In anni più recenti, sono noti i contributi di Schön (1993, 2006) che parla dell'insegnante come *professionista riflessivo* e di Mezirow (2003) che sottolinea la rilevanza dell'*apprendimento trasformativo* inteso come capacità di *riflettere criticamente sui presupposti* che informano i ragionamenti e le azioni degli individui.

Si è inoltre fatto riferimento alla prospettiva storico-culturale secondo cui ogni forma del pensiero non è un'attività che l'individuo svolge in solitudine, ma un processo di partecipazione culturale condivisa (Rogoff, 2006) che conduce all'apprendimento inteso come costruzione sociale.

I ricercatori-formatori hanno svolto il compito di facilitatori del processo riflessivo nelle diverse fasi del lavoro. Il loro ruolo è stato caratterizzato da una pluralità di funzioni che possono essere riassunte con l'espressione di *promozione dall'interno* (Savio, 2013; Bondioli, 2015), che implica innanzitutto il sostegno al dialogo riflessivo che si instaura tra i partecipanti, intorno all'esplicitazione e all'esame critico delle *pedagogie latenti* (Bondioli, 1993; Becchi, 2005), concetto che presenta alcuni tratti in

comune con quello di *pedagogia popolare* illustrato da Bruner (1997) e che consiste nell'insieme di idee, valori, pregiudizi che, in modo non sempre consapevole, orientano l'agire educativo.

La riflessione sulle pedagogie latenti ha costretto i partecipanti ad assumere uno sguardo critico sulle pratiche educative diffuse nei servizi, in particolare su quelle non sistematicamente verificate e riprogettate, di cui spesso fa parte proprio la disposizione di spazi e materiali, e ha promosso, attraverso il costante richiamo alla coerenza, il confronto tra la realtà percepita e le idee di qualità emerse attraverso la costruzione collaborativa dello strumento.

Per la conduzione degli incontri formativi si è tenuto conto di indicazioni metodologiche relative alla gestione di *focus group* (Zammuner, 2003), di gruppi a scopo formativo-pedagogico (Contini, 2000) e a principi di comunicazione non direttiva (Lumbelli, 1981; Rogers, 1977) inerenti alla formulazione delle domande e all'atteggiamento dei conduttori.

Secondo tali prospettive al conduttore, nel ruolo di facilitatore della comunicazione, viene chiesto di costruire un clima rassicurante, non valutativo; di mantenere un atteggiamento di curiosità attiva, di accettazione e rispetto; di sollecitare la partecipazione di tutti i membri del gruppo, facendo ricorso a domande aperte, rilanci, formulazioni a eco e riformulazioni. Tali modalità consentono, infatti, di attivare e sostenere l'atteggiamento riflessivo dei soggetti coinvolti e di costruire contesti dialogici in cui prevalgono il coinvolgimento attivo e la dimensione intersoggettiva, caratterizzata dal costante confronto con l'altro anche quando emergono punti di vista diversi e opposti. Il clima costruito all'interno dei gruppi ha fatto sì che ciascun partecipante esplicitasse i propri convincimenti educativi e li confrontasse con quelli dei colleghi, attivando il decentramento necessario a comprendere le diverse prospettive e a negoziare tra i diversi punti di vista.

Gli interessi e i bisogni euristici dei partecipanti hanno orientato l'andamento del percorso, guidandolo con l'intento di dipanare domande e teorie ricorrenti nei gruppi (sui bambini, sul ruolo educativo, sulle caratteristiche di spazi e oggetti, ecc.), senza l'urgenza di arrivare al risultato finale.

3. Percorsi di riflessione: sfide formative e traguardi a partire da questioni ricorrenti

3.1 A partire dagli spazi e dai materiali

Il costruito pedagogico dello spazio costituisce una dimensione fondamentale della qualità di un servizio educativo, laddove rimanda al valore attribuito ai bambini «come esseri degni di cura, di benessere e di gusto, di luoghi pensati per chi li abita» (Mantovani, 2003, p. 118).

Spazi e materiali nella pedagogia dell'infanzia e nella pratica dei servizi sono dimensioni che godono di una consolidata letteratura pedagogica ed esperienza anche in ambito milanese (Caggio & Noziglia, 1999; Caggio, D'Ambra, & Jacovello 2005; Franchi & Caggio 1999), e tuttavia richiedono di essere continuamente ripensate e innovate, monitorate anche attraverso strumenti di valutazione.

Le Linee di indirizzo pedagogiche del Comune di Milano rimarcano che «la strutturazione degli spazi interni ed esterni è correlata alle possibilità di apprendimento offerte ai bambini e alle bambine ed esercita un'influenza rilevante su tutte le dimensioni della personalità» (Comune di Milano, 2016, p. 24).

Più in generale, l'ambiente che ci circonda costituisce il complesso delle condizioni materiali e culturali del vivere (Truppi, 2004), verso cui sentire una responsabilità *politica*, prima ancora che educativa, che mira «a rendere comprensibile e ad affidare alla nostra cura ciò che ci circonda».

Si tratta di un modo per coltivare «la bellezza nei nostri interessi e nel nostro ambiente, per restituire efficacia al nostro operare [e a quello dei bambini, aggiungiamo noi], al fine di predisporre una “politica della bellezza” [...]. Una bellezza che produca significato e non solo ornamento» (pp. 138-139); una bellezza che attrae, allietta i sensi e affascina la ragione. Valutare uno spazio implica l'attribuzione di significato a luoghi e a oggetti in essi contenuti, riconducibile a diverse categorie semantiche, che attengono non solo alla dimensione fisica e a quella sociale, educativa, ma anche a quella personale-identitaria che ha a che fare con il senso di appartenenza e di espressione di sé, poiché i luoghi contengono tracce biografiche di chi li ha pensati, allestiti e/o abitati (Giani Gallino, 2007).

In questo percorso formativo abbiamo quindi lavorato su una dimensione connotata non solo dal sapere codificato rintracciabile nella letteratura dedicata (Ceppi & Zini, 1998; Harrison & Sumsion, 2014; Morgandi, 2017; Nair, 2014; Woolner, 2010), ma anche da valori impliciti, vissuti identitari e affettivi pregnanti, quindi su una dimensione socio-culturale stratificata, che si è cercato di esplorare e rendere esplicita anche mediante l'osservazione di materiale fotografico.

Se da un lato il tema dello spazio è caratterizzato da *impliciti*, dalla comunicazione analogica, dall'altra offre il vantaggio di un ancoraggio visuale, materiale che risulta funzionale all'esplicitazione di idee e attribuzioni di significato pregnanti.

Ed è stato principalmente il lavoro sull'analisi e sul confronto di semantiche individuali e di gruppo sui bambini e sui servizi educativi uno dei tratti caratterizzanti questo percorso.

3.2 *Sintonizzazioni*

3.2.1 *Lessico: esplorazioni e interpretazioni tra esperienze, saperi impliciti e riferimenti concettuali*

Il lessico pone un problema fondato sui riferimenti concettuali, le interpretazioni, le esperienze. Ci ricorda Bruner che «il linguaggio trasmette necessariamente una prospettiva dalla quale vede le cose e un atteggiamento verso ciò che vediamo» (1986, p. 150). Pertanto, dal punto di vista fenomenologico «diventa cruciale saper cogliere il senso che le persone attribuiscono o hanno attribuito agli eventi» (Caronia, 2011, p. 121) anche attraverso un confronto sui linguaggi. Le scelte lessicali, i termini, le metafore e i concetti che hanno costellato i discorsi sui luoghi, sui materiali/artefatti e sui fenomeni educativi sono stati esplorati al fine di renderne più chiare le interpretazioni e le intenzionalità sottostanti.

Spesso abbiamo incontrato un *gergo* professionale, una predilezione verso alcuni termini *consueti* riferiti a prassi consolidate e a saperi sedimentati attraverso l'esperienza; un insieme di accezioni semantiche che abbiamo assunto quali imprescindibili punti di confronto.

Abbiamo sostato con pazienza sulle parole, sui concetti provando a smontarli/decostruirli, contestualizzarli, portando a riconoscere il valore della esplicitazione, della descrizione, che veicola discorsività semanticamente meno ambigue, più intersoggettivamente comprensibili/interpretabili. Ricorrenti sono state domande quali: “Cosa intendete con spazio fruibile, accessibile, o con l'espressione ‘bambino attivo’, o...? Potete fare degli esempi?”. Costanti le sollecitazioni a riflettere su eventi contingenti e situati dell'esperienza che riporta alla forza dell'«essenza del concreto» (Mortari, 2010, p. 12), aiuta a prendere coscienza e a decifrare il senso degli eventi di cui parliamo.

A questo livello la riflessione è stata impegnata in un processo di *problem posing* che comporta la problematizzazione di aspetti dati per scontati sollevando interrogativi in ordine alla loro validità (Mezirow, 2003) con l'intento di attuare la funzione maieutica del formatore quale risorsa per aprire spazi di riflessività su contenuti, processi, premesse (Mezirow & Taylor, 2009).

3.2.2 *Alla ricerca di criteri condivisi*

Esplicitazione, confronto, negoziazione, accordo hanno portato a istituire un significato condiviso su concetti chiave che compongono lo strumento. Tra le questioni ricorrenti troviamo le categorie epistemiche *oggettivo* – *soggettivo* – *intersoggettivo*. Sono state avanzate interessanti distinzioni

tra affermazioni definibili come *oggettive*, ad esempio “quel divano è blu” e opinioni, definibili come *soggettive*, come “quel divano blu è esteticamente apprezzabile”. Come sottolineato nella prima parte di questo contributo, nel processo di valutazione, la soggettività non soltanto è ineludibile, ma è anche una risorsa; abbiamo quindi ragionato su come ricomporre le interpretazioni soggettive per arrivare a un *soddisfacente livello di intersoggettività* per i criteri e gli indicatori individuati, su cui l’osservazione e la valutazione possano attestarsi con sistematicità e rigore. «Non è dunque questione di possedere un metodo capace di individuare l’esatta e vera caratterizzazione di un mondo “li fuori” [...] quanto di impegnarsi in interazioni dialogiche e di rendere conto di come, attraverso queste, si dia costruzione e dotazione di senso» (Caronia, 1997, p. 65).

Molto praticata è stata la ricerca di sinonimi per negoziare soluzioni condivise. A titolo esemplificativo riportiamo uno dei *cas* molto discussi. A proposito del criterio dell’ordine, il timore dell’omologazione che «può limitare la creatività dei bambini» – per usare le parole dei partecipanti – ha portato all’idea che il senso dell’ordine è necessario, ma deve essere vivido, composto da una grammatica decifrabile dai bambini, regolare e intricato al contempo.

3.2.3 *Non solo parole: le immagini come ancoraggi per osservazioni intersoggettive*

Le immagini di servizi educativi, proposte dai formatori in un primo tempo e richieste successivamente ai partecipanti, sono state ancoraggi efficaci per effettuare osservazioni multivocali, e arrivare a un soddisfacente accordo intersoggettivo. Come ci ricorda Cartier-Bresson (2014), fotografare esige coinvolgimento, richiede di allineare la testa, l’occhio e il cuore. Scattare immagini dei propri servizi e scegliere quali portare agli incontri per discuterle in una dimensione *pubblica* è stato riconosciuto come un lavoro formativo già nella individuazione di quali angoli fotografare. Ha innescato discussioni vivaci e prodotto atteggiamenti riflessivi sulle ragioni, i presupposti delle proprie percezioni e rappresentazioni in ordine alla qualità dello spazio e dei materiali/artefatti; ha prodotto un confronto e una rielaborazione critica che hanno permesso di definire meglio il significato di alcuni criteri e delle loro declinazioni in indicatori.

3.3 *Alcuni traguardi*

In questo processo *bottom up* sostenuto dall’intento di co-costruire uno strumento adeguato per tutti i servizi coinvolti, che possa provocare *cambiamenti*, le voci di alcune partecipanti ci pare riassumano bene le idee cir-

colanti nei gruppi: «una strutturazione ci vuole, ma con elasticità»; «vorrei uno strumento concreto per fare poi qualcosa nel servizio»; «uno strumento fruibile attraverso il quale tutti i servizi siano riconoscibili».

I servizi e le scuole dell'infanzia del Comune di Milano sono storicamente tra loro molto diversi, «un cosmo complesso» (Mantovani, 1999) caratterizzato da pluralismo e da una molteplicità di riferimenti e di valori che richiedono di essere al contempo sostenuti e governati.

Attraverso le negoziazioni e gli approfondimenti realizzati nel corso degli incontri, si è arrivati alla costruzione condivisa dello strumento come oggetto di lavoro tangibile del percorso, finalizzato a promuovere e accompagnare il consolidamento di pratiche osservative, di processi riflessivi e valutativi ancorati a dati osservativi e di competenze progettuali nella direzione del cambiamento-miglioramento delle pratiche educative.

Un esito indiretto di questo percorso è stato il consolidamento delle competenze di coordinamento pedagogico e organizzativo delle responsabili dei servizi che, nel processo di costruzione dello strumento, si sono più volte interrogate sulle funzioni di ruolo che devono essere messe in campo al fine di generare un impiego rigoroso e sistematico, ma anche autenticamente motivato, di questo strumento di valutazione da parte dei gruppi educativi.

Bibliografia

- Comune di Milano. (2016). *Linee di indirizzo pedagogiche dei servizi all'infanzia 0/6*. <https://www.comune.milano.it/documents/20126/870757/Linee+pedagogiche+Comune+di+Milano+0+6.pdf.pdf/9fbbf10f-3d68-4be7-4e0c-7a-18d1cf59da?t=1550590146349>
- Barbier, R. (2007). *La Ricerca-Azione*. Roma: Armando. (Ed. or. 1996).
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 105-113.
- Bondioli, A. (1993). Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna. In Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia (Ed.), *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia* (pp. 1-16). Bergamo: Junior.
- Bondioli, A. (2015). Promuovere dall'interno: un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire". In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 41-56). Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., & Ghedini, P.O. (Eds.). (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (Eds.). (2010). *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (Eds.). (2015). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*. Bergamo: Junior.

- Bondioli, A. (2013). Prospettive sulla qualità: il caso degli asili nido. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2, 19-33.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J.S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza. (Ed. or. 1986).
- Bruner, J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Caggio, F., D'Ambra, C., & Jacovello, P. (Eds.). (2005). *Lavori in corso*. Bergamo: Junior.
- Caggio, F., & Noziglia, M. (1999). *Bambini a Milano*. Bergamo: Junior.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (2010). *Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development*. *The Teachers College Record*, 112(3), 579-620.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura, conoscenza in Pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Cartier-Bresson, H. (2014). *Vedere è tutto*. Milano: Contrasto.
- Cepi, G., & Zini, M. (Eds.). (1998). *Bambini, spazi, relazioni*. Reggio Emilia: Reggio Children e Comune di Reggio Emilia – Nidi e Scuole dell'Infanzia.
- Commissione Europea. (2013). Raccomandazione della Commissione europea. *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*. In <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=IT>.
- Commissione Europea. (2014). Proposta per i principi chiave di un quadro della qualità per la cura e l'educazione nella prima infanzia. *Proposal of Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. In http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- Commissione Europea, EACEA, Eurydice/Eurostat. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comune di Milano – Area servizi all'Infanzia. (2018), *Spazi e materiali*, vol. 2.1, p. 17.
- Contini, M.G. (Ed.). (2000). *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. London: Falmer Press.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1933).
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fenech, M. (2011). An Analysis of the Conceptualisation of “Quality” in Early Childhood Education and Care Empirical Research: Promoting “Blind

- Spots” as Foci for Future Research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 102-117.
- Ferrari, M. (2013). Dispositivi di analisi della qualità nei contesti educativi per l’infanzia: per un’esperienza di valutazione formativa “interculturale” e dialogica. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2, 35-51
- Franchi, L., & Caggio, F. (Eds.). (1999). *Per una cultura della qualità nell’asilo nido e nella scuola materna. Riflessioni, criteri, parametri di verifica e valutazioni*. Bergamo: Junior.
- Gariboldi, A., Babini, M.P., & Vannini, L. (2014). *La qualità nella scuola: un percorso di valutazione formativa*. Bergamo: Junior.
- Geron, D., & Vecchiato, T. (2015). Una proposta per investire sulla prima infanzia. *Res Politica Società Cultura*, 15, 94-103;
- Giani Gallino, T. (2007). *Luoghi di attaccamento. Identità ambientale, processi affettivi e memoria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Halle, T., Vick Whittaker, J.E., & Anderson, R. (2010). *Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measures*. Washington DC: Child Trends.
- Harrison, L.J., & Sumsion, J. (2014). *Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care Exploring Diverse Perspectives on Theory, Research and Practice*. Springer: eBooks.
- Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing Quality in Early Childhood Education and Care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290.
- Lazzari, A. (Ed.). (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro Tematico sull’Educazione e Cura dell’infanzia sotto l’egida della Commissione Europea*. Bergamo: Zeroseiup.
- López Boo, F., Araujo, M.C., & Tomé, R. (2016). *How is Child Care Quality Measured? A Toolkit*. Washington DC: Inter-American Development Bank (IDB).
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lumbelli, L. (1981). *Comunicazione non autoritaria*. Torino: Utet.
- Mantovani, S. (1999). Pluralismo, sperimentazione, understatement. In F. Caggio & M. Noziglia, *Bambini a Milano* (pp. 9-15). Bergamo: Junior.
- Mantovani, S. (2003). Pedagogia e infanzia. In L. Bellatalla, G. Genovesi, & E. Marescotti (Eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell’esistenza* (pp. 109-120). Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (2007a). Early Childhood Education in Italy. In R.S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia*, 4, (pp. 1110-1115). Westport: Praeger.
- Mantovani, S. (2007b). Pedagogy in Italian Early Childhood Education. In R.S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia*, 4, (pp. 1115-1118). Westport: Praeger.
- Mantovani, S. (2014). I nidi e le scuole dell’infanzia in Italia. Patrimonio antico e parole nuove. *Bambini*, 3, 21-29.
- Mariani, L. (2000). Convinzioni e atteggiamenti a scuola: alla scoperta del curriculum nascosto. *Lingua e Nuova Didattica*, XXIX(5), 24-36.

- Mathers, S., Linskey, F., Seddon, J., & Sylva, K. (2007). Using Quality Rating Scales for Professional Development: Experiences from the UK. *International Journal of Early Years Education*, 15(3), 261-274.
- Mezirow, J., & Taylor, E.W. (2009). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Ed. or. 1991).
- Morgandi, T. (2017). Lo spazio a scuola. In S. Kanizsa & A.M. Mariani (Eds.), *Pedagogia Generale* (pp. 183-199). Milano: Pearson.
- Mortari, L. (Ed.). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Musatti, T., & Picchio, M. (2010). Early education in Italy: Research and practice. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 141-153.
- Nair, P. (2014). *Blueprint for Tomorrow. Redesigning Schools for Student-Centered Learning*. Harvard: Education Publishing Group.
- OCSE. (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing
- OCSE. (2013a). How Do Early Childhood Education and Care (ECEC) Policies, Systems and Quality Vary Across OECD Countries? *Education Indicators in Focus (EDIF)*, 11. In <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF11.pdf>
- OCSE. (2013b). *Literature review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. In [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2013\)3&doclang=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2013)3&doclang=en)
- OCSE. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OCSE. (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pastori, G., & Pagani, V. (2017). Is validation always valid? Cross cultural complexities of standard-based instruments migrating out of their context. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Bergamo: Junior.
- Picchio, M., Di Giandomenico, I., & Musatti, T. (2014). The Use of Documentation in a Participatory System of Evaluation. *Early Years*, 34(2), 133-145
- Pike, K.L. (1967). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. The Hague: Mouton.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., & Zucchermaglio, C. (Eds.). (1999). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Pourtois, J.J. (1992). La ricerca-azione in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Rete per l'Infanzia della Commissione Europea. (1990). *La qualità nei servizi per l'infanzia*. Brussels: European Commission Equal opportunities Unit.
- Rete per l'Infanzia della Commissione Europea. (1996). *40 obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia. Proposte per un programma d'azione decennale*. Brussels: European Commission Equal opportunities Unit.

- Rogers, C. (1977). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1951).
- Rogoff, B. (2006). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina. (Ed. or. 2003).
- Savio, D. (2013). La valutazione come promozione dall'interno. *REL AdEI*, 2(2), 69-86.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo. (Ed. or. 1983)
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professionalità*. Milano: FrancoAngeli. (Ed. or. 1987)
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.
- Snow, C.E., & Van Hemel, S.B. (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What, and How*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Sylva, K.E., Melhuish, P., Sammons, I., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: The Final Report: Effective Pre-School Education*. London: Institute of Education.
- Tobin, J.J. (2005). Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, 16(4), 421-434.
- Tobin, J.J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited. China, Japan and the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Truppi, C. (2004). Per una politica della bellezza. In J. Hillman, *L'anima dei luoghi* (pp. 135-140). Milano: Rizzoli.
- Vaenza, G. (2007). *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Vandenbroeck, M. (2010). Participation in ECEC Programs. Equity, Diversity and Educational Disadvantage. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 81-85). Oxford: Elsevier.
- Vandenbroeck, M., Peeters, J. (2014). Democratic Experimentation in Early Childhood Education. In G. Biesta, M. De Bie, & D. Wildemeersch (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 151-165). Dordrecht: Springer.
- Vannini, L. (2014). Il percorso di Riflessione della Qualità – Ri.Qua. In A. Gariboldi, M.P. Babini, & L. Vannini (Eds.), *La qualità nella scuola: un percorso di valutazione formativa* (pp. 41-104). Bergamo: Junior.
- Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Woolner, P. (2010). *The Design of Learning Spaces*. London: Continuum International Publishing Group.
- Zammuner, V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: il Mulino.