



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova  
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,  
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN:  
SCIENZE PEDAGOGICHE, DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CICLO XXXI

**LA VALORIZZAZIONE DELLA QUALITÀ  
NEI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA DELLA REGIONE VENETO  
CREAZIONE E SPERIMENTAZIONE DI UNO STRUMENTO RIFLESSIVO**

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Emilia Restiglian

Dottorando: Stefano Coquinati

## INDICE

Introduzione	p. 3
1. I SERVIZI EDUCATIVI	p. 7
1.1. Elementi introduttivi	p. 7
1.2. I servizi educativi formali	p. 12
1.3. I servizi educativi non formali	p. 22
1.4. L'economia delle esperienze	p. 25
1.5. La rappresentazione dei servizi educativi	p. 31
2. LA QUALITÀ TRA STORIA ED ATTUALITÀ	p. 37
2.1. Dalla qualità del prodotto alla qualità dell'organizzazione	p. 37
2.2. La qualità secondo le norme ISO 9000	p. 41
2.3. La qualità e la tutela dell'interesse pubblico	p. 49
2.4. La governance dei servizi pubblici	p. 52
2.5. L'autorizzazione e l'accreditamento dei servizi	p. 55
2.6. La qualità e la soddisfazione del cliente	p. 59
2.7. La qualità nell'interazione tra soggetti	p. 61
2.8. Strategie per gestire la qualità	p. 65
3. LA VALUTAZIONE DELLA QUALITÀ NEI SERVIZI	p. 71
3.1. La valutazione: definizioni	p. 71
3.2. Il paradigma quantitativo sperimentale e il paradigma qualitativo naturalistico	p. 75
3.3. La valutazione di quarta generazione	p. 78
3.4. L'approccio positivista	p. 81
3.5. L'approccio pragmatista	p. 83
3.5.1. Le caratteristiche dell'approccio pragmatista	p. 83
3.5.2. Gli strumenti per valutare la qualità nei servizi educativi	p. 86

3.6.	L'approccio costruttivista	p.	99
3.7.	La ricerca apprezzativa	p.	101
3.8.	La valutazione che costruisce valore	p.	103
4.	IL DISEGNO DELLA RICERCA	p.	111
4.1.	Il progetto U.NI.QU.	p.	111
4.1.1.	La storia	p.	111
4.1.2.	Un percorso condiviso nel territorio	p.	112
4.1.3.	Le attività	p.	114
4.2.	Il progetto di ricerca	p.	120
4.3.	La costruzione dello strumento	p.	128
4.4.	Le sperimentazioni sul campo	p.	139
5.	L'ANALISI DEI DATI E RISULTATI	p.	145
5.1.	Introduzione	p.	145
5.2.	L'analisi quantitativa	p.	146
5.2.1.	I numeri dell'indagine	p.	146
5.2.2.	Gli indici delle macro aree	p.	151
5.2.3.	Criteri di qualità e selezione dei servizi	p.	154
5.2.4.	Il ruolo del gruppo nella rappresentazione della qualità	p.	159
5.3.	L'analisi qualitativa	p.	161
5.4.	L'analisi visuale	p.	168
5.5.	Discussione sui risultati	p.	180
	Conclusioni	p.	183
	Riferimenti bibliografici	p.	187
	Riferimenti normativi	p.	203
	Allegati	p.	207

## INTRODUZIONE

Questo lavoro di ricerca nasce da un'attività del gruppo U.NI.QU., un progetto dell'Università di Padova promosso nel 2014 dalla prof.ssa Marina De Rossi e coordinato dalla prof.ssa Emilia Restiglian, a cui ho partecipato come ricercatore, che intendeva fornire indicazioni ai dipendenti dell'Università sulla qualità dei nidi presenti nel territorio. Il progetto aveva da subito aperto possibili linee di sviluppo di ricerca. Una prima questione riguardava la valutazione della qualità nei servizi all'infanzia, ed in particolare quella di come rendere evidente ai genitori la qualità del servizio scelto e la sua identità, visto il sempre più consapevole desiderio da parte degli utilizzatori di scegliere servizi che non solo offrano garanzie di professionalità, ma che esprimano anche valori e progetti che la famiglia condivide. La seconda questione riguardava il servizio stesso, ovvero la capacità di quest'ultimo di attivare percorsi di trasformazione e miglioramento per incontrare le esigenze dell'utenza.

Di qui la necessità di indagare la presenza di sistemi di valutazione dei servizi e di gestione della qualità e di verificare la loro capacità di rispondere ai bisogni delle famiglie.

Le motivazioni che mi hanno portato ad approfondire tale tema riguardano principalmente la mia professione: sono un pedagogo clinico, da 14 anni lavoro presso un servizio educativo che si occupa di minori, di disagio scolastico e ambientale, di disturbi di apprendimento e di disabilità. Gli incontri con i genitori vertono sempre più spesso sulle problematiche dei figli legate a situazioni potenzialmente critiche: figli unici, genitori soli, mamme apprensive. La mia proposta è spesso quella di scegliere un servizio educativo, un nido per i più piccoli, un luogo in cui il bambino possa superare queste difficoltà, ma che sia anche una risorsa che permetta ai genitori di ritrovare un equilibrio e una misura nel rapporto con i figli, nonché dia loro la possibilità di condividere con un team di professionisti un progetto educativo.

Quale servizio scegliere, quale ente risulta più adatto a far esprimere al meglio le potenzialità dei figli o, ancora, quale può essere il più tutelante o il più capace di integrare la funzione educativa dei genitori: queste sono le domande a cui è difficile rispondere.

Inoltre, capovolgendo il ragionamento, il mio stesso consiglio ai genitori è parte di un servizio offerto dal centro educativo in cui opero. Anche questo centro, come ogni altro servizio educativo, deve affrontare la questione qualità, per capire cosa è in grado di offrire e cosa, invece, deve essere migliorato, proprio per rispondere ai bisogni dei genitori. Spesso, però, i sistemi qualità in uso presentano approcci piuttosto formali e giudicanti, di conseguenza gli operatori non riescono a vivere questo momento come un'occasione di crescita che contribuisce a mettere in luce i punti di forza, o la propria identità per rivolgerla verso l'esterno, comunicandola all'utenza, e contemporaneamente gestendola internamente per attivare un percorso di miglioramento.

La natura di tali tematiche mi ha sollecitato una serie di questioni lasciate senza risposta sia dall'impianto di accreditamento, sia dal sistema qualità gestito tramite ISO e, dopo un'attenta analisi dei sistemi qualità, grazie soprattutto allo stimolo delle docenti, ho proposto il progetto di ricerca, che costituisce l'oggetto del lavoro di tesi.

L'obiettivo dichiarato era quello di arrivare a definire uno strumento di autovalutazione che si sviluppasse attorno al concetto di qualità diffusa, uno strumento capace di coinvolgere i portatori d'interesse, in particolare gli educatori. La ricerca ha avuto come campo d'indagine i servizi all'infanzia e si è posta anche l'obiettivo di sviluppare una metodologia in grado di aumentare la consapevolezza del gruppo di lavoro sulle caratteristiche del servizio, per lavorare sia sul fronte del miglioramento sia su quello della comunicazione con l'utenza.

L'idea che sottende tale proposta è che la qualità possa essere gestita come un processo di apprendimento e che spetti al gruppo di educatori comprendere le potenzialità espresse e migliorare quelle inesprese. Tale lavoro, svolto dentro le strutture, dovrebbe permettere una migliore comunicazione esterna dell'identità del servizio stesso e anche una migliore azione.

L'ipotesi su cui si è lavorato, ovvero che la qualità debba partire dal servizio ed essere riconosciuta, esplicitata e condivisa dallo stesso, è già stata percorsa in altri studi, ma la specificità di questo lavoro è l'essersi concentrato sul team, attraverso uno strumento di lettura della qualità che viene gestito totalmente all'interno del gruppo e ne avvia il processo di miglioramento e trasformazione.

L'organizzazione espositiva del lavoro è stata così articolata in cinque capitoli.

Nel primo capitolo è stata affrontata un'analisi dei servizi educativi, formali e non formali, per presentare le caratteristiche dei servizi per la prima infanzia in relazione alla normativa della Regione Veneto. La chiave di lettura è stata quella dell'economia delle esperienze che ha permesso di rappresentare i servizi mettendo il bambino-destinatario al centro dell'esperienza trasformativa.

Nel secondo capitolo è stata affrontata la questione di cosa siano la qualità, i sistemi qualità e le strategie di gestione della stessa. L'analisi è stata condotta ripercorrendo le tappe dello sviluppo di questo concetto, per giungere ad approfondire i sistemi ISO, l'autorizzazione e l'accreditamento dei servizi, nonché una comparazione delle diverse strategie utilizzate per la gestione.

Il tema della valutazione è stato presentato nel terzo capitolo, dapprima attraverso le definizioni del termine, poi attraverso un percorso diacronico che ha messo a confronto diversi approcci secondo il paradigma quantitativo e quello qualitativo, per giungere alla ricerca apprezzativa al concetto di valutazione che costruisce valore.

Il nucleo principale del lavoro è stato sviluppato nel capitolo quarto, dapprima attraverso la storia e il lavoro del progetto U.NI.QU., e poi attraverso la ricerca che ha permesso di giungere a proporre un nuovo strumento per la valutazione della qualità dei servizi per la prima infanzia e una modalità di somministrazione dello stesso che favorisce il processo riflessivo degli educatori. La costruzione dello strumento è avvenuta in un gruppo di lavoro che ha visto impegnate, oltre al sottoscritto, tre esperte di educazione dell'infanzia e la prof.ssa Restiglian, che ha coordinato tutte le fasi della ricerca mentre la sua verifica è avvenuta sul campo, attraverso due modalità di somministrazione (assistita e autogestita).

I risultati della ricerca e la riflessione sui dati raccolti sono oggetto del quinto capitolo che propone analisi quantitative, qualitative e visuali per giungere a produrre tavola di restituzione in grado di superare una valutazione della qualità basata sulle procedure e sui risultati, per fornire ai servizi, invece, la legittimazione dell'idea di qualità offerta attraverso un lavoro riflessivo e di condivisione da parte del team di educatori.



# 1. I SERVIZI EDUCATIVI

## 1.1. Elementi introduttivi

Nel linguaggio comune l'espressione "servizi educativi" indica genericamente un insieme di attività che le istituzioni mettono a disposizione delle famiglie e che sono rivolte ai neonati, ai bambini e ai ragazzi. Prendendo in esame separatamente i due termini "servizio" ed "educazione" possiamo comprendere la specificità di questa espressione. Con il termine servizio intendiamo una prestazione volta a soddisfare un bisogno umano, individuale o collettivo, suscettibile di valutazione economica (Treccani, 2018). I servizi sono prestazioni rese da altre persone, essi vengono prodotti per rispondere alle esigenze del fruitore (Giusepponi, 2009). La caratteristica distintiva dei servizi è l'immaterialità e ciò comporta la contemporaneità della produzione e del consumo, l'impossibilità di essere immagazzinati, nonché il ruolo centrale del cliente nella produzione (Gronroos, 2002).

Nel caso di attività complesse e articolate le prestazioni possono essere integrate con la fornitura di prodotti e in parte standardizzate, ma l'elemento centrale del servizio prevede sempre il contatto tra persona e persona. Norman (1992) spiega che, nella maggior parte dei casi, il servizio consiste in azioni e interazioni che sono da considerarsi eventi sociali. Nella letteratura manageriale, che dalla fine degli anni '80 si occupa di servizi, il cliente viene messo al centro del servizio. I bisogni a cui i servizi rispondono possono essere definiti come necessità o carenze e per descriverli possiamo ricorrere alla teoria della motivazione di Maslow (1943; 1970). Le esigenze dell'uomo sono classificabili in modo gerarchico e rappresentabili attraverso una scala o piramide composta da cinque categorie (Fig. 5). Le esigenze basilari sono poste sulla parte inferiore mentre le esigenze di ordine superiore si pongono più in alto.

I bisogni primari sono legati alla dimensione fisiologica delle persone, in quanto esseri viventi, e comprendono l'alimentazione, il sonno, il respiro e il sesso.

Al livello successivo troviamo i bisogni di sicurezza che riguardano il senso di protezione e di stabilità. Dopo avere soddisfatto i bisogni fisiologici, una persona ha la necessità di

non sentirsi minacciata da altre persone o da eventi che potrebbero cambiare la situazione o esporlo a rischi. Questi livelli vengono anche definiti bisogni primari.

I bisogni di appartenenza riguardano la dimensione sociale come l'amicizia, gli affetti ecc.

I bisogni di stima da parte delle altre persone, di autostima di autocontrollo, di realizzazione e di rispetto rappresentano il quarto livello.

Infine, troviamo i bisogni di auto-realizzazione che riguardano la moralità, la creatività, l'accettazione, la spontaneità e il superamento dei pregiudizi.

Figura 1 La piramide di Maslow



Servizi diversi possono quindi rispondere ad esigenze diverse e in certi casi corrispondono a bisogni complessi ed articolati. Nel caso dei servizi educativi per la prima infanzia, le famiglie si affidano ai servizi con esigenze plurime: la gestione dei minori per conto dei genitori, la loro cura, l'educazione. Queste tre esigenze non rivestono lo stesso grado di importanza anche perché non sempre si ha la consapevolezza dei bisogni al momento dell'acquisto e della fruizione di un servizio. Anche nell'evoluzione legislativa italiana dei servizi per la prima infanzia, è leggibile un avvenuto cambiamento sia nell'offerta e sia nelle esigenze dei fruitori, infatti dalle iniziali funzioni assistenziali

sono state via via definite le finalità educative, come appunto vedremo nel corso del capitolo.

Riguardo la scala dei bisogni, più recentemente Kecrick (2010) ha elaborato una versione aggiornata della piramide che vede la genitorialità nei gradi più alti dei bisogni umani, questo a sottolineare quanto significativo sia per l'individuo la presenza di servizi educativi che supportino e sostengano una funzione importante come la cura dei figli.

I servizi educativi fanno chiaramente riferimento al concetto di educazione che è molto complesso da definire; esso infatti si caratterizza in base agli ambiti in cui l'educazione ha luogo e ai modelli di riferimento oltre che presentare implicazioni legate a diversi campi del sapere come sociologia, psicologia, antropologia, storia e politica. Si pensi ad esempio alla differenza tra il concetto di educazione in ambito di prima infanzia, centrato sul gioco e sulle esperienze, rispetto a quello in ambito scolastico, attento al trasferimento di contenuti e allo sviluppo di competenze, o a quello della formazione professionale che si basa sulla dimensione pratica dell'apprendimento.

La radice etimologica della parola educazione deriva dal latino "ex-ducere" che significa aiutare a venir fuori, dare alla luce, condurre, tirare fuori (Iori, 2000). Il condurre, il guidare implica uno scopo, una direzione verso cui si sceglie di andare e sottende un'intenzionalità positiva dell'azione educativa (Landsheere & Landsheere, 1977). L'educare si definisce dunque come attività che ha come modalità il prendersi cura dell'altro e come scopo condurre e accompagnare la persona in un percorso verso una situazione di benessere e di autonomia. Secondo Mortari (2006), il processo educativo non può non essere interpretato secondo il paradigma della cura nel senso che, per aiutare l'altro a diventare quello che può essere, dovrebbe declinarsi come pratica di cura dell'altro affinché diventi capace di aver cura di sé. Per Cambi (2005) l'intenzionalità è il cardine che sta alla base dell'educazione come dominio specifico della pedagogia, è il paradigma dell'aver-cura come progettazione, sostegno e aiuto, intorno al quale si costituisce il nodo centrale del prendersi-cura.

Da queste prime definizioni viene chiarito che l'educazione in ambito dei servizi educativi non può essere affidata solo alla spontaneità di gesti naturali, ma si caratterizza con una intenzionalità specifica, cui corrispondono modelli teorici e pratiche coerenti.

I modelli di educazione sono l'insieme di pratiche educative che facendo riferimento ad un quadro teorico organico diventano sinonimi di educazione stessa (Milani, 2001).

Se da un lato è innegabile che i gesti naturali di cura facciano parte della natura umana, come quella di molte specie animali, dall'altro i gesti devono avere un'intenzionalità e una direzione, ovvero un progetto pedagogico.

Se consideriamo l'educazione dal punto di vista sociale possiamo caratterizzarla come un insieme di pratiche sociali intese a trasferire valori e saperi dalle generazioni precedenti alle successive. Mattei e Vertecchi (2014) sottolineano che l'educazione, nel significato più ampio, risponde ad esigenze che sono proprie dell'adattamento alla vita: in quanto tale, pur trattandosi di un fenomeno culturale, risponde ad una necessità che si manifesta prioritariamente sul piano biologico, e quindi riguarda la specie umana nel suo complesso. Il legame tra il concetto di educazione e quello di cura è particolarmente evidente nella prima infanzia in cui i bisogni primari, come l'alimentazione, il sonno e l'igiene, danno forma e ritmo alle quotidianità del bambino. Nelle età successive i bisogni cambiano e il prendersi cura avviene attraverso la relazione educativa. Mortari (2015) definisce la cura come una pratica, fatta di gesti e parole accompagnate da precisi pensieri e desideri, che una persona mette in atto per coltivare la vita propria e quella di altre persone. Il prendersi cura, come coltivare la vita, passa attraverso il riconoscimento del valore della persona.

I servizi educativi possono essere definiti anche come attività economiche organizzate in modo tale da essere finalizzate allo sviluppo fisico, psichico e sociale della persona e al suo benessere. Essi svolgono una funzione socializzante in quanto permettono di accompagnare i bambini e i ragazzi in un graduale inserimento nella società. Fin dalla fase prescolastica, i servizi rispondono anche ai bisogni della famiglia gestendo bambini durante la giornata, ma soprattutto coadiuvando il lavoro educativo. Dalla scuola primaria si occupano dell'acquisizione di conoscenze e dello sviluppo di competenze degli studenti fino a proporre precorsi formativi, professionalizzanti e di specializzazione nei livelli di istruzione successiva.

Il "servizio educativo", in questa accezione, viene inteso in senso ampio e riguarda anche attività associate ai concetti di educazione, di istruzione e di formazione. Dopo una ricognizione sulle caratteristiche delle diverse tipologie di servizi andremo ad approfondire i servizi per la prima infanzia che è l'ambito in cui si sviluppa la ricerca presentata in questo elaborato.

Nel 1982 La Belle ha definito i servizi educativi in base al loro “grado di formalità”, tale categorizzazione verrà discussa dettagliatamente nei prossimi paragrafi. Per un’efficace definizione dei servizi educativi si ritiene utile partire dal loro nucleo sostanziale: essi sono delle attività educative.

Sulla scia di La Belle, Galliani (2012) ritiene possibile descrivere le attività educative in base al contesto in cui esse si sviluppano. Se ne distinguono tre tipi: un contesto formale, un contesto non formale e un contesto informale.

I contesti formali dell’educazione sono la scuola, l’istruzione professionale e l’università. Si tratta di servizi istituzionalmente finalizzati all’insegnamento e all’apprendimento di conoscenze, abilità e competenze, da valutare e certificare nei loro esiti intermedi e finali. L’istruzione formale rientra in un sistema dell’offerta codificato a livello nazionale e internazionale e riguarda strutture pubbliche e private parificate.

I contesti non formali riguardano le attività di educazione, formazione e formazione professionale che non rientrano nell’istruzione formale. In questa categoria troviamo tutti i servizi che si occupano di sviluppare le abilità e le competenze delle persone durante tutto l’arco della vita. Tali attività non rientrano nel sistema del servizio scolastico e non sono finalizzate al raggiungimento di un titolo di studio riconosciuto per legge. Un esempio sono i corsi per affrontare l’esame di guida, i corsi di primo soccorso, o quelli di lingue straniere. Le attività non formali prevedono lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze principalmente attraverso apprendimenti basati su relazioni, su esperienze e su pratiche professionali, ma anche su attività formative di aggiornamento e riqualificazione progettate ad hoc. Queste attività, nonostante abbiano un’importante valenza educativa, non portano ad un titolo di studio, ma possono prevedere certificati di partecipazione, di qualificazione o di superamento di un esame, legato al percorso o alle competenze acquisite.

Infine, i contesti informali dell’educazione sono la famiglia, i gruppi o le associazioni di tipo culturale, sociale e sportivo, ma anche i mass-media e i nuovi media, il sistema dei beni di tipo paesaggistico, artistico e museale, gli eventi musicali, teatrali, ludici e sportivi, ecc. Il contesto è quello della vita quotidiana delle persone in cui si coltivano attitudini e si apprendono conoscenze, abilità e competenze principalmente basate sulla condivisione di esperienze attraverso le relazioni sociali.

Le attività educative formali e non formali hanno quindi un elemento comune, entrambe costituiscono un “servizio” infatti sono strutturate e sono erogate da un’organizzazione e si differenziano dalle attività informali che avvengono in modo spontaneo. Quest’ultime sono pensabili come pratiche educative naturali, ovvero sono delle prestazioni che si sviluppano come forma di mutuo aiuto nelle reti familiari e sociali. Sotto il profilo dell’apprendimento, ogni esperienza umana può essere considerata educativa quando genera un cambiamento sulle conoscenze o sui comportamenti, ma non tutte le esperienze sono da considerarsi positive per il benessere e l’autonomia della persona. In aggiunta, quando parliamo di servizi, intendiamo delle attività che prevedono uno scambio, una prestazione in cambio dei un compenso economico e quindi include anche il criterio dell’utilità. Un servizio educativo deve essere utile sotto il profilo della crescita verso il benessere fisico, psichico e sociale della persona. Per questa ragione le esperienze educative utili devono essere guidate da progettualità, intenzionalità e consapevolezza (Ferrante & Sartori, 2012).

Per concludere quindi pur riconoscendo la valenza educativa anche delle pratiche informali, esse non sono misurabili perché non hanno le caratteristiche di un’offerta. A prescindere dalle intenzioni e dalla consapevolezza del mittente, non si possono definire “servizi”: sono piuttosto un’attività di supporto, una risposta a un bisogno o una necessità, esse pertanto non saranno oggetto della nostra indagine.

## 1.2. I servizi educativi formali

Per descrivere i servizi educativi formali è utile utilizzare il parametro International Standard Classification of Education (ISCED 2011) un sistema di classificazione dei servizi educativi sviluppato dall’UNESCO negli anni Settanta, revisionato nel 1997 ed adottato dalla Conferenza Generale dello stesso ente nella XXXVI sessione (novembre 2011).

Il sistema costituisce un quadro generale di riferimento sia per i programmi educativi, sia per le qualifiche ad essi legate. ISCED individua 8 categorie di servizi educativi, che

vanno dalla prima infanzia fino all'ultimo livello della formazione universitaria come da Tabella 1.

A livello internazionale l'intero percorso è definito come "educativo" mentre nel nostro Paese solo la prima parte viene associata al termine educazione per lasciare poi il posto al termine istruzione.

Tabella 1 Classificazione dei servizi educativi formali secondo ISCED (2011)

<b>Classif.</b>	<b>Descrizione</b>	<b>Durata</b>
ISCED 0	Educazione della prima infanzia	0 - 6
	I programmi a questo livello sono in genere progettati con un approccio olistico per supportare lo sviluppo cognitivo, fisico, sociale ed emotivo dei bambini e per introdurre i bambini piccoli a un'istruzione organizzata al di fuori del contesto familiare.	
ISCED 1	Istruzione primaria	6 - 11
	I programmi a questo livello sono in genere progettati per fornire agli studenti competenze fondamentali in lettura, scrittura e matematica (ad es. alfabetizzazione e calcolo) e stabilire solide fondamenta per l'apprendimento e la comprensione delle aree principali di conoscenza, sviluppo personale e sociale, in preparazione per l'istruzione secondaria inferiore.	
ISCED 2	Istruzione secondaria inferiore	11 - 14
	I programmi a questo livello sono in genere progettati in base ad obiettivi di apprendimento. In Italia questo livello ha durata di 3 anni e alla fine precede un Esame di Stato che tra le altre cose certifica le competenze acquisite.	
ISCED 3		14 -
	I programmi a questo livello sono in genere progettati per completare l'istruzione secondaria in preparazione di un successivo percorso universitario o per fornire competenze tecniche e professionali spendibili nel mondo del lavoro. In Italia la durata è di cinque anni: i licei che possono essere considerati a vocazione generale, gli istituti tecnici e gli istituti professionali che preparano per il mondo del lavoro. Questi tre tipologie di scuole, di secondo grado, prevedono un Esame di Stato che dà accesso a livelli di formazione terziaria (di livello Universitario). Esiste un ulteriore percorso di Istruzione Formazione Professionale della durata di 4 anni che non prevede l'accesso all'Università ma che può essere integrato con un livello ISCED 4	

<b>Classif.</b>	<b>Descrizione</b>	<b>Durata</b>
ISCED 4	Integrazione formazione professionale.	1
	Percorso di integrazione per accesso universitario	
ISCED 5	Istruzione terziaria, post diploma, a ciclo breve	2
	I programmi a questo livello sono spesso progettati per fornire ai partecipanti conoscenze, abilità e competenze professionali. Sono percorsi di tipo professione specialistico e preparano gli studenti ad entrare nel mercato del lavoro. In Italia rientrano in questo livello gli ITS (Istituto Tecnico Superiore) che premette attraverso un percorso biennale permette un perfezionamento tecnico superiore.	
ISCED 6	Primo ciclo universitario che corrisponde al bachelor degree	3
	I programmi a questo livello sono spesso progettati per fornire ai partecipanti conoscenze, abilità e competenze intermedie accademiche e / o professionali, che portano a un diploma di primo livello o una qualifica equivalente. L'ammissione può dipendere dalla scelta del soggetto e / o dei voti conseguiti inoltre può essere richiesto di sostenere e superare gli esami di ammissione.	
ISCED 7	Secondo ciclo universitario, laurea specialistica o master	2
	I programmi a questo livello sono spesso progettati per fornire ai partecipanti conoscenze accademiche e / o professionali avanzate, abilità e competenze, che portano a un secondo grado o una qualifica equivalente. I programmi a questo livello sono basati sulla teoria ma possono includere componenti pratici e sono informati da ricerche all'avanguardia e / o dalla migliore pratica professionale. Sono tradizionalmente offerti da università e altri istituti di istruzione terziaria.	
ISCED 8	Terzo ciclo universitario, Phd o specializzazione equivalente	3
	I programmi di questo livello sono progettati principalmente per condurre a una qualità di ricerca avanzata. I programmi sono dedicati allo studio avanzato e alla ricerca originale e sono generalmente offerti solo da istituti di istruzione terziaria orientati alla ricerca come le università.	

Il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, in Italia, usa tali termini, educazione ed istruzione, per i diversi ruoli. Fin dalla scuola dell'infanzia viene impiegato il termine insegnante, non educatore, per indicare il personale che svolge attività educative con bambini.

Il contratto collettivo nazionale del settore scuola prevede tre categorie di personale: i docenti, il personale educativo e un terzo gruppo composto da amministrativi, tecnici ed

ausiliario (ATA). In questo caso il personale educativo è quello presente nelle 47 istituzioni educative statali (convitti ed educandati) ma non si riferisce alle scuole, di nessun grado, per le quali si usa il termine “personale docente”.

Vertecchi (1983) motiva questa tendenza spiegando l'evoluzione storica dell'istituzione in Italia: dopo la Seconda Guerra Mondiale la scuola “educativa” di stampo idealistico ha avuto una sorta di emancipazione politica orientandosi verso l'“istruzione” come impostazione tecnica centrata sulla trasmissione di conoscenze. Questo vale soprattutto per la scuola secondaria di secondo grado in cui gli insegnanti faticano a riconoscersi nel ruolo di educatori e, naturalmente, per l'università.

Un secondo studio degno di nota è pubblicato da Eurydice (2015), la rete europea di informazione sull'istruzione, che compara i percorsi formali degli stati europei. Tale studio evidenzia che l'offerta dei servizi educativi in Europa è molto simile, essi sono equiparabili, anche se nell'organizzazione dei percorsi sono presenti delle differenze che riguardano la continuità verticale del percorso.

I paesi del Nord Europa (Islanda, Norvegia, Svezia, Finlandia) la Bulgaria e i paesi dell'ex-Jugoslavia prevedono un'istruzione a struttura unica. Il percorso scolastico avviene dall'inizio alla fine dentro la stessa scuola, senza cambi tra livelli di istruzione ed è comune per tutti gli alunni.

Un secondo gruppo di paesi (Gran Bretagna, Irlanda, Portogallo, Spagna, Francia, Italia, Grecia, Polonia, Romania e Turchia) prevede il cambio di struttura tra i diversi ordini di scuola con un curriculum comune di base per tutti. Fino al completamento della secondaria inferiore gli alunni seguono un curriculum comune di tipo generale, mentre l'offerta va a differenziarsi con la scelta della scuola secondaria di secondo grado.

Un terzo gruppo di paesi dell'Europa Centrale (Germania, Svizzera, Austria, Paesi Bassi, Lituania) prevede l'istruzione secondaria inferiore differenziata. Dopo aver completato l'istruzione primaria, agli studenti viene richiesto di seguire percorsi di istruzione distinti o tipologie specifiche di scuola, all'inizio o durante il percorso di istruzione secondaria inferiore. Al termine degli studi gli alunni conseguono certificati di tipologie differenti.

In Italia il percorso scolastico nasce frammentato, il bambino passa dalle scuole dell'infanzia, alla primaria quindi alla secondaria di primo grado e infine alla secondaria

di secondo grado. A partire dal 1994 nel nostro Paese vengono introdotti gli Istituti Comprensivi, che raggruppano sotto un'unica cornice amministrativa le vecchie scuole materne, elementari e medie.

La prima legge che affronta questo sistema nasce per salvaguardare i paesi montani e affronta vari aspetti di una razionalizzazione amministrativa finalizzata a garantire i servizi anche in quelle zone (Legge n. 97 del 31 gennaio 1994, "Nuove disposizioni per le zone montane"). In seguito, con il Decreto Legislativo n. 297, del 16 aprile 1994, "Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado" il nuovo assetto organizzativo diventa comune a tutte le scuole italiane.

Alle iniziative normative sono affiancati interventi di formazione e monitoraggio, nonché un progetto di ricerca-azione, "L'Istituto Comprensivo Sperimentale: laboratorio per l'innovazione", che ha coinvolto, per tre anni, i 22 Istituti Comprensivi sperimentali dislocati in varie parti d'Italia. Tra il 1997 e 1998 vengono varate leggi a favore dell'autonomia scolastica e per il dimensionamento delle strutture scolastiche (legge n. 59 del 15 marzo 1997 e D.P.R. n.233 del 18 giugno 1998).

Con il Decreto Legge n. 98 del 6 luglio 2011 la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado sono definitivamente aggregate in istituti comprensivi (Ponziano, 1998).

La scuola materna in Italia viene istituita nel 1968 (legge n. 444) dopo un percorso iniziato nel 1959 con il "Piano decennale per la scuola". Il dibattito durò diversi anni e richiese non poco impegno ai governi. La legge stipulata definì in modo puntuale i caratteri, le finalità gli orientamenti e gli aspetti organizzativi di queste strutture.

La scuola materna statale "si propone fini di educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia. L'iscrizione è facoltativa; la frequenza gratuita" (Legge 18 marzo 1968 n. 444 - Ordinamento della scuola materna statale). Nell'anno successivo, vengono pubblicati gli "Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali" che vanno definire gli aspetti pedagogici scuole mettendo "*in evidenza a quali esigenze educative del bambino e a quali istanze di carattere sociale e pedagogico, nel quadro della civiltà attuale, la scuola materna deve soddisfare*" (DPR del 10 settembre 1969 n.

647 - Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali). Risulta interessante rilevare che negli orientamenti del 1969 si parla sempre di “educatrici” e non di insegnanti. Il Decreto Ministeriale del 3 giugno 1991 con il nuovo orientamento dell'attività educativa nelle scuole materne statali, se da un lato propone un impianto ben articolato, dall'altro si orienta decisamente verso un modello scolastico.

L'indice prevede quattro capitoli:

1. *Infanzia, società, educazione*
2. *Il bambino e la scuola*
3. *Indicazioni curricolari*
4. *Didattica ed organizzazione*

Basta osservare la terminologia utilizzata per titolare i capitoli 3 e 4 per rilevare come il modello del servizio si ispiri alla scuola, le indicazioni curricolari e la didattica appartengono infatti al campo semantico dell'insegnate e non a quello dell'educatore.

L'asilo nido in Italia nasce con la legge 1044 del 1971 che definisce il “Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato”. Essa non contiene indicazioni particolari sulla funzione educativa dei servizi per la prima infanzia, ma prende spunto da un'esigenza di tipo socio-economico e colloca l'asilo nido nel quadro di una politica per la famiglia, come servizio sociale di interesse pubblico. A tale riguardo va sottolineato che mentre la legge di istituzione delle scuole materne statali, e quella sugli ordinamenti delle scuole materne, approvate appena alcuni anni prima, avevano avuto percorsi legislativi estremamente difficili, questa sul nido aveva avuto un iter più spedito. Il contesto politico era sicuramente diverso, ma soprattutto tale legge aveva configurato il nido come un servizio a sostegno dell'occupazione femminile e, più in generale, alla famiglia che negli anni '70 viveva un processo di trasformazione. Non a caso il sostegno alla legge arrivò dai movimenti femministi e dai sindacati. L'obiettivo era di istituire 3800 strutture nell'arco di un quinquennio, affidando, alle Regioni, un ruolo rispetto la gestione delle risorse e ai Comuni o a loro consorzi l'elaborazione di un piano per l'istituzione.

Nella legge del 1971 per la prima volta veniva previsto il personale qualificato per garantire l'assistenza psicopedagogica del bambino e questo elemento rappresenta un'indicazione importante della natura educativa del servizio (Restiglian, 2012) rispetto alla legge precedente del 1925, che istituiva l'Opera Nazionale Maternità e Infanzia

(ONMI) e che aveva natura chiaramente assistenziale e finalità di tipo igienico/sanitario (Calligaris, 1976).

Date queste premesse è evidente che in Italia il sistema educativo per l'infanzia (0-6 anni) si caratterizza da subito per essere un sistema frammentato: esso si articola da subito in due segmenti diversi, distinti in fascia d'età dei destinatari.

La titolarità dei servizi 0-3 fa capo ai Comuni, in quanto servizi alla famiglia, ed è regolata dalle leggi Regionali. La titolarità dei servizi 3-6 rientra invece nell'Istituto Comprensivo statale.

La copertura del primo servizio (0-3 anni), cioè il numero di posti disponibili a fronte della popolazione avente diritto, è tutt'oggi disomogenea sul territorio nazionale rappresenta sicuramente un primo elemento di criticità del servizio: si va dal 2,1% della Calabria fino al 27,3% dell'Emilia-Romagna. La media nazionale è del 13,5% per l'anno scolastico 2012/2013; il Veneto, che sicuramente appartiene al gruppo delle regioni più ricche, ha una copertura che tocca appena l'11,0% (Fonte Istat, 2014). Un secondo elemento di criticità riguarda i costi piuttosto alti che ricadono sulle famiglie, che rendono, di fatto, il nido un servizio ad uso di pochi.

Va precisato inoltre che nel nostro Paese l'attività prescolare (ISCED 0) non è obbligatoria. Il percorso scolastico obbligatorio inizia a 6 anni con durata minima di 10 anni, è organizzato in 2 cicli (ISCED 1 e ISCED 2 la primaria, ISCED 3 la secondaria). L'obbligo di istruzione è finalizzato al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale, entro il 18° anno di età.

Infine, va detto che i gestori, in ambedue le fasce prescolari, sono sia enti pubblici che soggetti privati. In entrambi i casi, i servizi sono soggetti ad accreditamento secondo le normative Regionali, ma ad oggi non tutte le Regioni hanno un sistema di accreditamento.

In Veneto la normativa (Legge regionale 16 agosto 2002, n.22) "Autorizzazione e accreditamento delle strutture sanitarie socio-sanitarie e sociali" definisce le caratteristiche dei servizi per la prima infanzia attraverso 5 tipologie di servizi strutturati:

1. *l'asilo nido* è un servizio educativo per l'infanzia di interesse pubblico, organizzato per accogliere i bambini fino ai 3 anni d'età. L'organizzazione deve prevedere la

- permanenza del bambino con la possibilità di usufruire del pasto e del riposo. Età prevista: da 3 mesi a 3 anni. Capienza: minimo 30, massimo 60 bambini;
2. il *micronido* è un servizio educativo per l'infanzia di interesse pubblico, organizzato per accogliere i bambini fino ai 3 anni d'età. L'organizzazione deve prevedere la permanenza del bambino con la possibilità di usufruire del pasto e del riposo. Purché siano strutturati spazi, distinti da quelli della restante utenza, nonché specificatamente organizzati per i lattanti, è possibile che il servizio accolga i bambini dai 3 mesi fino ad un massimo di 3 anni d'età. Capienza: minimo 12, massimo 32 bambini;
  3. il *nido aziendale* è un servizio educativo per l'infanzia di interesse pubblico, organizzato per accogliere i bambini fino ai 3 anni d'età. L'organizzazione deve prevedere la permanenza del bambino con la possibilità di usufruire del pasto e del riposo. La struttura è inserita nel quadro di una politica di tutela dei diritti dell'infanzia, di armonizzazione dei tempi di lavoro e di cura in risposta alle esigenze del nucleo familiare. Il servizio è rivolto a bambini da 3 mesi a 3 anni d'età. Capienza: minimo 30, massimo 60 bambini;
  4. il *nido integrato* è un servizio diurno strutturato in modo simile ad un asilo nido; è collocato nello stesso edificio della scuola materna e svolge attività socio educativa mediante collegamenti integrativi con le attività della scuola materna secondo un progetto concordato tra soggetti gestori. Può essere aperto solo se la scuola materna esiste già ed è autorizzata e accreditata secondo le procedure previste dal Ministero della Pubblica Istruzione. Il servizio è rivolto a bambini fascia nido (lattanti-divezzi fino massimo 3 anni d'età) e bambini fascia scuola d'infanzia secondo la norma vigente (minimo n.1 sezione). Sono previsti minimo 12, massimo 32 bambini;
  5. il *centro infanzia* è un servizio educativo per l'infanzia organizzato per accogliere i bambini fino ai 6 anni d'età. L'organizzazione deve prevedere la distinzione tra la fascia d'età "area nido" e la fascia d'età "scuola d'infanzia". Purché siano strutturati spazi distinti da quelli della restante utenza, nonché specificatamente organizzati per i lattanti, è possibile che il servizio accolga i bambini dai 3 mesi d'età. Il servizio è rivolto a bambini fascia nido (lattanti-divezzi fino massimo 3 anni d'età) e bambini fascia scuola d'infanzia secondo la norma vigente (minimo n.1 sezione). Nella fascia da 3 mesi a 3anni si prevedono minimo 12, massimo 60 bambini.

La Regione Veneto prevede altre due tipologie di offerta, che non offrono servizio di pasto e riposo, non sono soggette ad autorizzazione ed accreditamento, ma facenti parte del sistema di offerta dei servizi all'infanzia in quanto previsti dal piano sociale regionale. Essi hanno solo l'obbligo di comunicazione di avvio attività, da presentare al Comune sede del servizio, e sono:

- i *servizi ludico-ricreativi/ludoteche*; si tratta di servizi con finalità culturali e di intrattenimento aperti a quanti intendono fare esperienze di gioco, ed hanno lo scopo di favorire la socializzazione, di educare all'autonomia ed alla libertà di scelta e di valorizzare le capacità creative ed espressive di ogni bambina e bambino. Il servizio è aperto anche ai bambini di età inferiore a tre anni, che ne fruiscono occasionalmente, accompagnati dai genitori o da un altro adulto;

- i *servizi integrativi e sperimentali per la prima infanzia*; essi rispondono alla necessità di offrire risposte flessibili e differenziate, modulabili, alle esigenze delle famiglie dei bambini con attività finalizzate all'educazione e alla socializzazione e si rivolgono ai bambini dai 12 mesi ai tre anni di età.

Inoltre a completare l'offerta ci sono le Sezioni Primavera delle scuole dell'infanzia che sono state avviate in via sperimentale a partire dalla Conferenza Stato-Regioni del 2007, si tratta di strutture educative pensate e destinate a bambini dai 24 ai 36 mesi. Vengono attivate presso le scuole dell'infanzia e richiedono la presenza di un gruppo "omogeneo" di bambini, in spazi adeguati, con gruppi ridotti (da 15 a 20 bambini), per un rapporto personale/bambini di 1/10.

La Regione prevede anche il *nido in famiglia*, un servizio con funzioni educative, di cura e relazione in cui sono garantite cure familiari (i pasti adeguati all'età dei bambini, il cambio e la nanna) e percorsi educativi. Si tratta di un progetto della Regione del Veneto, avviato in via sperimentale con Delibera di Giunta Regionale n. 674 del 18 marzo 2008 e definito con la D.G.R. n. 153/2018, e D.G.R. n. 1502/2011. Il progetto educativo che si attua è un intreccio tra ambiente familiare e professionalità dell'intervento: l'azione è svolta in ambiente domestico da persone esperte. Il servizio si svolge presso una abitazione civile, e può accogliere un massimo di 6 minori di età compresa tra 3 mesi e 3 anni, compresi i figli del collaboratore educativo fino ai 10 anni. Devono essere previsti almeno 4 mq per ogni bambino. La funzione educativa è del "collaboratore educativo" il quale svolge tutte le funzioni inerenti alla gestione del nido in famiglia ed è fulcro

relazionale/comunicativo i bambini e i genitori. Per il collaboratore è previsto un percorso di qualificazione curato dalla Regione del Veneto. Solo con le disposizioni del Decreto della Giunta Regionale n. 153 del 16 febbraio 2018 che recepisce il Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, la Regione ha previsto che l'educatore debba possedere la laurea triennale in Scienze dell'Educazione (classe di laurea L19) o equipollenti. Si prevede inoltre la figura dell'organizzatore che si occupa di promozione divulgazione e sostegno del progetto presso il territorio ed attività di pianificazione monitoraggio e verifica. Ogni organizzatore può gestire al massimo 20 nidi.

Si tratta di una tipologia di offerta "innovativa" con caratteristiche del tutto particolari, che non possono essere confrontate con quelle dei servizi tradizionali, ma che rappresenta una realtà in continua crescita, con una grande capacità di intercettare i bisogni delle famiglie. Con il Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, i Nidi in Famiglia sono stati riconosciuti a livello nazionale e inseriti nei servizi educativi per l'infanzia del "Sistema integrato di educazione e di istruzione".

Con la legge 13 luglio 2015, n. 107, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" nota con il nome "Buona Scuola", viene creato un sistema 0-6 che accompagna il bambino fino alla scuola primaria in un ciclo unico, la fascia prescolare viene dunque incorporata all'educazione formale con l'obiettivo del progressivo consolidamento, ampliamento e accessibilità dei servizi educativi. Attraverso un piano pluriennale si mira per l'anno 2020 alla copertura del 33% della popolazione e alla presenza di questa tipologia di servizi nel 75% dei comuni. La legge inoltre introduce la laurea come requisito professionale per gli educatori.

Tutt'ora l'offerta rimane divisa tra i servizi 0-3 e 3-6 anche se il Decreto Legislativo 65/2017 ha come esplicita finalità quella di creare una continuità di percorso educativo tra queste due fasce di età, prevedendo un piano pluriennale di estensione del sistema integrato con la creazione in ogni regione di polo per l'infanzia (fino ad un massimo di 3) ubicato presso gli istituti comprensivi che incrementi i servizi per l'infanzia. In questo contesto il nido potrebbe qualificarsi a pieno titolo come servizio formale entrando nel sistema d'istruzione nazionale.

### 1.3. I servizi educativi non formali

Una classificazione dei servizi educativi non formali risulta assai più complessa, si tratta infatti di una vasta tipologia di servizi, attività e progetti sviluppati in ambiti diversi. Oltre ai servizi rientrano dunque nell'educazione non formale anche specifiche attività e progetti diretti ad una fascia di popolazione, a un territorio o a un gruppo sociale. Ne sono esempio i programmi sviluppati con fondi tematici e i fondi strutturali della Comunità Europea oppure i programmi ad indirizzo socio-educativo realizzati con la legge 285 del 1997.

Per esclusione possiamo definire i servizi educativi non formali come servizi ed attività che non rientrano del sistema dell'istruzione. Se consideriamo la popolazione destinataria dei servizi: l'educazione formale è obbligatoria e legata specificatamente agli anni della formazione mentre l'educazione non formale è destinata alle persone durante tutto l'arco della vita.

Un'analisi interessante delle attività non formali è proposta da La Belle (1982) che divide quelle destinate a bambini e giovani da quelle rivolte agli adulti. Questa divisione trova un riscontro negli studi che riguardano l'educazione degli adulti, studi che differenziano la pedagogia dall'andragogia. Il termine andragogia, inteso come teoria unitaria dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti, in contrapposizione a pedagogia che letteralmente significa "condurre il bambino", fu introdotto per la prima volta nel 1833 da Kapp (De Natale, 2001), un insegnante elementare tedesco, ma trovò diffusione solo nel secolo successivo con la comprensione dell'importanza dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. La differenza pedagogia e andragogia non risiede sulla diversità delle discipline affrontate, bensì sulle specificità degli approcci ed in particolare sulle peculiarità richieste dall'educazione di un adulto. Gli studi di Knowles (2008) evidenziano come il lavoro con gli adulti debba superare un'impostazione pedagogica, trasmissiva e contenutistica, e valorizzare la persona in quanto protagonista e partecipe delle scelte di apprendimento. Attraverso la responsabilità del discente vi è un annullamento della simmetria gerarchica docente/discente che favorisce ruoli diversi nelle metodologie tradizionali di insegnamento. In questo contesto diventa strategico il contratto di apprendimento, che presuppone la condivisione, tra il docente e il discente,

di un piano di attività comprensivo di obiettivi di apprendimento e scadenze temporali intermedie e finali.

Le attività destinate ai bambini sono finalizzate allo sviluppo del singolo, anche se sono gestite in contesti di gruppo. Gli obiettivi di questi programmi riguardano lo sviluppo fisico, sociale e psichico della persona, in linea con le aspettative dei genitori. Nell'educazione non formale è particolarmente importante la scelta che i genitori compiono in modo più o meno consapevole. Se da un lato la scelta dei genitori può essere dettata dalla necessità di assistenza per conciliare le attività lavorative, dall'altra l'adesione a questo tipo di servizi può essere guidata dalle attività, dai valori e dall'idea di bambino che il servizio propone.

Nei programmi rivolti a bambini e ragazzi, La Belle (1982) distingue tre tipologie di offerta:

- le attività educative laiche come gli asili, che in questo caso figurano come attività non formali: i doposcuola, le vacanze estive, i corsi di musica o artistici, i servizi di tutorato e di consulenza ecc.;
- le attività sociali di ispirazione etnica, religiosa o politica che oltre la finalità educative si prefiggono la formazione sociale, morale, politica delle persone. Possono essere comprese in questo gruppo ad esempio le formazioni Scout;
- i programmi sportivi e da attività ricreative ed esso associate.

Nel caso di bambini e ragazzi le attività educative non formali hanno una finalità posticipata nel futuro, l'adesione alle attività è legata alla funzione educativa e allo sviluppo futuro del bambino.

Nel caso degli adulti, invece, l'utilità deve legarsi ad un vantaggio immediato, come l'acquisizione di abilità pratiche o conoscenze spendibili. Anche in questo caso La Belle (1982) individua tre categorie, che tuttavia non coincidono con le categorie utilizzate per le attività rivolte ai minori:

1. lo sviluppo sociale ed individuale della persona. Qui è inserita l'istruzione morale (ad esempio religiosa), l'apprezzamento delle arti (istruzioni su come suonare uno strumento musicale, ballare o dipingere), l'ambito valoriale (relazioni interpersonali attraverso gruppi di incontri matrimoniali, aumento della

consapevolezza), quello legato alla risoluzione dei problemi (riparazione di casa e auto, sviluppo della comunità, apprendimento per guidare un'automobile), il tempo libero (hobby, lezioni di sport), e le abilità di base (alfabetizzazione, calcolo);

2. la salute e la sicurezza, che comprende attività come il primo soccorso, i corsi pre-parto, quelli per smettere di fumare, perdere peso, per superare l'alcolismo o le varie terapie;
3. le attività di formazione professionale cioè finalizzate al lavoro. In questo ambito si va dai corsi più facilmente spendibili (per diventare parrucchiere, barbieri, estetista o barista e altre professioni che potremmo definire di base) a corsi per acquisire competenze specifiche (l'uso di un macchinario o di un programma informatico) fino a percorsi complessi di alta specializzazione (si pensi ai corsi per i membri delle forze armate, competenze commerciali di altro profilo ecc.).

Una delle caratteristiche distintive della formazione non formale, in particolare della formazione professionale, è legata alle finalità che essa si propone. Quest'ultime infatti non si orientano solo sulla trasmissione di conoscenze, ma si focalizzano sull'apprendimento di abilità<sup>1</sup>. Questa specifica nelle finalità è sostanziale, proprio perché caratterizza le attività stesse: sono costituite da azioni concrete, pratiche e da un apprendimento che è quasi sempre di tipo esperienziale.

Tra i motori principali per il settore dell'educazione oggi troviamo l'OCSE e la Comunità Europea. Da metà degli anni '90 vengono pubblicati una serie di documenti e ricerche sui sistemi educativi. Si tratta di studi che si muovono in una prospettiva economica individuando delle priorità per sostenere la crescita economica e, negli anni recenti, la coesione sociale. Nel Libro Bianco: "Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza" (1995) la Commissione Europea identifica cinque obiettivi generali:

- 1) incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze;
- 2) ravvicinare la scuola e l'impresa;
- 3) lottare contro l'esclusione;
- 4) conoscere tre lingue comunitarie;
- 5) trattare sullo stesso piano l'investimento materiale e l'investimento nella formazione.

---

<sup>1</sup> Le abilità indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know how per portare a termine compiti e risolvere problemi, possono essere inserite nella sfera del saper fare. Nel Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli le abilità sono descritte come cognitive: uso del pensiero logico, intuitivo e creativo, e come abilità pratiche, che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali e strumenti, si veda Pellerey, M. (2011). *Competenza*. Education Science & Society, (1), 173-179.

Le indicazioni chiariscono la necessità che l'educazione formale apra un dialogo con il mondo dell'impresa e che presti attenzione alle “competenze chiave” per sostenere le necessità dei sistemi produttivi. Secondo il rapporto OECD (2017), che presenta le strategie delle competenze dell'OCSE del nostro Paese, le indicazioni del Libro Bianco hanno guidato le politiche dell'Italia e gli ultimi governi hanno introdotto una serie di riforme ambiziose nel mercato del lavoro (Jobs Act, 2014), nel sistema dell'istruzione (La Buona Scuola, 2015) e dell'innovazione (Piano Nazionale Scuola Digitale, 2015; Piano Nazionale per l'Industria 4.0, 2017-2020). Tali politiche hanno contribuito ad un avvicinamento, ad una contaminazione, dei due sistemi educativi soprattutto a livello di formazione tecnica e professionale. Ovvero hanno permesso che il sistema di istruzione tradizionalmente teorico si sia aperto alle esperienze pratiche tipiche del sistema informale, acclarando il fatto che entrambi i sistemi operano nello stesso terreno: di trasmissione del sapere. Un'ulteriore spinta in questa direzione è stata data dai finanziamenti, come il Fondo Sociale Europeo, che hanno rappresentato un'occasione, per le scuole di ridefinire la propria azione orientandola all'occupazione, per gli enti formativi perché stato chiesto loro di migliorare l'organizzazione del servizio strutturando l'accesso ai finanziamenti fino all'accreditamento degli enti stessi.

## 1.4. L'economia delle esperienze

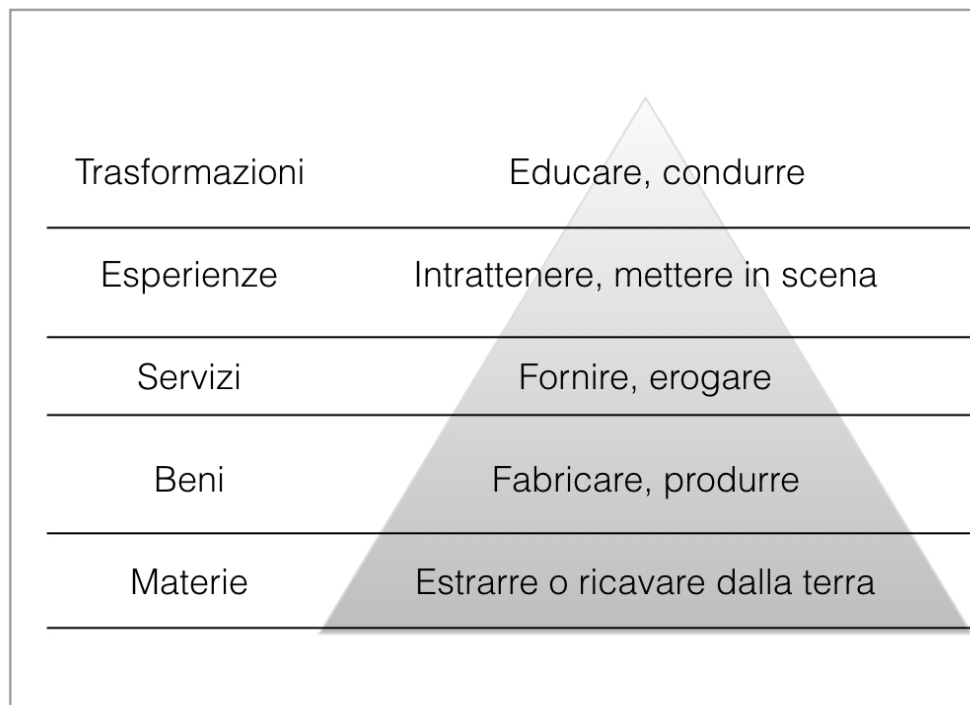
La prestazione di un servizio deve essere considerata un'attività economica, volta alla creazione di un'offerta che ha un valore di scambio. Anche nel caso di un servizio pubblico, in cui il pagamento non è erogato in forma diretta dal fruitore, la prestazione del servizio genera un valore.

Una lettura fondamentale sul tema dei servizi arriva dagli studi di Pine e Gilmore (2000). Essi ritengono che le categoria “prodotto” e quella “servizio” non siano le più adeguate per descrivere i diversi tipi di offerta possibili. I due economisti individuano cinque tipologie di offerta economica: materiali, beni, servizi, esperienze, trasformazioni<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Useremo il termine servizi senza virgolette quando ci riferiamo all'offerta e il termine virgolettato nell'accezione proposta dagli autori.

Figura 2 Economia delle esperienze



Per fare un esempio concreto, il vino è una *merce* acquistabile a litro, in bottiglia, in tanche, il valore è stabilito dalla quotazione della Borsa Merci, il vino può essere un *bene* con caratteristiche particolare (ad esempio DOC) che viene confezionato e venduto a pezzo prefissato. Esso possono essere semplicemente alimento e distribuito nel *servizio* mensa o ancora presentate come un elemento particolare all'interno di una *esperienza* culinaria di degustazione in cui il sommelier abbina il vino ai piatti dello chef. Nel primo caso l'utilizzatore è il cliente di una mensa, nel secondo non abbiamo più il mero cliente ma l'ospite di un ristorante, e l'offerta è completamente diversa. Infine, il vino può essere il tema di un'*attività didattica* non solo per aspiranti sommelier, ma anche per gli studenti delle scuole superiori in progetto di "bere responsabile". In questo caso l'esperienza formativa mira ad accompagnare le persone ad acquisire delle nuove competenze. Si tratta di un'esperienza che implica l'apprendimento e quindi un cambiamento che Pine e Gilmore (2000) definiscono trasformazioni (Figura 2).

In tale contesto:

- i *materiali* sono definiti commodity e sono materie prime, esse sono prodotte in diversi modi: estraendole dal sottosuolo, allevando gli animali o coltivando i vegetali. Questi materiali sono fungibili, cioè possono essere sostituiti da altri materiali con caratteristiche uguali, vengono acquistati in grandi quantità e il loro prezzo è definito dal mercato attraverso le quotazioni. Dentro questa categoria troviamo l'oro, il petrolio, il gas naturale, il rame, il sale, il caffè, l'olio, il succo di arancia concentrato, il latte e la carne;
- i *beni* sono articoli tangibili fabbricati e immagazzinati per essere poi venduti a clienti. La produzione di beni è un processo di trasformazione permette di aumentarne in valore conferendone caratteristiche distintive standardizzate. I prezzi dei beni sono definiti dal produttore principalmente in base ai costi sostenuti per la produzione e alla domanda. In questa categoria troviamo tantissime tipologie di beni, dal semplice mattone, alla sedia, dal libro al telefonino, quindi sono articoli ad alto contenuto di conoscenze, tecniche e tecnologie;
- i *servizi* sono attività intangibili e personalizzate che rispondono ai bisogni del cliente. I clienti ricorrono ai servizi quando non vogliono o non possono svolgere una determinata attività, come ad esempio prepararsi in pranzo, aggiustare l'automobile o curare il giardino. Le caratteristiche dei servizi sono personalizzate in base alle esigenze di un gruppo noto, ipotetico di clienti. I servizi non sono adattabili alle esigenze della specifica persona, bensì l'offerta è costruita sulla base delle manifestazioni pregresse del servizio stesso. Il cliente viene posto nelle condizioni di scegliere tra un certo numero di opzioni. Ad esempio in una mensa l'offerta non ha l'obiettivo di rispondere a qualsiasi desiderio gastronomico del cliente, allo stesso tempo però deve permettergli di scegliere dei prodotti che rispondano più adeguatamente possibile alle proprie esigenze, come pranzare in un tempo determinato o avere prodotti senza glutine per i celiaci;
- le *esperienze* sono eventi memorabili che coinvolgono gli individui sul piano personale. L'offerta economica delle esperienze si verifica ogni qualvolta un'impresa utilizzi intenzionalmente i servizi come palcoscenico e i beni come supporto per coinvolgere un individuo. I clienti che acquistano un'esperienza attribuiscono valore al fatto di essere coinvolti in qualcosa che l'impresa svela loro nel tempo (Pine & Gilmore, 2000).

In questa definizione troviamo l'unicità di una attività che si svolge attorno al destinatario, lo coinvolge e gli permette di sperimentarsi ed interagire in una situazione;

- le *trasformazioni* sono cambiamenti individuali ed efficaci prodotti sull'individuo.

L'offerta di trasformazioni consiste nel guidare l'individuo in una serie d'esperienze che modificheranno l'essenza stessa dell'aspirante verso l'obiettivo prefissato (Pine & Gilmore, 2000). In questo caso l'esperienza ha un alto grado di coinvolgimento e genera un cambiamento nell'individuo.

Il tema dell'economia delle esperienze e degli studi successivi si è sviluppato nella direzione del marketing e nell'esplorazione di nuove forme di business, in particolare legate alle attività turistiche e alla vendita online, ma questo approccio pone dei temi interessanti che permettono di leggere i servizi educativi nella loro peculiarità di attività volta al cambiamento. Il servizio non viene qui concepito come un processo lineare per generare valore (input – trasformazione – output) come avviene ad esempio nei sistemi qualità legati alle norme ISO 9000, esso permette invece di focalizzare l'attenzione sul cliente e sull'esperienza che vive attraverso il servizio stesso.

Il modello pone una questione importante, su come si vuole intendere l'attività educativa. Possiamo intendere il percorso educativo o scolastico come un "servizio" finalizzato alla fornitura di contenuti codificati nelle indicazioni ministeriali, oppure possiamo pensare al contesto come uno spazio fisico e relazionale che permette alla persona di fare "esperienze", di sperimentarsi in attività, di scoprire abilità e di elaborare nuove competenze. Applicando il modello all'attività educativa prescolare, appare chiaro che la finalità educativa è accompagnare il bambino in un percorso di cambiamento. Ma questo modello pone la questione delle attività proposte, che per essere trasformative devono coinvolgere attraverso una logica educativa e non semplicemente essere finalizzate a gestire il tempo del bambino.

Le differenze tra le cinque tipologie di offerta sono rappresentate nella Tabella 3, in essa non è inserita la variabile prezzo, che, ovviamente, nella fase di acquisto di un bene o di un servizio è la prima ad essere considerata.

Tabella 2 Rielaborazione sintetica del modello delle distinzioni economiche (Pine & Gilmore, 2000, p. 7)

Offerta economica	<i>Materiali</i>	<i>Beni</i>	<i>Servizi</i>	<i>Esperienze</i>	<i>Trasformazioni</i>
Economia	Agricola	Industriale	Dei servizi	Delle esperienze	Delle trasformazioni
Attività economica	Estrarre	Fabbricare	Fornire	Mettere in scena	Condurre
Natura dell'offerta	Fungibile	Tangibile	Intangibile	Memorabile	Efficace
Carattere dell'offerta	Naturale	Standardizzato	Personalizzato	Personale	Individuale
Destinatario	Mercato	Utilizzatore	Cliente	Ospite	Aspirante

In questa tabella va rivolta particolare attenzione, nell'analizzare i comportamenti dei genitori, alle ultime colonne che indicano i *servizi*, le *esperienze* e le *trasformazioni*. Bisogna cioè chiedersi cosa stiano acquistando i genitori: un servizio (ad esempio la gestione del bambino durante le ore diurne in cui sono al lavoro), un'esperienza (ad esempio una serie di attività, uscite, laboratori, che il bambino vivrà come memorabili) o delle possibili trasformazioni (ad esempio esperienze educative che lavorano sull'autonomia).

Il modello permette di riflettere su come i clienti vivono tali attività, ma anche di analizzare l'impostazione che viene data alle attività da parte di chi gestisce le stesse.

La terza colonna rappresenta i *servizi*, per il cliente è molto importante che queste attività di questa tipologia siano personalizzate per adattarsi ai suoi bisogni.

Nei servizi per l'infanzia la flessibilità negli orari rappresenta un elemento molto importante per i genitori, ma anche una certa varietà nel menu o la possibilità di avere delle informazioni sull'andamento della giornata. Queste opzioni indicano che il servizio, pur essendo standardizzato, può avere un certo grado di personalizzazione, anche se non prevede un coinvolgimento dei fruitori. La quarta colonna spiega le *esperienze*, come delle attività uniche e memorabili. Questo tipo di attività raggiunge la massima soddisfazione quando l'offerta diviene personale e l'ospite è coinvolto in modo attivo in un'esperienza estetica e sensoriale che genera un ricordo. Ne sono un esempio le attività

laboratoriali in cui i bambini possono utilizzare i diversi sensi ed acquisire piccole consapevolezze attraverso la sperimentazione.

Per quanto riguarda gli adulti si pensi alle attività aperte alle famiglie, quando i genitori hanno la possibilità di assistere, partecipare e contribuire alla vita della scuola. Anche la documentazione puntuale delle attività di racconto della vita a scuola (ad esempio un reportage fotografico) rappresenta un importante livello di partecipazione, soprattutto se si supera l'idea del semplice trasferimento di informazioni, per condividere invece i vissuti dei bambini e per far comprendere il significato delle attività, condividendolo con la famiglia.

Come si vedrà nel corso della presente ricerca, nell'ambito dei servizi per la prima infanzia le famiglie, che sicuramente si rivolgono ai *servizi* anche come attività di custodia, in realtà sono oggi sempre più attente a considerare importante e formativa *l'esperienza* del nido, e in loro si affina progressivamente il bisogno di informazioni-condivisioni, fino ad entrare nel merito delle attività e del percorso proposto.

La quinta colonna descrive le *trasformazioni*, cioè quelle esperienze che generano un cambiamento nell'individuo. *“Gli acquirenti delle trasformazioni desiderano essere guidati verso uno specifico obiettivo o scopo, e le trasformazioni devono generare l'effetto cui si mira. Ecco perché definiamo gli acquirenti aspiranti: essi aspirano ad essere qualcosa di diverso”* (Pine & Gilmore, 2000, p. 47). In questo ambito ci sono diversi esempi che riguardano i bambini, come l'acquaticità e la psicomotricità, oltre a percorsi che mettono insieme i bambini e i genitori dando la possibilità di sperimentare e acquisire nuovi modi di stare insieme. In questo caso l'attività non è il fine, ma il mezzo, il laboratorio diviene il contesto in cui si cambiano le modalità relazionali e gli educatori accompagnano questo cambiamento. Le trasformazioni hanno quindi una valenza educativa, devono essere caratterizzate da intenzionalità, da obiettivi e da una metodologia specifica.

Gli autori vanno a definire il modello di attività delle *esperienze* e delle *trasformazioni* creando un parallelo molto interessante con il teatro. In questo caso la rappresentazione è tutto quanto si svolge attorno al cliente e gli permette di fare un'esperienza unica. Il teatro non è individuato in questo caso come una metafora delle attività, bensì per gli autori vuole essere un vero e proprio modello di attività. La rappresentazione non deve

essere intesa come finzione, fine a sé stessa, ma come intenzionalità nell'accompagnare le persone in una esperienza di scoperta.

Un laboratorio che prevede l'utilizzo di vasi, terra, semi e acqua e si propone di raccontare il ciclo di vita dei vegetali, è per i bambini una scoperta, non una finzione, che avviene attraverso una rappresentazione di quanto succede in natura. I bambini vivono un'esperienza euristica e sensoriale esplorando, manipolando la terra, seminando, innaffiando e osservando. L'educatore deve guidare le azioni ed accompagnare con delle spiegazioni per dare significato valore alla stessa.

## 1.5. La rappresentazione dei servizi educativi

Proprio partendo da quest'idea di analisi dei servizi è possibile rappresentare il nido. Possiamo quindi provare a disegnare una mappa che permetta di individuare le caratteristiche di un servizio con lo scopo primario di riconoscerle e successivamente di valutarle. Un primo piano della rappresentazione riguarda il contesto in cui avviene l'esperienza educativa, il secondo è dato dalla metodologia (il rigore metodologico) che viene utilizzata per dare vita all'esperienza educativa, il terzo piano invece riguarda il la rete e il sistema territoriale, ovvero il ruolo che questi servizi rivestono nei confronti dell'esterno, cioè della comunità in cui sono inseriti.

Questa rappresentazione ha delle caratteristiche diverse rispetto a quelle basate su processi lineari come progettazione – realizzazione – valutazione, oppure ingresso (accoglienza) – attività – uscita (commiato), per diversi motivi. Innanzitutto, è costruita attorno al bambino e all'esperienza che egli vive, lo mette al centro, superando la prospettiva in cui al centro del servizio c'è il soggetto che lo eroga. In molti servizi, soprattutto quelli che hanno un'identità istituzionale, si percepisce che l'utente riveste un ruolo subalterno rispetto all'ente erogatore. In questo modello, nel cui baricentro manca il bambino-destinatario, il servizio è definito a priori. Esso non considera le specifiche esigenze dei destinatari e rischia di sminuire il significato del servizio stesso.

In altri modelli, che vedono il bambino-destinatario del servizio al centro dell'esperienza erogata, o meglio vissuta, le diverse esigenze dei destinatari sono conciliate in percorsi e soluzioni personalizzate. È proprio l'atto teorico di mettere al centro il bambino a

*personalizzare* l'esperienza, che evidenzia come non si possa più pensare ad uno standard replicabile per qualsivoglia bambino-destinatario.

L'esperienza deve essere costruita su misura, come un abito che viene conformato sulle caratteristiche della persona. Il lavoro del sarto è diverso rispetto al lavoro di chi confeziona i capi in serie, egli deve possedere una metodologia che permetta di muoversi a più livelli, progettare un abito, relazionarsi con il cliente comprendendo le sue esigenze e solo in ultima istanza tagliare e cucire le stoffe.

Inoltre, l'esperienza educativa ha una valenza di servizio pubblico, deve confrontarsi con la comunità o le comunità a cui fa riferimento perché solo attraverso questo dialogo è possibile trovare il significato del servizio. Nelle attività educative, infatti, è necessario riflettere sull'idea di servizio, sull'idea di educazione e sull'idea di bambino. Questa riflessione di senso non può anteporre la realtà interna del servizio slegandola dalla realtà circostante. Questo modello non ha la pretesa di essere migliore rispetto ai modelli lineari, che continueranno ad essere utilizzati perché funzionali ad una analisi ordinata e razionale, ma permette di cambiare la prospettiva ed evidenziare elementi di valore di queste attività.

Il *contesto* è inteso come spazio fisico e sociale in cui si svolge l'attività, è il palcoscenico e riveste un ruolo fondamentale per dare significato all'esperienza stessa. Come spiega Bateson (1975, p. 146) *“senza l'identificazione del contesto non si può capire nulla.”* Qualsiasi azione che noi ci troviamo ad osservare senza il contesto risulta priva di senso e quindi non può essere classificata. Nelle esperienze educative il contesto fornisce gli elementi per fare iniziare la storia; si pensi ad esempio all'importanza della presenza di giocattoli, di materiali o di scenari per stimolare il gioco simbolico dei bambini (materiali che per rispondere ad esigenze di qualità dovrebbero essere adeguati, naturali, quotidiani e stimolanti). I bambini in queste rappresentazioni non sono spettatori, ma sono attori che interpretano un ruolo, inizialmente attraverso l'imitazione degli adulti per poi introdurre schemi e variazioni fino ad interpretare trame complesse che non prevedono la presenza degli adulti. Piaget (1972, p. 320) a proposito di rappresentazione cognitiva nel bambino scriveva: *è a partire dal livello della rappresentazione che i fatti si arricchiscono di sfumature, a causa di grande numero di combinazioni possibili tra l'assimilazione e gli accomodamenti non più soltanto attuali (accomodamento propriamente detto) e passati*

(*immagini*). Il contesto va inteso in senso ampio come spazio fisico e spazio relazionale in cui i bambini interagiscono, si mettono alla prova, sperimentano ed acquisiscono consapevolezza. Esso si qualifica positivamente quando gli spazi dedicati ai bambini sono accessibili, quando rispondono ai loro bisogni (soprattutto sicurezza), quando sono leggibili, dedicati, organizzati (sia quelli interni che quelli esterni). L'organizzazione però, non riguarda solo l'ambiente fisico, ma anche il tempo, cioè la giornata, attraverso la ricorsività, che permette al bambino di riconoscere il tempo che passa e di ricevere particolare attenzione nel momento in cui lo si accoglie e in quello in cui lo si lascia per il ricongiungimento al genitore. A ciò si aggiungono i rituali della cura importanti sia sotto l'aspetto igienico, sia sotto quello psicologico, soprattutto nei due momenti in cui il bambino condivide con i compagni le esperienze straordinarie dei pasti o del gioco (l'attenzione però va posta anche in un altro momento delicato per le abitudini dei bambini, ovvero l'addormentamento). Sempre all'interno del contesto devono essere considerate le proposte e le esperienze educative offerte ai bambini, che dovrebbero rispondere ad un progetto che contempla attività interne ed esterne, uscite, piccoli rischi, e giochi, sia liberi che strutturati, i quali possano mettere in contatto il bambino anche con culture diverse. In tutte queste situazioni la relazione con l'adulto-educatore è fondamentale, questi è infatti una figura di riferimento, un modello, ma è anche colui che ascolta i bisogni, favorisce i processi di apprendimento e l'acquisizione di una progressiva autonomia, di fatto è il "regista" dell'esperienza educativa. Ciò non significa che ogni relazione debba essere mediata dall'adulto, anzi la relazione bambino-bambino andrebbe favorita per renderli autonomi anche nella gestione di piccoli conflitti.

Il secondo elemento del servizio riguarda la *metodologia*. Pensare ad un'esperienza educativa a misura di bambino come una rappresentazione (in cui il contesto è il palcoscenico e il regista è l'educatore) vuol dire prestare attenzione agli elementi significativi all'interno dell'esperienza stessa ed individuare quali azioni sono funzionali alla finalità che ci si propone e quali azioni non lo sono. Inoltre, come nel teatro, l'organizzazione influenza il successo: la sequenza delle attività, il tempo e il ritmo degli eventi accompagnano le persone in un percorso di scoperta che permette di comprendere l'esperienza e viverla con interesse. I bambini sono gli attori che interpretano ruoli senza aver bisogno un copione predefinito, ma improvvisando, mettendosi alla prova, come nel teatro dell'improvvisazione. L'educatore-regista, che solo in alcune situazioni ha un ruolo

da attore, ha il compito di definire il “dramma”, cioè la rappresentazione, di organizzare il contesto, di gestire i tempi e fare in modo che ognuno, a suo modo, partecipi accompagnando come voce narrante l’esperienza dei bambini. Il ruolo dell’adulto è quello di fare in modo che l’esperienza sia positiva e che abbia un significato nel percorso di crescita dei bambini. Quest’ultimi vanno accompagnati, guidati e sostenuti nell’esperienza con uno stile coinvolgente, ma attento alle loro esigenze.

Nei servizi l’educatore è un punto di riferimento importante per i bambini, la sua presenza deve essere accogliente e rassicurante per fare evolvere il bisogno di attaccamento fisico nella direzione del benessere e dell’autonomia. Il ruolo dell’educatore non può essere improvvisato e deve essere guidato da una profonda consapevolezza dello stesso, da una conoscenza delle fasi evolutive dei bambini e deve essere attento alle situazioni che stanno attraversando. Questo vuol dire che alla spontaneità dei gesti è necessario affiancare un atteggiamento riflessivo che nella naturalezza della relazione educativa permetta di accompagnare le esperienze. In questa riflessione l’educatore non è solo perché deve fare riferimento ai colleghi (la comunità professionale), guidato e supportato dal coordinatore del servizio e dalla comunità scientifica di riferimento per acquisire nuovi saperi e nuove chiavi di lettura. Tutto ciò è possibile attraverso un approccio rigoroso che preveda una fase di progettazione coerente con l’idea di bambino protagonista attivo del processo di crescita, ma che tenga conto anche delle famiglie, delle differenze culturali, degli interessi dei protagonisti. Il progetto, però, non può essere statico, deve essere flessibile, verificabile e migliorabile, per questo è utile una continua osservazione, una documentazione e un coordinamento in team per scambiare opinioni e idee.

Il terzo elemento riguarda il *ruolo del servizio rispetto alle famiglie e alla comunità di riferimento*. Nei servizi educativi, in particolare per la prima infanzia, la famiglia non rappresenta solo un soggetto portatore di interesse, ma deve essere considerata un destinatario del servizio. Naturalmente i genitori non possono essere messi sullo stesso piano dei bambini, essi sono i destinatari primari mentre le famiglie lo sono in modo secondario.

L’accesso di una famiglia a un servizio educativo nella prima infanzia non deve essere considerata un’azione scontata. Se il bambino deve imparare ad abituarsi a vivere molte

ore fuori casa in un ambiente sociale e psicologico diverso rispetto alla sua abitazione, anche il genitore deve imparare a gestire questo distaccamento e a collaborare con altre persone per le funzioni di accudimento e quelle educative. Questa evoluzione non è affatto semplice e richiede quindi una particolare attenzione da parte degli educatori. Ecco che la restituzione giornaliera sulle attività svolte, sul benessere del bambino, sui suoi progressi, ma anche il racconto delle attività svolte è fondamentale in quanto è un'occasione di crescita anche per genitori. Le piccole autonomie che il bambino sperimenta al nido devono trovare continuità anche a casa, per questo motivo è importante non solo informare, ma anche spiegare ai genitori il significato delle esperienze proposte e aiutarli a comprendere i progressi del bambino. Essi, inoltre, hanno delle aspettative non sempre chiare nei confronti del servizio che devono essere esplicitate per poi trovare risposta. Ci riferiamo ad esempio alle esigenze di tipo formativo, che difficilmente vengono esplicitate nei primi momenti di contatto con il servizio, ma che possono essere scoperte nel rapporto con l'educatrice e trovare spazio negli incontri genitori-genitori e genitori-esperti. La relazione con le famiglie riveste quindi un'importanza fondamentale, perché permette di ascoltare i genitori, di coinvolgerli, di farli partecipi di alcune decisioni, creando una collaborazione fattiva che valorizza la genitorialità in genere e quella che presenta differenze culturali, in particolare. Ciò può avvenire in colloqui specifici, in incontri generali o in incontri dedicati alla formazione. Il gruppo di lavoro poi dovrebbe tener conto che l'esperienza del nido sfocia nella scuola materna, da qui la necessità di pensare ad una continuità verticale, con possibili progetti comuni. Va ricordato inoltre che i bambini che presentano disagi o disabilità sono una preziosa e consolidata realtà che va tutelata con la continuità orizzontale che avviene nel rapporto tra educatori e servizi specialistici del territorio.

Nell'economia della famiglia, e più in generale di un territorio, questi servizi permettono di gestire meglio il tempo dedicato al lavoro e il tempo dedicato alla famiglia e di liberare quindi risorse da impiegare su altri fronti. Il concetto di *work life balance*<sup>3</sup> che si riferisce proprio all'equilibrio tra lavoro e vita privata. Esso include un'adeguata priorità tra "lavoro" (carriera e ambizione) e "stile di vita" (salute, piacere, tempo libero, sviluppo familiare e spirituale).

---

<sup>3</sup> Cfr. capitolo 4 p. 111

Vi è inoltre una funzione civica che questi servizi svolgono, la loro presenza infatti è rilevante dal punto di vista sociale e favorisce l'integrazione delle famiglie nella comunità e, come "servizi di prossimità", contribuiscono alla vivibilità del territorio. Il concetto di "servizi di prossimità" deriva dallo studio delle comunità rurali, è una delle caratteristiche delle imprese sociali in Francia e Belgio e vi è stata operata una suddivisione in categorie: quella oggettiva e quella soggettiva. *"La "prossimità" può essere oggettiva (nel caso dei servizi erogati su base locale) o soggettiva (qualora ci si riferisca soprattutto alla dimensione relazionale dei servizi erogati)"* (Laville in Borzaga & Defourny, 2001). Queste categorie sono applicabili anche ai servizi per l'infanzia. Infine, i servizi possono svolgere una funzione di ordine culturale: sensibilizzando la comunità e promuovendo percorsi tematici contribuiscono all'identità collettiva, alla capacità della stessa di farsi carico di situazioni problematiche, ma anche di avere uno sguardo propositivo nei confronti dell'infanzia e dell'educazione.

Una educazione di qualità deve produrre necessariamente dei cambiamenti nei soggetti che coinvolge nel processo educativo (Borghi, 2006), siano essi i bambini, i genitori e più in generale la comunità, ma al tempo stesso l'educazione deve essere una attività riflessiva che non si cristallizza in mere abitudini, bensì si rinnova attraverso occasioni di apprendimento quotidiano per gli operatori e per la loro comunità professionale.

## 2. LA QUALITÀ TRA STORIA ED ATTUALITÀ

### 2.1. Dalla qualità del prodotto alla qualità dell'organizzazione

Negli ultimi decenni il tema della qualità ha avuto una diffusione massiccia e capillare. La certificazione della qualità fenomeno particolarmente complesso che ha investito moltissimi settori e che nella storia ha subito interessanti trasformazioni.

Nei sistemi economici pre-industriali la qualità era legata alle caratteristiche fisiche del prodotto, pertanto era un problema dell'utilizzatore, il quale doveva porre particolare attenzione ad essa in fase di acquisto. Una derrata alimentare, un manufatto oppure un possedimento dovevano essere attentamente valutati per stabilirne il valore prima di comprare.

Gli organismi statali continuano a porsi il problema di regolamentare gli scambi stabilendo criteri e misure. La qualità è una prerogativa dei mercati e della volontà di governare gli scambi economici tra i soggetti ecco perché un secondo aspetto della qualità si è sviluppato in relazione alla genuinità dei prodotti, cioè alla necessità da parte dell'autorità di garantire che i prodotti non potessero danneggiare le persone. Successivamente, nei sistemi industriali, con le grandi produzioni e la competizione tra le imprese, la qualità è diventata un problema del produttore che doveva dimostrare ai potenziali clienti la bontà della propria produzione.

Fin dalla loro nascita le industrie sono state costrette a porsi il problema di garantire l'adeguatezza dei propri prodotti e la questione diventava particolarmente importante quando le produzioni dipendevano da linee complesse e articolate, come nel caso delle forniture militari. Una risposta a questa necessità si è avuta con la creazione di standard<sup>4</sup>, che internazionalmente significa unità di misura di quantità, peso, estensione, valore o qualità definita da una autorità. Viene anche inteso come campione, criterio, principio, regola, parametro o grado e può legarsi ad una norma riconosciuta. Lo standard viene

---

<sup>4</sup> "Standard" è una parola inglese che deriva dal francese antico estendart che indicava insegna, un vessillo o uno stendardo elevato per essere un punto di riferimento, soprattutto in situazioni di battaglia.

utilizzato come un parametro di confronto a cui ci si deve uniformare. Esso può riguardare dei caratteri fisici, delle caratteristiche funzionali, oltre che dei criteri, dei principi, delle regole o dei parametri. Non rappresenta una misura oggettiva, è legato a una contrattazione o ad una convenzione tra l'autorità che lo determina e chi è chiamato ad utilizzarlo. Esso permette di definire le caratteristiche del prodotto e dello scostamento da queste che viene deciso essere accettabile. Secondo questo approccio la qualità è garantita dall'attività di *controllo* ed è basata sulla misurazione delle caratteristiche del prodotto e la successiva eliminazione dei prodotti non conformi. Tale modalità di lavoro prevede un controllo a campione sui prodotti finiti, ovvero la misurazione su una parte limitata della produzione. La scelta del campione si basa sulla probabilità ed è effettuata individuando un campione statisticamente rappresentativo dell'universo da misurare come spigano Chiarini e Vicenza (2004). L'utilizzo di verifiche campionarie implica tuttavia incertezza, cioè che il campione estratto non sia rappresentativo della totalità. Il vantaggio di questa pratica è ovviamente legato ad una riduzione dei tempi, e quindi dei costi, nell'attività di controllo.

Tornando a considerazioni di natura storica, la seconda guerra mondiale spinse molte aziende negli Stati Uniti a superare modelli organizzativi tayloristici-fordisti per rispondere allo sforzo bellico con il coinvolgimento di tutta l'organizzazione. Per ottimizzare la produzione, riducendo gli scarti, vennero inseriti i controlli in diverse fasi della produzione impiegando dei metodi statistici di campionamento, dando vita così ai primi sistemi di "controllo di qualità"<sup>5</sup>. In questo contesto vennero elaborati nuovi approcci all'organizzazione e alla qualità, in particolare l'idea che in un'ottica di miglioramento non fosse sufficiente controllare il prodotto, ma che si dovesse anche incidere sul processo di produzione.

In quest'ambito è particolarmente importante il lavoro di Walter Shewhard presso i Laboratori Bell e del suo alunno William Edwards Deming<sup>6</sup>. Shewhart che lavorarono sulla teoria del controllo statistico e sulle "carte di controllo" che ancora oggi sono un punto di riferimento nella statistica industriale. Deming concentrò invece il proprio

---

<sup>5</sup> Con l'espressione "controllo di qualità" si intendono tutti i controlli, le prove e le misurazioni necessarie per eliminare quei prodotti che non corrispondono ai requisiti espressi nelle specifiche.

<sup>6</sup> Sul lavoro dei due studiosi si veda Ceriani (2004).

interesse sui processi direzionali. Insieme lavorarono sul concetto di “processo” e sul “circolo PDCA” o “Ciclo di Deming”.

Nello specifico lo schema PDCA si struttura come ciclo di quattro fasi che, una volta completate, possono essere ripetute ripianificando gli obiettivi del miglioramento.

Figura 3 Ciclo di Deming



La fase iniziale, PLAN, prevede l’identificazione dei bisogni e delle aspettative del cliente, la pianificazione strategica e la definizione delle politiche e degli obiettivi. La fase successiva, DO, prevede l’implementazione dei processi e la loro operatività. Il terzo momento, CHECK, prevede il monitoraggio e misurazione dei processi, oltre all’acquisizione dei dati relativi ai risultati di business. Infine, ACTION, è una fase di consolidamento delle modifiche apportate all’attività attraverso un lavoro di analisi e di revisione dei processi e delle performance.

Nell’estate del 1950 un gruppo di imprenditori giapponesi guidati da Deming mise a punto il sistema di gestione aziendale denominato Total Quality Management (TQM), ovvero “gestione totale della qualità”. TQM si basa sull’applicazione di due principi: il

metodo scientifico nella gestione aziendale e il “Sistema di Profonda Conoscenza”, esso prevede non solo il controllo della qualità, ma anche il miglioramento continuo. Si compone inoltre di diverse teorie: teoria della variabilità, teoria della conoscenza e psicologia (Galgano, 2008). Il TQM considera l’impresa come un sistema complesso. Tale approccio fa riferimento alla definizione di sistema del biologo Bertalanffy (1968) che lo definisce appunto come un complesso di elementi che stanno in reciproca relazione e danno origine a un insieme che non coincide con la somma delle sue parti. Adottare un approccio sistemico significa prendere in considerazione l’intera organizzazione e non solo una parte specifica di essa, abbandonando quindi una logica meccanicistica in favore dell’analisi del comportamento dell’intera organizzazione. Watzlawick (1967) sostiene che un fenomeno resta inspiegabile finché il campo di osservazione non è abbastanza ampio da includere il contesto in cui il fenomeno si verifica. In altre parole, il tema della qualità del prodotto non riguarda il singolo settore (ambito, segmento) dell’organizzazione, bensì va letto nell’intero contesto. La qualità dipende da tutta l’organizzazione, deve essere gestita in ogni fase e con il coinvolgimento di tutto il personale.

La diffusione di un’attenzione alla qualità in Occidente ha inizio dagli anni ’80, con “l’invasione” negli Stati Uniti dei prodotti giapponesi e il riconoscimento del successo del modello di gestione adottato da Toyota (Galgano & Gainotti, 2014). In Europa e in Italia i prodotti e le idee si sono diffuse negli anni immediatamente successivi.

Il TQM è un sistema di gestione che coinvolge le persone e che punta al miglioramento continuo della soddisfazione del cliente a costi sempre più bassi. Propone, sulla base del metodo scientifico, un approccio totale e integrato, coinvolgendo in modo orizzontale funzioni e dipartimenti, nonché tutti i dipendenti e si spinge fino ad includere la catena dei fornitori e dei clienti. Include sistemi, metodi e strumenti, e sono enfatizzate la dignità dell’individuo e la forza dell’azione comune. Il modello TQM rappresenta una rivoluzione filosofica del pensiero aziendale e come tale anche esso è in certi casi di difficile comprensione.

Un ulteriore importante cambiamento arriva con la diffusione dei Sistemi Normati. A partire dal 1987 l’Ente Internazionale di Normazione inizia la pubblicazione delle ISO 9000, una serie di norme e linee guida per la gestione della qualità nell’organizzazione (Fonte ISO 9001:2015). Si tratta di una serie di norme che definiscono i requisiti per la

realizzazione di un sistema qualità finalizzato a gestire i processi aziendali, migliorare l'efficacia e l'efficienza nella realizzazione del prodotto e nell'erogazione del servizio, ottenere ed incrementare la soddisfazione del cliente. In particolare, la norma ISO 9001 definisce i requisiti di un sistema di gestione per la qualità di un'organizzazione. I requisiti espressi sono di carattere generale e possono essere implementati da ogni tipologia di organizzazione. Le norme della serie UNI EN ISO 9000 sono standard riconosciuti a livello internazionale. La dicitura riporta il riconoscimento da parte dell'Ente nazionale italiano di Unificazione (UNI) del Comitato Europeo di Normazione (EN) e dell'International Organization for Standardization (ISO). Il codice numerico indica il nome della norma, cioè la materia di cui si occupa.

Due elementi fondamentali dell'approccio ISO 9000 sono, in primo luogo, la possibilità di interfacciare il sistema qualità con quello di fornitori e clienti e, in secondo luogo, quella di fare riconoscere e certificare da parte di un ente terzo il sistema per la gestione della qualità dall'azienda (Conti, 2004)<sup>7</sup>. Tale certificazione rappresenta un elemento importante di visibilità dell'impresa<sup>8</sup> stessa. In diversi settori quest'ultima diventa un valore aggiunto dell'azienda spendibile con i clienti o nelle gare per la fornitura di prodotti o servizi.

## 2.2. La qualità secondo le norme ISO 9000

I sistemi qualità basati sulle norme ISO 9000 considerano l'azienda un insieme di processi che devono essere documentati e verificati.

Il sistema di gestione della qualità (SGQ) prevede una documenta specifica:

- il manuale della qualità, che contiene la presentazione dell'azienda e la descrizione delle politiche adottate per gestire la qualità;
- il manuale delle procedure, che contiene la descrizione dei processi nelle diverse fasi e delle “istruzione operative” per la realizzazione delle attività,

---

<sup>7</sup> La rapida diffusione di questo approccio è legata alla necessità della creazione di un mercato unico europeo e dal sostegno offerto da diversi governi per la conoscenza di queste pratiche.

<sup>8</sup> L'Italia è il secondo paese al mondo per numero di certificazioni ISO 9000, seconda solo alla Cina (Fonte sito <https://www.iso.org/the-iso-survey.html> consultato il 15 novembre 2017)

- un registro della “documentazione” per effettuare le “registrazioni” dei dati del processo produttivo.

Sono inoltre previste attività di verifica, gestite interamente all’interno o da esperti esterni, sempre finalizzate a controllare l’applicazione di quanto dichiarato. Da queste attività di verifica-valutazione possono partire delle “azioni di miglioramento” e la proposta di ridefinizione dei processi di produzione o di controllo.

Le norme ISO 9000 sono state messe a punto per il settore industriale, successivamente nelle revisioni sono state introdotte innovazioni importanti sia per l’applicabilità al settore dei servizi sia dal punto di vista dell’approccio. Tali innovazioni possono essere analizzate confrontando le norme, in particolare attraverso la voce comune “scopo e campo di applicazione”.

Nella prima versione, la norma ISO 9000:1987 - “Sistemi qualità - Criteri per l’assicurazione della qualità nella progettazione, sviluppo, fabbricazione, installazione ed assistenza” indica *“i requisiti del sistema qualità da utilizzare quando sia contrattualmente previsto che il fornitore debba dare evidenza della propria capacità di progettare e fornire un prodotto.”*; il sistema qualità deve essenzialmente evitare che si verifichino delle non conformità nel processo produttivo.

Nella Norma ISO 9000:1994 “Sistemi qualità - Modello per l’assicurazione della qualità nella progettazione, sviluppo, fabbricazione, installazione ed assistenza” il sistema qualità ha lo scopo di dimostrare la capacità del fornitore di progettare e gestire un prodotto conforme, con l’obiettivo di ottenere la soddisfazione del cliente attraverso la prevenzione delle non conformità.

La norma ISO 9000:2000 - “Sistemi di gestione per la qualità - Requisiti”, la “Vision 2000”, propone una revisione dell’approccio rispetto alle versioni precedenti, supera il “sistema qualità” introducendo il “sistema di gestione della qualità”. L’intento è di non concentrare l’attenzione solo ad alcuni elementi della qualità, bensì di adottare una logica di sistema che coinvolga tutta l’organizzazione. La qualità viene concepita in modo circolare a partire dalla responsabilità della direzione, attraverso la gestione delle risorse, quindi la realizzazione del prodotto, per passare alla misurazione, analisi e miglioramento per ultimo tornare alla responsabilità della direzione.

Una innovazione importante della “Vision 2000” è l’approccio per processi. Il processo, citando la norma in questione, è definito l’*“insieme di attività correlate o interagenti che trasformano elementi in ingresso in elementi in uscita. Gli elementi in entrata in un processo provengono generalmente da gli elementi in uscita da altri processi. I processi in una organizzazione sono di regola pianificati ed eseguiti in condizione controllate al fine di aggiungerne valore.”* Secondo questo approccio, tutte le attività produttive, anche i servizi, sono rappresentabili con dei processi. Il processo inizia dalla progettazione dell’attività, prevede la gestione di risorse, quindi l’erogazione dell’attività e si conclude con la valutazione. Lo scopo di tale norma, rispetto all’organizzazione, è di dimostrare la capacità di *“fornire in modo coerente un prodotto che soddisfi i requisiti del cliente”*, attraverso *“l’applicazione efficace del sistema, includendo i processi per il miglioramento continuativo e soddisfacendo per la prevenzione delle non conformità.”* Infine, essa pone l’accento sul miglioramento continuo, l’obiettivo non è raggiungere un determinato livello, piuttosto spingere affinché il processo avvii un percorso di innovazione costante, elemento che caratterizzerà ancora di più la versione successiva.

La norma UNI EN ISO 9000: 2008 - “Sistemi di gestione per la qualità - Requisiti” specifica i requisiti di un sistema di gestione per la qualità per un’organizzazione che:

- A. *ha l’esigenza di dimostrare la propria capacità di fornire con regolarità un prodotto che soddisfi i requisiti del cliente e quelli cogenti applicabili;*
- B. *desidera accrescere la soddisfazione del cliente tramite l’applicazione efficace del sistema, compresi i processi per migliorare in continuo il sistema ed assicurare la conformità ai requisiti del cliente ed a quelli cogenti applicabili.*

Come si può vedere, la soddisfazione del cliente diventa un elemento strategico nel sistema qualità, e questo vale sia per l’impresa di servizi sia per l’attività manifatturiera. L’ultima revisione della norma entra in vigore nel 2015 ed è il riferimento obbligatorio per le certificazioni, i soggetti in possesso delle certificazioni con edizioni precedenti avranno tempo fino al mese di settembre 2018 per adeguarsi al nuovo sistema. L’ultima versione è denominata “Sistemi di gestione per la qualità - Requisiti” ed è sicuramente la più innovativa, con essa si intende superare il modello lineare input – processo – output, proponendo un approccio basato su sette principi guida:

1. la focalizzazione sul cliente;
2. la leadership;

3. la partecipazione attiva delle persone;
4. l'approccio basato sui processi;
5. il miglioramento continuo;
6. il processo decisionale basato sulle evidenze;
7. la gestione delle relazioni.

Pavletic (2016) sottolinea che in quest'ultima versione emerge l'importanza di tre elementi: il contesto, il coinvolgimento delle parti interessate e l'attenzione al concetto di rischio. La norma richiede all'organizzazione di comprendere il proprio contesto esterno/interno, di esaminare i bisogni e le aspettative delle parti interessate, di determinare su tale base i fattori e i requisiti che possono avere impatto sul sistema di gestione per la qualità e infine di determinare quali siano i rischi e le opportunità per assicurare l'efficacia del sistema qualità e il suo continuo miglioramento.

Tabella 3 Norma UNI EN ISO 9000: 2015, Indice.

1.	Scopo e campi di applicazione
2.	Riferimenti normativi
3.	Termini e definizioni
4.	Contesto dell'organizzazione
5.	Leadership
6.	Pianificazione
7.	Supporto
8.	Operatività
9.	Valutazione delle prestazioni
10.	Miglioramento

Le norme ISO hanno una struttura precisa: le prime tre sezioni servono ad inquadrare correttamente il documento (scopo e campo di applicazione), a riportare tutte le leggi e le normative che l'attività deve rispettare ed un elenco dei termini tecnici utilizzati e le

relative definizioni. La sezione 4 prevede una descrizione del contesto in cui l'organizzazione si trova ad operare. La sezione 5 riguarda la direzione ed è indicativo che il termine utilizzato sia leadership, per la quale la norma si propone per promuovere la qualità. Le sezioni successive riguardano le azioni che l'organizzazione attua per gestire la qualità. In particolare, si noti che quelle corrispondenti ai numeri 6, 8, 9 e 10 corrispondono al Plan, Do, Check e Action del circolo di Deming descritto nel paragrafo precedente<sup>9</sup>.

Le norme ISO prendono in esame le tematiche più varie. In ambito della gestione aziendale la più diffusa è la già citata ISO 9000 che riguarda i sistemi qualità. Nel settore industriale è abbastanza diffusa anche la norma ISO 14000, per la certificazione della gestione dell'ambiente e negli ultimi anni si è imposta anche la ISO 26000 che consiste in linee guida relative alla responsabilità etica e sociale delle imprese stesse. Quest'ultimo tema ha assunto una rilevanza crescente in relazione allo sviluppo dell'economia globale e all'attenzione alle tematiche dei diritti umani e della sostenibilità.

Esistono norme specifiche per il settore educativo in particolare due sono quelle più significative per questa ricerca: la norma UNI ISO 29990 e la norma UNI 11034.

UNI ISO 29990:2011 – “Servizi per l'apprendimento relativi all'istruzione e alla formazione non formale - Requisiti di base per i fornitori del servizio” riguarda la qualità degli enti di formazione non formale. Quest'ultima si distingue dalla formazione formale perché non prevede il raggiungimento di titoli con valore legale<sup>10</sup>.

La norma è rivolta sia ad enti pubblici che privati che si occupano di formazione professionale, formazione aziendale o apprendimento continuo. L'indice è organizzato in quattro sezioni: scopo e campi di applicazione, termini e definizioni, servizi di formazione e gestione del fornitore del servizio di formazione.

---

<sup>9</sup> Cfr. capitolo 2, p. 37.

<sup>10</sup> Cfr. capitolo 1, p. 12.

Tabella 4 Norma UNI ISO 29990:2011, Indice.

1.	Scopo e campi di applicazione
2.	Termini e definizioni
3.	Servizi di formazione
3.1	Determinazione dei fabbisogni formativi
3.2	Progettazione dei servizi per l'apprendimento
3.3	Erogazione dei servizi per l'apprendimento
3.4	Monitoraggio della fase di erogazione dei servizi per l'apprendimento
3.5	Ambiente formativo
3.6	Valutazione eseguita dal fornitore del servizio di formazione
4.	Gestione del fornitore del servizio di formazione
4.1	Requisiti generali per la gestione
4.2	Strategia e gestione aziendale
4.3	Riesame della Direzione
4.4	Azioni preventive e azioni correttive
4.5	Gestione finanziaria e gestione del rischio
4.6	Gestione delle risorse umane
4.7	Gestione della comunicazione (interna ed esterna)
4.8	Messa a disposizione delle risorse
4.9	Audit interni
4.10	Informazioni di ritorno dalle parti interessate

La sezione 3 della norma descrive il servizio come un processo formativo in cui l'input è la definizione delle esigenze delle parti interessate (contenuto e processo), a cui segue la progettazione con la specificazione degli obiettivi, della portata del servizio, dei mezzi per accompagnare e seguire e la pianificazione del curriculum e quindi la fornitura del servizio (informazione ed orientamento; disponibilità ed accessibilità delle risorse; ambiente). L'output è rappresentato dai risultati del monitoraggio, che prevede le valutazioni da parte del fornitore, la valutazione dell'apprendimento e la valutazione del servizio. La sezione 4 si concentra invece sugli aspetti gestionali del servizio cioè sulle attività che ne permettono il funzionamento.

Tabella 5 Norma UNI 11034, Indice.

1	Scopo e campo di applicazione
2	Riferimenti normativi
3	Termini e definizioni
4	Requisiti dei servizi
4.1	Requisiti generali
4.2	Definizione degli indirizzi generali (missione)
4.3	Informazione
4.4	Organizzazione
4.5	Gestione degli spazi degli arredi
4.6	Progettazione educativa
4.7	Attuazione del progetto educativo
4.8	Partecipazione della famiglia
4.9	Requisiti per il personale
5	Progettazione dei servizi innovativi
5.1	Requisiti generali
5.2	Raccolta dati di base
5.3	Definizione delle specifiche del processo e delle modalità di realizzazione
5.4	Riesame, verifica e validazione della progettazione
5.5	Controllo

Il vantaggio di utilizzare una norma di questo tipo riguarda in primis il modello organizzativo che viene formalizzato, vengono definite le attività da svolgere, i compiti e le responsabilità delle persone. Un secondo aspetto riguarda i fruitori del servizio che sono messi a conoscenza di finalità, obiettivi e attività dello stesso: è fondamentale infatti che il cliente sia consapevole fin dall'inizio del percorso degli obiettivi delle attività che andrà a svolgere.

La norma UNI 11034 “Servizi all'infanzia - Requisiti del servizio” è stata pubblicata nel febbraio 2003 da UNI, si applica nei servizi alla prima infanzia, fino ai tre anni, ai servizi integrati (0-3 e 3-6) e ai servizi educativi progettati per la fascia di età 0-6. (Tab. 5) Si

sviluppa in cinque sezioni: scopo e campo di applicazione, riferimenti normativi, termini e definizioni, requisiti dei servizi e progettazione dei servizi innovativi.

Queste norme (UNI ISO 29990 e UNI 11034) sono per definizione complementari alla norma ISO 9000 e, di fatto, l'utilizzo è sempre legato alla certificazione delle qualità. Il vantaggio nel loro utilizzo è proprio nell'adeguamento di un approccio generico alle esigenze di qualità specifiche dei servizi formativi e dei servizi per l'infanzia.

Il rapido excursus sulle ISO può essere concluso osservando che, al di là delle differenze tra TQM e Sistemi Certificati, analizzate da Conti (2004), la diffusione di una cultura della qualità è stata un elemento importante sia per le imprese, sia per i servizi e ha coinciso con la diffusione della cultura dell'organizzazione aziendale anche attraverso una convergenza di pratiche e strumenti. Si pensi, ad esempio, all'uso ormai comune di termini come *vision* e *mission*, alla diffusione e ricezione della pratica di procedure gestionali, nonché all'importanza riconosciuta alla documentazione.

Dal punto di vista dell'organizzazione il tema della qualità ha portato un cambiamento sostanziale che possiamo riassumere in tre passaggi:

- 1) attività di *controllo* della produzione;
- 2) attività di *miglioramento* dei processi di produzione;
- 3) *coinvolgimento* di tutto il sistema organizzazione del percorso di miglioramento.

Un ulteriore elemento chiave nell'evoluzione dell'approccio alla qualità consiste nell'importanza data al coinvolgimento dei fornitori, dei clienti e dei fruitori. La qualità dunque non si costruisce solo all'interno dell'organizzazione, ma anche nei rapporti tra la stessa e il contesto in cui è inserita.

Per quanto riguarda i sistemi di gestione della qualità abbiamo constatato che nelle revisioni delle norme l'approccio è cambiato sotto diversi aspetti, in particolare adattandosi alla produzione dei servizi e spingendo sul coinvolgimento attivo di tutto il sistema. Questi aspetti costituiscono dei limiti che potremmo definire strutturali cioè legati all'impostazione di questo approccio. La certificazione da parte di un ente terzo è un'attività finalizzata al riconoscimento "pubblico", mira quindi a una legittimazione esterna del servizio e questo non sempre costituisce un elemento di motivazione della compagine interna.

Un ulteriore aspetto critico è legato all'enfasi sulla documentazione, che fa percepire il sistema qualità come sistema burocratico macchinoso e non efficiente. In molte organizzazioni il tema della qualità è delegato ad alcune figure preposte e, nonostante le indicazioni della normativa, la qualità non riesce a permeare l'organizzazione. L'approccio per processi può essere considerato "riduttivo" nel rappresentare servizi ad alta complessità, come i servizi educativi. Qui la qualità è fortemente influenzata da fattori immateriali come le aspettative, le relazioni o il clima. Vi sono quindi degli ambiti, come il mondo della scuola, in cui la certificazione dei sistemi qualità, pur avendo avuto una discreta diffusione, non è riuscita a garantire la diffusione di una cultura organizzativa adeguata (Zaggia, 2007; Previtali, 2010).

### 2.3. La qualità e la tutela dell'interesse pubblico

In settori non industriali la qualità si è sviluppata in risposta a necessità particolari. Il settore agro-alimentare, per esempio, rappresenta per molti aspetti un caso emblematico: il cibo ha caratteristiche di bene pubblico; il tema è legato alla sicurezza delle persone e le filiere produttive vedono il coinvolgimento successivo di più soggetti. La storia della regolamentazione del settore agro-alimentare inizia nel Settecento con lo sviluppo di scambi commerciali sovranazionali. Con la produzione e con il commercio di beni si diffonde la necessità di misurare e dare degli standard<sup>11</sup>. Nella seconda metà del XIX secolo furono emanate le prime leggi per disciplinare i prodotti alimentari e stabilite le prime forme di controllo. Tra il 1897 e il 1911 l'Impero Austro Ungarico diffuse un testo con una serie di standard e di descrizioni di prodotti per identificare un'ampia gamma di alimenti: il "*Codex Alimentarius Austriacus*". Nel 1905 nel Regno d'Italia venne fondato l'"Istituto Internazionale di Agricoltura" voluto da Vittorio Emanuele III che ottenne la sottoscrizione di ben 74 stati<sup>12</sup>. Nel 1930 tale Istituto elaborò il Censimento Mondiale dell'Agricoltura, coordinando l'opera degli istituti di statistica appartenenti ad un vasto

---

<sup>11</sup> L'introduzione di standard dal punto di vista storico e sociale può anche essere letta come una predominanza sociale, indica il potere dello Stato di fissare un criterio a cui diversi soggetti si devono uniformare. Essi determinano quello che può essere venduto e che caratteristiche deve avere.

<sup>12</sup> L'istituto nasce con il compito di raccogliere informazioni statistiche, tecniche ed economiche sull'agricoltura ed è sfociato nella costituzione di FAO (1945) e di OMS (1948).

numero di Paesi, raccogliendo e pubblicando dati sulla produzione agricola annuale e sul numero di aziende agricole attive. Parallelamente nel 1903 nasceva in Belgio l'International Dairy Federation con il compito di elaborare i primi standard nel settore caseario e dei latticini. Questo ente risulterà importantissimo per la creazione del Codex Alimentarius<sup>13</sup> del 1963. Oggi i paesi che aderiscono al Codex coprono il 99% della popolazione mondiale. Esso può essere definito come un manuale riconosciuto internazionalmente come punto di riferimento per la produzione alimentare. La sezione I del Codex riporta i seguenti obiettivi:

- identificare i principi essenziali di igiene dei prodotti alimentari applicabili in tutta la catena alimentare (dalla produzione primaria fino al consumatore finale), al fine di raggiungere l'obiettivo di garantire che il cibo è sicuro e adatto al consumo umano;
- raccomandare un approccio HACCP come mezzo per migliorare la sicurezza alimentare<sup>14</sup>;
- indicare le modalità per l'attuazione di tali principi;
- fornire un orientamento all'uso di codici specifici che possono essere necessari per particolari settori della catena alimentare; processi; o prodotti per completare i requisiti di igiene specifici di ogni area.

Sempre nel settore alimentare, e quasi contemporaneamente alle due precedenti istituzioni, negli Stati Uniti l'esigenza di sicurezza cresciuta con l'industrializzazione delle produzioni, portò alla costituzione nel 1906 della Food and Drug Administration

---

<sup>13</sup> Tale codice è stato creato nel 1963 dalle due organizzazioni delle Nazioni Unite: la FAO (Organizzazione per l'Alimentazione e l'Agricoltura) e dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) con il compito di elaborare un corpo di norme relative ad una disciplina uniforme, nei diversi Stati, sulla produzione e sul commercio di prodotti alimentari al fine di facilitare gli scambi internazionali, assicurando transazioni commerciali leali e garantire ai consumatori un prodotto sano e igienico, non adulterato oltre che correttamente presentato ed etichettato (fonte: Ministero delle Politiche Agricole Alimentari e Forestali) <http://www.fao.org/fao-who-codexalimentarius/en/>, (ultima consultazione 12 settembre 2018) [http://www.salute.gov.it/imgs/C\\_17\\_pagineAree\\_1225\\_listaFile\\_itemName\\_3\\_file.pdf](http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pagineAree_1225_listaFile_itemName_3_file.pdf) (ultima consultazione 12 settembre 2018)

<sup>14</sup> Il Codex farà proprio per volontà dell'OMS il metodo elaborato dalla NASA per la sicurezza degli alimenti.

(FDA)<sup>15</sup> per affrontare il tema del controllo della qualità nella prospettiva della tutela del consumatore (Al Mureden, 2015).

Il primo approccio alla sicurezza alimentare consisteva semplicemente nel controllo finale, verificando cioè che tutti i prodotti o un campione di essi possedesse i requisiti prestabiliti. Questa pratica oltre ad essere onerosa non sempre si dimostrava efficace. Nel 1978 negli Stati Uniti la FDA introduce le Good Manufacturing Practice (GMP). Le Norme di Buona Fabbricazione, corrispondono a quella parte dell'assicurazione di qualità che ha lo scopo di garantire che i prodotti vengano fabbricati in modo da risultare consistentemente di qualità adeguata all'uso che se ne intende fare. Si introduce quindi l'idea che la qualità deve essere costruita durante il processo di produzione, tenendo sotto controllo non solo il risultato, ma anche le varie fasi di produzione.

La vera svolta arriva negli anni '60 con l'introduzione di HACCP<sup>16</sup>, sigla che indica un sistema di indagini e di sorveglianza per individuare e prevenire la diffusione di malattie di natura alimentare. Alla base del sistema ci sono tre principi: identificazione e valutazione dei pericoli associati al cibo nel percorso di produzione; determinazione dei punti critici dove effettuare i controlli; creazione di un sistema per monitorare i punti critici di controllo.

Si tratta di una metodologia preventiva per assicurare la salubrità dei prodotti attraverso l'analisi dei potenziali pericoli<sup>17</sup>, biologici, chimici e fisici presenti nel ciclo produttivo e l'identificazione dei punti critici<sup>18</sup> del processo che possono essere posti sotto il

---

<sup>15</sup> Food and Drug Administration (FDA) è un'organizzazione governativa nata nel 1906 all'interno del Dipartimento dell'Agricoltura e resa autonoma nel 1938. La FDA ha come scopo la protezione della salute dei cittadini attraverso la promulgazione di regolamenti che controllino la messa sul mercato dei prodotti che sono sotto la sua giurisdizione, tra cui i farmaci, gli alimenti, gli integratori alimentari e gli additivi alimentari, i mangimi e farmaci veterinari, le attrezzature mediche, il sangue e i derivati e i cosmetici.

<sup>16</sup> HACCP è l'acronimo per Hazard Analysis and Critical Control Points, un approccio messo a punto da The Pillsbury Company, i Natick Research Laboratories e NASA per rispondere alle esigenze di garantire in modo assoluto gli alimenti utilizzati dagli astronauti delle missioni spaziali.

<sup>17</sup> Pericolo: fonte potenziale di contaminazione di natura biologica, chimica o fisica per un alimento in grado di compromettere la salute di chi lo consuma.

<sup>18</sup> Punti critici di controllo: fase o procedura che è possibile tenere sotto controllo e sulla quale si può intervenire per prevenire, eliminare o ridurre a livelli accettabili il pericolo per la sicurezza di un alimento.

monitoraggio per la prevenzione, l'eliminazione o la riduzione dei pericoli entro livelli accettabili, il tutto con particolare attenzione alla rintracciabilità<sup>19</sup> del prodotto.

HACCP è stata recepita a livello di Comunità Europea nel 1993 e dall'Italia nel 1997 con il Decreto Legislativo 26 maggio 1997, n. 155 "Attuazione delle direttive 93/43/CEE e 96/3/CE concernenti l'igiene dei prodotti alimentari".

Al fine del nostro approfondimento, questo approccio rappresenta un'innovazione sul piano del metodo: introduce un approccio sistematico; propone una evoluzione da controllo ad assicurazione in una ottica proattiva<sup>20</sup>; permette di dimostrare il controllo del processo fornendone evidenza; coinvolge un gruppo di lavoro multidisciplinare; concentra le risorse aziendali nelle fasi critiche; diminuisce il numero dei controlli finali e le perdite di prodotto.

Il tema della qualità nel settore alimentare ha una rilevanza pubblica e sociale. Essa non riguarda solo i produttori e i consumatori, ma coinvolge un terzo soggetto: lo Stato; è quest'ultimo infatti il soggetto che definisce le caratteristiche dei prodotti accettabili e le buone pratiche, da qui l'idea che nei servizi pubblici ci possa essere un ente terzo che fa da garante della qualità.

## 2.4. La governance dei servizi pubblici

In Italia, nel settore pubblico, i temi sopracitati hanno avuto un'importanza crescente a partire dagli anni '90 del Novecento e vanno letti in un'ottica più generale di rinnovamento della pubblica amministrazione. Da un lato sono state introdotte pratiche per migliorare i servizi e dall'altro si è aperta la possibilità di far rientrare nel sistema dei

---

<sup>19</sup> Rintracciabilità: capacità di ricostruire la storia e di seguire l'utilizzo di un prodotto mediante identificazioni documentate relativamente agli operatori di filiera ed alle materie prime, gli additivi, i semilavorati ed i materiali di imballaggio che, in qualunque punto della filiera, entrano nel processo produttivo.

<sup>20</sup> Proattivo: Secondo Viktor Frankl (2005), il termine descrive una persona che assume la responsabilità della propria vita, piuttosto che cercare le cause in circostanze esterne o in altre persone. Frankl ha sottolineato l'importanza del coraggio, della perseveranza, della responsabilità individuale e della consapevolezza dell'esistenza di scelte, indipendentemente dalla situazione o dal contesto. Nel linguaggio aziendale il termine proattivo viene associato a metodologie e modalità di lavoro che tendono a anticipare problematiche, le tendenze e i cambiamenti.

servizi pubblici anche prestazioni erogate da altri soggetti con la conseguente necessità di governance<sup>21</sup>. Ne è un chiaro esempio il sistema sociosanitario.

Il sistema socio-sanitario italiano nasce alla fine degli anni '70 con la legge n. 833/1978 che pone a base dell'assistenza sanitaria pubblica la medicina territoriale e l'integrazione socio-sanitaria. L'obiettivo di questa riforma era di superare la frammentazione dei servizi, garantendo l'interesse della collettività e il diritto alla salute dell'individuo, come sancito dall'art. 32 della Costituzione. Una seconda riforma avviene nel 1992 per fare fronte all'estensivo carico economico sul sistema centrale attraverso una progressiva responsabilizzazione delle Regioni dal punto di vista organizzativo e dal punto di vista economico. Le Unità Sanitarie Locali (ULS), vengono riorganizzate e ricondotte alle Regioni, e, per la prima volta, avviene apertura al mercato prevedendo l'esercizio della libera professione. Lo Stato, attraverso il Piano Sanitario Nazionale, stabilisce le prestazioni e mantiene la programmazione economica, le Regioni invece distribuiscono le risorse alle Aziende Sanitarie. Un terzo passaggio è dato dalla legge 229 del 1999 che delega alle Regioni la gestione sanitaria, e lascia allo stato il ruolo di garante del servizio attraverso i Livelli Essenziali di Assistenza (LEA)<sup>22</sup>.

Per quanto riguarda i servizi sociali invece una novità importante si ha con il decreto legge n.112 del 1998<sup>23</sup>, che conferisce ai Comuni la gestione di tali servizi. La legge quadro 328/2000 "Disposizioni per un sistema integrato di interventi e servizi sociali"

---

<sup>21</sup> Governance: processo con il quale vengono collettivamente risolti i problemi rispondendo ai bisogni di una comunità locale. Si ha una buona governance quando nella comunità sociale le azioni del governo (come strumento istituzionale) si integrano con quelle dei cittadini e le sostengono. La governance si attua con processi di democrazia attiva e si basa sull'integrazione di due ruoli distinti: quello di indirizzo programmatico (governo) e quello di gestione e fornitura di servizi (strutture operative ed amministrative). Un governo è strumento di buona governance quando applica principi, mutuati dalla nuova cultura imprenditoriale, per il coinvolgimento e la responsabilizzazione dei cittadini: centralità del cliente-cittadino, capacità di creare visioni condivise sulle prospettive di sviluppo, comportamenti amministrativi coerenti con tali visioni, definizione di risultati attesi e gestione snella per realizzarli, apprendimento continuo, apertura al mercato, partecipazione e non gerarchia, conferimento di responsabilità e potere alle varie componenti del sistema sociale, perseguendo federalismo, flessibilità ed apertura organizzativa. (Previtali & Favini, 2016).

<sup>22</sup> I Livelli Essenziali di Assistenza (LEA) sono le prestazioni e i servizi che il Servizio sanitario nazionale (SSN) è tenuto a fornire a tutti i cittadini, gratuitamente o dietro pagamento di una quota di partecipazione (ticket), con le risorse pubbliche raccolte attraverso la fiscalità generale, le tasse. (Ministero della Salute).

<sup>23</sup> "Conferimento delle funzioni e dei compiti amministrativi alle regioni ed agli enti locali in attuazione del capo 1 della legge 15 marzo 1997 n° 59".

stabilisce l'assetto istituzionale con l'intervento dello Stato, delle Regioni e dei Comuni secondo il principio di sussidiarietà e l'organizzazione di ambiti di zona in capo alle ASL. Essa prevede inoltre la collaborazione tra soggetti diversi: pubblici, del privato sociale e privati. All'ente pubblico compete la programmazione (attraverso il Piano Nazionale, Piani Regionali e Piani di Zona) e la gestione (attraverso i flussi di spesa, l'autorizzazione e l'accreditamento, la carta dei servizi<sup>24</sup> e le regole sugli appalti ecc.). La definizione del Piano di Zona si dovrebbe basare sul principio di sussidiarietà e prevedere meccanismi di partecipazione per i servizi presenti sul territorio. Dalla legge 328/2000 prendono vita anche le normative regionali che attraverso il sistema di autorizzazione e di accreditamento regolano i servizi sul territorio. Tale legge è stata la base della normativa che ogni regione ha prodotto per promuovere e regolamentare l'assistenza sanitaria, socio-sanitaria e sociale del territorio. La Regione Veneto ha approvato, come diretta conseguenza, la L.R. 22/02 per l'autorizzazione e l'accreditamento dei servizi socio-sanitari. Essa definisce le norme procedurali e i requisiti minimi di qualità per l'autorizzazione all'esercizio; il titolo IV, in particolare, si occupa di accreditamento.

I nidi sono parte integrante di questi servizi, anche se la governance specifica di queste attività era stata già delineata, nella nostra regione, dalla L. R. 32/90 "Disciplina degli interventi regionali per i servizi educativi alla prima infanzia: asili nido e servizi innovativi", normativa oggi rivista e integrata dalla L.R. 6/2017 "Modifiche e integrazioni alla legge regionale 23 aprile 1990, n.32". In essa sono specificati quattro obiettivi della programmazione regionale, che sono quindi gli obiettivi governance:

- 1) sviluppo equilibrato del servizio nelle varie aree della Regione;
- 2) coordinamento con gli altri servizi per l'infanzia e la famiglia in campo sociale, educativo, didattico, sanitario;
- 3) valorizzazione delle professionalità degli operatori;
- 4) collaborazione tra gli enti pubblici e privati ai fini di una migliore sinergia delle risorse.

---

<sup>24</sup> Tra le principali innovazioni merita un approfondimento la "Carta dei servizi" uno strumento introdotto con la Direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri del 27 gennaio 1994 "Principi sull'erogazione dei servizi pubblici". È un documento che dispone i principi cui deve essere uniformata progressivamente, in generale, l'erogazione dei servizi pubblici. Il fornitore di servizi attraverso la C.d.S. assume una serie di impegni nei confronti della propria utenza riguardo i servizi offerti. In essa sono descritte le modalità di erogazione dei servizi, gli standard di qualità e informa l'utente sulle modalità di tutela previste.

## 2.5. L'autorizzazione e l'accreditamento dei servizi

L'autorizzazione è l'atto che concede la possibilità alle strutture di esercitare un'attività in ambito sanitario o sociale. Essa avviene dopo una procedura di verifica del possesso dei requisiti minimi stabiliti dalla legge. Tali requisiti riguardano l'ambito funzionale, strutturale, organizzativo e tecnologico e si basano sul rispetto delle normative, in particolare quella sulla sicurezza.

L'istituto dell'accreditamento (o accreditamento istituzionale) serve a selezionare le strutture idonee ad operare per conto del sistema sanitario nazionale. In questo caso la valutazione riguarda i requisiti minimi di legge, i requisiti ulteriori di qualificazione, il monitoraggio della continuità, la tempestività e l'appropriatezza degli interventi, la valutazione di un uso efficiente ed efficace delle risorse. Va anche detto che la normativa regionale non è omogenea, alcune regioni (Veneto, Emilia Romagna, Molise, Campania, Liguria, Toscana, Umbria e la Provincia Autonoma di Bolzano) consentono l'accreditamento di servizi solo se in linea con i bisogni del territorio, definiti nella Programmazione Regionale. In altre Regioni (Lombardia, Friuli Venezia Giulia, Piemonte, Marche, Puglia, Calabria, Valle d'Aosta, Sardegna) l'accreditamento è libero, cioè legato solo al possesso dei requisiti. La Provincia Autonoma di Trento, anche se ha in corso la definizione del sistema di accreditamento, ha finora praticato il sistema del contratto diretto per la fornitura di servizi (Garena & Gerbo, 2010, p. 26).

In Veneto, la già citata L. R. n. 22 del 16 agosto 2002, "Autorizzazione e accreditamento delle strutture sanitarie e socio-sanitarie", è ad oggi considerata un punto di riferimento tra le leggi delle diverse Regioni.

L'Articolo 1 afferma che: "la Regione promuove la qualità dell'assistenza sanitaria, socio sanitaria e sociale. La Regione provvede affinché l'assistenza sia di elevato livello tecnico professionale e scientifico, sia è erogata in condizioni di efficacia ed efficienza, nonché di equità pari l'accessibilità a tutti i cittadini e sia appropriata rispetto i reali bisogni di salute, psicologici e relazionali della persona". Questo articolo riporta chiaramente il ruolo di garante che assume la Regione nei confronti del cittadino. Tutto l'impianto è costruito per assicurare un livello di qualità minimo nei servizi del territorio.

La legge individua quattro tipologie generali di servizi:

- le strutture che erogano prestazioni in regime di ricovero ospedaliero a ciclo continuativo e diurno (gli ospedali e le case di cura);
- le strutture che erogano prestazioni di assistenza specialistica in regime ambulatoriale (ad esempio ambulatori specialistici);
- le strutture che erogano prestazioni in regime residenziale extra ospedaliero a ciclo continuativo e/o diurno di carattere intensivo o estensivo (ad esempio RSA per anziani o comunità terapeutiche);
- le strutture sociali (ed esempio gli asili nido).

Ognuna di queste tipologie afferirà ad un ente territoriale referente.

Per quanto riguarda le strutture sociali, come il nido, hanno come referente territoriale il Comune, a cui vanno presentate le domande di autorizzazione. L'ente territoriale, a sua volta, inoltrerà la richiesta al Presidente della Regione Veneto per ottenere il parere obbligatorio e vincolante ai fini del rilascio dell'autorizzazione alla realizzazione.

La legge prevede che i servizi siano sottoposti a quattro livelli di autorizzazione:

1. autorizzazione alla realizzazione del servizio previa verificata effettiva presenza di bisogno del servizio nei Piani di Zona (locale o regionale);
2. autorizzazione all'esercizio che prevede l'accertamento dei requisiti minimi: l'iter prevede la presentazione di una richiesta e del risultato di un'autovalutazione (attraverso liste di verifica a risposta chiusa sì/no) e una successiva visita di controllo (da parte di esperti: tecnici ULSS, gruppo tecnico multiprofessionale); ha validità quinquennale ed è soggetta a rinnovo previa verifica del mantenimento dei requisiti minimi, generali e specifici, di cui all'art. 10 L.R. 2272002;
3. accreditamento istituzionale che richiede una domanda di accreditamento, per alcuni servizi va fatta alla Regione, per i servizi alla prima infanzia va fatta al Sindaco del Comune, corredata dei documenti di rito (autorizzazione e liste di verifica), essa può essere gestita in quest'ultimo caso direttamente dal Comune o può essere trasferita all'ULSS di zona che diventa titolare del rilascio dello stesso. Il servizio accreditato (dalla Regione o dal Comune) risponde ai requisiti organizzativi previsti dalla normativa (carta dei servizi, programmazione didattica-educativa, coordinamento pedagogico, stile educativo personalizzazione degli interventi, relazione e gestione di attività con i servizi del territorio); la durata dell'accREDITamento è di 3 anni (si noti

la differenza tra autorizzazione e accreditamento: la prima indaga aspetti di natura strutturale e la seconda, invece, aspetti organizzativi e pedagogici);

4. accreditamento di eccellenza, è un quarto livello che a oggi è stato solo sperimentale (è stato applicato in ambito sanitario, ad esempio a Treviso), che dovrebbe riconoscere le migliori pratiche organizzative e tecniche.

I requisiti della struttura sono definiti nel decreto regionale 84 del 2007 e si distinguono in:

- requisiti generali (organizzativi, strutturali e tecnologici);
- requisiti di area di affluenza (minori, anziani, disabili, infanzia, dipendenze e salute mentale);
- requisiti specifici per tipologia di offerta (per quanto riguarda la prima infanzia troviamo asilo nido, micro nido, nido aziendale, nido integrato, centro infanzia).

L'impostazione della normativa evidenzia con chiarezza le finalità che si propone l'ente territoriale: governare un sistema articolato di servizi garantendo al cittadino il rispetto delle leggi e i requisiti minimi di qualità cercando di non limitare le attività e le competenze dei gestori dei servizi.

Il quadro normativo in Veneto è stato elaborato da Emmerre S.p.A.<sup>25</sup> su commissione della Regione. L'intento del committente per quanto riguarda l'ambito sociale era di mettere a sistema una serie di servizi cresciuti in modo disordinato nel terzo settore. Per terzo settore si intendono tutte quelle iniziative sociali ed economiche che non appartengono né al settore privato for-profit, né al settore pubblico, si tratta di enti privati che perseguono finalità tipiche del settore pubblico. Come spiega Defourny (2001), tali iniziative si sviluppano spesso a partire da organizzazioni di volontariato e possono assumere diverse forme giuridiche. Come afferma Zamagni (2004), il volontariato ha una preziosa funzione profetica, si comporta da pioniere e spesso ha saputo leggere i bisogni sociali emergenti e fornire risposte innovative, grazie alla sua flessibilità e alla sua presenza capillare sul territorio. Nel tempo, infatti, il volontariato ha svolto compiti in seguito assunti dallo Stato (ad es. nella cura dei malati e degli anziani) e ha dato origine a importanti istituzioni sociali. Questa forma di imprenditoria è particolarmente

---

<sup>25</sup> Emmerre S.p.A. è una società di consulenza, formazione e valutazione in ambito sociale e sanitario.

importante per il Veneto che ancora oggi vede una grandissima percentuale di servizi sociali ed educativi gestiti da organizzazioni del privato sociale. Va ricordato che lo sviluppo dei servizi sociali in Italia è strettamente legato alla dimensione regionale. Le caratteristiche demografiche, sociali, culturali ed economiche infatti hanno fortemente influenzato lo sviluppo dei servizi sociali al cittadino e i servizi per la prima infanzia ne sono un esempio. Solo in alcune Regioni l'intervento dell'ente pubblico è stato protagonista, in altri casi ha prevalso il principio di sussidiarietà, in altre Regioni c'è stata una sorta di delega e in altre i servizi non si sono mai sviluppati. Ancora oggi la presenza di servizi nelle diverse regioni denota questa anomalia.

La L.R. 22/2002 in Veneto è stata applicata in modo graduale, mettendo a disposizione percorsi di formazione articolati per gli esperti e per i gestori e creando una agenzia regionale (ARSS) per mettere a sistema tutta l'attività, tale agenzia è poi stata soppressa nel 2012 e le sue funzioni sono state divise tra ente locale e Regione.

L'impianto della legge era volto alla produzione di criteri oggettivi che legavano il tema della qualità a dei requisiti di tipo strutturale, incentivando gli enti ad intraprendere un percorso di miglioramento<sup>26</sup>.

Il sistema di accreditamento è sicuramente un esempio di gestione della qualità applicata alle politiche dei servizi sul territorio. All'Ente Pubblico spetta il governo del territorio, attraverso la programmazione e il controllo.

L'evoluzione del percorso normativo mette in evidenza tre cambiamenti nell'assetto dei servizi pubblici in Italia:

1. il passaggio da un'idea statale di servizi al cittadino a un'idea decentrata e territoriale;
2. il passaggio da un modello con un unico erogatore a un modello integrato che valorizza anche enti di natura privati e gli enti del privato sociale;
3. la funzione pubblica, ampliata attraverso la programmazione, la selezione dei fornitori ed il controllo.

---

<sup>26</sup> Intervista (16 giugno 2016) al dott. Bruno Virgilio Turra sociologo ed esperto di valutazione. Responsabile progetto Accreditamento per la Regione Veneto presso Emmerre S.p.A.

## 2.6. La qualità e la soddisfazione del cliente

Negli ultimi decenni del secolo scorso gli studi sull'organizzazione aziendale iniziano ad occuparsi del valore generato dalle imprese, in particolare del modo con cui un'impresa generava valore. Era aumentata la consapevolezza che il valore di un'impresa non era più legato solo al capitale e al lavoro, ma anche alla capacità di rispondere ai bisogni dei clienti. A fronte di una forte concorrenza sul mercato, molte imprese hanno imparato così ad offrire servizi in abbinamento ai prodotti (Di Lazzaro, 2013). Questo cambiamento nell'offerta ha fatto sì che l'attenzione alla qualità non fosse più legata esclusivamente alle caratteristiche del prodotto, e che invece la customer satisfaction, il valore che il cliente percepisce, assumesse una rilevanza crescente.

Uno degli aspetti centrali della qualità nella società attuale è proprio la soddisfazione del cliente, la misurazione della capacità che hanno i prodotti e i servizi di rispondere adeguatamente ai bisogni dei clienti o dei fruitori finali. Alcuni la definiscono come “lo stato d'animo di colui che riceve una prestazione corrispondente alle attese” (Kotler et al., 1998), sottolineando che la soddisfazione è legata al “valore aggiunto” che l'impresa riesce a fornire.

L'approccio della customer satisfaction non si limita alla mera misurazione della soddisfazione, ma si lega alla fiducia che il cliente ripone nel fornitore e tratta tale l'elemento come una risorsa dell'impresa sul mercato. In altre parole, la fiducia che l'impresa si guadagna è considerata un valore strategico (Busacca, 1994). Per tale motivo, alle imprese è richiesta un'evoluzione dei modelli di gestione e di organizzazione caratterizzata da:

- un forte orientamento al cliente;
- un coinvolgimento nel sistema qualità da parte di tutta l'impresa;
- una misurazione sistematica della capacità di creare il valore per il cliente.

A partire dagli studi sulla customer satisfaction sono stati sviluppati degli strumenti per analizzare la soddisfazione dei clienti, come il SERVQUAL che rappresenta uno degli strumenti più significativi per la valutazione della soddisfazione dei clienti (Parasuraman, 2000).

Si tratta di una metodologia quantitativa che permette di misurare il giudizio dei clienti sulla qualità dei servizi, in particolare la valutazione avviene dal confronto tra le attese del cliente e la soddisfazione del servizio. La metodologia propone l'uso di un questionario a 22 domande ripetute due volte per valutare le attese (A) e la percezione (B).

Gli ambiti di indagine sono cinque:

1. elementi tangibili: aspetto delle strutture fisiche, delle attrezzature e del personale;
4. affidabilità: capacità di erogare il servizio promesso in modo affidabile e preciso;
5. capacità di risposta: volontà di aiutare i clienti e di fornire il servizio con prontezza;
6. capacità di assicurazione: competenza e cortesia degli impiegati e loro capacità di ispirare fiducia e sicurezza;
7. empatia: assistenza premurosa ed individualizzata che l'azienda riserva ai suoi clienti.

Le opinioni sono espresse mediante una scala di valutazione a 7 valori, con 1, valore minimo (completo disaccordo), e 7, valore massimo (completo accordo).

I risultati di questo confronto fra il punteggio delle attese (A) e quello delle percezioni (P) di qualità possono essere di tre tipi:

- $P > A$ : la qualità del servizio è molto buona, le percezioni superano le aspettative;
- $P = A$ : la qualità del servizio è buona o sufficiente. Al lato concreto, si tratta di un risultato positivo perché sono state soddisfatte in pieno le attese del cliente;
- $P < A$ : la qualità del servizio è bassa perché la soddisfazione non è adeguata alle attese manifestate. Se invece P (percezioni) è di poco inferiore ad A (attese) e queste ultime erano alte, il risultato deve essere considerato accettabile perché sono state soddisfatte quasi del tutto le attese elevate di qualità del cliente.

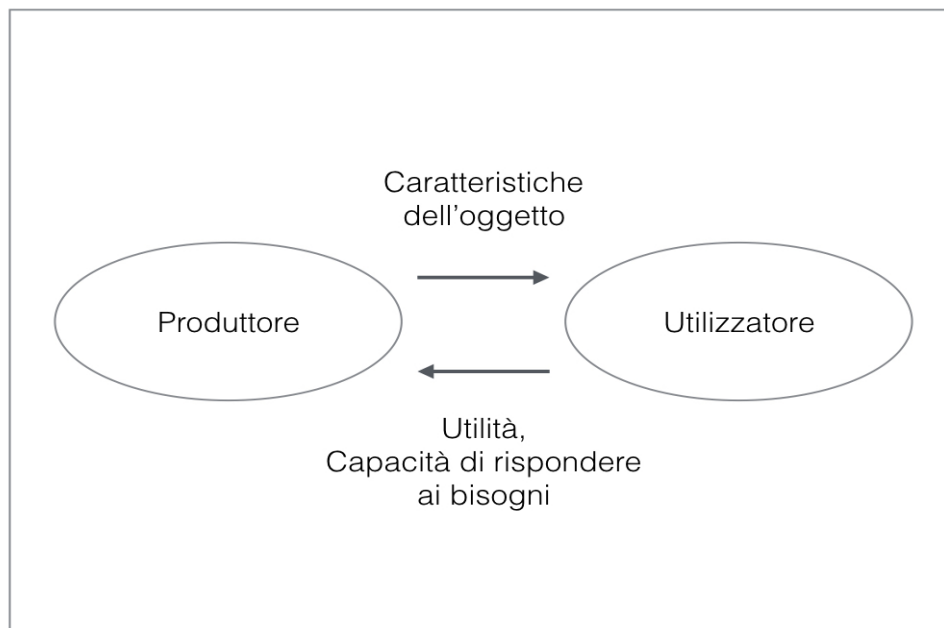
La valutazione del risultato non scaturisce dal solo dato numerico, ma deve essere messa in relazione alle caratteristiche del servizio, soprattutto nel caso di un servizio tecnicamente complesso o sofisticato. Il risultato è da considerarsi negativo solo se P (punteggio delle percezioni) è molto inferiore ad A (punteggio delle attese), per cui il cliente è deluso dalla qualità del servizio.

L'utilizzo di questa metodologia permette campionature e scelte mirate, inoltre essa si presta ad un'immediata elaborazione statistica dei dati, con rappresentazioni grafiche utili alla visualizzazione e comparazione dei risultati.

## 2.7. La qualità nell'interazione tra soggetti

Riprendendo l'analisi dell'evoluzione del concetto di qualità, abbiamo visto come dalla qualità del prodotto si sia passati ad un concetto più articolato che prende in considerazione due soggetti portatori di interesse: il produttore e l'utilizzatore. (Fig. 4). L'idea di qualità dal punto di vista del produttore è legata alle caratteristiche dell'oggetto e si riferisce ai suoi canoni/criteri di qualità, invece la qualità per l'utilizzatore è legata alla capacità del prodotto di rispondere alle sue necessità (customer satisfaction).

Figura 4 La qualità negli interessi del produttore e dell'utilizzatore



Per questa ragione il produttore e l'utilizzatore devono stabilire un terreno comune in cui avviene il confronto sulle caratteristiche del prodotto. In economia, il valore di una bene dipende dalla capacità che questo ha di soddisfare i bisogni umani, ossia dalla sua utilità. In particolare, per il nostro ragionamento è molto interessante la corrente economica del Marginalismo, sviluppata in Europa nella seconda metà del XIX secolo. A differenza della scuola di pensiero classica che lega il valore del prodotto al lavoro, il Marginalismo

lega il valore di un bene alla sua utilità o “valore d’uso soggettivo che il consumatore attribuisce al bene” (Treccani, 2012). Il terreno comune tra produttore e utilizzatore diventa quindi quello della qualità perché è il “luogo” in cui i criteri di “bontà” del bene secondo chi lo ha prodotto dovrebbero incontrare la soddisfazione di chi lo usa (Roncaglia, 2003).

Considerare la qualità come uno scambio di interessi, aggiunge al piano d’analisi una pluralità di aspetti che diventano attributi fondamentali della qualità stessa, rendendola un concetto poliedrico esplorabile da diversi punti di vista. Il concetto di qualità così esteso supera l’idea di partenza che la legava alla semplice rilevazione delle caratteristiche del prodotto.

Nei sistemi complessi, oggi, la qualità coinvolge più soggetti come spiegato da Øvretveit (1996)<sup>27</sup> e diventa un sistema che si articola in:

- *produttore*, che anche qui rappresenta l’offerta, cioè le persone che mettono a disposizione dei beni: degli oggetti, dei servizi o altre attività;
- *utilizzatore*, che rappresenta la domanda, quindi il cittadino che fruisce del bene o del servizio stesso;
- *soggetto terzo*, che potremo definire “gestore del sistema”, il cui compito istituzionale è di governare.

Applicando questo modello ad un territorio, cioè ad un contesto esteso, un macrosistema<sup>28</sup>, tale funzione viene svolta dalla Pubblica Amministrazione, sia essa il Ministero, la Regione, il Comune, cioè l’autorità preposta a garantire l’erogazione dei

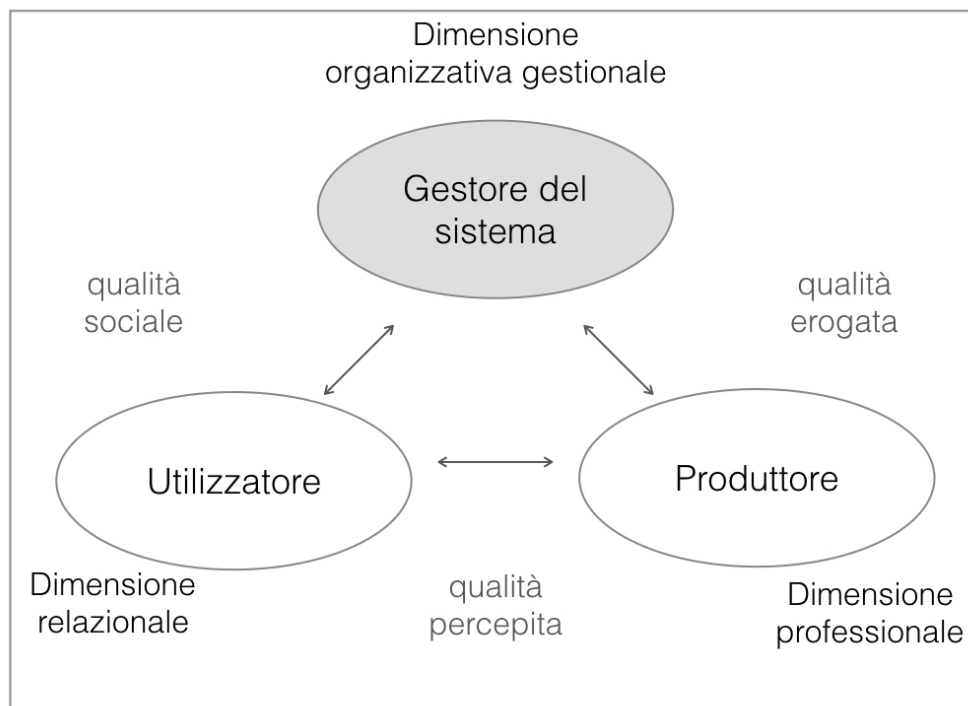
---

<sup>27</sup> Nel suo studio sul servizio sanitario, Øvretveit professore di Health management all’Università di Bergen (Norvegia), distingue tre tipi di qualità e definisce “qualità organizzativa e gestionale” quella riferita al management che ha il compito di usare in modo efficace e produttivo di risorse per soddisfare le richieste del cittadino-utente, all’interno di limiti e direttive stabilite. La valutazione di questa dimensione della qualità, sostiene l’autore, non si realizza semplicemente attraverso la rilevazione numerica delle dotazioni, ma anche attraverso la valutazione delle modalità del loro utilizzo, della accessibilità, della relazionalità che intersecano.

<sup>28</sup> In questa specificazione utilizziamo le categorie microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema come messe a punto da Bronfenbrenner (1986) Lo psicologo americano docente alla Cornell University di New York, si è occupato del rapporto tra persona e ambiente, definendo quattro livelli in cui possono essere analizzati i ruoli.

servizi sul territorio. In questo contesto l'utilizzatore consuma i prodotti e/o fruisce dei servizi forniti dal produttore, sia esso un ente pubblico o privato.

Figura 5 La qualità nei sistemi complessi (Øvretveit, 1996), rielaborazione.



Lo stesso modello può essere applicato anche a sistemi di dimensioni inferiori, ad esempio ad una organizzazione che produce servizi, un "meso-sistema". Nello specifico il soggetto terzo è il responsabile dell'attività, il titolare, che agisce con strumenti di carattere organizzativo e gestionale per realizzare i propri obiettivi utilizzando in modo efficiente ed efficace le risorse. Cambia la natura dei soggetti ovvero il soggetto terzo non è più esterno, ma interno, il produttore non è l'intera organizzazione, bensì la comunità professionale che utilizzerà strumenti tecnici per migliorare i risultati del proprio lavoro, e l'utilizzatore è l'utente, non più un cittadino generico che sceglie i servizi sul territorio, ma lo specifico "cliente" che chiederà prestazioni in base ai propri bisogni.

Il modello sviluppato da Øvretveit (Fig. 5) permette di comprendere un'ulteriore evoluzione perché articola la qualità del prodotto/servizio tenendo conto dei tre punti di vista dei soggetti coinvolti, che generano altrettante focalizzazioni del concetto di qualità:

- la *qualità tecnica e professionale* si sviluppa a partire dal punto di vista del produttore, è connessa ai modelli utilizzati e alle competenze possedute da chi realizza il prodotto o servizio. In questa prospettiva essa è sinonimo di tecniche, di tecnologie, di innovazione, di formazione e di aggiornamento professionale;
- la *qualità orientata al cliente* attiene alla capacità di rispondere adeguatamente alle esigenze dei fruitori ed è fortemente influenzata dalla componente relazionale (Cipolla & Perino, 2004), cioè dalle caratteristiche del servizio con cui il cliente viene in contatto;
- la dimensione della *qualità politica e gestionale*, si sviluppa a partire dal punto di vista del gestore del sistema, sia esso l'apparato che governa un territorio (ente locale) o l'apparato che governa una azienda (management); questa dimensione, oltre a rappresentare il corretto funzionamento, fa riferimento all'uso efficace e produttivo delle risorse per soddisfare le richieste dei clienti. Per corretto funzionamento intendiamo il rispetto delle normative per la tutela dei cittadini.

Questo modello è indubbiamente notevole perché prende in considerazione anche il punto di vista dei soggetti; la qualità erogata nasce dal confronto tra il punto di vista organizzativo-gestionale con quello tecnico-professionale e riguarda la capacità di concretizzare il progetto del servizio stesso. La qualità percepita nasce invece dal confronto tra il produttore (dimensione della qualità di ordine professionale) e il fruitore (dimensione relazionale), mentre la qualità sociale nasce dal confronto tra sistema istituzionale e cittadino. Il modello rappresenta in modo accurato le diverse dimensioni della qualità e allo stesso tempo pone l'accento sui limiti degli approcci che affrontano la qualità in modo parziale.

Spesso gli strumenti per valutare, migliorare o gestire la qualità sono orientati su specifiche dimensioni. Osservando il “triangolo della qualità” appare chiaro che quella percepita, che di solito viene misurata con strumenti come questionari di gradimento o brevi interviste, non necessariamente trova corrispondenze nelle misurazioni di qualità sociale e nelle misurazioni di qualità erogata e viceversa.

Sulla scorta delle riflessioni di Øvretveit, si può affermare che per trattare della qualità di un sistema, come possono essere i servizi all'infanzia, non si debba utilizzare un approccio riduttivo, questo semplificherebbe la realtà a discapito della sua complessità. Per affrontare la qualità di un sistema complesso è necessario che i punti di vista dei

diversi soggetti possano interagire per far sì che l'analisi sia condotta su questa interazione.

## 2.8. Strategie per gestire la qualità

Il breve excursus storico sulla qualità evidenzia come nel tempo siano state sviluppate strategie diverse per gestirla. Avedis Donabedian (2005), medico e ricercatore, ha messo a punto un modello che classifica i diversi approcci. Lo studio nasce con lo scopo di migliorare la pratica clinico-sanitaria e diventa un framework teorico per la valutazione della qualità<sup>29</sup>. Le diverse strategie sono rappresentate attraverso una serie in sequenza di tre blocchi: struttura, processi, esiti. Alle diverse strategie corrispondono diversi dispositivi.

La prima strategia per controllare la qualità riguarda la presenza di *requisiti* strutturali.

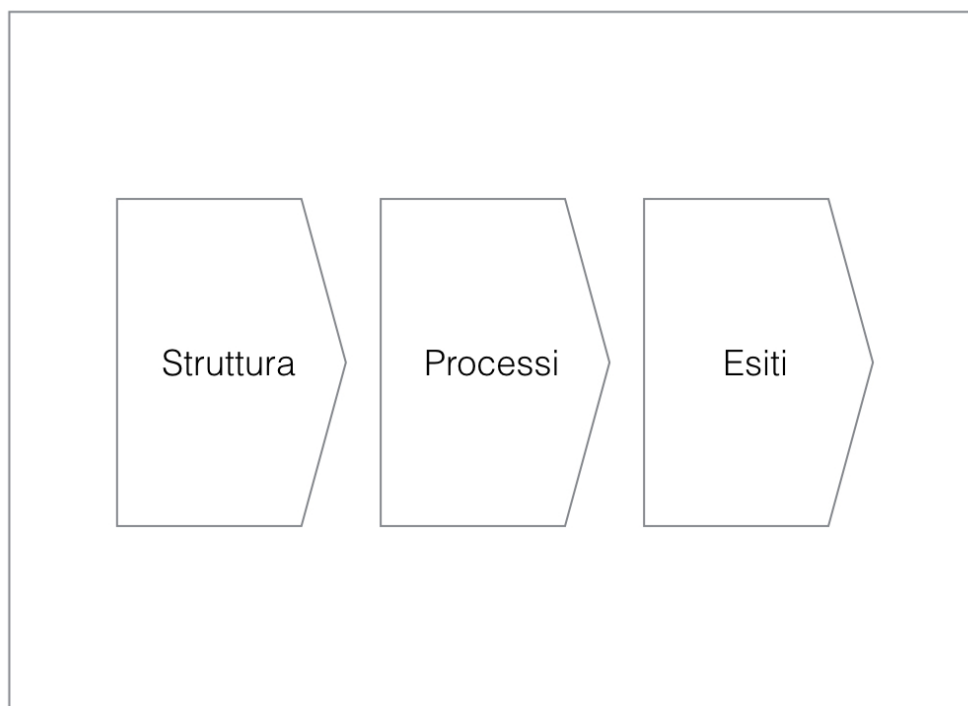
Le dimensioni strutturali sono caratteristiche tangibili, facili da individuare e da misurare; esse corrispondono a quattro tipologie di risorse che concorrono alla produzione:

- risorse fisiche per la realizzazione del servizio (gli spazi a disposizione del personale o dei clienti, la conformità dei locali tecnici, la presenza di parcheggi adiacenti alla struttura o la possibilità di accesso per le persone con difficoltà di deambulazione ecc.);
- risorse tecnologiche, cioè legate all'utilizzo di macchinari o pratiche con caratteristiche specifiche;
- risorse professionali: la presenza di un responsabile, la presenza di un numero di operatori qualificati in misura adeguata rispetto i destinatari del servizio, ecc.;
- risorse di tipo organizzativo, che garantiscano il buon funzionamento (un piano di formazione e aggiornamento del personale, un sistema di rilevazione della soddisfazione dei clienti, un piano per la sicurezza, un piano per la gestione dei rifiuti, ecc.)

---

<sup>29</sup> Il modello è applicabile sia nella produzione di beni sia nella produzione di servizi perché non descrive delle attività specifiche bensì delle strategie.

Figura 6 Le strategie per gestire la qualità



I sistemi di accreditamento sono un dispositivo utilizzato dalle amministrazioni locali per governare i servizi presenti sul territorio e funge da garante nei confronti del cittadino. Molti degli ambiti che rientrano in queste strategie strutturali sono normati per legge<sup>30</sup>. Il limite di questo approccio riguarda proprio il tipo di caratteristiche che prende in esame: il rispetto delle leggi, l'adeguatezza degli spazi, i titoli di studio del personale coinvolto rappresentano dei pre-requisiti cioè delle condizioni considerate formali. Esse sono più legate alla realizzabilità dell'attività che alla prestazione vera e propria.

I *processi* rappresentano una seconda strategia per la gestione della qualità. In questo caso un ente terzo si fa da garante del rispetto degli stessi. Secondo le norme ISO 9000 il processo è l'insieme di attività correlate o interagenti che trasformano elementi in ingresso in elementi in uscita. Gli elementi in entrata in un processo provengono generalmente dagli elementi in uscita da altri processi. I processi in una organizzazione

---

<sup>30</sup> Vi rientrano la normativa edilizia che definisce le caratteristiche dello stabile, le leggi che regolano i rapporti di lavoro, le leggi sulla sicurezza ecc.

sono di regola pianificati ed eseguiti in condizione controllate al fine di aggiungerne valore. Il concetto di processo è applicabile sia alla trasformazione di un prodotto sia alla creazione di un servizio, in questo caso l'input corrisponde ai bisogni dei clienti e l'output alla loro soddisfazione. Lavorare per processi significa individuare i flussi delle attività in funzione degli obiettivi dell'organizzazione, in modo da poter definire, misurare e monitorare le stesse attività. Controllo del processo significa controllo degli aspetti che influenzano le caratteristiche dei prodotti o dei servizi<sup>31</sup>. A differenza delle caratteristiche strutturali, i processi possono essere considerati caratteristiche "soft" perché rispondono all'organizzazione della produzione. Essi descrivono minuziosamente le attività, la loro successione e come le stesse devono essere svolte. Sono legati ad una dimensione di "sapere" organizzativo ed in certe situazioni possono rappresentare un elemento di valore distintivo, prezioso per l'organizzazione. Le misurazioni e rilevazioni in questo ambito riguardano l'accuratezza della definizione dei processi e l'adeguatezza del sistema di documentazione. La gestione della qualità attraverso i processi consiste nell'esplicitare, monitorare e migliorare i processi stessi. I sistemi di gestione della qualità secondo le norme ISO 9000 consistono nel codificare i principali processi organizzativi e nel controllarne il funzionamento, in questo ambito è prevista la certificazione che altro non è che il controllo del rispetto dei processi dichiarati (Si veda il documento ISO TC176/SC2 N544R che rappresenta una sorta di guida all'approccio per processi nei Sistemi di Gestione per la Qualità).

Una terza strategia per gestire la qualità è basata sul controllo degli *esiti*, la misurazione dei risultati prodotti, cioè le caratteristiche finali del prodotto o del servizio. Attraverso questa misurazione è possibile desumere se il processo è adeguato alle aspettative senza necessariamente entrare nel merito delle attività svolte a monte, limitandosi quindi a fornire informazioni sui risultati ottenuti. In questa categoria possiamo distinguere tre tipologie di risultati: output, outcome e impatto.

Gli *output* sono le prestazioni erogate dall'organizzazione alla fine del processo. Ad esempio, il numero di bambini che hanno frequentato il servizio educativo, il numero di

---

<sup>31</sup> Avedis Donabedian, in questo ambito individua due sotto categorie, i processi tecnico-professionali e i processi di interazione tra il personale e il cliente. In ambito clinico-sanitario, infatti, come in ambito educativo, la qualità è fortemente influenzata dalla relazione tra "personale" e "cliente".

studenti diplomanti, il numero di pasti distribuiti, ma anche i risultati di apprendimento che un bimbo ha raggiunto. L'output definisce il risultato di un'azione rispetto al punto di vista di chi l'ha realizzata e che quindi ha la necessità di mettere in relazione le risorse investite (input) con quanto e come è stato prodotto. Mettendo in rapporto misure di input e di output si possono ottenere misure di efficienza tecnica o economica dell'attività (Canali et al., 2003).

Gli *outcome* indicano i risultati (diretti e indiretti, previsti o imprevisti) dell'attività, verificabili a distanza di tempo, sono di più ampio respiro rispetto a quelli immediati e sono intesi come le modifiche del comportamento dei soggetti destinatari degli interventi. L'analisi è quindi limitata alla popolazione beneficiaria del programma.

Infine, *l'impatto* (o esito) riguarda l'insieme degli effetti del programma più ampio sulla popolazione e sui contesti di riferimento. Outcome e impatto si sovrappongono in larga misura. L'impatto rappresenta l'ambito di trasformazione, il reale effetto ottenuto sull'ambiente sociale dell'azione messa in atto. La valutazione dell'impatto viene fatta soprattutto per accertare quanto sia ampia la sua diffusione e quali ricadute o effetti secondari si possono osservare sia sulla popolazione di riferimento che sul contesto. Gli esiti sono notoriamente difficili da definire dal punto di vista operativo. Le misure di esito richiedono, infatti, disegni di ricerca complessi e l'isolamento delle variabili diviene qui ancora più arduo, in quanto queste ultime sono più numerose ed è maggiore perché dilatato nel tempo, il loro potenziale effetto (Corposanto, 2006).

La strategia incentrata sugli *esiti* diventa particolarmente interessante se utilizzata su larga scala per valutare l'impatto di programmi e politiche territoriali o per fare dei confronti tra strategie diverse. Ad esempio, nell'ambito delle politiche scolastiche, misurando le competenze acquisite dagli alunni e comparando i risultati di diversi stati è possibile ricevere dati interessanti sul sistema scolastico. Al contrario non fornisce risultati precisi sulla singola situazione perché non riesce a prendere in considerazione tutte le variabili che intervengono nel contesto.

Il "Modello Donabedian" rappresenta una sorta di tassonomia degli approcci alla qualità e ad oggi è un modello di riferimento ripreso anche nel rapporto elaborato dal gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia e promosso dalla Commissione Europea: "Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood

Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission”. La traduzione in italiano (Lazzari, 2016) fornisce un quadro riassuntivo delle diverse strategie messe in atto in Europa per valutare le qualità dei servizi in zona UE.

Da questo excursus sul fenomeno qualità risulta chiaro che non è possibile dare una definizione univoca di qualità, poiché vi è una costellazione di dispositivi utili a garantire il valore di un prodotto economico. Bisogna considerare che “garantire il valore” è un tema di assoluta rilevanza in tutti i settori. Una evidenza di ciò è data dalla straordinaria diffusione della certificazione secondo le norme ISO 9000 che, ricordiamo, sono una pratica volontaria anche se in alcuni settori è talmente diffusa da essere considerata necessaria.

Come per le certificazioni, anche i sistemi di accreditamento di servizi di interesse pubblico o i sistemi di rilevazione dei risultati sono largamente utilizzati e considerati indispensabili per la loro efficacia ed affidabilità. Al di là delle particolarità delle strategie, in generale questi sistemi sono caratterizzati da metodologie codificate che consentono un adeguato adattamento ai diversi settori e alle diverse realtà perché si concentrano su aspetti oggettivi.

Di contro, proprio l’impostazione basata su aspetti strutturali, di processo o di risultato rischia di non prendere in considerazione fattori non codificati, come ad esempio la relazione tra educatore e bambini in un servizio educativo, la capacità di motivazione in una scuola, l’ascolto e la valorizzazione delle reti familiari. Nell’ambito dei servizi educativi, considerazione che si potrebbe estendere anche ad altri servizi, ci sono elementi poco visibili che influenzano molto il valore del servizio stesso.

Questi fattori non sono rilevabili in maniera esaustiva attraverso dispositivi costruiti su una dinamica processuale, ma, per essere individuati, richiedono un’attenta attività di valutazione che preveda il coinvolgimento dei diversi portatori di interesse.



## 3. LA VALUTAZIONE DELLA QUALITÀ NEI SERVIZI

### 3.1. La valutazione: definizioni

La valutazione è una azione che ognuno di noi, consapevolmente o inconsapevolmente, compie nel suo agire quotidiano. Bernardi (1993) la definisce come una funzione naturale intrinseca all'uomo. Questa caratteristica rimanda all'uso comune della valutazione e conferisce al termine una varietà molto ampia di significati che alle volte rischiano di generare fraintendimenti, è quindi necessario specificarne l'accezione.

Per il nostro ragionamento un punto di partenza è sicuramente Lipari (1995) che definisce la valutazione come un atto (che implica, nei casi di maggiore complessità, raccolta di informazioni, analisi e riflessione) tendente alla formulazione di un giudizio di valore su un oggetto, su una situazione o su un evento. Questo primo enunciato esplicita due elementi che la costituiscono: un lavoro sulle informazioni e una formulazione di giudizio di valore.

Palumbo e Bezzi (in Palumbo, 2001) considerano la valutazione come un'attività cognitiva rivolta a fornire un giudizio su di un'azione (o un complesso di azioni coordinate) intenzionalmente svolta o che si intende svolgere, destinata a produrre effetti esterni, che si fonda su attività di ricerca delle scienze sociali e che segue procedure rigorose e modificabili (questo aspetto distingue la valutazione come impresa scientifica dalla corrente attività di espressione di un giudizio). Da questa definizione emergono tre aspetti della valutazione: intenzionalità, utilità nel produrre effetti e rigore scientifico.

Barbier (1989), dal canto suo, distingue la valutazione implicita, spontanea e istituzionalizzata. La valutazione implicita è quella che le persone sperimentano quotidianamente, individualmente o come gruppo sociale, per compiere delle scelte. In questo caso il giudizio di valore si basa su dimensioni percettive ed emotive personali e rimane implicito, esso diviene evidente negli effetti che produce, ad esempio nelle preferenze di acquisto, nell'orientamento di voto o nella scelta di un servizio. La valutazione spontanea assume una dimensione esplicita perché avviene attraverso il confronto e il dialogo tra le persone. In questo caso il giudizio è costruito attraverso la

condivisione di informazioni e significati. Questo processo “sociale” ha una ricaduta individuale nel confermare, rafforzare o correggere le idee delle persone. La valutazione istituita ha carattere pienamente esplicito, è un atto deliberato e socialmente organizzato che porta alla produzione di giudizio di valore. Questa valutazione solitamente presenta delle specificità: il ruolo socialmente riconosciuto di chi gestisce la valutazione, la capacità di produrre risultati espliciti, l'utilizzo di una strumentazione metodologica/tecnologica più o meno sofisticata e la possibilità di rendere evidente il processo valutativo stesso.

Particolarmente significativo è il legame tra valutazione e valorizzazione. Fare una valutazione, una perizia<sup>32</sup>, significa raccogliere elementi, analizzarli e dare un giudizio di valore ad un oggetto, etimologicamente, stimarne il valore, il prezzo. L'atto di giudicare in questo caso ha lo scopo di conferire valore all'oggetto. Si ricorre ad una perizia tecnica quando non si conosce il valore o vi sono pareri discordanti. Il perito è un valutatore riconosciuto socialmente e dotato di una strumentazione metodologica o tecnologica che, attraverso un processo esplicabile, esprime un giudizio, una stima su un determinato oggetto, su una situazione, su un servizio. La perizia può anche essere una consulenza, una valutazione tecnica, un parere professionale che spiega una situazione. In questi casi la valutazione ha il compito di svelare degli aspetti non facilmente individuabili e di aiutare a comprendere.

Possiamo quindi sostenere che ci sono più elementi che caratterizzano la valutazione:

1. *il ruolo professionale o sociale riconosciuto del valutatore*: la persona che effettua la perizia con la sua credibilità professionale è un elemento determinante per garantire l'affidabilità della valutazione;
2. *la metodologia e strumentazione utilizzate*: la controllabilità della valutazione rende esplicito e verificabile il processo e la sua affidabilità è data dalla possibilità di verificare i criteri e gli strumenti utilizzati;
3. *il risultato che l'azione deve produrre*: ad esempio, il conferimento di valore economico per un oggetto prezioso, il rilascio della certificazione di qualità per una organizzazione o la votazione di uno studente a fine anno scolastico.

---

<sup>32</sup> Perizia deriva dal termine latino *peritus* che significa esperto e fa riferimento alla pratica, all'abilità, maestria ma anche indagine tecnica, esame per determinare il valore di un bene, l'autenticità di un'opera d'arte, l'ammontare di un danno (Treccani, 2012).

L'atto di valutare, analizzare e stabilire un valore ha dunque una valenza sociale; il valore dell'oggetto passa dall'essere implicito, legato ad una dimensione soggettiva, ad essere esplicito e pubblicamente rilevante. Ciò apre altre questioni: perché viene messa in atto l'azione valutativa? Quale è la sua ricaduta? Chi la commissiona?

Interessante è il contributo di Stame (1998) che accosta la valutazione alla ricerca sociale e quindi la intende come una attività finalizzata alla conoscenza. La valutazione è *un'attività di ricerca sociale al servizio dell'interesse pubblico in vista di un processo decisionale consapevole: si valuta non solo per sapere se un'azione è stata conforme ad un programma esistente, ma anche se il programma è buono* (Stame, 1998, p. 9). La valutazione è dunque un'attività di ricerca sociale, intenzionale, di pubblica utilità, finalizzata alla conoscenza e funzionale ad un processo decisionale. Al di là della raffinatezza della definizione che colloca la valutazione nell'ambito della ricerca sociale e la descrive quindi come un'attività di conoscenza, Stame esplicita che l'elemento determinante per comprendere la valutazione è il processo decisionale. Per comprendere una azione valutativa non basta quindi porre una questione di tipo metodologico (che risponde a come si valuta), è necessario fare riferimento all'oggetto (che cosa si valuta) e al processo decisionale a cui si lega (perché, a che scopo). Esplicitare il processo decisionale, ovvero contestualizzare la valutazione serve a comprenderne il significato e a capire i processi che hanno portato l'associazione di un determinato valore all'oggetto di valutazione.

In ambito educativo la valutazione può essere applicata su contesti diversi: come un programma, un progetto, un servizio o un'attività, devono però essere utilizzati degli approcci specifici per ognuno di questi piani (Lipari, 1995).

Un programma è un piano di attività, una legge o un'altra forma di stanziamento di risorse, che attraverso vari progetti mira a perseguire una specifica finalità. Si veda ad esempio la Legge n. 285 del 28 agosto 1997 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza", l'intento esplicitato dal titolo, si raggiunge attraverso progetti diversi, purché tutti con il medesimo indirizzo. Nel caso dei programmi, la valutazione solitamente viene fatta sulle politiche (policy evaluation) evidenziando gli effetti generati in termini di impatto sociale. La valutazione è funzionale a decidere il proseguimento o meno di un dato investimento o a ridefinire le finalità.

Un progetto si rivolge invece ad un gruppo identificato di persone, come i residenti di un quartiere o gli studenti di una scuola, a una fascia di popolazione circoscritta da delle caratteristiche comuni. Esso è costituito da diverse attività che mirano a raggiungere obiettivi specifici in relazione ai bisogni dei destinatari, come la capacità di fare fronte a determinate situazioni (ad esempio prendersi cura dei soggetti deboli della comunità) o aumentare le competenze in un ambito specifico (esempio in ambito sanitario). In questo caso la valutazione può essere di tipo formativo, perché oltre a concentrarsi sui risultati dell'apprendimento riesce a racchiudere anche gli elementi che li hanno favoriti. Essa si lega quindi agli obiettivi previsti dal progetto e mira ad individuare eventuali fattori non presi in considerazione durante la progettazione. Di conseguenza è la valutazione a stabilire il successo di un progetto e quindi la possibilità che questo possa essere rifinanziato.

Nei servizi la finalità della valutazione è di stabilire il valore del servizio stesso, se esso abbia o meno le caratteristiche richieste per essere definito come tale, oppure può diventare la mezzo per esplicitare gli elementi che lo caratterizzano e farne apprezzare il valore.

Un'attività educativa è un breve percorso, un'esperienza circoscritta che coinvolge una o più persone, progettata per sviluppare specifiche competenze attraverso obiettivi concreti e definiti. Ad esempio, se la finalità di una attività è di migliorare la motricità fine il suo obiettivo circoscritto potrebbe essere quello di imparare a colorare le figure rispettando i margini. Naturalmente, colorare le figure è un'attività con un valore educativo solo se è sorretta da un'intenzionalità legata all'aumento delle competenze del bambino; in caso diverso diventerebbe solo intrattenimento. In questo caso una valutazione è utile per comprendere se l'attività ha raggiunto gli scopi prefissati, se è stata bene organizzata, infine se era adeguata e pertinente al servizio in cui è stata proposta. Lo scopo della valutazione torna ad essere quello di decidere se continuare o meno l'attività e se modificarla.

In questi contesti possiamo utilizzare una valutazione che si concentra sulla dimensione pedagogica oppure utilizzare approcci diversi: di tipo economico, di tipo sociologico, di tipo antropologico ecc. Tali approcci permettono di ricavare risultati sicuramente interessanti, ma non sufficientemente adeguati alle scelte di tipo educativo. Nella valutazione di tipo economico ad esempio viene utilizzata una logica basata sul raffronto

tra i costi e i benefici tralasciando gli aspetti educativi, come i processi di apprendimento dei bambini o la relazione adulto-bambino. Questo tipo di valutazione produce quindi informazioni importanti e utili, ma non adeguate alla comprensione delle attività e funzionali al loro miglioramento.

È opportuno sottolineare che la valutazione non dovrebbe essere considerata l'evento conclusivo di un programma, un progetto, un servizio o un'azione, bensì una parte integrante dello stesso. La valutazione dovrebbe essere concepita contemporaneamente alla progettazione e utilizzata in vari momenti. La valutazione preliminare alla progettazione (ex-ante), la valutazione che ha luogo durante nel corso delle attività (in itinere), la valutazione a conclusione (finale) e a distanza di tempo (ex-post) permettono di raccogliere informazioni utili alle diverse decisioni che vengono prese durante un progetto o un'attività (Lipari, 1995).

Il termine "monitoraggio" invece è da riferirsi a una raccolta di informazioni che non necessariamente comporta una valutazione. Esso va inquadrato come un'attività gestionale regolativa, utilizzata per controllare l'adeguatezza delle attività realizzate e per modificarle in base alle informazioni raccolte sul loro andamento. È da considerarsi quindi un meccanismo di funzionamento dell'attività (ad esempio il controllo del numero dei pasti distribuiti) che serve a organizzarla e non a valutarla. Il monitoraggio quindi differisce dalla valutazione che prende come oggetto di analisi tematiche decisamente più complesse e mira a fornire un giudizio di valore.

### 3.2. Il paradigma quantitativo sperimentale e il paradigma qualitativo naturalistico

La valutazione, in quanto attività legata alla conoscenza prima ancora della formulazione di un giudizio, ha subito nel tempo diverse interpretazioni che sono state oggetto di dibattiti di natura metodologica e filosofica.

Questo confronto di idee, che prende vita negli anni '70 del Novecento negli Stati Uniti, è legato all'impiego della valutazione alle politiche sociali e alle aspettative in essa riposte dalle istituzioni di avere indicazioni per avvalorare o modificare le scelte dei decisori

(Campbell, 1969). Alla valutazione viene associata quindi una valenza politica perché determina la possibilità di utilizzare risorse economiche pubbliche e perché fornisce un giudizio di valore su programmi e progetti di interesse pubblico.

Il dibattito scientifico si è polarizzato sostanzialmente attorno a due idee che Patton (1997) descrive attraverso due paradigmi: quello *quantitativo sperimentale* e quello *qualitativo naturalistico*.

Il paradigma è il sistema teorico-concettuale condiviso da una comunità scientifica che costituisce la base per la formulazione di teorie. Esso si basa su acquisizioni associate di teorie di base sulle quali costruire i successivi ragionamenti ed influenza sia gli indirizzi della ricerca, cioè i fenomeni da indagare, sia la metodologia di indagine, per esempio la strumentazione da utilizzare. Il paradigma è qualche cosa in più ampio e organico rispetto un insieme di teorie, è una sorta di sistema che permette una visione del mondo ed è composto da quattro elementi: il corpus di teorie logicamente connesse; le parti metafisiche dei paradigmi; la deontologia; le pratiche di lavoro che sono riconosciute come corrette (Kuhn, 1969).

Secondo il paradigma *quantitativo* (Corbetta, 2003) la conoscenza avviene tramite la verifica delle caratteristiche specifiche di un fenomeno. La precisione scientifica è perseguibile limitandosi a prendere in esame i dati oggettivi e verificando delle ipotesi in modo deduttivo. Ogni fenomeno possiede delle caratteristiche proprie, oggettive, che prescindono dalla percezione di chi le osserva. Per studiarle, si parte da una teoria che descrive il fenomeno, si formulano delle ipotesi, si scelgono delle variabili significative, si raccolgono dati oggettivi e, attraverso l'analisi di questi, si formulano delle considerazioni. La valutazione quantitativa ha carattere sperimentale, si occupa di isolare le variabili per comprenderne il funzionamento.

Ad esempio, se a due gruppi di bambini con caratteristiche simili vengono proposte, ad un gruppo, delle attività standard e all'altro invece attività specifiche volte a cambiare determinati comportamenti, dal confronto quantitativo dei dati che registrano i comportamenti successivi di bambini è possibile valutare l'efficacia delle attività proposte. Anche in ambito sociale si utilizza quindi il metodo scientifico tipico di matematica, chimica, fisica e biologia, ricorrendo a gruppi di controllo per confrontare il comportamento delle variabili dipendenti. Secondo questo paradigma, fondato su pochi assiomi molto coerenti sul piano teorico, ogni fenomeno può essere semplificato e

ricondotto a un modello lineare formato di sequenze che possono essere isolate e studiate in modo a sé stante.

L'impostazione positivista non è esente da critiche, soprattutto in relazione all'impossibilità di prendere in esame una parte delle caratteristiche difficilmente quantificabili dell'oggetto studiato e di comprenderne il suo significato. Il mondo dell'educazione, in particolare, si presenta come un ambito complesso di indagine e il fenomeno non è sempre comprensibile tramite dispositivi di ricerca di tipo positivistico (Mortari, 2007).

A tale proposito risulta davvero interessante il testo di Capra (2009):

Nel Seicento Galileo postulò che, per essere efficaci nel descrivere matematicamente, gli scienziati dovevano limitarsi a studiare quelle proprietà dei corpi fisici - forme, numeri, movimento - che potevano essere misurate e quantificate. Altre proprietà come colore, suono, gusto, odore, erano proiezioni mentali puramente soggettive che dovevano essere escluse dal dominio della scienza. La strategia Galileiana di concentrare l'attenzione dello scienziato sulle proprietà quantificabili della materia si rivelò estremamente efficace nella fisica classica, ma ebbe anche delle pesanti conseguenze. Nei secoli successivi infatti la centralità della quantità nello studio della materia venne estesa anche a tutti fenomeni naturali e sociali all'interno della visione meccanicistica del mondo della scienza cartesiana-newtoniana. Escludendo colore suono gusto tatto e odore - per non menzionare altre qualità più complesse come bellezza, salute, sensibilità etica - l'enfasi sulla quantificazione impedì agli scienziati, per diversi secoli di comprendere molte proprietà essenziali della vita. Nel ventesimo secolo, i limiti dell'approccio meccanicistico e quantitativo crearono notevoli ostacoli allo sviluppo della biologia della psicologia e delle scienze sociali. Gli ultimi tre decenni tuttavia hanno visto una rinnovata attenzione alla qualità. (...) Abbiamo scoperto che il mondo fisico, in ultima istanza è una rete di modelli relazionali inseparabili e che il pianeta nel suo insieme è un sistema vivente che si autoregola. E grazie alla nuova enfasi data dalla complessità, alle reti e modelli di organizzazione, sta emergendo lentamente una nuova scienza della qualità.

Il paradigma *qualitativo* non ricorre a categorie prestabilite per comprendere un fenomeno, ma si concentra sulla descrizione e sull'interpretazione. La conoscenza avviene quindi per scoperta, partendo dall'osservazione, dalla descrizione e ricorrendo all'interpretazione della realtà. In questa prospettiva l'analisi è di tipo induttivo e i dati vengono raccolti come narrazioni e descrizioni senza categorie predeterminate. Solo in un secondo momento si ricorre ad una rappresentazione olistica del sistema per fare

emergere possibili categorie. Il valutatore in questo caso assume il ruolo di ricercatore sul campo e adotta modalità di indagine di tipo naturalistico prendendo ispirazione dall'etnografia e dalla fenomenologia, come spiega Tessari (1997) .

Secondo Semeraro (2011) la ricerca qualitativa si configura come un'attività sul campo che pone attenzione a tre elementi: complessità, contestualità e processualità: *complessità*, perché prende in esame le esperienze anche nella loro multi-dimensionalità; attenzione al *contesto*, perché i fenomeni devono essere considerati tenendo conto delle realtà in cui sono inseriti; *processualità*, perché i dati di indagine sono legati alla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca.

Anche se nel dibattito si è passati da una posizione dominante del paradigma scientifico a un riconoscimento del paradigma qualitativo come antagonista, la discussione rimane aperta e non ha portato all'esclusione di alcuna opzione. Sono state invece evidenziate le utilità e le opportunità delle due strade in relazione alle esigenze e alle condizioni in cui si svolge la ricerca.

### 3.3. La valutazione di quarta generazione

Un'ulteriore classificazione dei modelli di valutazione è proposta da Guba & Lincoln in un saggio del 1987 (pubblicato poi in Stame, 2007), i quali analizzandone l'evoluzione giungono a classificare quattro generazioni. Il lavoro di questi studiosi, svolto all'interno del sistema scolastico statunitense, è importante perché giunge ad esplicitare le caratteristiche che la valutazione oggi assume, da loro precisamente definita di quarta generazione.

Secondo gli studiosi, la prima generazione della valutazione si è sviluppata nella prima metà del '900 ed era legata alla possibilità di utilizzare test intellettivi, attitudinali e di verifica del raggiungimento dei risultati scolastici. In questo periodo la scuola era vista entro una prospettiva meccanicistica e paragonata alla fabbrica ritenendo gli alunni come materia prima. Valutare significava dunque misurare, stabilire se gli alunni erano in grado di raggiungere i livelli stabiliti dal sistema scolastico.

A partire dagli anni '20 le scuole secondarie hanno visto l'ingresso di nuove fasce di popolazione che esprimevano bisogni formativi diversi ed aspirazioni non allineate rispetto l'offerta propedeutica ai percorsi universitari. Nel decennio successivo sono stati

sviluppati nuovi programmi caratterizzati da una maggiore flessibilità dai quali è sorta una nuova esigenza di valutazione finalizzata a misurare il successo degli studenti in riferimento agli obiettivi stabiliti dal programma specifico. La valutazione di seconda generazione è stata quindi legata alla descrizione degli obiettivi dei programmi, evidenziando i punti di forza e quelli di debolezza e ponendo di fatto in secondo piano la formulazione di un giudizio da parte del valutatore.

L'inclusione del giudizio nella valutazione rappresenta una fase successiva: la terza generazione. Il valutatore assume il ruolo di giudice pur mantenendo le funzioni tecniche e descrittive. Negli anni '70 vennero messi a punto una serie di nuovi modelli di valutazione caratterizzati dalla formulazione di un giudizio.

La valutazione di quarta generazione si sviluppa a partire dagli anni '80 con la diffusione di nuovi modelli che non pongono al centro programmi, obiettivi, decisioni o effetti ma *le richieste gli interessi ed i problemi avanzati dai membri di una varietà di platee di stakeholder, ossia, platee che a qualche titolo sono coinvolte nella valutazione* (Stame, 2007, p 132). Diventa importante il punto di vista dei portatori di interesse. I soggetti coinvolti rispondono a tre categorie: agenti, beneficiari ed altri gruppi non beneficiari. Gli agenti sono coloro che si occupano del servizio: i finanziatori, i gestori e gli operatori. I beneficiari sono i gruppi di persone che vengono individuati come destinatari delle attività. Infine, ci sono le persone non scelte come destinatari dell'attività e quelle non contemplate nel progetto, che costituiscono i gruppi non beneficiari. Queste tre tipologie di soggetti sono portatori esigenze e valori diversi. La valutazione di quarta generazione vuole essere una sintesi tra diversi modelli di valutazione caratterizzati da un pluralismo nei punti di vista e vuole in qualche modo rappresentare il pluralismo dei valori presenti nelle culture. Il ruolo del valutatore non è di formulare giudizi in base ai valori di una parte a discapito di un'altra, bensì quello di mediatore rispetto a valori, bisogni e punti di vista, in grado di attivare un processo di negoziazione che coinvolge i diversi soggetti. In questa ottica, il suo ruolo valutatore non è neutrale e non si pone a giudice, ma si caratterizza come agente di cambiamento.

La valutazione assume quindi nuove caratteristiche:

1. la valutazione è un *processo sociale e politico*. Essa serve alla definizione dell'agenda politica oppure diventa uno strumento per sostenere e influenzare l'azione politica:

per questi motivi ogni individuo o gruppo dovrebbe essere interessato ed avere il diritto di essere ascoltato nella valutazione. Essendo uno stimolo al cambiamento, la valutazione dovrebbe favorire la negoziazione tra i diversi portatori di interesse sia sotto il profilo relazionale sia sul piano politico;

2. la valutazione è un *processo di apprendimento/insegnamento*. Non è possibile nessuna negoziazione in mancanza della condivisione di informazioni tra le varie platee. Uno degli scopi della valutazione è di aiutare i diversi gruppi nella comprensione reciproca e a riformulare le proprie domande;
3. la valutazione è un *processo continuo, ricorsivo e divergente*. Paradossalmente possiamo affermare che la valutazione non finisce mai, sia autoalimenta allargando nel tempo la comprensione della realtà e moltiplicando le domande di ricerca;
4. la valutazione è un *processo che crea la realtà*. In una prospettiva essenzialmente costruttivistica, la realtà prende forma a partire dalle persone che sostengono di conoscerla, essa nasce dal confronto continuo tra le persone e non è mai definitiva ed immutabile;
5. la valutazione è un *processo emergente* in cui i disegni non possono essere completamente specificati a priori e la struttura emerge durante la valutazione stessa;
6. la valutazione è un *processo con esiti imprevedibili*. Non è possibile infatti definirne gli esiti fintanto che non siano stati esplorati gli interessi, le richieste e i problemi dei diversi gruppi;
7. la valutazione è un *processo collaborativo* che permette ai gruppi di contribuire sui contenuti e sulla metodologia il controllo del processo è quindi condiviso tra valutatore e gruppi portatori di interessi. L'esito della negoziazione è una agenda per la negoziazione piuttosto che un report tecnico;
8. *l'agenda per la negoziazione* viene ben rappresentata attraverso lo studio di un caso in cui vengono esposti i diversi punti di vista e gli item che richiedono una ulteriore negoziazione.

Anche il ruolo del valutatore e le competenze evolvono rispetto gli approcci precedenti. Alle conoscenze di tipo tecnico nella raccolta, analisi dei dati e all'abilità nella costruzione dei rapporti di ricerca, si affiancano conoscenze di tipo sociale, non politico, religioso, culturale ed estetico per mettersi in relazione con i diversi gruppi sociali e competenze di ordine sociale e politico per l'attività di mediazione. Le modalità di lavoro

sono riconducibili all'indagine illuminativa e storica piuttosto che a quella incentrata sulla ricerca dell'oggettività e della scientificità. Il valutatore diventa il mediatore del processo giudicatore e deve muoversi in una logica di partecipazione e collaborazione. Nel suo ruolo deve occuparsi di competenze per trasferire conoscenze e competenze per mettere i soggetti nella posizione di comprendere la realtà e per confrontarsi. Infine, è inevitabilmente un agente di cambiamento.

La valutazione di quarta generazione porta con sé delle criticità soprattutto legate a due aspetti: il primo metodologico e il secondo legato alla dimensione politica. Da un lato la modalità di lavoro non codificato che, nonostante preveda delle fasi, procede in modo esplorativo e non può rifarsi dunque alla scientificità di procedure codificate. Il lavoro aperto inoltre può essere difficoltoso nella definizione dei tempi e delle risorse da impiegare, si pensi ad esempio alla difficoltà di stabilire il carico di lavoro e i costi in fase di progettazione. Il secondo aspetto, invece, riguarda la legittimazione di un'attività che può generare risultati non scontati, e forse alle volte scomodi.

Come si evince dagli elementi discussi, non è possibile parlare della valutazione in termini univoci, essa nel tempo si è evoluta nelle finalità e nei metodi. Dal momento che l'idea di valutazione è legata all'idea di conoscenza, allora rivolgere maggiore attenzione alla valutazione significa indagare i modi in cui avviene la conoscenza.

Una significativa riflessione sull'attività di valutazione scaturisce dalla classificazione degli approcci scientifici che la sottendono, in particolare attraverso tre di questi: positivista, pragmatista e costruttivista.

### 3.4. L'approccio positivista

L'approccio positivista ha come focus la misurazione del raggiungimento degli obiettivi progettati. Esso nasce negli Stati Uniti alla fine degli anni '60 per valutare una serie di programmi attuati con lo scopo di affrontare problemi sociali quali la disoccupazione, il degrado urbano e la criminalità. Il compito della valutazione consisteva nel verificare e misurare il raggiungimento degli obiettivi per fornire indicazioni al decisore che avrebbe poi dovuto scegliere se confermare o interrompere l'investimento di risorse nel programma.

L'impianto della valutazione positivista è costruito a priori: a partire dalla progettazione dei programmi vengono presi in considerazione gli input e in fase finale del programma vengono misurati gli output. Le tecniche di ricerca di tipo quantitativo vanno dal questionario alle schede di rilevazione. Il valutatore è un soggetto esterno con un ruolo neutro, che non influenza il contesto dell'attività mantenendo un ruolo oggettivo rispetto alla valutazione.

In questa veste la valutazione fa emergere l'importanza della progettazione e di una corretta definizione degli obiettivi dei programmi. Per fare chiarezza, è utile distinguere gli scopi dell'intervento definiti come finalità (goals) dagli obiettivi (objectives). I primi esprimono degli indirizzi generali delle attività, i secondi i risultati concreti che le attività devono raggiungere. Secondo Drucker & Guaraldo (1996), tra i più apprezzati economisti che si sono occupati di organizzazione, gli obiettivi dovrebbero essere s.m.a.r.t., acronimo di specific, measurable, achievable, realistic, time related, ovvero specifici, misurabili, realizzabili, realistici e collocati nel tempo. Ad esempio, un programma di sostegno alle famiglie e all'occupazione femminile potrebbe avere come finalità il miglioramento dell'accessibilità ai servizi. Gli obiettivi potrebbero essere: l'aumento del 10% dei posti disponibili nei servizi per la prima infanzia, l'aumento della flessibilità negli orari dei servizi (aprendo il servizio dalle ore 7.00), o ancora la riduzione dei costi a carico della famiglia (ad esempio con un contributo di 200 euro mensili per redditi inferiori a una certa soglia). Solo se la progettazione definisce correttamente gli obiettivi, la valutazione può quantificare in modo chiaro i risultati ottenuti e quindi il valore del progetto.

Un elemento di criticità di questo approccio è dato dall'interferenza di elementi non legati al programma che possono generare dei cambiamenti nel contesto, influenzando le variabili misurate. Per gestire queste situazioni, oltre a valutare i "destinatari", si valutano anche i cambiamenti in un gruppo di controllo, cioè un gruppo con caratteristiche simili ai destinatari del progetto che non sono coinvolti nelle attività. Dal confronto tra i due gruppi dovrebbero emergere i cambiamenti generati intenzionalmente nel progetto.

In altri casi si è scelto l'utilizzo di un metodo quasi-sperimentale che prevede l'osservazione e il confronto di gruppi prima durante e dopo l'intervento.

La finalità di questo tipo di valutazione inizialmente non mirava a fornire elementi per modificare il programma, bensì mirava solo a stabilirne l'efficacia. In un secondo

momento, si è ricorsi anche a delle attività di valutazione in itinere per fornire sull'andamento stesso delle indicazioni intermedie.

Il limite principale riscontrato nell'approccio positivista è che, una volta rilevato un cambiamento, non è possibile entrare nel merito e stabilire perché sia avvenuto. Questo elemento di criticità ha generato un'evoluzione dell'approccio che ha portato a valutare anche la teoria di riferimento per evidenziare le eventuali incoerenze con il programma stesso e permettere una migliore spiegazione dei cambiamenti riscontrati.

Un secondo limite è dato dal sistema di raccolta delle informazioni, non adatto a scoprire e capire gli effetti inattesi.

In un approccio positivista la valutazione ha dunque una funzione tecnica a servizio del decisore politico (come legittimazione politica della spesa) ed è finalizzata a fornire informazioni chiare e attendibili per una successiva decisione. L'attività si basa sulla rilevazione del raggiungimento degli obiettivi (efficacia) in relazione alle risorse impiegate (efficienza).

La domanda di ricerca può essere così formulata: *I risultati corrispondono agli obiettivi? Gli effetti dipendono dal programma?* (Palumbo, 2016, p. 41).

L'approccio positivista continua ad essere un punto di riferimento per i programmi che prevedono l'investimento di risorse pubbliche probabilmente per influenza del paradigma scientifico di riferimento, di stampo economico, e dalla necessità da parte dei decisori di avere dati certi su cui basare le scelte (Palumbo, 2001).

Si può sostenere sicuramente che questo tipo di approccio ha contribuito a migliorare l'organizzazione dei programmi, dei progetti, dei servizi e delle attività. La valutazione ha posto delle questioni metodologiche importanti, evidenziando la necessità della progettazione cioè di definire le finalità, gli obiettivi, le risorse, e le azioni. In ambito educativo è necessario però non può bastare questa raccolta di dati di input e output, per predisporre un piano di azione per attuare un'idea di cambiamento.

## 3.5. L'approccio pragmatista

### 3.5.1. Le caratteristiche dell'approccio pragmatista

L'approccio pragmatista prende in esame il funzionamento del progetto e la sua capacità di soddisfare le aspettative dei soggetti coinvolti. Il fine della valutazione è quello di dare

un giudizio sul valore del progetto stesso e sul suo funzionamento. L'attività si basa sul confronto con degli standard di riferimento, che possono essere ricavati da programmi simili, dalla letteratura scientifica o dal giudizio di esperti. Il valutatore analizza la realtà a partire da un'idea precisa di qualità e utilizza strumenti di rilevazione che facilitano la raccolta di dati.

A questo proposito Scriven (1995) definisce la valutazione come una ricerca sistematica sul merito intrinseco legato all'offerta (*merit*), sul merito estrinseco legato ai bisogni dei destinatari (*worth*) e sull'importanza di un determinato oggetto (*significance*). Questi tre aspetti possono essere presi in considerazione singolarmente o in modo combinato. In questo caso la finalità della valutazione è di comprendere se i risultati e l'organizzazione corrispondono a criteri di qualità.

Una caratteristica di questo approccio è la concretezza e di conseguenza la sua applicabilità. Una volta individuati gli ambiti di indagine è possibile scegliere tra una vasta gamma di metodologie e strumenti già collaudati.

Possiamo inserire in questo approccio i sistemi di accreditamento e i sistemi di gestione della qualità basati sulle norme UNI EN ISO 9000 a cui abbiamo trattato nel precedente capitolo. Essi si basano rispettivamente sulla esplicitazione dei requisiti e dei processi, sulla loro documentazione e sulla loro valutazione attraverso ispezioni. Utilizzare questa impostazione per gestire la qualità permette di controllare i processi, dal punto di vista della struttura e dell'organizzazione, e di ottenere un riconoscimento pubblico con l'accREDITamento e la certificazione. Riguardo i sistemi qualità, va detto che in molti casi la qualità è considerata semplicemente il merito intrinseco, cioè riguarda come viene strutturata l'offerta tralasciando di considerare altri aspetti come i reali bisogni dell'utenza.

Un secondo esempio di questo approccio riguarda la valutazione della soddisfazione dei clienti, e vi appartengono strumenti come il modello Servqual di Parasuraman, Zeithaml e Berry (1994) che abbiamo citato sempre nel capitolo precedente. Questa metodologia si basa sul confronto tra le aspettative con cui il cliente si accosta al servizio e le percezioni sullo stesso avvenute dopo l'utilizzo. Questo modello permette dunque di analizzare con precisione il punto di vista del cliente esplicitandone gli aspetti chiave. Al di là del suo utilizzo come strumento di valutazione, esso costituisce uno quadro esaustivo

per chi intende comprendere i meccanismi che influenzano aspettative e soddisfazione delle persone che utilizzano un servizio.

Un terzo esempio è dato dagli strumenti per la valutazione della qualità nei servizi per la prima infanzia. A partire dagli anni '90 il gruppo di lavoro dell'Università di Pavia ha messo a punto diversi strumenti diventati un punto di riferimento sulla qualità dei servizi educativi per l'infanzia. Ci riferiamo alla scala SVANI (Scala di valutazione dell'asilo nido), il questionario ASEI (autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia), della scala SOVASI (Scala di osservazione e valutazione della scuola dell'infanzia) e della scala ISQUEN (Indicatori e scala di valutazione della qualità educativa del Nido) che, insieme ad altri, prenderemo in esame nel corso del capitolo.

Si tratta di strumenti che analizzano i servizi educativi per l'infanzia esplicitando un'idea di qualità pedagogica. Quest'ultima comprende diversi aspetti come l'organizzazione dell'ambiente, l'organizzazione del servizio, le esperienze dei bambini, le esperienze degli adulti e la professionalità degli operatori (Catarsi, 2010). Essi influenzano l'agire educativo, la possibilità di generare un cambiamento nei bambini e il valore che il servizio genera.

La valutazione è finalizzata quindi a far emergere la qualità del programma, come una successione di attività coordinate e finalizzate al raggiungimento di uno scopo; essa ha una funzione tecnica utile ai gestori del programma per avere informazioni sull'adeguatezza del progetto e assolve anche ad una funzione di legittimazione metodologica. La domanda di ricerca può essere così formulata: *I risultati corrispondono al criterio di qualità?* (Palumbo, 2001, p. 34).

Anche in questo caso la valutazione ha contribuito al miglioramento dei progetti, proponendo un'idea concreta della qualità, ed esplicitando quali elementi contribuiscano a dare valore al servizio. Le scale, i questionari e gli strumenti permettono di far emergere e classificare in modo preciso le caratteristiche dei servizi, sono quindi utili anche per la progettazione e la realizzazione delle attività prima ancora che la loro valutazione. Spesso, inoltre, vengono utilizzati in processi di auto-valutazione, per costruire dei piani di miglioramento.

### 3.5.2. Gli strumenti per valutare la qualità nei servizi educativi

L'applicazione della valutazione ai sistemi educativi ha permesso di stabilire come viene creato il valore nei servizi e di far emergere la connessione tra scelte pedagogiche e scelte organizzative. Per organizzazione si intende il complesso di attività svolte da un gruppo di individui per raggiungere uno scopo comune. Il complesso di attività risponde ad un determinato ordine, che non riguarda solo la divisione del lavoro tra le persone, ma anche come le attività e gli elementi del servizio vengono gestiti per ottenere il risultato desiderato.

Giagnoni (2010) sostiene che non c'è organizzazione senza scelte pedagogiche. Non c'è teoria pedagogica senza pensiero organizzativo. L'aspetto pedagogico e l'aspetto organizzativo sono strettamente connessi e intrecciati perché l'azione educativa si può sostanziare solo all'interno di un complesso sistema che diventa il contenitore dei processi. L'organizzazione è la modalità con cui viene dato seguito alle scelte pedagogiche.

Questi strumenti sono molto importanti perché presentano degli standard di servizio, cioè dei punti di riferimento che possono essere presi come esempio. La costruzione di uno strumento per la valutazione della qualità quindi richiede un puntuale lavoro scientifico che riguardi la mappatura degli aspetti fondanti del servizio e l'individuazione di indicatori collegati a questi aspetti, ma soprattutto dia una lettura del servizio alla luce di un'impostazione pedagogica.

Nella presentazione di alcuni strumenti si cercherà di mettere in evidenza le loro peculiarità nella descrizione dei servizi e nella modalità di somministrazione.

In Italia sono diverse le scale utilizzate per valutare i servizi educativi la prima, che ancora oggi costituisce il punto di riferimento, è la SVANI. La scala SVANI di Harms, Cryer & Clifford (1997) è stata messa a punto per la valutazione dell'asilo nido. Essa può essere utilizzata per molteplici scopi: dalla definizione della qualità educativa delle singole sezioni di un asilo nido, alla rilevazione delle dimensioni più critiche, per rivederle e migliorarle.

Si applica ai servizi educativi per la prima infanzia, asilo nido e servizi assimilabili destinati a bambini fino ai tre anni. Non è adatta ad unità di offerta non strutturata come i nidi in famiglia.

Si tratta dell'adattamento italiano curato da Ferrari & Livraghi (1997) di uno strumento realizzato negli Stati Uniti e si articola in sette subscale per un totale di 37 item. Essi sono valutabili quantitativamente con un punteggio da 1 a 7. La versione italiana, a cui facciamo riferimento, è stata arricchita di due item, i. 28 e i. 29, relativi all'inserimento del bambino nel nido.

Tabella 6 SVANI (Harms, Cryer & Clifford. 1997), struttura.

Sub Scala 1	Arredi e materiali a disposizione dei bambini	ITEM 1- 5
Sub Scala 2	Cure di routine	ITEM 6 - 14
Sub Scala 3	Linguaggio (ascoltare e parlare)	ITEM 15 - 16
Sub Scala 4	Attività di apprendimento	ITEM 17 - 24
Sub Scala 5	Interazioni	ITEM 25 - 29
Sub Scala 6	Organizzazione delle attività	ITEM 30 - 33
Sub Scala 7	Bisogni degli adulti	ITEM 34 - 37

Dalla distribuzione degli item emerge che viene data una grande importanza al contesto in cui i bambini vivono l'esperienza educativa.

La subscale 1 indaga gli ambienti fisici, gli arredi e i materiali e la subscale 2 riguarda le attività di cura e le routine. I primi tre item della subscale 5 si occupano delle interazioni tra bambini, dei bambini con gli adulti e della disciplina (comportamento). In questa subscale si affronta il tema dell'inserimento (tempi e modalità), introdotto nella versione italiana e non presente nella versione originale statunitense. Nei primi due item della subscale 6 si indaga l'organizzazione delle attività quotidiane.

Tabella 7 SVANI (Harms, Cryer & Clifford. 1997), indicatori.

1	Arredi per le cure di routine
2	Arredi per le attività di apprendimento
3	Relax e ambiente confortevole
4	Disposizione della sezione
5	Materiale in mostra
6	Benvenuto e commiato
7	Piccola colazione e pranzo
8	Riposino
9	Cambi – educazione alla pulizia
10	Pulizia ed ordine personale dei bambini
11	Abitudine igieniche
12	Norme igieniche
13	Gestione della sicurezza
14	Norme di sicurezza
15	Uso formale del linguaggio
16	Libri ed illustrazioni
17	Coordinazione oculo - manuale
18	Giochi di movimento
19	Attività artistiche
20	Musica e ritmica
21	Cubi e costruzioni
22	Gioco del far finta
23	Gioco con la sabbia e con l'acqua
24	Consapevolezza delle specificità culturali
25	Interazione tra bambini
26	Interazione adulto / bambino
27	Disciplina
28	Inserimento: modalità
29	Inserimento: tempi
30	Orario attività quotidiane
31	Controllo delle attività quotidiane

32	Cooperazione tra gli educatori
33	Disposizioni per bambini con particolari problemi familiari e/o con handicap
34	Bisogni personali degli adulti
35	Opportunità di crescita professionale
36	Zone riservate agli incontri per gli adulti
37	Iniziative per i genitori

Il metodo di lavoro rappresenta un secondo ambito di interesse della scala, trasversale alle 7 sezioni, in riferimento alle le metodologie che vengono utilizzate per favorire i diversi componenti dell'esperienza. Ne troviamo riscontro nelle subscale 3 e 4 ma anche in diversi item che fanno riferimento all'attività di controllo e alla responsabilità dell'educatore sul buon andamento dell'attività, item 11,12, 13, 14 e 31, è inoltre data importanza alla specificità culturale dei bambini, item 24.

In fine un terzo elemento è relativo ai bisogni degli adulti, subscale 7, e riguarda sia il ruolo dei genitori, a conferma che essi non sono solo portatori di interesse ma vanno pensati come destinatari dei servizi, sia il personale.

La scala prevede che per ogni item venga dato un punteggio compreso tra 1 e 7 dopo un'attenta osservazione all'interno della sezione. Per ogni item è fornita una nota di chiarimento che descrive in modo preciso i punteggi 1, 3, 5 e 7 che corrispondono a inadeguato, minimo, buono ed eccellente. I punteggi 2, 4 e 6. vengono assegnati se si superano i criteri del punteggio precedente ma non sono completamente raggiunti quelli del livello successivo. A titolo di esempio riportiamo la nota di chiarimento sui punteggi del item 1 "Arredi e materiali per le cure di routine" (mangiare, dormire, armadietti per imporre le cose di proprietà dei bambini).

Tabella 8 SVANI (Harms, Cryer & Clifford, 1997) – Esempio di punteggio dell’item n.1

<b>Punteggio</b>	<b>Descrittore</b>
1	Inadeguato. Mancano arredi per i momenti del pasto del sonno (ad es. non c'è una culla per ogni lattante presente). Le attrezzature per le cure di routine non sono in buono stato (es. seggiolini instabili, culle rotte, macchie di vernice).
2	
3	Minimo. Numero sufficiente di arredi in buono stato. I seggiolini sono comodi e sostengono bene i bambini. (ad es. se necessario vi sono schienali e predellini per appoggiare i piedi, le superfici non sono scivolose e, se necessario, si utilizzano cinture di sicurezza). Vi è un certo numero di immobili a misura di bambino per i divezzi.
4	
5	Buono. Tutto ciò che è compreso al punto 3 e inoltre vi sono mobili che gli adulti posso utilizzare durante le cure di routine. C'è un numero sufficiente di armadietti per le cose dei bambini. Vi sono attrezzature adatte per un accudimento individualizzato (es. seggiolini piuttosto che tavoli in cui i lattanti stanno in gruppo). Le attrezzature per le cure di routine sono accessibili e comode.
6	
7	Eccellente. Tutto ciò che è compreso il punto 5 e inoltre: gli arredi consentono un grado appropriato di autonomia per i divezzi (es. i divezzi possono accomodarsi su piccole sedie quando sono capaci di farlo). Vi è una comoda attrezzatura per gli adulti da utilizzarsi nelle cure di routine. La maggioranza delle attrezzature sono della misura adatta ai divezzi.

Gli autori precisano che l’attività di valutazione può essere svolta da un soggetto esterno oppure da una persona interna al servizio, il valutatore dovrà prendersi il tempo per osservare, fare domande e registrare su un apposito foglio di punteggio che prevede anche uno spazio per appuntare questioni che dovranno essere approfondite.

La strategia di esplicitare i livelli degli item permette una assegnazione precisa del punteggio, mira a rendere la valutazione oggettiva, di contro è poco agevole, richiede oltre ad una buona capacità di osservazione del servito, una conoscenza della formulazione dei punteggi.

Tabella 9 SVANI (revisione di Bassa, Poropat, Chicco, 2003)

<b>SScala 1 (Item 1- 5)</b>	<b>Arredi e materiali a disposizione dei bambini</b>	<b>Livelli di qualità</b>
Arredi per le cure di routine	Arredi in buono stato, i seggioloni per i piccoli sono comodi e sostengono i bambini, per i medi e i grandi i mobili sono alla loro portata e consentono un grado appropriato di autonomia.	
Arredi per le attività di apprendimento	Scaffali aperti contenenti giochi a disposizione dei bambini e scaffali chiusi contenenti giochi che servono ad assicurare una certa alternanza. I giochi sono facilmente accessibili e la loro disposizione negli arredi è organizzata.	
Relax e ambiente confortevole	Ci sono angoli morbidi per i giochi dei bambini (quindi tappeti e materiale soffice – cuscini), ben separate dalle aree dedicate ai giochi di movimento. L’ambiente è strutturato in modo da distinguere e valorizzare un’area intima per leggere, cantare e fare giochi tranquilli.	
Disposizione della sezione	Ci sono zone per le attività di routine (i materiali sono facilmente reperibili dall’educatore) e per il gioco di movimento ed il gioco più tranquillo. I materiali sono raggruppati in modo da formare zone o centri di interesse. Gli spazi e i materiali si possono pulire facilmente e sono raggruppati in modo che i bambini non siano ammassati e gli educatori possano facilmente vigilare su di loro. I materiali e gli ambienti favoriscono esperienze di esplorazione nel bambino.	
Materiale in mostra	Il materiale è a portata di bambino, facilmente accessibile, le composizioni grafico-pittoriche vengono cambiate in funzione delle attività proposte. Vi sono fotografie di bambini in gruppo, delle loro famiglie e di esperienze fatte al nido.	

Per superare le difficoltà legata alla corretta attribuzione dei punteggi e rendere più agevole il lavoro è stata realizzata una ulteriore versione della scala da parte di Bassa, Poropat & Chicco (2003) e ripresa da Capparucci (2011), vedi Tabella 9.

Questa versione prevede la stessa organizzazione degli Item, ognuno di essi è esplicitato in modo accurato, mentre l’assegnazione dei un valore si basa su una scala generica su cinque livelli.

La scelta è molto interessante, l’adattamento dello strumento sacrifica la precisione della valutazione a favore della semplicità d’utilizzo e diviene adatto anche per personale non particolarmente esperto nell’attribuzione dei punteggi. Con questa semplificazione lo

strumento si emancipa da un utilizzo esclusivo dei soli valutatori esperti e si rende adatto ad attività di autovalutazione.

Un secondo strumento degno di attenzione è ASEI, ideato da Darder e Mestres nel 1994 come adattamento della scala QUAFE (Capparucci, 2011). L'edizione italiana la definisce *“una scala di autovalutazione per i servizi per la primissima e prima infanzia di cui recenti disposizioni di legge domandano valutazione e affidano certificazione e accreditamento agli enti locali.”* (Giusmini, 2000, in copertina)

ASEI è indicata anche per le scuole dell'infanzia., ed è costruita con 23 item organizzati in due aree. La prima area riguarda il progetto educativo mentre la seconda affronta gli aspetti organizzativi.

Tabella 10 ASEI (Darder & Mestres, 1994)

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

	<b>II - L'organizzazione e la gestione del servizio</b>
13	Lo spazio educativo
14	L'organizzazione del tempo libero
15	I materiali didattici
16	Le modalità di formazione dei gruppi
17	La formazione degli educatori
18	La gestione
19	Il coordinamento
20	Il servizio: controllarlo e regolarlo
21	Il processo decisionale
22	L'equipe: comunicazione e informazione
23	Rapporti personali e ambiente di lavoro

Tabella 11 ASEI (Darder & Mestres, 1994), caratteristiche del servizio.

	<b>Caratteristiche del servizio</b>
24	Titolarità e caratteristiche fisiche dell'edificio;
25	Dotazioni;
26	Materiali;
27	Bambini
29	Personale;
29	Orario, calendario e servizi.

Tabella 12 ASEI (Darder & Mestres, 1994), Parte I, Parte II e Parte III.

	<b>Parte I - I soggetti</b>
A1	I bambini (1-4)
A2	Le famiglie (5-10)
A3	Il personale (11-15)
	<b>Parte II - I contesti e la pratiche</b>
A4	Adulti e bambini (16-20)
A5	Attività per i bambini (20-25)
A6	Arredi e materiali (26-28)
A7	Spazi e tempi della quotidianità
A7.1	Lo spazio (29-33)
A7.2	Il tempo (34-35)
	<b>PARTE III - I saperi del fare</b>
A8	Osservazione (36-37)
A9	Progettazione (38)
A10	Programmazione (39)
A11	Valutazione (40)
A12	Documentazione (41-42)

Il lavoro di analisi parte del progetto educativo, sottolinea il concetto di intenzionalità e l'importanza del progetto stesso per la definizione dell'indirizzo educativo del servizio. La seconda parte riguarda l'organizzazione e analizza gli aspetti concreti del servizio. La scala di valutazione prevede la scelta tra 5 possibilità A, B, C, D, E che, come nella scala SVANI, sono minuziosamente descritte. Le lettere sostituiscono i numeri, a sottolineare scala nominale, quindi per categorie e non per valori. Anche in questo caso le cinque possibilità sono descritte minuziosamente e questo rende l'uso della scala abbastanza complesso.

A questo strumento sono abbinare delle schede per raccogliere in modo strutturato i dati e le informazioni sulle caratteristiche del servizio, inoltre comprende un questionario per la valutazione del servizio rivolto alle famiglie.

Il questionario, dopo avere raccolto alcune informazioni sul bambino e sulla famiglia, propone otto domande che, partendo dall'atteggiamento del bambino nei confronti nel servizio, indagano le opinioni dei genitori sul stesso e sulle attività educative, si chiede inoltre di giudicare l'organizzazione generale che comprende ad esempio il menu, la pulizia, ecc. e di definire quali rapporti si siano instaurati con il personale educativo.

Tabella 13 ISQUEN (Becchi, Bondioli & Ferrari, 1999)

<b>Parte I</b>	<b>I soggetti</b>
A1	I bambini
A2	Le Famiglie
A3	Il personale
<b>Parte II</b>	<b>I contesti e le pratiche</b>
A4	Adulti e bambini
A5	Le attività per i bambini
A6	Arredi e materiali
A7	Spazi e tempi della quotidianità
A7.1	Lo spazio
A7.2	Il tempo
<b>Parte III</b>	<b>I saperi del fare</b>
A8	Osservazione
A9	Progettazione
A10	Programmazione
A11	Valutazione
A 12	Documentazione
<b>Parte IV</b>	<b>Le Garanzie</b>
A 13	Assetto
A 14	Operatori

Sul questionario ci sono tre domande aperte che premettono di esprimersi sulle risorse e le criticità, sulle caratteristiche preferite e su quali aspetti dovrebbero essere migliorati.

La scala ISQUEN, Indicatori e scala di valutazione della qualità educativa del nido, viene pubblicata nel 1999 da tre ricercatrici dell'Università di Pavia, Becchi, Bondioli e Ferrari e rappresenta un'evoluzione rispetto alla SVANI e cerca di superarne le criticità. In quest'ultima, infatti, mancava una distinzione tra aspetti relativi alla cura e quelli relativi alle norme igieniche. Inoltre erano assenti aspetti relativi alla professionalità degli operatori, fondamentali per un'azione educativa consapevole e mirata (Bondioli, 2004). L'ISQUEN è composta da 51 item divisi in 14 aspetti, raggruppati in quattro ambiti: i soggetti, i contesti e le pratiche, i saperi del fare e le garanzie. La scala prevede l'assegnazione di un punteggio da 1 a 9 ed è accompagnata da tre descrittori per facilitare l'assegnazione del punteggio stesso.

Le scale presentate sono i principali strumenti elaborati per la rilevazione della qualità nei servizi educativi. Nonostante alcuni strumenti siano stati elaborati diversi anni fa sono tutt'oggi in uso e sono stati impiegati in diversi studi ed esperienze di valutazione.

Nell'osservare gli strumenti possiamo notare che gli ambiti di indagine e la loro organizzazione rimangono estremamente attuali. Ai fini di questa ricerca si intende porre l'attenzione su tre aspetti: il contesto educativo, il sistema di attribuzione dei punteggi e la necessità di un approccio negoziale.

1. Il *contesto* appare come articolato e complesso, l'ambiente in cui le esperienze educative prendono forma è va inteso in senso ecologico. In esso sono presenti aspetti concreti come gli spazi e i materiali, le attività proposte, le pratiche, le relazioni in fine aspetti simbolici . Tutti gli elementi del contesto devono essere orientati dalla finalità educativa del servizio.
2. Un secondo elemento importante è il *sistema di attribuzione dei punteggi* che può essere concepito come un'operazione complessa e riservata quindi a professionisti della valutazione oppure può diventare un'operazione adatta anche a processi di auto-valutazione.
3. Nell'utilizzare degli strumenti possiamo cercare la dimensione oggettiva della valutazione oppure esplorare la realtà cercando di scoprire quello che la valutazione svelare. Possiamo intendere la valutazione come un'*attività negoziale*, per sua natura plurivocale, che coinvolge diversi attori. In questo caso passiamo ad una valutazione di quarta generazione (Guba & Lincoln, 1987) in cui l'evento chiave è la

partecipazione. La validità dei criteri per definire la qualità è garantito dalla collaborazione e condivisione di diversi attori (Bondioli, 2015).

A tal riguardo è di particolare importanza il lavoro del gruppo di ricerca dell'Università di Pavia composto da Bondioli, Becchi e Ferrari, che hanno presentato un modello denominato “valutare, riflettere, restituire” (Bondioli & Savio, 2015), che sicuramente è stato un interessante punto di riferimento per questo lavoro di ricerca. Il modello propone una valutazione partecipata e il coinvolgimento nell'impresa valutativa dei portatori di interesse. Esso si basa sulla “promozione dall'interno”, introducendo la figura di un valutatore/formatore esterno al servizio che favorisce la partecipazione e la riflessione fra i diversi soggetti. Il formatore deve infatti promuovere atteggiamenti di riflessione e di rielaborazione tra i soggetti interni a partire dalle loro esperienze educative, con lo scopo di progettare interventi di miglioramento.

Uno degli strumenti di valutazione più recenti è quello curato da Fortunati, Parente e Pucci (2015) denominato “Il sistema qualità dei servizi educativi per l'infanzia in Regione Toscana”.

La prima parte costituisce un supporto per la realizzazione di nuovi servizi educativi e, avendo un'impostazione simile a quella di un “manuale”, diventa anche una guida per un'attività di valutazione della qualità di un servizio,

La seconda parte riporta il questionario di valutazione della qualità. Lo strumento fa riferimento ad un'idea articolata di qualità che punta ad indagare vari fattori, la sua valutazione consente di individuare il profilo di qualità del servizio, mettendo in evidenza i punti di forza da consolidare o eventuali punti di debolezza da rafforzare.

Lo strumento è suddiviso in 5 dimensioni della qualità:

1. ambiente, spazio, arredi e materiali;
2. assetto organizzativo;
3. programmazione del servizio;
4. relazioni e processi di esperienza;
5. relazioni con le famiglie, gli altri servizi e il territorio.

L'educatore può esprimere un giudizio che va da “critico” a “ottimo” su una scala di 5 livelli diversi, di cui i primi due esprimono una valutazione insufficiente, il terzo è

sufficiente e gli ultimi due sono pienamente sufficienti. In questo strumento è possibile esprimere il giudizio ponendo un segno in una scala grafica costituita da una linea con segnati i valori 1-1,5-2-2,5-3-3,5-4-4,5-5.

Nella parte finale dello strumento è possibile riportare i valori in un grafico e costruire il profilo e la valutazione di sintesi. In questa sessione è possibile anche inserire i costi del servizio per utente ed ottenere quindi un grafico su più dimensioni.

Un altro contributo importante è lo “Strumento di valutazione della realizzazione del progetto pedagogico nei servizi educativi della provincia di Bologna” curato da Gariboldi (2015), i cui item sono organizzati in tre aree:

1. l'organizzazione del contesto educativo (che comprende spazi, tempi, relazioni, proposte educative);
2. il servizio, le famiglie e il territorio (relazioni e partecipazione delle famiglie, rapporto con il territorio);
3. il funzionamento del gruppo di lavoro (coordinamento del gruppo di lavoro, progettazione, documentazione).

La scala di valutazione prevede quattro opzioni (no, più no che sì, più sì che no, sì).

Una quarta area riguarda la valutazione dello strumento e permette di descrivere le criticità rilevate nello strumento stesso, il tempo utilizzato per la compilazione e le proposte di miglioramento. Alla fine del lavoro è prevista la stesura di un report di autovalutazione

Ai fini di questo lavoro appare interessante che questi due strumenti non affrontino la valutazione di un servizio per la prima infanzia come un processo lineare, ma focalizzino diverse aree che lo costituiscono. Ciò è stato particolarmente significativo anche per la costruzione dello strumento oggetto di questo lavoro di ricerca.

Possiamo rilevare infine che l'approccio pragmatista alla valutazione, cioè basato sul confronto con un modello riconosciuto e con degli indici di riferimento, è stato fondamentale nell'introduzione della cultura della valutazione nei servizi per la prima infanzia, e possiamo anche dire che nell'uso degli strumenti l'approccio si è aperto alla

dimensione costruttivista che prevede il coinvolgimento di più soggetti e che viene di seguito presentato.

### 3.6. L'approccio costruttivista

Il costruttivismo è una teoria della conoscenza che genericamente può essere definita come *incentrata sulla partecipazione attiva del soggetto nel costruire la realtà, piuttosto che sul rifletterla e rappresentarla* (Gilberto, 2016, p. 66). L'approccio costruttivista valorizza il punto di vista dei soggetti coinvolti nel progetto e fa riferimento ad un modello di valutazione come processo sociale in cui i valutatori interagiscono all'interno di un contesto politico.

La finalità della valutazione (Stame, 2007) è di produrre conoscenze sul programma e sul contesto, per comprendere la situazione attraverso l'interpretazione che ne danno gli attori e per definirne i problemi esplicitandone le aspettative. Una seconda finalità della valutazione è legata allo sviluppo di nuove competenze negli utilizzatori, siano essi portatori di interesse o beneficiari, attraverso un processo riflessivo. Questa attività ha dunque una valenza di tipo pedagogico, in quanto esperienza della valutazione che mira a generare consapevolezza nelle persone coinvolte e ad assumere una valenza sul piano politico del cambiamento. I valutatori devono fare però molta attenzione a non generare false aspettative, inoltre devono assicurarsi che vengano ben comprese le finalità del loro lavoro.

Questo approccio è particolarmente adatto programmi pilota dove è difficile stabilire a priori i risultati attesi ed inattesi, ed è necessario esplorare realtà coinvolgendo diversi soggetti. I programmi nella loro dimensione applicativa sono influenzati dal contesto e generano situazioni, esperienze e risultati diversi. Solo attraverso una rielaborazione che parte dai destinatari è possibile generare un giudizio di valore per comprendere l'effettivo impatto delle attività. In questo caso la valutazione assume la forma di attività di ricerca e gli strumenti sono di tipo esplorativo o legati all'analisi comparativa e partecipativa come le interviste ai testimoni privilegiati o i focus group.

A differenza dei due modelli precedenti si applica una logica di tipo bottom-up, in cui non vi è una raccolta di dati stabiliti a priori, ma l'analisi avviene valorizzando il punto di vista delle persone coinvolte nel progetto.

Con l'approccio costruttivista si vogliono generare nuove conoscenze e questo dovrebbe essere funzionale a diversi soggetti: al decisore politico, al gestore del servizio, ai destinatari del servizio fino alla comunità scientifica di riferimento. La legittimazione si sviluppa su più piani, quello scientifico e quello politico, mirando ad aumentare la consapevolezza delle persone rispetto al cambiamento. In quest'ottica la valutazione ha una forte valenza politica ed interagisce con i bisogni di diversi soggetti. La domanda di ricerca può essere così formulata: *Cosa è buono di quanto è accaduto?* (Palumbo, 2016, p. 41).

Una delle metodologie che bene rappresenta l'approccio costruttivista è la ricerca-azione. Con questo termine, introdotto per la prima volta da Kurt Lewin (Colucci, 2005), si intende lo studio di una situazione sociale con lo scopo di migliorare la qualità dell'azione al suo interno. La ricerca-azione viene applicata a contesti sociali concreti e mira a validare teorie di ipotesi in base alla loro utilità aiutando le persone ad agire in modo più intelligente e abile (Elliot, 1993). Per Colombo, Colucci e Montali (2008) questo tipo di ricerca ha un'impronta teorico-sperimentale, le teorie o le ipotesi vengono convalidate attraverso la pratica, ma soprattutto la ricerca è utile per preparare una strategia di azione e per diffondere e democratizzare il processo scientifico. Molto spesso si tratta di risolvere, tramite l'azione, dei problemi che vengono vissuti come tali dai loro protagonisti. Gli studi di Lewin esplorano dunque un nuovo modo di fare ricerca a partire dal rapporto tra conoscenza ed azione. La ricerca si basa sull'unione di due momenti che si susseguono in un processo circolare ricorsivo, che comprende la conoscenza teorica e l'azione volta al cambiamento.

Colombo, Colucci e Montali (2008) individuano cinque caratteristiche della ricerca azione:

1. nasce da esigenze di tipo pratico, quindi legate ad un contesto, ma con lo scopo di trovare nuovi modi per risolvere problemi sociali importanti;
2. è finalizzata a promuovere il cambiamento ed è centrata sul gruppo come luogo e strumento in cui il cambiamento viene generato;

3. ha carattere multi-stadiale e ciclico, cioè si sviluppa attraverso più fasi che permettono un processo circolare riflessivo;
4. è partecipativa, e questo elemento rappresenta una vera innovazione, cioè supera la distinzione di ruoli tra il ricercatore ed i soggetti coinvolti, questi sono considerati soggetti auto-riflessivi;
5. apre al tema del fondamento etico della ricerca ,che in questa impostazione ha una natura democratica, con il rischio a volte di una deriva militante.

Il processo prevede tre fasi e può essere ripetuto in più cicli. A partire da una idea iniziale vengono coinvolte le persone che contribuiscono a una prima fase di ricognizione che prevede la descrizione della realtà, la spiegazione di essa e la definizione di un piano di azione. La seconda fase prevede l'attuazione di quanto stabilito. Infine, vi è una fase di valutazione in cui si stabilisce se le azioni e i risultati ottenuti siano corrispondenti alle aspettative e se le tecniche utilizzate siano state valide o meno per raggiungimento dei risultati. Il ricercatore non svolge un ruolo di osservatore neutrale, ma è parte integrante del progetto di ricerca "in situazione" e partecipa attivamente al processo di cambiamento.

L'evoluzione di questo approccio si è sviluppata in diversi filoni: il modello diagnostico, atto a fotografare la situazione e a risolverla; il modello partecipante, simile ad una tecnica d'azione; il modello empirico, intrapreso in situazioni ordinarie, e il modello sperimentale, auspicato dallo stesso Lewin perché prevede un progresso della conoscenza scientifica. L'aspetto principale, ovvero la caratteristica fondante, è che l'obiettivo della ricerca è di generare un cambiamento, attraverso la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti (Semeraro, 2011).

### 3. 7. La ricerca apprezzativa

Una metodologia che nasce come evoluzione della ricerca-azione è *l'appreciative inquiry* (Cooperrider & Srivavsta, 1987) che negli ultimi anni ha trovato impiego anche nella ricerca educativa. Essa si propone la valorizzazione del personale, il cambiamento sociale e culturale nelle organizzazioni. Il termine inglese "appreciative" indica il riconoscimento di valore e si riferisce alla scoperta di nuove possibilità e potenzialità del soggetto come

individuo o in gruppo. Quindi *l'appreciative inquiry* aumenta la possibilità di generare immagini positive e conoscenza scientifica. A differenza di quanto elaborato da Lewin che si concentra sul problema, questo approccio si focalizza sull'aprire la strada all'immaginazione, all'innovazione, "energizzando" nuove idee per nuove azioni (Dario, 2015). La metodologia si fonda sull'idea che alternare fasi di diagnosi e feedback rispecchi un atteggiamento problematizzante e che, nel tempo, questo generi un senso di impotenza, che influisce negativamente anche nelle relazioni tra le persone. Questo tipo di ricerca non parte quindi dalla definizione del problema ma, nella definizione del quadro iniziale, i soggetti devono riflettere in termini incondizionatamente positivi sulla questione, collegarsi a memorie e a significati profondi perché lo scopo è quello di costruirne di nuovi, dando energie alle azioni e abbassando le barriere per garantire un'apertura che lasci emergere il progetto sognato (Diario, 2015). L'obiettivo è di approfondire quanto di positivo si è dimenticato. Tale approccio vuole mettere insieme la dimensione generativa e la dimensione partecipativa, per produrre il possibile e sovvertire la situazione presente, originando qualche cosa che vada oltre il processo stesso.

A tal proposito, Isaacs e Varela (1987) sostengono che nulla di quanto emerge come esperienza e conoscenza è un processo isolato, ma è sempre autopoietico cioè generativo. Questo significa che stiamo parlando di un processo di adattamento in cui le persone riscoprono la loro identità, le competenze e le loro capacità per rispondere in modo nuovo alle sollecitazioni che arrivano dall'ambiente. La nuova conoscenza viene prodotta nella negoziazione, nell'incontro con l'altro in un processo di co-costruzione dei significati.

In questa metodologia possiamo individuare quattro fasi che si rifanno alla Ricerca Azione:

- *Discovery*, consiste nell'apprezzamento e nella valutazione del presente e del passato organizzativo, per individuare aspetti positivi e distintivi delle esperienze;
- *Dream*, si collega alla visione, ovvero all'immaginazione del futuro possibile, desiderato condiviso, consiste nell'elaborazione di ipotesi e scenari su come si possa evolvere esprimendo al massimo le potenzialità e le risorse;
- *Design*, consiste nella trasformazione delle prospettive generate progetti precisi attuabili;
- *Destiny*, riguarda la realizzazione e l'individuazione dei progetti futuri.

Passare da un approccio basato sulla ricerca delle problematiche ad un approccio basato sulla valorizzazione delle persone porta diversi vantaggi che sono stati sperimentati anche nel mondo della scuola. In particolare, l'applicazione in ambito scolastico ha avuto dei riscontri positivi su diversi fronti. Innanzitutto, vi è stato un cambiamento del linguaggio che riporta ad un diverso modo di guardare la realtà da parte degli studenti e degli insegnanti. Il secondo aspetto considera il processo formativo come un lavoro in progress e la valutazione assume una dimensione formativa. Un terzo aspetto riguarda l'insegnante, questo tipo di ricerca infatti permette di rileggere le esperienze di insegnamento e di generare nuove strategie didattiche, pensando lo studente come un soggetto attivo e riponendo in lui grandi aspettative. Esso realizza anche un coinvolgimento maggiore degli studenti. Sostituendo gli atteggiamenti critico-prescrittivi e critico-collaborativi con atteggiamenti apprezzativo-collaborativi, infatti, si realizza un clima gratificante che stimola l'*empowerment*. Ci pare interessante riportare anche l'applicazione della valutazione apprezzativa in ambito scolastico che prende il nome di *appreciative education* (Dario, 2015) ed è finalizzata a costruire ambienti di apprendimento che facilitino le persone nella scoperta delle loro potenzialità.

### 3. 8. La valutazione che costruisce valore

L'approccio costruttivista e le metodologie di ricerca in azione rappresentano modalità di indagine molto interessanti perché si basano sulla rappresentazione sociale dei fenomeni e perché interpretano la valutazione come un'attività di ricerca sociale (questa definizione è un'elaborazione comune di Palumbo e Bezzi in Palumbo, 2001).

Se applichiamo questa logica alla valutazione della qualità nei servizi, possiamo concepire il percorso valutativo come un'attività del gruppo di lavoro volta alla conoscenza e al miglioramento del servizio. Questa logica permette di superare alcune problematiche, come la contrapposizione tra etero-valutazione ed auto-valutazione.

Il gruppo di lavoro diventa protagonista del processo valutativo scoprendo il valore del servizio attraverso un atto conoscitivo e prefigurando delle azioni di cambiamento. Viene qui usato il termine gruppo di lavoro, anziché gruppo degli educatori, perché si è convinti

che anche altre figure professionali possano contribuire in modo importante all'identità del servizio.

Il gruppo, come soggetto positivamente consapevole e impegnato in un'attività generativa, supera l'atteggiamento impotente della paura di essere giudicati e quello altrettanto impotente che rivendica la necessità di soluzioni esterne a problematiche che non può gestire.

Va anche posta attenzione alla crisi che è sempre legata alla valutazione, perché è nella natura stessa della valutazione la finalità di generare un cambiamento. Il cambiamento spaventa sempre le persone, perché suscita sentimenti di incertezza o perlomeno richiede la fatica di modificare i comportamenti. Come spiega Morin (1980) si tratta di orientare il cambiamento in senso positivo, migliorando l'equilibrio con l'ambiente, ridefinendo il progetto del servizio, il ruolo delle persone e, non ultime, le competenze. Ecco che l'attività valutativa diventa processo di conoscenza ed attivazione, che è di fatto un'esperienza educativa per il gruppo, il quale, attraversata una situazione di crisi, può arrivare a una ridefinizione del progetto esistenziale.

Parafrasando le parole di Bertin e Contini (1983) possiamo anche affermare che il singolo, nel gruppo, si trova a vagliare e unificare aspirazioni, definire criteri di valore ed obiettivi, non in funzione dell'attuale (esistente) ma in funzione del possibile (esistenziale), in un processo incessante di costruzione e decostruzione dell'esperienza in cui il soggetto è storicamente inserito e proiettato nel futuro.

A tal riguardo sono interessanti anche le riflessioni di Weick (1997) sulla costruzione del significato. Una persona riesce a dare senso a sé stessa attraverso il confronto con gli altri all'interno di uno spazio riflessivo. In altre parole, la situazione di confronto con altre persone offre la possibilità di costruire una cornice di riferimento che dà significato e permette di trovare il senso della propria esperienza. Ciò avviene attraverso l'esplicitazione dei punti di vista, che implica il racconto di sé, attraverso la discussione, che crea un'esperienza collettiva in cui avviene una condivisione di significati, i quali, a loro volta, danno vita alla cornice comune (Weick, 1997).

La condivisione di un'esperienza passa attraverso la condivisione di un linguaggio in quanto veicolo di significati. La capacità di condividere significati ed affrontare insieme i problemi è associata anche alla qualità delle relazioni tra le persone all'interno

dell'organizzazione e influisce direttamente sull'affidabilità dell'azione organizzativa (Gherardi, Nicolini, Odella, 1997).

Per questo è importante che il ricercatore accompagni il gruppo di lavoro in un progetto pedagogico di cambiamento.

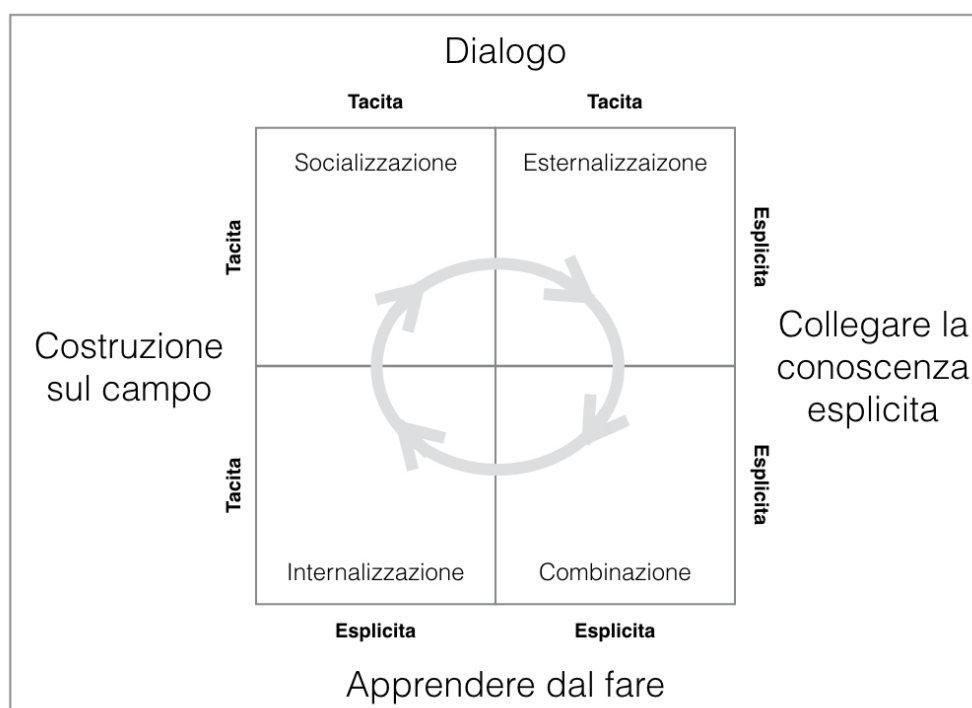
Se l'atto conoscitivo è un vero e proprio atto generativo sul mondo, la ricerca non deve limitarsi a registrare lo stato delle cose, ma spingersi fino a suggerire scenari, evoluzioni, modificazioni delle cose stesse. La conoscenza, in questo caso, non nasce dal confronto con categorie aliene, cioè di altri generate "da fuori", con significati non sempre chiari ed espliciti e comunque imposti. Essa passa attraverso la creazione di categorie "da dentro" (Mortari, 2007) che rappresentano quindi l'idea originale di servizio. Aprire una riflessione sul servizio da parte degli operatori, condividendo le conoscenze è un'azione sociale, che, oltre a fare emergere il valore dell'organizzazione, ha un effetto positivo sugli educatori perché permette loro di acquisire consapevolezza sulle loro azioni educative migliorando il senso di autoefficacia.

Sul tema delle condivisioni della conoscenza e sull'apprendimento organizzativo, è importante il lavoro di Nonaka (1995). L'autore riprende la divisione proposta da Polanyi (1990) tra conoscenze tacite ed esplicite per creare un modello che spiega come l'organizzazione possa diventare un contesto di apprendimento. La conoscenza tacita è una conoscenza non codificata, non contenuta in testi o manuali, non gestita attraverso flussi comunicativi strutturati; ma una conoscenza che esiste nella testa degli individui, che nasce dall'esperienza lavorativa e che - come tale - si collega alla capacità di comprensione dei contesti di azione, intuizioni, sensazioni che difficilmente possono essere comprese da chi non condivide tale esperienza (Nonaka, 1995). Si tratta di una conoscenza personale, intima, che riguarda ad esempio le modalità con cui si gestiscono le situazioni, le relazioni e di come ci si prende cura, ma sono abilità difficili da trasmettere. Per comprendere l'importanza di tali conoscenze si pensi alle professioni in cui il percorso di formazione necessita di un apprendistato, cioè di un percorso esperienziale in cui la conoscenza viene socializzata attraverso il fare.

Nelle professioni educative, per esempio, oltre al sapere codificato che si può apprendere all'Università, una parte delle competenze possono essere acquisite solo sul campo

attraverso il tirocinio o l'affiancamento a persone esperte. La conoscenza esplicita è codificata attraverso teoria, procedure, mansioni ecc., ma anche questa ha la necessità di essere gestita attraverso l'aggiornamento e la rielaborazione delle esperienze in gruppo. Le conoscenze implicite ed esplicite possono essere condivise tra le persone ed anche cambiare di stato, diventando patrimonio dell'organizzazione. Nonaka e Takeuchi (1995), propongono un modello che descrive come nelle organizzazioni si creino le conoscenze.

Figura 7 Il passaggio di stato delle competenze (Nonaka, 1995)



La “socializzazione”, permette la condivisione di conoscenze tacite, come nell'affiancamento; l’“esternalizzazione” è finalizzata a rendere esplicite le conoscenze tacite; la “combinazione”, riguarda lo scambio di conoscenze esplicite e in fine l’“interiorizzazione” descrive la trasformazione delle conoscenze da esplicite a tacite. Gli studi di Nonaka, che riguardano l'ambito economico e organizzativo, considerano le competenze un fattore strategico per le organizzazioni, e ritengono la loro gestione essenziale per creare valore nelle imprese. In ambito educativo sappiamo bene che non sarebbe possibile ridurre tutto a saperi codificati e, pur riconoscendo nell'educazione

delle peculiarità personali legate all'educatore, è auspicabile di utilizzare un metodo scientifico (Dewey, 1951). Possiamo intendere l'educazione come una attività empirica, ma è proprio la padronanza di un metodo scientifico che permette di sistematizzare le conoscenze e di poter quindi dedicarsi a nuovi problemi, a nuove procedure e, in generale, permette la diversificazione nel modo di pensare, invece che la continua ricerca delle linee comuni (Dewey, 1951).

Il ragionamento di Nonaka sull'organizzazione è valido particolarmente per i servizi educativi in cui l'esperienza educativa, pur essendo personale, dovrebbe trovare un livello di condivisione e una metodologia comune e specifica del servizio, così l'individuo dovrebbe poter contare sul supporto del gruppo. Il lavoro educativo può essere coinvolgente e gratificante, ma espone le persone dal punto di vista emotivo ed è indispensabile avere il supporto e il confronto con un gruppo di lavoro.

Un ulteriore contributo viene dato da Schön (1993), che intende l'educatore come un professionista (*practitioner*) che fonde arte e abilità nell'esercizio della professione, combinando ragionamento mentale e azione nel contesto reale, in un processo di conversazione riflessiva che si sviluppa secondo un carattere intrinsecamente sociale (Michellini, 2014). Nel lavoro educativo è necessario supportare l'azione con la riflessione, perché l'azione è costantemente influenzata dal contesto e richiede una costante ridefinizione di azioni efficaci e significative. Ciò impone una continua problematizzazione e revisione di intenzioni, orientamenti e scelte oltre che di conoscenze e saperi; richiede una sistematica chiarificazione dei rapporti che si determinano tra conoscenza e azione, mezzi e fini, teoria e prassi (Mignosi, 2004). Abituarsi a riflettere sull'azione educativa, cioè abituarsi a volgere indietro lo sguardo problematizzando, ma anche ricostruendo i significati, allena ad una azione riflessiva, cioè una azione consapevole e capace di adattarsi ai cambiamenti del contesto.

Infine, dobbiamo considerare anche gli effetti psicologici di percorsi valutativi che uniscono la riflessione e l'azione, perché permettono alle persone di dare significato alle proprie azioni e di pensarsi parte di un gruppo, migliorando la propria identità sociale e il senso di autoefficacia. Bandura spiega che *l'autoefficacia corrisponde alle convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati* (Bandura, 2000, p. 23). La valutazione dunque può essere uno stimolo professionale al miglioramento, all'auto-determinazione e dare

consapevolezza agli educatori della loro azione educativa e del loro ruolo all'interno dell'organizzazione.

La valutazione che prende forma attraverso un atto cognitivo di "consapevolezza" è molto diversa da quella basata sul "confronto" o sul "controllo" che caratterizzano gli strumenti derivato da un approccio pragmatista. L'atto cognitivo del "confronto" con degli standard scientifici è alla base della maggior parte degli strumenti che servono a valutare la qualità educativa dei servizi, mentre i sistemi qualità secondo le norme ISO 9000 o i sistemi di accreditamento si basano sul controllo<sup>33</sup>.

Un altro aspetto riguarda il rapporto tra interno ed esterno, cioè tra il gruppo e l'ambiente in cui il servizio è inserito in quanto l'attività del gruppo trova significato solo attraverso il confronto con il mondo esterno. In caso contrario il servizio assumerebbe comportamenti autistici cioè che rispondono ad una realtà interna, finendo per offrire le prestazioni per soddisfare i propri bisogni e non quelli delle persone, come avviene in servizi istituzionalizzati e auto-referenziali. Ogni servizio in realtà nasce con lo scopo di rispondere alle esigenze di una comunità di riferimento. In questo caso il termine comunità non è necessariamente legato ad una dimensione territoriale, peraltro importantissima quando pensiamo ai servizi locali, ma dovrebbe essere intesa come gruppo di persone che utilizzano il servizio e ne condividono l'utilità. Ci riferiamo ad esempio ad una comunità professionale che lavora in un nido aziendale o un gruppo di genitori che scelgono un servizio con una determinata impostazione metodologica.

La valutazione della qualità del servizio in ottica di ricerca del significato e di attivazione di processi di miglioramento trova quindi completamento nel confronto con l'esterno e nell'esplicitazione dell'interesse pubblico. Perché, riprendendo le parole di Stame (2016), la valutazione si configura come *un'attività di ricerca sociale al servizio dell'interesse pubblico in vista di un processo decisionale consapevole*. Fare partecipi i genitori, e più in generale la comunità di riferimento, delle caratteristiche di un servizio significa metterli in una situazione di scelta consapevole, che deve tenere conto del valore delle esperienze proposte. Inoltre, essendo i servizi educativi per la prima infanzia rivolti alle famiglie, non solo a bambini, l'apertura verso l'esterno permette di costruire percorsi educativi dialogici (Costa, 2001), cioè costruiti con i genitori per i genitori. Fondamentale

---

<sup>33</sup> Cfr, capitolo 2, p. 43.

in tal senso la visione della Pedagogia della famiglia secondo Catarsi (2011) per il quale l'educazione familiare consiste nel valorizzare le potenzialità dei genitori e nel fornire loro gli strumenti per essere empatici e incoraggianti nei confronti dei loro figli e degli altri. Le attività di educazione familiare debbono far acquisire ai genitori conoscenze sullo sviluppo dei figli, ma anche metterli in condizione di maturare consapevolezza riguardo i propri stili educativi e i valori cui essi si riferiscono. Ecco che il tema della genitorialità deve trovare un suo spazio a fianco al tema dell'educazione, ed il servizio deve essere anche uno stimolo culturale per la comunità.

La descrizione del servizio attraverso categorie che si rifanno all'idea di educazione che sta alla base dello stesso e l'esplicitazione delle diverse componenti che lo caratterizzano, come ad esempio le routine, le esperienze proposte, gli elementi del contesto, ecc., risultano fondamentali per proiettare il valore del servizio all'esterno. Solo spiegando i significati delle scelte educative le persone possono comprenderne il valore e scegliere in modo consapevole le esperienze proposte.

Il rapporto con il mondo esterno, inoltre, è fondamentale anche sul versante della qualità. Nei sistemi qualità certificati la legittimazione del servizio avviene attraverso il riconoscimento da parte di un ente terzo di certificazione, nell'accreditamento la legittimazione avviene attraverso il riconoscimento dell'ente territoriale preposto, di solito la Regione. Nel caso di una valutazione costruttivista la legittimazione del servizio avviene attraverso il coinvolgimento delle persone che a vario titolo sono portatori di interesse. Questo non vuol dire che il servizio debba essere subalterno agli interessi particolare di soggetti della comunità, ad esempio i soggetti politici, religiosi o i genitori dei bambini. Il servizio deve essere fedele alla propria idea di educazione e di bambino e deve costruire un proprio spazio all'interno della comunità.

In altre parole, non dobbiamo considerare il servizio un ecosistema chiuso, ma un sistema aperto con dei confini (Bifulco & Vitale, 2003) che lo mettono in contatto col mondo esterno e contribuiscono a definirne l'identità. Tali confini agiscono quindi con una duplice funzione: quella di delimitare ciò che sta all'esterno dell'organizzazione da ciò che la costituisce e quella di reciproca ridefinizione.

Per fare un esempio concreto, possiamo prendere in esame il ruolo dei genitori nei servizi educativi. In una scuola, il comitato genitori può contribuire con delle indicazioni e dei progetti, ma non può entrare nel merito di aspetti organizzativi, della didattica e degli

aspetti educativi (Bifulco & Vitale, 2003). Allo stesso tempo, un istituto tecnico senza rapporti col tessuto industriale rischia di proporre un'offerta formativa che rispecchia solo alle competenze in possesso degli insegnanti.

L'obiettivo della nostra valutazione va oltre l'evidenziazione dei significati teorici, ma si spinge al rafforzare i legami interni nelle organizzazioni di servizi educativi.

Il ruolo del servizio all'interno della comunità passa attraverso l'esplicitazione e la condivisione dell'idea di educazione e il riconoscimento del suo valore diventa la sua legittimazione. La qualità del servizio si legittima attraverso il dialogo con le famiglie e con il territorio.

## 4. IL DISEGNO DELLA RICERCA

### 4.1. Il progetto U.NI.QU.

#### 4.1.1. La storia

Nell'anno accademico 2014-2015 presso l'Università di Padova è stato costituito un gruppo di lavoro denominato "U.NI.QU. Un nido per la qualità" promosso dalla prof.ssa Marina De Rossi, allora delegata dal Magnifico Rettore per le Pari Opportunità. L'iniziativa nasceva nell'ambito delle attività di welfare aziendale dell'Università di Padova con l'intento di valorizzare la qualità nei servizi per la prima infanzia, per fornire ai dipendenti dell'Ateneo e, più in generale, ai cittadini, alcuni criteri di scelta dei servizi che permettessero di valutare la qualità anche in termini educativi.

Il gruppo di lavoro era composto dalla stessa prof.ssa Marina De Rossi, responsabile scientifico, dalla prof.ssa Emilia Restiglian, capo progetto e dal sottoscritto, in qualità di ricercatore esterno.

L'attività si collocava all'interno di un quadro più ampio di iniziative a sostegno dell'occupazione femminile attraverso azioni di Work Life Balance.

La conciliazione e l'armonizzazione del tempo dedicato al lavoro con il tempo della vita personale vengono approfonditi da Morabito e Pasquino che definiscono la conciliazione come *l'introduzione di sistemi che prendono in considerazione le esigenze della famiglia e apportano beneficio alle organizzazioni e alla società tutta. Ad esempio i congedi parentali, le soluzioni per la cura dei bambini/e e degli/delle anziani/e, o più in generale la creazione di un contesto di lavoro che agevoli un maggiore equilibrio tra tempi di vita e tempi di lavoro per le donne e gli uomini. Conciliare i tempi di lavoro con quelli privati favorisce l'uguaglianza di genere e promuove la condivisione delle responsabilità familiari tra donne e uomini* (Cavagnoli, 2016, p. 67). Quando si parla di armonizzazione si intende porre attenzione alla gestione della vita professionale e della vita personale, questi due aspetti sono inter-funzionali e devono essere presi in considerazione attraverso una visione sistemica.

L'Università di Padova forniva e fornisce ai dipendenti un contributo economico per l'utilizzo di servizi educativi per i figli minori. Il progetto U.NI.QU., attraverso la valorizzazione dei servizi, si proponeva di supportare i genitori nella scelta del servizio educativo più adatto alle loro esigenze, mettendo le persone nella situazione di gestire in modo più equilibrato il tempo dedicato alla famiglia e quello dedicato al lavoro.

Il dipartimento FISPPA di Padova (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata) oltre a fornire competenze ai futuri educatori, inviava, e lo fa tutt'oggi attraverso i tirocini, gli studenti in diverse strutture del territorio padovano e regionale e questo permetteva di avere una sorta di osservatorio sui servizi, sulla loro organizzazione e sulle attività educative proposte. I feedback che giungevano dai servizi attraverso i tirocinanti erano estremamente vari e non sempre facevano emergere la qualità educativa degli stessi. Queste informazioni, per quanto non giungessero attraverso uno strumento specifico di rilevazione, permettevano di aprire una riflessione sui servizi in questione evidenziando che la non comunicazione chiara della qualità da parte degli operatori agli osservatori non significava necessariamente che i servizi offrissero prestazioni di qualità bassa, ma poteva anche sottendere una scarsa consapevolezza pedagogica delle peculiarità del servizio o ancora una scarsa propensione al coinvolgimento e al miglioramento dello stesso.

Queste ipotesi, pur essendo molto diverse, hanno costituito lo sfondo entro cui si è innestato un percorso di studio e di ricerca sulla "valorizzazione della qualità".

#### 4.1.2. Un percorso condiviso sul territorio

Il progetto U.NI.QU. ha cercato di definire un'idea condivisa di qualità applicabile a servizi educativi per la prima infanzia legandola alle esperienze e alle percezioni soggettive dei vissuti degli operatori. Se infatti un gruppo di lavoro riesce a confrontare e contaminare l'idea soggettiva di qualità, questa può essere arricchita, affinata e allargata con altri punti di vista fino ad arrivare ad avere una forma complessa ed articolata che può definirsi condivisa. Questa riflessione è stata alla base del progetto di lavoro con gli enti erogatori dei servizi di nido.

Le finalità principali del progetto erano tre:

1. conoscere l'offerta di servizi presente sul territorio padovano (Città e Provincia);
2. instaurare un rapporto di collaborazione con gli enti che erogavano i servizi;

3. valorizzare la qualità e le eccellenze dei servizi per la prima infanzia (0-3 anni).

Si trattava di un percorso che doveva essere condiviso con gli attori del territorio e per questo motivo si è scelto di dare vita ad un processo partecipativo, inclusivo, che si rivolgesse all'intero sistema territoriale per non aumentare le distanze tra servizi di qualità e servizi con i requisiti di base.

Sono state individuate realtà rappresentative del settore dei servizi educativi per la prima infanzia, in particolare, enti e organizzazioni rappresentative che gestiscono una pluralità di servizi.

Dopo una prima ricognizione sul territorio della provincia di Padova sono state individuati quattro enti e cinque associazioni:

- Comune di Padova;
- Codess Sociale società cooperativa sociale onlus di Padova;
- Progetto Now Società Cooperativa Sociale - Conserve (PD);
- S.P.E.S (Servizi alla Persona Educativi e Sociali) IPAB di Padova;
- F.I.S.M. (Associazione Italiana Scuole Materne non statali) della Diocesi di Padova;
- Asso Nidi Veneto che fa riferimento a Confcommercio e raggruppa attività imprenditoriali che si occupano di servizi educativi per la prima infanzia;
- Lega delle Cooperative associazione di rappresentanza di cooperative;
- Confcooperative, associazione di rappresentanza di cooperative;
- Ninfa Associazione Nidi in Famiglia, un'associazione nata tra realtà che rientrano nel sistema "Nido in famiglia" della Regione Veneto.

La scelta dei soggetti da coinvolgere è stata oggetto di diverse riflessioni che hanno riguardato la tipologia di servizi, il loro livello di organizzazione, il grado di innovazione, il loro orientamento al mercato e la presenza sul territorio.

Le organizzazioni e i servizi coinvolti rappresentavano, nell'ottobre 2014, 181 realtà (52 servizi di asilo nido, 21 servizi di micronido, 4 servizi di nido aziendale, 45 servizi di nido integrato, 11 servizi centro infanzia e 48 unità di offerta di nidi in famiglia)<sup>34</sup> collocati in Veneto e, la maggior parte, in Provincia di Padova.

---

<sup>34</sup> Il dato è riferito al 1 gennaio 2015.



Nel primo focus group (del 26 novembre 2014) sono stati coinvolti 8 coordinatori di servizi e un organizzatore di nidi in famiglia.

Prima dell'incontro erano state inviate le domande ai partecipanti:

1. *Quali azioni metto in atto per sviluppare la qualità nel servizio o nei servizi che seguo?*
2. *Quali sono gli elementi che le famiglie percepiscono o individuano come qualità del servizio?*

Il secondo focus group (21 gennaio 2015) ha coinvolto 8 educatori ed un collaboratore educativo di nido in famiglia e si è svolto con le stesse modalità. Sono state fornite le seguenti domande:

1. *Quali azioni metto in atto come educatore per dare qualità nel servizio?*
2. *Quali sono le competenze che, a mio avviso, deve avere un educatore per portare qualità nel servizio?*

Figura 9 Parole emerse durante i focus group (ordine casuale)

Cura	Formazione	Intenzionalità educativa
Famiglia (relazione con la)	Comunità	Relazione
Documentazione	Progettazione educativa	Documentazione
Ricerca / Innovazione	Routine, cura e care	Collegialità
Intenzionalità educativa	Spazi	Sviluppo globale
Ambientamento (e distacco)	Relazione	Spazi
Spazio terzo educatore	Comunicazione	Organizzazione interna
spazio esterno	Attività	Comunicazione chiara
Stupore	Servizio	Leadership condivisa
Intenzionalità educativa	Relazione educativa	Compartecipazione genitori
Relazione	Cura	Chiarezza dei ruoli
(approccio relazionale)	Didattica al nido	Intenzionalità educativa
Collegialità	Cura maternante	(progetti, valutazione,
(lavoro d'equipe, gestione sociale)	Affettività	documentazione, agire quotidiano)
Progetto Educativo	Calore,	Attività di cura (routine intesa come
Centralità del bambino	Relazione privilegiata	attività educativa)
Professionalità dell'educatore	Familiarità	Cura dell'ambiente
Formazione continua	Flessibilità	Collaborazioni e confronto con altri
Comunità	Adattabilità	Enti, Associazioni, Univ., ecc
Spazi e ambiente	Informali	Formazione continua
Cura	Intenzionalità educativa	Supervisione
Competenza	Relazione	Autovalutazione
Maturazione	Documentazione	Sicurezza e Igiene
Strumenti		Formazione
Ruolo		Coordinamento (personale/strutture)
		Progettualità educativa condivisa

Nei focus group l'organizzazione dello spazio di lavoro è stata decisa preventivamente: le sedie sono state disposte in cerchio e i posti sono stati assegnati dal gruppo di lavoro.

L'intento era quello di permettere il confronto tra realtà spesso in competizione per la gestione dei servizi e con metodologie di lavoro e approcci pedagogici diversi.

Figura 10 Analisi delle parole emerse durante i focus group, frequenza



Sono stati focus group a bassa interazione ed è stato chiesto ai partecipanti di non commentare le affermazioni degli altri convenuti. In focus erano presenti due conduttori con ruoli diversi, il referente dell'Università e il ricercatore, e due osservatori<sup>36</sup> che si sono posti esternalmente al gruppo e che hanno documentato l'incontro attraverso audio-registrazioni, integralmente trascritte; le osservazioni emerse, anche sulle interazioni non verbali tra i partecipanti, sono state discusse all'interno del gruppo di lavoro. A partire dalle verbalizzazioni degli incontri si è provveduto all'analisi del contenuto (Tuzzi, 2003) attraverso tre livelli di codifica: la codifica aperta, la codifica assiale e la codifica selettiva. Il tutto è stato svolto con strumenti carta/matita.

Attraverso la codifica aperta, come proposto da Straus e Corbin (1990), sono stati individuati i concetti principali collegati all'idea di qualità e sono stati focalizzati i

<sup>36</sup> Il referente dell'Università è stata la prof.ssa Emilia Restiglian, il ricercatore era il sottoscritto, in qualità di osservatori hanno collaborato invece la dott.ssa Daniela Lombardo (laureata magistrale ed educatrice) e la Phd Anna Vignato (educatrice).

concetti ricorrenti, qui riproposti nelle mappe che evidenziano tutte le parole e poi la frequenza delle stesse.

Le categorie emerse attraverso l'analisi della frequenza sono state discusse con gli enti in uno specifico incontro il 23 febbraio 2015; i partecipanti si sono divisi in gruppi per condividere una definizione delle categorie e per arricchirle di un significato comune, proponendo, inoltre, delle riflessioni sul percorso intrapreso. Ciò ha permesso di restringere ulteriormente il numero delle parole coinvolte per arrivare alla mappa sotto-riportata (Fig. 11) che evidenzia la selezione compiuta dai partecipanti.

Dal confronto sono emersi anche altri aspetti quali l'interesse crescente da parte di tutti per il progetto, l'arricchimento reciproco derivante dal confronto, la necessità della creazione di un linguaggio comune e l'importanza di una ricaduta concreta nei servizi del lavoro svolto.

Figura 11 Parole chiave



I coordinatori degli enti sono stati coinvolti tra febbraio e marzo 2015 in successivi incontri di approfondimento che dovevano focalizzare la definizione dei sei concetti chiave che nel gruppo erano risultati di maggior interesse (nel grafico sono rappresentati con dimensioni diverse del carattere di stampa): formazione, cura, spazi, relazione, intenzionalità educativa e ruolo.

Figura 12 Gruppi di lavoro

PAROLE CHIAVE	GRUPPI	FACILITATORI
relazione spazio	NINFA LEGA COOP FISM	Stefano Coquinati
cura ruolo	CONFCOOPERATIVE SPES ASSONIDI	Daniela Lombardo
intenzionalità educativa formazione	COOPERATIVA NOW COMUNE DI PD CODESS	Emilia Restiglian

La parola chiave “progettazione” presentava la stessa frequenza di “ruolo”, quest’ultimo è stato scelto dal gruppo di lavoro in quanto ritenuto particolarmente interessante ai fini della ricerca, perché permette una riflessione individuale e poi collettiva dei partecipanti sulla loro possibilità di contribuire alla qualità del servizio.

Il lavoro è stato svolto dividendo i partecipanti in tre gruppi, ognuno con due parole-chiave e un coordinatore (Fig. 12).

Dai gruppi di lavoro sono emerse alcune tematiche centrali.

Un primo elemento di riflessione riguarda la percezione della qualità nei genitori e come essa cambi nel tempo. Secondo l’esperienza dei coordinatori, i genitori che per la prima volta chiedono informazioni sul servizio valutano la qualità in base ad aspetti molto

concreti, strutturali: flessibilità degli orari, costi, comodità rispetto l’abitazione o il luogo di lavoro, menù, struttura e personale educativo. Gli stessi genitori, però, alla fine del percorso, legano la loro idea di qualità ai seguenti elementi: didattica, spazio di ascolto, attività specifiche, restituzione sull’attività svolta e relazione educativa. Questo riscontro indica un cambiamento della percezione del nido che, mettendo la crescita dei bambini al centro dell’esperienza, diviene servizio rivolto anche alle famiglie che ne condividono le finalità e si fanno coinvolgere nella progettualità. Il servizio quindi assume una finalità educativa e formativa anche rispetto agli adulti e, più in generale, assume un ruolo culturale rispetto il territorio o la comunità di riferimento.

Un’altra riflessione riguarda l’identità del servizio che passa attraverso l’idea di bambino e di educazione, ma anche attraverso il ruolo che il servizio riveste nel territorio in cui è inserito. Possiamo dire che l’identità del servizio dovrebbe collegarsi alla “vision” e alla “mission” del servizio stesso. Questo significa anche che bisogna sempre tenere presente e confrontarsi con la committenza (comune, parrocchia, ente privato ecc.) e con i bisogni del territorio in cui l’attività è inserita (scuole infanzia, centri di aggregazione, biblioteche, parrocchie, pediatri).

Un ulteriore spunto di riflessione riguarda la centralità dell’équipe nella gestione della qualità. Al di là della certificazione e dell’accreditamento, le prestazioni educative passano attraverso il lavoro dell’educatore. Se vogliamo porre attenzione alla qualità del servizio bisogna fare in modo che l’équipe educativa lavori per mettere a sistema le competenze, le metodologie e le buone pratiche degli educatori.

A conclusione di questa attività il 13 novembre 2015 è stato organizzato a Padova un convegno sul tema della valorizzazione della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia dal titolo “Progetto U.NI.QU. l’Università al nido, un nido per l’Università - convegno di chiusura della prima fase” (la locandina è presente negli allegati). Dal punto di vista del percorso di ricerca di dottorato, tale attività ha rappresentato un momento di riflessione congiunta sui temi dell’infanzia.

Sono stati invitati docenti ed esperti che da anni lavorano su questo tema e una delle relazioni ha riguardato il lavoro svolto, includendo tutti gli enti in una tavola rotonda dal titolo “Dal dire al fare. Esperienze di qualità locale nei servizi per la prima infanzia”. In particolare, è stato chiesto loro di confrontarsi con i concetti emersi durante la ricerca e,

attraverso delle brevi esposizioni supportate da immagini o video, di presentare le esperienze di qualità nei servizi da loro gestiti.

Il gruppo U.NI.QU. è stato coinvolto periodicamente in attività formative promosse dall'Università: il 20 e 21 ottobre 2017 ha partecipato ad convegno interazionale dal titolo "Occasioni per crescere. La ricerca di fronte alle sfide dell'infanzia. Verso un sistema integrato 0-6 anni", in cui sono stati presentati i primi dati sullo strumento di questa ricerca e sulla sua sperimentazione (la locandina è inserita tra gli allegati).

Il 12 gennaio 2018, per gli enti coinvolti, è stato organizzato un seminario dal titolo "Digital storytelling". Il seminario ha avuto lo scopo di illustrare le modalità di realizzazione di un digital storytelling documentativo che può supportare la diffusione dell'idea di bambino e di educazione da parte di un nido (De Rossi & Restiglian, 2013).

## 4.2. Il progetto di ricerca

A partire dagli aspetti evidenziati con il progetto U.NI.QU., si è deciso di avviare una ricerca che è stata oggetto della presente tesi di dottorato.

Il punto di partenza di questa fase uno della ricerca (il progetto U.NI.QU. può essere considerato la fase zero) è stata una rilettura dei temi della qualità e della valutazione nei servizi per la prima infanzia con l'obiettivo di studiare le metodologie e i criteri che attualmente vengono utilizzati per rispondere a tale necessità, sia a partire da quanto previsto dai sistemi di accreditamento delle diverse regioni, sia cercando di analizzare l'interpretazione del tema della qualità da parte degli attori delle stesse strutture. Tale tema, infatti, è un argomento molto sentito nei servizi e, anche se interpretato in modo diverso, riveste un'importanza trasversale.

Queste fase ha avuto una funzione propedeutica al lavoro di tesi ed è servita per la definizione del problema da affrontare, per la delimitazione del quadro generale della ricerca e per la scelta della metodologia (Semeraro, 2011).

Dalla ricognizione è stato possibile individuare tre interpretazioni associate alla qualità nei servizi per la prima infanzia, approfondite nei capitoli precedenti e qui richiamate:

- i sistemi di autorizzazione ed accreditamento<sup>37</sup> rappresentano un primo tema. Autorizzazione ed accreditamento costituiscono un sistema di valutazione istituzionale della qualità dei servizi e rappresentano una sorta di “barriera di ingresso” alla realizzazione e gestione del servizio stesso. Dopo un’attività istruttoria, che si focalizza su aspetti strutturali ed organizzativi, il servizio viene autorizzato all’esercizio e, successivamente, con la procedura di accreditamento, esso può rientrare nella rete dei servizi territoriali. Il sistema di autorizzazione ed accreditamento dei servizi è legato al governo del sistema dei servizi sul territorio. L’ente locale, la Regione, si fa garante della qualità dei servizi offerti ai cittadini. Dal punto di vista dell’ente gestore si tratta di una procedura obbligatoria, per attivare un servizio riconosciuto come tale; l’accredimento deve essere rinnovato ogni tre anni;
- la qualità certificata ISO 9000, che riguarda l’organizzazione interna degli enti, si concretizza nell’adozione di “sistemi qualità” cioè nell’adozione di procedure codificate per controllare e migliorare il funzionamento dell’organizzazione<sup>38</sup>. L’ente gestore dichiara le proprie modalità di lavoro, si impegna a rispettarle e a farsi controllare. È un sistema qualità di chiara impostazione aziendale, un elemento distintivo anche per la partecipazione a bandi con cui le pubbliche amministrazioni indicano gare per la gestione dei servizi;
- la qualità basata sugli aspetti educativi dei servizi per l’infanzia<sup>39</sup>. Nel corso degli ultimi venti anni si sono diffusi nel nostro Paese strumenti e metodologie per la valutazione della qualità educativa. Ci riferiamo alla scala SOVASI (Scala di Valutazione della Scuola dell’Infanzia), alla SVANI (Scala per la Valutazione dell’Asilo Nido), ad ASEI (Autovalutazione dei Servizi Educativi per l’Infanzia), oltre a strumenti messi in campo dalle Regioni che abbiamo presentato nel capitolo precedente. Inoltre, si è creato una sorta di movimento che ha visto diversi gruppi di ricerca impegnarsi sul fronte dell’innovazione pedagogica e del miglioramento della qualità dell’educazione, tali gruppi hanno messo al centro dei ragionamenti sulla qualità la dimensione educativa. Diversi enti gestori ricorrono alla valutazione della qualità dei servizi utilizzando questi

---

<sup>37</sup> Si veda a tal proposito il decreto legge n.112 del 1998 "Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali..." e la legge regionale della Regione Veneto n. 22 del 16 agosto 2002 "Autorizzazioni e accreditamenti per le strutture sanitarie, sociosanitarie e sociali".

<sup>38</sup> Cfr. capitolo 2, p. 41.

<sup>39</sup> Cfr. capitolo 3, p. 86.

strumenti che comparano analiticamente gli elementi del servizio con degli standard educativi riconosciuti scientificamente.

Questi tre approcci, che sono sicuramente importanti, rispondono ad esigenze diverse. In tutti e tre i casi non sempre la valutazione della qualità è percepita dal personale come un'occasione per migliorare il servizio.

Se generalmente le persone che rivestono un ruolo direzionale, organizzativo o di coordinamento hanno un atteggiamento decisamente positivo nei confronti del sistema qualità, non necessariamente troviamo la stessa disposizione negli operatori impegnati nel servizio. Le attività di valutazione o le visite ispettive spesso sono vissute in modo negativo, come un'attività di controllo o un giudizio sull'adeguatezza del servizio e degli operatori. Anziché diventare un'occasione di miglioramento, esse rappresentano una perturbazione, cioè un elemento esterno che crea preoccupazione e disordine nell'organizzazione, mettendo in moto dei meccanismi adattativi di protezione. Questi comportamenti sono spiegabili considerando l'organizzazione come un sistema sociale e analizzandone i comportamenti secondo un'epistemologia che prende spunto dalla biologia. Un sistema sociale complesso è un insieme di individui fra loro connessi (Luhmann, 1990) che si differenziano dall'ambiente acquisendo una loro autonomia. I sistemi possono essere definiti autopoietici quando sono in grado di mantenere la propria unità producendo e rinnovando continuamente le relazioni che costituiscono la loro stessa organizzazione (Maturana & Varela, 1987). I sistemi sociali, come gli organismi viventi, sono in grado di modificarsi e di mettere in atto dei comportamenti per proteggere la propria organizzazione a fronte delle perturbazioni provenienti dall'ambiente (Maturana & Varela, 1980).

In questa prospettiva possiamo interpretare la valutazione come un elemento di disturbo dell'organizzazione che innesca comportamenti adattativi: reazioni per resistere al cambiamento. In altre parole, quando le persone stanno per essere valutate modificano temporaneamente il modo di lavorare adeguandolo alle richieste della valutazione. Questo presuppone che la valutazione, il valutatore, il committente o il beneficiario, sia percepito come elemento esterno all'organizzazione. La modificazione temporanea del comportamento non corrisponde ad un cambiamento duraturo e non si ripercuote sulle prestazioni del servizio. Al contrario, la valutazione dovrebbe essere utilizzata per

progettare il miglioramento del servizio, ma questo comporta una profonda consapevolezza nelle persone.

La qualità, come spiega Becchi (2000), dovrebbe essere intesa in senso trasformativo come una possibilità continua di miglioramento che coinvolge tutto il sistema e si sviluppa in sintonia con il contesto. Questa impostazione punta dunque sulle persone e sulla loro disposizione a cambiare per migliorare il servizio ed è molto diversa rispetto a quella basata sulla definizione delle procedure del servizio e sulla loro verifica. Se si dovessero rappresentare i due approcci attraverso delle parole chiave, potremmo contrapporre rispettivamente la logica del “controllo” alla logica della “consapevolezza”. La valutazione non dovrebbe essere dunque percepita come una perturbazione esterna cioè un rischio, ma come un’attività che valorizza il servizio, in altre parole un’opportunità. Questo è stato un punto centrale del lavoro di ricerca, ovvero riuscire ad attualizzare i percorsi e gli strumenti di valutazione dei servizi della prima infanzia, già in uso in Italia, a partire da un contesto specifico relativo al territorio della Regione Veneto, interpellando e confrontandosi direttamente con la maggior parte degli enti e delle organizzazioni che gestiscono i servizi.

L’obiettivo è lo sviluppo di una metodologia che permetta la valorizzazione la qualità, puntando sulla consapevolezza delle caratteristiche del servizio e sull’attivazione di percorsi virtuosi. La metodologia, sviluppata in ambito dei servizi educativi per la prima infanzia, dovrebbe essere applicabile anche ad altri servizi educativi e più in generale ai servizi che propongono esperienze di cambiamento, così come presentato nel secondo capitolo.

Anche in questo caso, come era già stato nel progetto U.NI.QU., si è scelto un percorso di ricerca applicata che permettesse lo sviluppo di conoscenza bottom-up (Semeraro, 2014) privilegiando l’attività di scoperta piuttosto che di verifica di teorie.

Per quanto riguarda la ricerca, si è individuato l’approccio Design-Based Research per progettare e sperimentare una pratica di apprendimento che permettesse al gruppo di lavoro di individuare e gestire dei percorsi di miglioramento della qualità del servizio.

La Design-Based Research si caratterizza come una scienza dell’apprendimento che rappresenta un ambito specifico della ricerca educativa. Si concentra sullo studio dei soggetti, del contesto e delle interazioni tra i soggetti, cioè le comunità di apprendimento.

La metodologia considera l’oggetto di studio come un sistema complesso, non si occupa

quindi di isolare tutti i vari fattori che influiscono sull'apprendimento, come potrebbe avvenire in una ricerca tradizionale, piuttosto l'obiettivo è quello di individuare le proprietà emergenti cioè i comportamenti che derivano dall'interazione di più variabili (Anderson & Shattuck, 2012). La metodologia Design-Based prevede la ricerca e lo sviluppo di soluzioni ai problemi relativi all'apprendimento. Gli interventi sono messi in pratica e testati nel loro funzionamento. Lo scopo di questo approccio è generare nuove teorie e strutture per concettualizzare l'apprendimento, ovvero per comprendere come le persone imparano, e per progettare percorsi che meglio garantiscano un effettivo apprendimento.

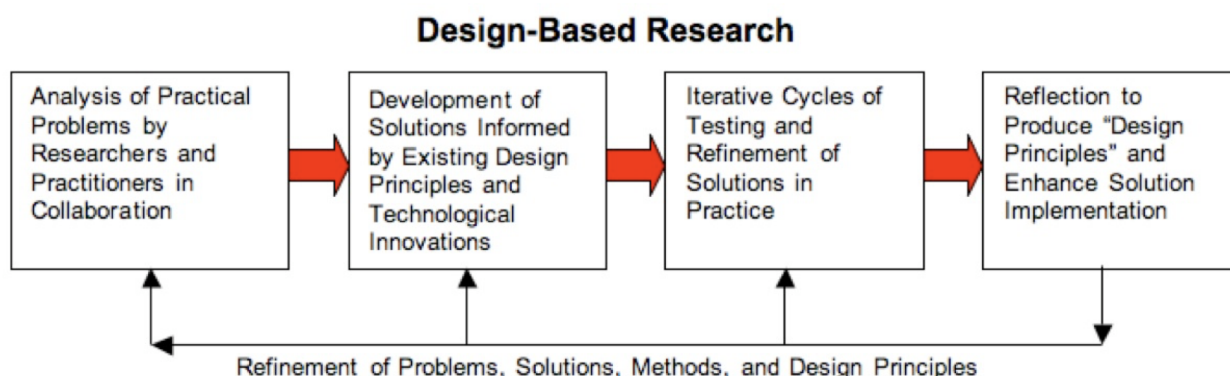
Ci sono degli specifici aspetti che rendono interessante questa metodologia per il nostro lavoro. Si tratta di ricerca applicata che viene sviluppata su uno specifico contesto di apprendimento che si pone lo scopo di essere generalizzabile cioè applicabile ad altri contesti con caratteristiche simili. Per certi versi si possono trovare dei parallelismi tra questa metodologia e quella della Ricerca Azione, esse condividono sia basi epistemologiche sia aspetti metodologici. Ambedue sono ricerche applicate che si conformano con contesti definiti, ma la Design-Based Research è concepita non solo per soddisfare le esigenze locali, ma anche per far avanzare i programmi teorici, per scoprire, esplorare e confermare delle teorie.

L'approccio Design-Based Research, messo a punto da Brown (1992) e Collins (1992), è stato schematizzato da Reeves (2006) in quattro blocchi che sono rappresentati graficamente nel Reeves' Model (Fig. 13).

I quattro blocchi sono:

1. analisi dei problemi pratici riscontrati da ricercatori e professionisti che lavorarono assieme;
2. sviluppo di soluzioni supportate dai principi di progettazione e di innovazione tecnologica;
3. cicli iterati di valutazione e rifinitura delle soluzioni nella pratica;
4. riflessioni per produrre principi di progettazione e migliorare l'implementazione della soluzione.

Figura 13 Modello Design-Based Research (Reeves, 2006)



Nel 2004 un gruppo di ricercatori, denominato Design-Based Research<sup>40</sup>, ha definito cinque caratteristiche della metodologia (Pellerey, 2005):

1. in primo luogo va evidenziato che gli obiettivi fondamentali di progettare ambienti di apprendimento e di sviluppare teorie o proto-teorie dell'apprendimento sono strettamente interconnessi;
2. lo sviluppo del progetto sul piano pratico e quello della ricerca legata al controllo delle sue qualità e all'enucleazione dei suoi caratteri specifici hanno luogo attraverso continui cicli di progettazione, attuazione, analisi e ri-progettazione;
3. la ricerca progettuale deve condurre a teorie condivisibili che aiutino a comunicare agli operatori e ai progettisti implicazioni rilevanti sul piano della progettazione e dell'azione educativa;
4. la ricerca deve render conto di come il progetto funziona in contesti autentici, documentando successi e fallimenti, focalizzando l'attenzione sulle interazioni che affinino la nostra comprensione delle problematiche d'apprendimento coinvolte;
5. lo sviluppo di tali rapporti e rendicontazione si basa su metodi che documentino e colleghino processi di attuazione con risultati pertinenti.

Il modello Design-Based Research è stato scelto per sopportare il progetto di ricerca del lavoro di dottorato che si è articolato in quattro fasi. La prima fase è stata incentrata sulla focalizzazione delle problematiche a partire dall'esperienza concreta degli operatori.

<sup>40</sup> Le informazioni sono reperibili sul sito [www.designbasedresearch.org](http://www.designbasedresearch.org), ultima consultazione 8 settembre 2018.

Questa fase poteva contare sul materiale raccolto durante l'anno di ricerca dentro il progetto U.NI.QU. Sono stati presi in considerazione i temi emersi dal progetto e sono stati rivisti alla luce di:

- a) letteratura sul tema della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia;
- b) studio e analisi comparativa di diverse scale per avere un quadro organico degli strumenti a disposizione (in particolare si è analizzata la qualità strutturale, la qualità di processo e la qualità degli esiti formativi);
- c) approfondimento del concetto di qualità e di quello di valutazione<sup>41</sup>, in particolare degli ambiti che influenzano la qualità sotto il profilo organizzativo e quelli che la influenzano sotto il profilo educativo. Nella mappa (Fig. 15) i due ambiti sono differenziati e permettono di osservare che alcuni elementi afferiscono alla sfera organizzativa, mentre altri sono riferibili alla dimensione educativa del servizio. Tale lavoro permette un confronto con la scala SVANI<sup>42</sup> ed evidenzia che 5 aspetti sono valutabili da quest'ultima (organizzazione, servizi, attività, relazione educativa e relazione con i genitori), gli altri quattro (idea di servizio, struttura, personale e metodologia) sono compresi nel sistema di accreditamento della Regione Veneto.

La seconda fase è stata incentrata sulla costruzione dello strumento con il contributo di un vero e proprio gruppo di ricerca<sup>43</sup>. Lo strumento è stato pensato da subito come un dispositivo finalizzato all'auto-valutazione, orientato verso l'attività di esplorazione della qualità, non quindi di una valutazione intesa in senso stretto. Anche nelle modalità di utilizzo dello stesso si è pensato di chiarire il ruolo degli educatori: soggetti protagonisti di un percorso di ricerca anziché destinatari di un giudizio di valore. La strategia adottata è stata quella di chiedere una doppia compilazione, prima quella individuale poi quella

---

<sup>41</sup> Gli argomenti sono stati approfonditi nei capitoli precedenti: concetto di qualità nel capitolo 2, e le definizioni di valutazione nel capitolo 3 pp. 71-75.

<sup>42</sup> Sono state prese in considerazione le scale: SVANI, ISQUEN, ASEI, QUAFES, GAQUIS, ECERS SOVASI, AVSI. Nel lavoro di ricerca ci si è poi confrontati con la SVANI perché rappresenta il punto di riferimento di questo approccio alla valutazione.

<sup>43</sup> Il gruppo di ricerca era composto dalla prof.ssa Emilia Restiglian, che ha diretto tutto il lavoro, dal sottoscritto, dott. Stefano Coquinati, che ha curato la ricerca, e da tre esperte di servizi per la prima infanzia, dottoresse Maria Antonietta Ungaro, Mariolina Boldrin e Nadia Limberto, che hanno lavorato sulla definizione degli indicatori dello strumento. Il gruppo si è ritrovato per quattro mesi, con riunioni a cadenza quindicinale. Le esperte hanno svolto buona parte del lavoro anche in un sottogruppo per focalizzare gli item, prima degli incontri quindicinali.



Nella terza fase sono state le prime sperimentazioni dello strumento e la messa a punto delle modalità di utilizzo. La prima sperimentazione, quella definita “somministrazione accompagnata”, è iniziata ad aprile 2017 ed è terminata nell’ottobre del 2017 (13 servizi nella Regione Veneto). La seconda sperimentazione, definita “somministrazione autogestita”, è iniziata nel mese di ottobre 2017 e si è conclusa nel gennaio 2018 (59 servizi, sempre nella Regione Veneto). Entrambe le sperimentazioni sono state guidate da un unico intento quello cioè di considerare la gestione della qualità del servizio come un’occasione di apprendimento, mettendo a punto una metodologia di lavoro che favorisse negli educatori la consapevolezza e che creasse le condizioni per attivare dei percorsi di miglioramento del servizio stesso. Tale fase viene trattata in un paragrafo dedicato.

La quarta fase ha riguardato l’elaborazione dei dati raccolti durante l’uso della metodologia e le considerazioni sulla metodologia stessa. In relazione all’elaborazione dei dati si è cercato di visualizzare attraverso grafici soprattutto i comportamenti degli educatori durante le fasi della valutazione, mettendo in luce le differenze nelle risposte individuali, rispetto a quelle di gruppo, i gap, le parole chiave che gli operatori associano alla qualità del servizio. L’intero capitolo 5 è dedicato a questo tipo di analisi, mentre tutte le riflessioni sono raccolte nelle conclusioni finali.

### 4.3. La costruzione dello strumento

La costruzione dello strumento è partita dalle considerazioni sui servizi educativi, sulla gestione della qualità e sulla valutazione che sono state ampiamente trattate nei capitoli precedenti e che sono alla base di tutto il lavoro svolto. Esistono infatti diversi modi di affrontare il tema della qualità nei servizi educativi, sostanzialmente riconducibili a tre grandi insiemi: l’approccio che verifica la struttura del servizio, quello basato sui processi e quello sugli esiti. Lo strumento doveva invece essere messo a punto per individuare e fare emergere gli elementi che danno valore al servizio, per ridefinire il patto tra il servizio e le persone che lo utilizzano. La qualità in questo caso non è collegata al rispetto di standard e di procedure o alla misurazione dei risultati, ma alla consapevolezza da parte

del personale dell'importanza del proprio ruolo e degli elementi che caratterizzano il servizio educativo. Su questo aspetto è possibile trovare delle analogie con le HACCP che, come abbiamo visto nel secondo capitolo, mirano a responsabilizzare gli operatori sulle criticità delle lavorazioni che si trovano a gestire. Lo strumento proposto ha perciò considerato la complessità delle organizzazioni, adottando un approccio ecologico-sistemico, togliendo alla valutazione una funzione di controllo e utilizzandola in una prospettiva di valorizzazione del servizio, rifacendosi all'*appreciative inquiry*<sup>44</sup>. Il ruolo degli educatori è stato considerato centrale, sono essi infatti che gestiscono gli elementi che promuovono l'esperienza educativa, ma sono anche una componente centrale del servizio stesso in quanto l'attività si basa anche sulla relazione adulto-bambino. Proprio questa importanza del ruolo individuale richiede un supporto e una condivisione in gruppo. Gli educatori devono avere uno spazio di confronto, di collaborazione e di sostegno per ricondurre l'azione individuale all'interno del servizio e fare in modo che tutto il servizio assuma delle caratteristiche omogenee, dove viene valorizzato il contributo di ognuno. Elemento centrale di un percorso di questo tipo diventa quindi la partecipazione e il coinvolgimento in un'attività, quella di compilazione dello strumento che, pur essendo sostanzialmente riferibile alla valutazione, si pone degli obiettivi trasformativi che facilitano il cambiamento sia sul piano individuale sia su quello di gruppo. In altre parole il percorso di valutazione dovrebbe creare delle occasioni di apprendimento attraverso la scoperta delle caratteristiche del servizio, la riflessione sulla propria esperienza, la discussione in gruppo e l'esplicitazione delle caratteristiche dell'esperienza proposta. In questo senso lo strumento diventa un modello pedagogico trasformativo che permette al gruppo di attivare un progetto di cambiamento.

Nella costruzione dello strumento la scelta dell'approccio ha tenuto conto di tre considerazioni:

- il concetto di qualità è relativo, fondato su sistemi di valori e convinzioni, e il processo stesso di definizione della qualità deve essere concepito come dinamico, continuo e democratico (Lazzari, 2016);
- in una prospettiva pedagogica è necessario superare l'idea di strumento tecnico o di protocollo di misurazione quantitativa per andare a considerare la valutazione come una pratica legata alla ricerca educativa (Weick, 1988);

---

<sup>44</sup> Cfr. capitolo 3, p. 101.

- la valutazione è definibile come un atto (che implica, nei casi di maggiore complessità, raccolta di informazioni, analisi e riflessione) tendente alla formulazione di un giudizio di valore su un oggetto, su una situazione o su un evento (Lipari, 1995).

Tali considerazioni hanno di fatto determinato un approccio che ha costruito uno strumento a partire dalle competenze presenti nei servizi (le tre esperte di servizi all'infanzia hanno infatti proposto e lavorato sulla messa a punti degli item); si è incentrato sulla valorizzazione del punto di vista degli educatori, lavorando sul significato che gli stessi danno quotidianamente all'attività svolta.

Lo strumento parte quindi dalla pratica riflessiva, cioè dalla “capacità di riflettere nel corso di un'azione in modo da impegnarsi in un processo di apprendimento continuo”, questa è “una delle caratteristiche di definizione di pratica professionale” cioè invita a prestare attenzione critica a tutto ciò che sottende un'azione (valori, teorie, pratiche) attraverso un lavoro di “pratica riflettente e riflessiva” (Schön,1983). Essa permette di stabilire il significato delle azioni e gli atteggiamenti da tenere tra le persone, con lo scopo di migliorare le relazioni, condividere i vissuti e socializzare le competenze (Argyris & Schön, 1978).

Il lavoro di definizione degli item<sup>45</sup> è durato alcuni mesi e si è concretizzato nella codificazione delle esperienze e nella condivisione delle competenze esplicite ed implicite. Sono stati studiati testi e strumenti<sup>46</sup> che hanno affrontato la valutazione dei servizi educativi per la prima infanzia e solo successivamente, una volta definito l'aspetto metodologico e i fondamenti teorici su cui esso poggiava, è stato approntato il sistema degli item e la modalità di rilevazione, entrambi dovevano essere adatti all'auto-somministrazione da parte dal personale educativo. Gli item proposti sono stati oggetto di un confronto puntuale all'interno del gruppo di lavoro per rendere equilibrato il rapporto tra le aree.

Lo strumento è stato pensato per servizi autorizzato e accreditati, quindi con un percorso di qualità istituzionale alle spalle.

La metodologia di somministrazione propone una doppia attività: individuale prima e di

---

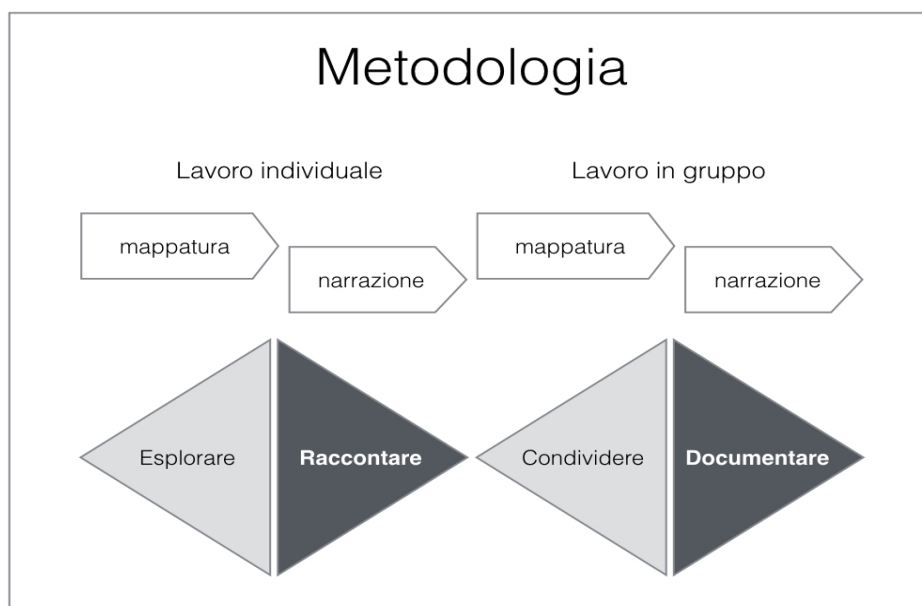
<sup>45</sup> Sono state coinvolte tre professioniste del settore: Maria Antonietta Ungaro (psicologa, responsabile dei servizi educativi per il Comune di Abano Terme), Mariolina Boldrin (progettista e referente per la qualità della cooperativa “Progetto Now” di Padova) e Nadia Limberto (psicologa, già responsabile dei servizi educativi per il Comune di Padova).

<sup>46</sup>I capitoli precedenti sono basati su questi studi.

gruppo poi, e mira alla condivisione di un'idea di educazione attraverso l'autovalutazione, quindi il nome dato allo strumento è Id.E.A "Idea di educazione e di autovalutazione".

La fase individuale è importante perché mette al centro l'esperienza dell'educatore promuovendo la consapevolezza e diviene propedeutica alla fase di gruppo che si incentra sulla co-costruzione del significato. Gli studi di Weick (1997), presi in considerazione nel terzo capitolo, spiegano infatti che gli individui non attribuiscono gli stessi significati alle esperienze, ma attraverso il confronto e la discussione possono trovare una cornice comune. Ad ogni educatore viene chiesto di utilizzare individualmente lo strumento, prendendosi il tempo per leggere gli item, per riflettere e per compilarlo. La compilazione può essere svolta anche in diverse riprese. In un secondo momento gli educatori andranno a confrontarsi in gruppo per compilare uno strumento che rappresenti in modo unitario il servizio (Fig. 16). Questa seconda fase dovrebbe essere caratterizzata da una discussione per poter compiere delle scelte che rappresentino tutto il gruppo. Tale attività di confronto di posizioni è fondamentale per la condivisione delle esperienze e dei significati. Il lavoro di analisi del servizio permette inoltre di individuare eventuali ambiti di intervento e obiettivi di miglioramento del servizio stesso.

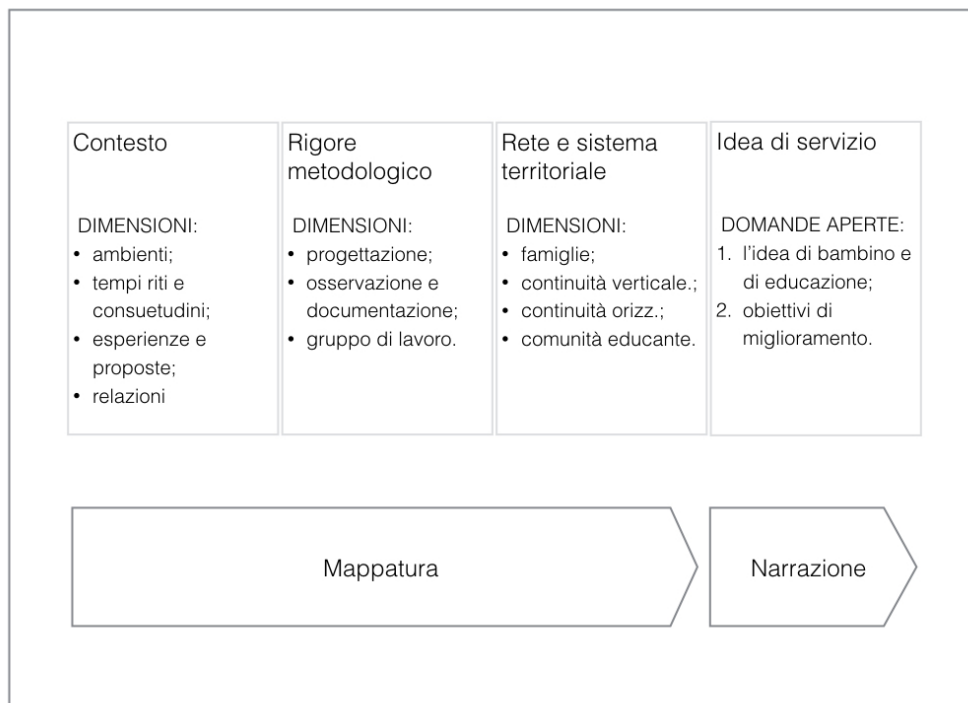
Figura 16 Schema di lavoro



L'idea di qualità non è costruita a priori, la metodologia che viene proposta indaga gli elementi che caratterizzano il servizio proponendo una sorta di mappa che serve ad esplorarlo. L'utilizzo della parola mappa è un esplicito riferimento a Bateson (1984) che considera la mappa come uno strumento che permette di rappresentare e quindi conoscere il territorio. Questa interpretazione dello strumento si scosta molto dagli strumenti di valutazione classica, siano essi dispositivi per la raccolta di informazioni o liste di controllo. La mappa non permette di arrivare ad esprimere un giudizio immediato di valore sul servizio, ma serve a prendere consapevolezza. L'uso della mappa è un atto cognitivo, permette di riconoscere dei punti di riferimento e quindi di orientarsi. Questa attività mira ad esplorare il servizio attraverso l'osservazione guidata e, contemporaneamente, permette il recupero dell'esperienza vissuta.

Lo strumento è composto di due sezioni (Fig. 17).

Figura 17 Lo strumento, struttura



La prima sezione comprende 109 item suddivisi in tre ambiti:

- il *contesto* in cui l'esperienza educativa prende forma;
- il *rigore metodologico* che caratterizza tale attività;
- la *rete e il sistema territoriale* cioè il rapporto con il territorio in cui il servizio è inserito.

La seconda sezione dello strumento propone delle domande aperte che indagano l'idea di bambino e di educazione e gli obiettivi di miglioramento. In questa parte viene utilizzata una modalità narrativa, che chiede di raccontare l'idea di bambino e di educazione che sta alla base del servizio, prima a livello personale e poi a livello di gruppo.

In sintesi, la struttura dello strumento somministrato risulta così articolata:

- *parte generale*: composta da 15 quesiti, ha lo scopo di raccogliere le informazioni identificative del servizio (Scheda anagrafica), con un'attenzione specifica nei confronti della consapevolezza del rispondente sull'accreditamento e sulle certificazioni (sezioni omonime). Non vengono inclusi i dati socio-demografici del singolo educatore dal momento che l'indagine si focalizza principalmente sulle valutazioni eseguite dal gruppo.
- *contesto*: macro-area composta da 53 indicatori. È suddivisa nelle seguenti dimensioni, che riportano tra parentesi il numero di item che compongono ciascuna: ambienti (18), tempi-riti-consuetudini (9), esperienze e proposte (14), relazioni (12).
- *rigore metodologico*: macro-area composta da 31 indicatori, le cui dimensioni sono: progettazione (8), osservazione e documentazione (8), gruppo di lavoro (15).
- *rete e sistema territoriale*: macro-area composta da 25 indicatori, le cui dimensioni sono: famiglie (13), continuità verticale (5), continuità orizzontale (4), comunità educante (3).

Le dimensioni rilevate mediante una scala Likert, conosciuta come "*scale additive [...] nelle quali il punteggio complessivo [...] deriva dalla somma dei punteggi ai singoli elementi della scala*" (Corbetta, 2003, p. 251). Per tutti gli elementi è stata prevista una gamma di risposte a 4 passi, dove 1 indica "Per niente"; 2 "Poco"; 3 "Abbastanza"; 4 "Molto".

I tre ambiti sono presentati attraverso una spiegazione che precede gli indicatori e che approfondisce il significato. L'inserimento di introduzioni così dettagliate è stato operato sulla scorta del fatto che, nelle intenzioni della ricerca, vi era in primo luogo la creazione di un momento auto-riflessivo per gli educatori in quanto tali e in quanto componenti di

un gruppo. In questo modo la funzione auspicata per i passi introduttivi è quella di richiamare alla mente un lessico specifico, per migliorare la comprensione delle domande di ciascuna sotto-dimensione, e di stimolare la riflessione sulle dimensioni tematiche della sezione.

In relazione al *contesto* (Fig. 18) viene spiegato che il Nido, *inteso come contesto educativo, è uno spazio fisico e sociale, articolato e complesso, dove aspetti ambientali e relazionali, esperienze, tempi, riti e consuetudini si intrecciano e si armonizzano per offrire al bambino una quotidianità densa di significati e ricca di opportunità, nella consapevolezza che la sua crescita è fortemente influenzata dall'ambiente e dalle relazioni che vive. Il benessere dei bambini al Nido è correlato alla qualità del contesto e alla sua capacità di favorire un'evoluzione armonica di tutte le aree dello sviluppo (affettiva, emotiva, sociale, cognitiva, ecc.).*

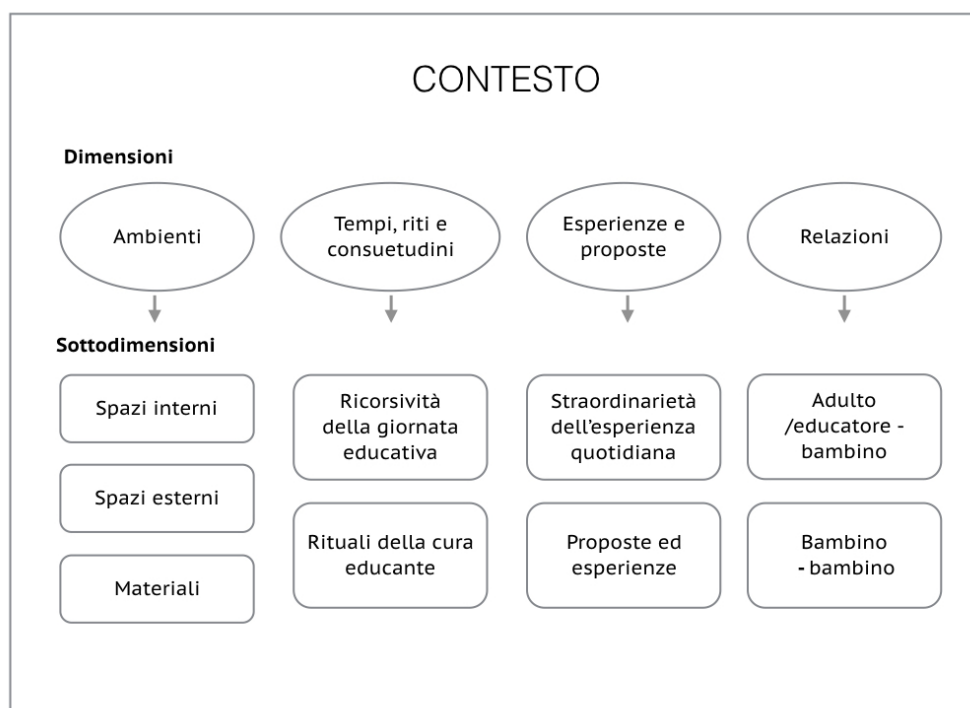
*Lo spazio, sia interno che esterno, ha un'imprescindibile funzione educativa e in quanto tale deve essere oggetto di un investimento pedagogico e di un'attenta riflessione da parte del gruppo di lavoro. Il suo linguaggio silenzioso e le sue caratteristiche evocano suggestioni e rappresentazioni a chi lo abita, influenzandone il comportamento. Arredi, oggetti, materiali e cromatismi entrano in dialogo con le curiosità e le percezioni sensoriali del bambino, favorendo il manifestarsi di comportamenti competenti e di nuove elaborazioni cognitive. Progettare la qualità dell'abitare vuol dire, non solo rispondere a dei bisogni, ma anche facilitare l'incontro e gli scambi sociali tra bambini, perché condividano il piacere della scoperta e del fare insieme. Pensare al gioco come principale forma di espressione e di apprendimento, induce a progettare contesti "attivi e attivanti" dove un'attenta regia educativa può arricchire ed espandere l'agire infantile attraverso la partecipazione a situazioni coinvolgenti e stimolanti delle quali i bambini sono protagonisti.*

*La qualità del contesto si coniuga con la cura delle relazioni che rappresentano l'elemento centrale della vita e dell'esperienza formativa del Nido, dove trova significato il mondo delle emozioni e degli affetti. Il Nido, come contesto relazionale, vede educatori e bambini imparare reciprocamente gli uni dagli altri e condividere esperienze e situazioni che rendono possibile la costruzione di una storia comune, che riconosce ai bambini il diritto di assumere un ruolo attivo nel processo educativo e diventare membri*

*competenti della comunità al pari degli adulti che ne hanno cura.*

*Il Nido si propone come luogo di vita quotidiana, caratterizzata da una ricorsività rassicurante di attività e interazioni collegate tra loro, a cui va attribuito un valore analogo alle altre esperienze in quanto espressione di quella cura educante, che fa sentire il bambino benevolmente accolto nel tempo significativo e disteso trascorso al Nido.*

Figura 18 Area del contesto



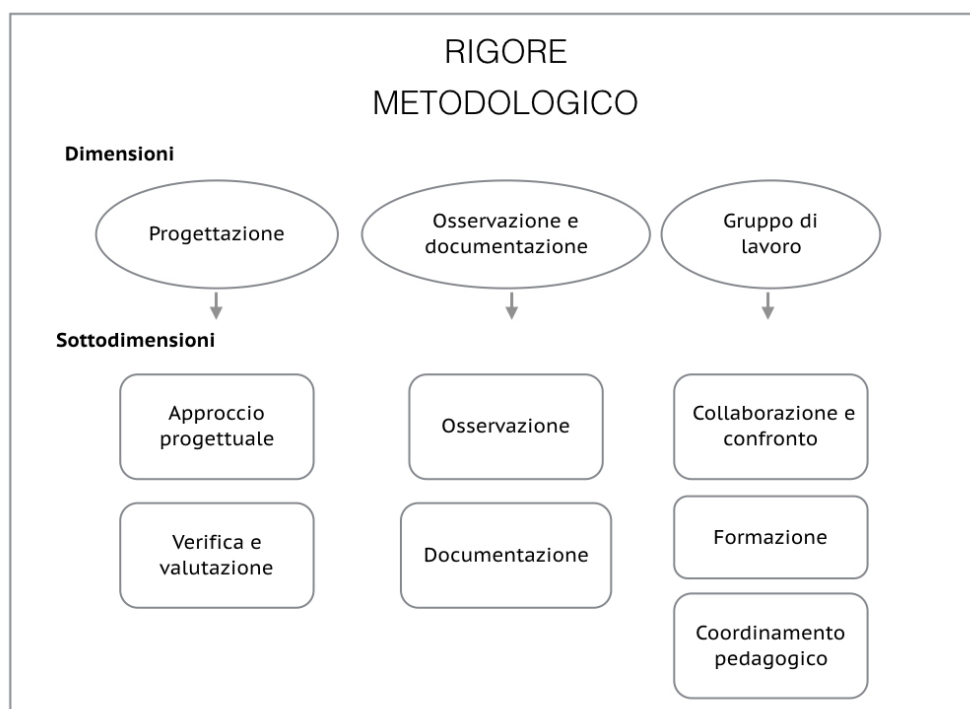
Gli indicatori di questa sezione sono 53 e riguardano gli ambienti (spazi interni, esterni, materiali), i tempi, i riti e le consuetudini (ricorsività della giornata, rituali della cura educante), le esperienze proposte (straordinarietà dell'esperienza quotidiana, esperienze e proposte attuate), le relazioni (relazioni adulto-bambino e relazioni bambino-bambino).

Il secondo ambito riguarda il *rigore metodologico* (Fig. 19) che *nella pratica educativa si manifesta attraverso il principio dell'intenzionalità dell'agire educativo, così come attraverso la riflessione sull'azione educativa. Perché ciò avvenga, è indispensabile che l'educatore sia in possesso delle competenze e degli strumenti che gli consentono di realizzare un progetto educativo che, pur rispondendo ad un percorso riassumibile nei*

termini di: osservazione – progettazione – valutazione – documentazione, risponda altresì a criteri di elevata flessibilità ed adattabilità, finalizzate al massimo rispetto delle sollecitazioni provenienti dal gruppo di bambini, senza mai distogliere lo sguardo dall'individualità di ciascuno di loro.

Rigore metodologico va dunque di pari passo con una direzione di lavoro aperta e continuamente revisionabile che consente al gruppo educativo di confrontarsi e di riflettere criticamente su sé stesso, sulle proprie competenze pedagogiche e sulle pratiche educative che debbono essere costantemente attualizzate perché coerenti con una società sempre mutevole. Non da ultimo, il rigore del metodo è applicabile esclusivamente con il supporto del coordinamento pedagogico e nell'ottica della formazione permanente.

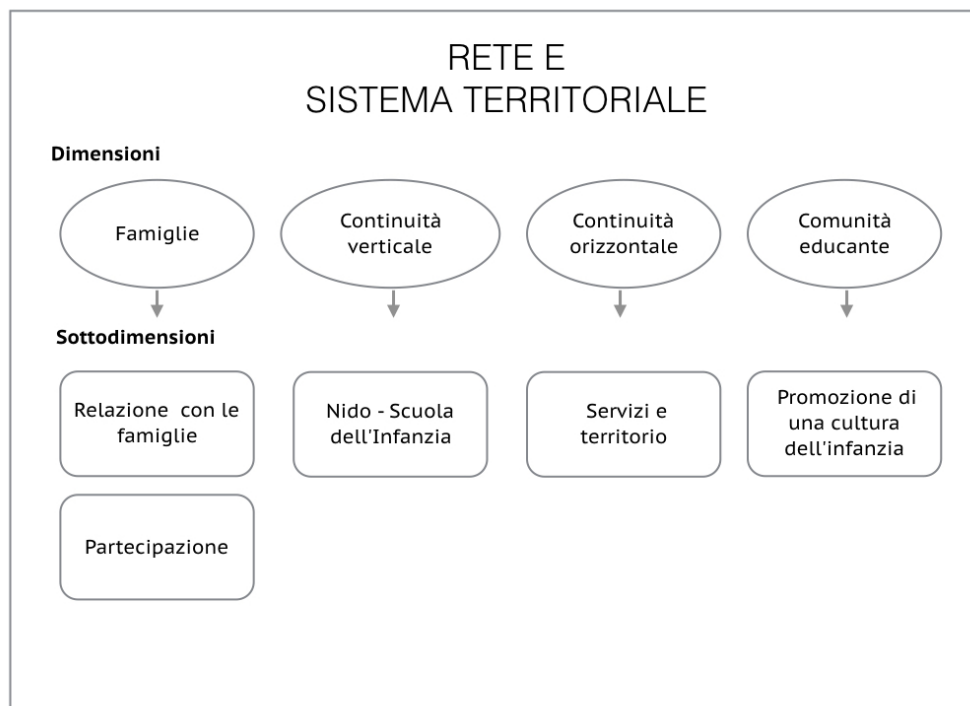
Figura 19 Area del rigore metodologico



Gli indicatori di questo secondo ambito sono 31 e riguardano: la progettazione (approccio progettuale, verifica e valutazione), l'osservazione e la documentazione (l'osservazione e la documentazione), il gruppo di lavoro (collaborazione e confronto, formazione, coordinamento pedagogico).

Il terzo e ultimo ambito riguarda la *rete* e il *sistema territoriale* (Fig. 20).

Figura 20 Area della rete e del sistema territoriale



*Il Nido viene considerato nella prospettiva più ampia della qualità delle relazioni con le famiglie e delle connessioni con i diversi soggetti della comunità territoriale; le modalità con cui il servizio attiva e cura queste relazioni influenzano in misura rilevante processi, esiti e possibili sviluppi di ciascun rapporto, contribuendo con diversa intensità ad arricchirlo di significati.*

*Gli educatori sono impegnati nella cura della relazione con le famiglie per costruire progressivamente quel rapporto collaborativo, fondato sulla fiducia reciproca, il dialogo e la condivisione, necessari ad assicurare continuità educativa all'esperienza del bambino, supportandone in modo adeguato lo sviluppo.*

*I tempi, le modalità e la cura del progetto di accoglienza creano le premesse per l'instaurarsi di relazioni positive tra Nido e famiglia, laddove le competenze genitoriali vengono riconosciute e valorizzate attraverso un atteggiamento di autentica accettazione delle caratteristiche individuali. Lo scambio quotidiano, il fluire circolare delle informazioni, la condivisione del progetto pedagogico e del progetto educativo, l'organizzazione di momenti di incontro formali e informali attivano e sostanziano il*

*processo di partecipazione dei genitori alla vita del Nido, con l'obiettivo di costruire alleanza educativa tra Nido e famiglia e favorire una crescita reciproca in consapevolezza ed intenzionalità.*

*Facendo parte a pieno titolo del sistema dei servizi del territorio, il Nido si apre alla comunità locale: si fa conoscere, organizza attività insieme ad altri referenti territoriali, promuove iniziative educative. Esso cura la continuità con la Scuola dell'Infanzia, con la consapevolezza che la continuità di cui hanno bisogno i bambini fa riferimento alla capacità dei diversi luoghi dell'educazione di dialogare tra loro e condividere scelte metodologiche e valori educativi. Tesse relazioni e concrete collaborazioni con gli altri soggetti, istituzionali e non, che si occupano della formazione e del benessere della prima infanzia, sia per rispondere a specifici bisogni delle famiglie che afferiscono al Nido sia per sostenere in forma sinergica la cultura dell'infanzia e della genitorialità.*

Gli indicatori del terzo ambito sono 25 e comprendono: le famiglie (relazioni con le famiglie, partecipazione), la continuità verticale (nido-scuola dell'infanzia), la continuità orizzontale (servizi del territorio), la comunità educante (promozione della cultura dell'infanzia).

A titolo esemplificativo si riporta un estratto dello strumento di indagine relativo all'ambito del rigore metodologico (Fig. 21) riferito agli indicatori dell'approccio progettuale, mentre l'intero strumento è visionabile come Allegato n.1.

Nello stabilire gli indicatori si è tenuto conto del fatto che gli educatori dovevano essere in grado di comprendere i contenuti del testo per poter esprimere la loro opinione, si è quindi deciso di utilizzare una scala Likert con quattro opzioni (per niente, poco, abbastanza, molto), accanto alla colonna delle scelte è stato lasciato uno spazio per le eventuali osservazioni o per le note metodologiche.

Lo strumento prevede inoltre che dopo aver completato le risposte riferibili ai tre ambiti siano proposte due domande aperte che permettano una riflessione sull'identità del proprio servizio, esse sono:

1. *“Definire nello spazio predisposto l'idea di bambino e di educazione che costituisce lo sfondo del lavoro nel vostro servizio in modo narrativo-discorsivo”.*
2. *Sulla base di quanto emerso durante l'autovalutazione della propria pratica*

educativa (vedi sezioni precedenti), individuare eventuali ambiti di intervento e obiettivi di miglioramento, strategie e criticità da superare.

Figura 21 Come si presenta lo strumento

Dimensioni	Sotto-dimensioni	Indicatore	Scegli la risposta appropriata per ciascun indicatore:	Osservazioni e note metodologiche
Progettazione	A - Approccio progettuale	1. La progettazione educativa declina tutti gli aspetti che la compongono (contesto educativo, proposte, tempi, relazioni, ecc.) in modo coerente con i valori e i criteri metodologici del progetto pedagogico e, in particolare, con un'idea di bambino protagonista attivo del processo di crescita.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
		2. Il progetto educativo viene predisposto partendo dalle caratteristiche dei bambini e delle loro famiglie (es. in relazione all'età, alla presenza di bambini con disabilità, famiglie immigrate, etc.), tenendo conto delle risorse del servizio e del territorio, prevedendo adeguamenti successivi con l'emergere di nuove esigenze.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
		3. I percorsi progettuali prevedono obiettivi flessibili, una regia educativa improntata all'ascolto, rispettosa dei tempi/processi di apprendimento dei bambini, disposta ad accogliere l'imprevisto e ad adattarsi all'evolversi dei contesti.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
		4. Le progettualità nascono dalle curiosità e dagli interessi dei bambini che l'educatore sostiene, rispecchiando la loro iniziativa e rilanciandola, inserendo elementi nuovi, sollecitando ambiti di pensiero ipotetico/riflessivo, creando connessioni e restituendo significati.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
		5. In ogni sezione viene elaborato un percorso progettuale tenendo conto delle peculiarità del gruppo di bambini, delle loro esplorazioni e delle loro ricerche (compilare nel caso ci siano almeno due sezioni).	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	

Leggendo gli indicatori appare chiaro che lo strumento condensa un'idea di bambino e di educazione. Dagli stessi emergono caratteristiche specifiche che i servizi dovrebbero avere. Ci riferiamo ad esempio all'importanza data ai bisogni del bambino, agli spazi interni ed esterni accessibili, leggibili e progettati tematicamente, o ancora ci si riferisce all'importanza della ricorsività della giornata educativa, ai rituali delle cure, tutte attività che oggi sono ritenute particolarmente significative per permettere al bambino di fare esperienze verso la progressiva autonomia. Questo non vuol dire che venga proposto un modello unico di servizio a discapito di altri, ma si è cercato di tenere in considerazione le proposte pedagogiche ed educative richieste attualmente ai servizi per l'infanzia.

#### 4. 4. Le sperimentazioni sul campo

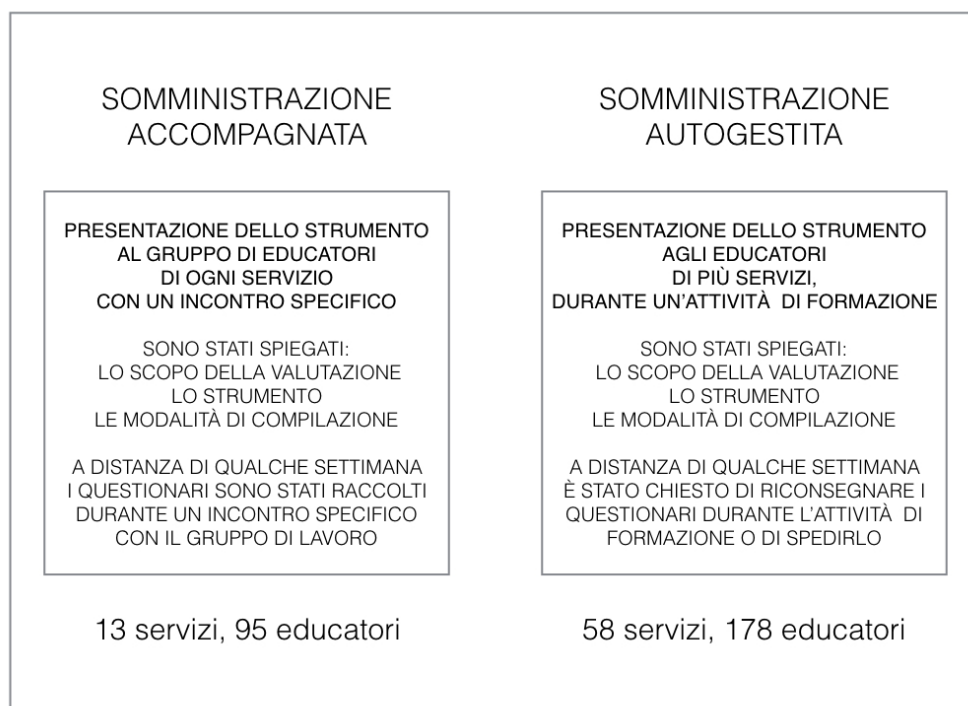
La procedura di somministrazione rappresenta un elemento centrale di tutta la ricerca, in quanto colloca l'attività di valutazione all'interno delle funzioni del gruppo di lavoro, in un'ottica di miglioramento del servizio (Lipari, 1995).

Come prima attività è stato fatto un pre-test coinvolgendo 2 coordinatori, 6 educatori e 2

testimoni privilegiati (professionisti del settore educativo) per provare e dare una valutazione dello strumento. A seguito di tale attività sono state apportate delle modifiche di terminologia all'interno degli item, per renderli più chiari e quindi più comprensibili. Successivamente è iniziata la fase di sperimentazione sul campo. Essa si è stata condotta con due tipologie di somministrazione distinte che hanno seguito delle procedure diverse (Fig. 22). Con la prima sperimentazione, la somministrazione accompagnata, l'intenzione era quella di accompagnare gli educatori nell'attività passo passo, esplorando il servizio, con un facilitatore a supporto che rassicurasse sulla finalità dell'attività, sulla correttezza dell'interpretazione degli item e sulla assoluta mancanza di un giudizio sull'operato. Inoltre lo stesso facilitatore doveva mettere gli operatori nelle condizioni di riconoscere le competenze messe in atto per poi valorizzarle.

La seconda modalità, quella autogestita, che non prevede il facilitatore, aveva lo scopo di testare lo strumento senza mediatori, per verificare il livello di comprensione dello stesso, la sua efficacia e soprattutto lo scollamento rispetto alla prima tipologia di somministrazione.

Figura 22 Sperimentazione



La *somministrazione accompagnata* ha riguardato 13 servizi (su base volontaria), coinvolto 97 educatori, sono stati raccolti 90 strumenti individuali e 12 di gruppo. Si è svolta tra il mese di aprile e il mese di settembre 2017. Sono stati coinvolti gli enti che hanno partecipato al progetto U.NI.QU. ed è stata chiesta la partecipazione volontaria dei servizi (Tab. 14).

Tabella 14 Attività di somministrazione accompagnata

Servizi	Tipologia	Primo incontro	Secondo incontro
Comune di Padova	Nido	13 maggio 2017 h 8.30	27 maggio 2017 h 8.30
Comune di Padova	Nido Integrato	24 maggio 2017 h 15.30	14 giugno 2017 h 17.00
Selvazzano Dentro	Centro infanzia	22 maggio 2017 h16.00	5 giugno maggio 2017
Comune di Abano Terme	Asilo Nido	29 maggio 2017 h 16.00	22 luglio 2017 h 17.00
Ipab Vicenza	Nido Aziendale	18 settembre 2017 h 17.30	9 ottobre 2017 h 17.30
Spes	Asilo Nido	26 maggio 2017 h 16.00	20 giugno 2017 h 16.15
Comune di Malo	Nido	20 settembre 2017 h 17.30	18 ottobre 2017 h 18.00
Orsago	Nido Integrato	8 giugno 2017 h 17.30	11 luglio 2017 h 17.30
Codess sociale (Belluno)	Nido Aziendale	13 giugno 2017 h 16.00	12 luglio 2017 h 15.00
Rovigo	Nido Aziendale	24 maggio 2017 h 17.30	15 giugno 2017 h 17.30
Cooperativa Now	Micronido	26 giugno 2017 h 13.30	12 luglio 2017 h 13.30
Calstelnuovo del Garda	Nido	2 ottobre alle 13.30	17 ottobre 2017 h 16.00
Comune di VE (Lido)	Nido	21 settembre 2017 h 13.30	26 ottobre 2017 h 12.00

La somministrazione è stata caratterizzata dall'accompagnamento di una persona con il ruolo di facilitatore, svolto dal sottoscritto in tutti i servizi coinvolti.

L'attività è stata strutturata in due incontri, nel primo dovevano essere presentati dal facilitatore l'idea di qualità, lo strumento, le sue finalità e come doveva essere utilizzato, nel secondo incontro venivano raccolti gli strumenti compilati, verificando e discutendo le difficoltà incontrate, ma anche i punti forza riscontrati, soprattutto nel lavoro di gruppo. La durata di ogni incontro è stata di circa un'ora e la distanza temporale tra il primo e il secondo è stata di di 2 o 3 settimane. In questo periodo il facilitatore rimaneva a disposizione, telefonicamente, per eventuali dubbi sulla compilazione o per quesiti di altra natura.

Nella maggior parte dei casi erano presenti tutti gli educatori del servizio oltre ai coordinatori.

Gli incontri si sono svolti lasciando che i partecipanti scegliessero dove collocarsi e in che modo occupare lo spazio. In 10 servizi le persone si sono sedute in cerchio, in un servizio si sono accomodate in ordine sparso in una stanza, alcuni anche sdraiati pur seguendo attentamente le attività, in due servizi si sono formati due schieramenti con da un lato il coordinatore e il facilitatore e dall'altro gli educatori. Questa disposizione ha trovato anche riscontro nella comunicazione: nei primi 11 servizi l'interazione è stata simmetrica (Watzlawick, 1971) cioè ha rispecchiato una sorta di uguaglianza nei ruoli con i soggetti che tendevano a porsi sullo stesso livello. Nei rimanenti due servizi invece le relazioni erano complementari, in quanto hanno rispecchiato le differenze di ruolo tra educatori e coordinatori. A tal proposito va rilevato che in queste due situazioni i coordinatori pedagogici non erano parte integrante del gruppo degli educatori, ma erano presenti in qualità di referenti istituzionali dell'ente.

Durante gli incontri il facilitatore ha avuto a disposizione una scheda di osservazione articolata in tre parti<sup>47</sup>:

- 1) rilevazione dei partecipanti (numero, ruolo, referenti ecc.);
- 2) disposizione delle persone (seduti, a schieramento, in cerchio ecc.);
- 3) comunicazione (interventi, richieste, risposte, clima).

Nel primo incontro sono stati approfonditi i seguenti temi:

- la storia del progetto e la partecipazione di enti al suo sviluppo;
- gli approcci nella valutazione qualità;
- la struttura dello strumento;
- la costruzione degli item;
- la scala di valutazione;
- le domande aperte;
- la compilazione individuale;
- la compilazione in gruppo;

---

<sup>47</sup> La scheda è allegata al presente lavoro (Allegato 2)

- l'interesse a raccogliere eventuali osservazioni sullo strumento.

Il materiale proiettato è stato messo a disposizione del coordinatore alla fine dell'incontro, sono state consegnate copie dello strumento ad ogni educatore ed una copia è stata consegnata per il gruppo.

Durante il secondo incontro, finalizzato a raccogliere dei feedback dalle persone e a valorizzare l'esperienza di valutazione, sono stati spiegati gli item che hanno creato maggiori difficoltà e sono stati letti i testi delle domande aperte prodotte dal gruppo; sono stati quindi raccolti gli strumenti compilati dagli educatori e dal gruppo. In tutti i casi il gruppo ha espresso parere positivo o molto positivo nel descrivere l'esperienza di valutazione.

La *somministrazione autogestita* ha coinvolto 58 servizi e 178 educatori, sono stati raccolti 81 strumenti individuali e 24 di gruppo.

L'attività è stata collegata ad un'esperienza formativa dal titolo "Sviluppare la qualità. Lo strumento Id.E.A. per l'autovalutazione nei servizi per la prima infanzia" che ha coinvolto i servizi FISM della provincia di Treviso. L'attività organizzata in cinque percorsi formativi paralleli si è sviluppata in due moduli di tre ore che si sono svolti a distanza di tre settimane.

La formazione è stata caratterizzata da un numero elevato di partecipanti e dal raggruppamento di un certo numero di servizi su base territoriale.

I formatori hanno seguito un programma di massima, concordato in precedenza, sono stati approfonditi i temi della progettazione delle attività, dell'idea di bambino e di servizio oltre che diversi approcci alla qualità dei servizi educativi per la prima infanzia. Dal punto di vista metodologico, si è cercato di alternare inquadramenti teorici con esposizioni anche multimediali ed attività di gruppo, di riflessione e di confronto sugli argomenti affrontati.

In questo caso dunque il formatore non ha avuto un ruolo di accompagnamento nella compilazione dello strumento, ma si è focalizzato sulla spiegazione delle modalità di compilazione.

La modalità di raccolta dei dati di questo secondo gruppo è stata gestita dai servizi a cui è stato chiesto di rispedire gli strumenti, a differenza del primo gruppo in cui il facilitatore ha raccolto lo strumento durante la seconda riunione.



## 5. ANALISI DEI DATI E RISULTATI

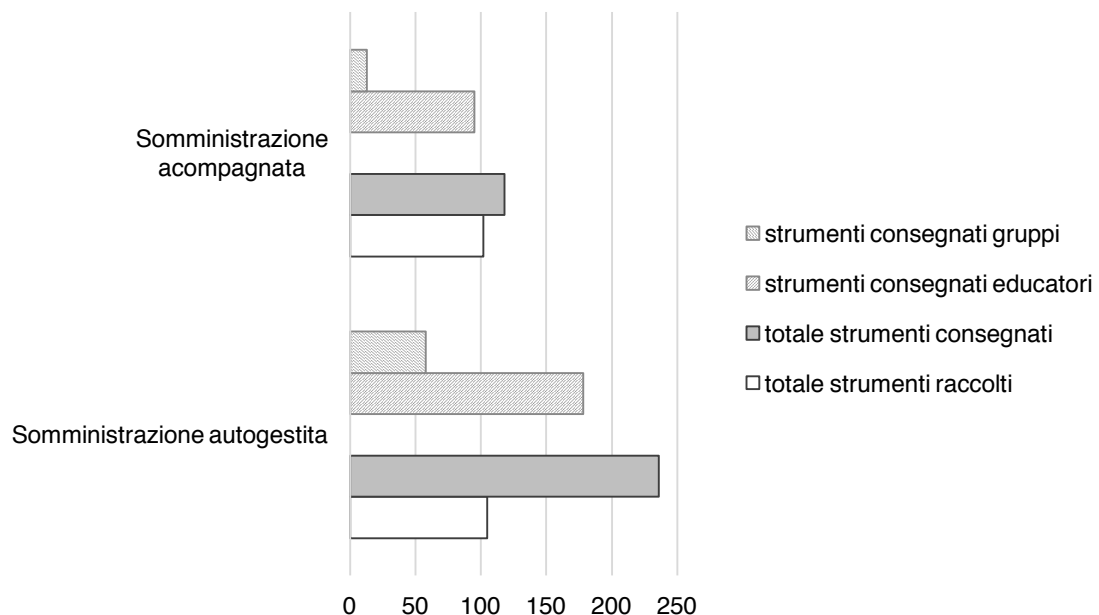
### 5.1. Introduzione

In questo capitolo vengono presentati i dati raccolti durante le sperimentazioni dello strumento Id.E.A. Come spiegato nel capitolo precedente, le modalità di presentazione dello strumento hanno coinvolto due gruppi e seguito due modalità (accompagnata e autogestita)<sup>48</sup>. In entrambi i casi esso è stato consegnato in formato cartaceo e ne è stata chiesta la restituzione alla fine del lavoro.

Al primo gruppo sono stati consegnati 108 documenti (95 da compilare individualmente e 13 da compilare in gruppo) e ne sono stati raccolti 102.

Al secondo gruppo sono stati consegnati 236 documenti (178 da compilare individualmente e 58 da compilare in gruppo) e ne sono stati raccolti 105 (Fig. 23).

Figura 23 Strumenti consegnati e restituiti nelle due somministrazioni



<sup>48</sup> Cfr. capitolo 4, pp. 139-143.

I dati sono stati computati ed è stato costruito un unico dataset che include tutti i documenti raccolti.

Il lavoro di analisi è stato organizzato in tre blocchi che seguono approcci metodologici diversi, ma che si completano a vicenda.

Nel primo blocco di analisi è stato utilizzato un approccio di tipo statistico. Sono stati presi in considerazione tutti gli strumenti raccolti, sia del primo che del secondo gruppo, da cui poi sono stati estrapolati degli indici numerici, riguardanti le caratteristiche dei servizi (nido, nido aziendale, micronido ecc.), i numeri dei questionari consegnati e raccolti, gli item non compilati, il confronto tra la compilazione individuale e quella di gruppo e, infine, l'affidabilità degli item attraverso l'alfa di Cronbach.

Il secondo blocco si è focalizzato sulle domande aperte seguendo un approccio di tipo qualitativo e indagando i nuclei semantici utilizzati (indagine sulle parole). L'obiettivo in questo caso è stato quello di analizzare l'idea di bambino e di educazione presenti nel servizio.

Quindi, per passare ad un livello successivo di analisi, sono stati definiti dei criteri di "qualità", essi riguardavano il numero di questionari consegnati e raccolti; questo terzo livello è stato elaborato solo per servizi che avevano riconsegnato tutti gli strumenti da compilare e ha avuto come obiettivo la rappresentazione visuale dei dati per ricavare delle considerazioni sullo strumento, sulla sua efficacia e sul suo utilizzo.

## 5.2. L'analisi quantitativa

### 5.2.1. I numeri dell'indagine

L'indagine condotta permette di analizzare le tre parti che riteniamo esaurire una descrizione a fini valutativi di un servizio educativo: il contesto, il rigore metodologico, e la rete e il sistema territoriale in cui esso è collocato. Essa ha scopo valutativo, quindi non è stato effettuato alcun processo di randomizzazione nella scelta dei soggetti. Il campione ottenuto aderisce pertanto alle caratteristiche di un campione non probabilistico con base volontaria, i servizi preseti provengono da tutte le province del Veneto.

L'unità di analisi di questa indagine è il servizio educativo cui fanno riferimento i compilatori del questionario. Si ricorda che la compilazione individuale degli educatori è avvenuta in un primo momento e che in un secondo momento ha avuto luogo la compilazione di gruppo.

Riepilogando, ad ogni servizio educativo dovrebbero corrispondere uno strumento di gruppo e un numero di strumenti individuali che corrisponde al numero degli educatori presenti in quel servizio educativo. Risulta evidente che la seconda unità di analisi è sicuramente lo strumento. Esso funge da "intermediario" tra gli interrogativi di ricerca e il "livello reale", la realtà complessa, il servizio educativo, che questi intendono sondare. La compilazione dello strumento non è sempre completa, alcuni item vengono lasciati in bianco, in questi casi si registra la presenza di un dato mancante e si è provveduto a indagarne l'origine ipotizzando che ciò potrebbe essere dovuto a:

- una sovrapposizione del dato mancante con la risposta mancante e avviene quando il rispondente "non sa cosa dire". Le motivazioni di questo risiedono sia sullo strumento, probabilmente la domanda non è stata sufficientemente chiara, sia su speculazioni di varia natura circa il rispondente (non conosce la tematica);
- una non-espressione della risposta: "non voglio dire" o "non sono sicuro di cosa dire", le cui motivazioni sono oggetto di altri spettri di analisi (ad esempio la non volontà di esporsi visto che la risposta individuale viene poi discussa in gruppo).

Tabella 15 Frequenze percentuali di tipologia di servizio educativo

	<i>Frequenza assoluta</i>	<i>%</i>
<i>Asilo nido</i>	72	36.0
<i>Micronido</i>	9	4.5
<i>Nido aziendale</i>	13	6.5
<i>Nido integrato</i>	73	36.5
<i>Centro infanzia</i>	27	13.5
<i>Sezione primavera</i>	6	3.0
<i>Tot</i>	200	100
	(N = 207, ND = 7)	

Le tipologie di servizio educativo che hanno preso parte all'indagine sono: l'asilo nido, il micronido, il nido integrato, il nido aziendale, il centro infanzia e la sezione primavera<sup>49</sup>.

In base all'anagrafica è stata costruita una tabella che evidenzia il numero degli strumenti restituiti per ogni tipologia di servizio e la percentuale di strumenti per servizio sul totale di quelli raccolti (Tab. 15).

Si evidenzia che i 7 "ND" di detta tabella, ovvero strumenti che nella "Scheda anagrafica" non riportano alcuna risposta in corrispondenza della casella "Tipologia servizio educativo", sono riferiti a 3 servizi educativi nei quali 7 educatori non hanno compilato tale dato di anagrafico.

Su questo dato mancante ci si limita ad indicare che ciò può sicuramente dipendere da una scarsa attenzione nella compilazione (è un dato ritenuto ovvio?) oppure manca negli educatori una precisa consapevolezza della tipologia di servizio educativo cui si appartiene. Inoltre, due dei tre servizi (codice 33 e codice 34)<sup>50</sup> che non hanno compilato il dato anagrafico hanno riconsegnato solo questionari compilati individualmente, il terzo servizio (codice 51) invece ha consegnato solo quello compilato in sede collettiva.

Tabella 16 Composizione dei servizi educativi in base ai bambini iscritti

	<i>Media</i>	<i>Std. Dev.</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>missing</i>
<i>Sezioni</i>	3	1.33	1	7	14
<i>Bambini</i>	35	14.99	6	64	6
<i>Di cui bambini con disabilità</i>	>1	0.82	0	3	8
<i>Di cui figli di genitori stranieri</i>	3	2.79	0	10	9

(N = 207)

<sup>49</sup> La spiegazione puntuale delle caratteristiche dei servizi che partecipato alla somministrazione è presente al capitolo 1 di questo lavoro.

<sup>50</sup> A ogni servizio educativo che ha partecipato alla ricerca è stato dato un codice numerico, tali codici sono utilizzati per riferirsi al servizio nelle tabelle 21.1, 21.2, 22, 24, 26 e sono stati utilizzati per indicare il servizio nelle tavole di restituzione (figure 26, 27, 28, 29) e per le stesse tavole dell'Allegato 4.

La Tabella 16 descrive i servizi educativi indicando il numero e alcune caratteristiche dei destinatari del servizio stesso: i bambini. Il dato medio viene fornito approssimato alla cifra intera nel rispetto della natura della variabile cui fa riferimento. I dati mancanti (ultima colonna) sono relativi a ciascuna riga.

La Tabella 17 rappresenta le dichiarazioni degli educatori e del gruppo relative all'accREDITAMENTO e alla certificazione dei sistemi qualità del servizio educativo.

Tabella 17 Percentuali di accREDITAMENTO e certificazioni N = 207

Compilatore	AccREDITAMENTO		ISO 9000		UNI 11034	
	Educatore	Gruppo	Educatore	Gruppo	Educatore	Gruppo
Si	87%	83%	21%	17%	7%	8%
No	4%	0%	70%	64%	77%	69%
ND	9%	17%	9%	19%	16%	22%
Tot	171	36	171	36	171	36

È utile rammentare che queste percentuali indicano l'espressione della consapevolezza dei compilatori (educatori o gruppi) riguardo l'accREDITAMENTO e le certificazioni conseguite dal servizio educativo e non costituiscono quindi indicatori precisi dell'effettiva presenza o assenza di tali attributi. Tutti i servizi di questa ricerca sono stati accREDITATI ma, come evidenza la Tabella 17, non tutti i compilatori sono consapevoli di ciò. Dall'analisi si rileva infatti che mancano diversi dati o ci sono risposte "errate" sia nella compilazione individuale che in quella di gruppo (vedi dato sull'accREDITAMENTO). Un'ipotesi è che le dimensioni formali non siano di competenza dello staff educativo, spesso infatti all'interno dell'ente è la dirigenza che assieme all'amministrazione si occupa di tali pratiche, ciò evidenzia come ci sia una sorta di divisione quasi a comparto tra il lavoro dell'educatore e la gestione della "qualità" del servizio che ha come punto di partenza il sistema di accREDITAMENTO regionale, ma che rischia di essere percepito come

un atto burocratico e non inerente alla sfera educativa. Atra ipotesi è che anche questo dato sia considerato ovvio o di scarsa importanza in sede di compilazione.

Altro elemento da considerare è che le risposte mancanti riguardano servizi in cui lo strumento è stato somministrato in modalità di autogestione.

Un ulteriore dato sulla rilevazione – cioè sullo strumento nella raccolta dei dati – riguarda la quantità di dati mancanti.

La Tabella 18 raggruppa in quattro parti gli strumenti raccolti (N = 207) e ne indica le lacune. La prima colonna di percentuali fa riferimento ai dati anagrafici (numero di domande = 12); le successive tre parti si riferiscono alle macro-aree, contesto, rigore metodologico e rete e sistema territoriale (numero di indicatori = 109).

Tabella 18 Dati mancanti per le parti del questionario N = 207

Raggruppamento questionari	#	Parte generale	Frequenze percentuali di dati mancanti			
			Contesto	Rigore metodologico	Rete e sist. T.	Totale Indicatori
(Numero di domande)		(12)	(53)	(31)	(25)	(109)
da 1 a 50	50	5%	1%	7%	3%	2%
da 51 a 100	50	4%	1%	3%	1%	2%
da 101 a 151	51	14%	1%	5%	4%	2%
da 152 a 207	56	9%	1%	4%	3%	2%
da 1 a 207	207	8%	1%	5%	3%	0%

L'informazione fornita dalle percentuali presentate nella Tabella 18 riassume la quantità dei dati mancanti nelle varie sezioni dei questionari somministrati. Risultano delle percentuali relativamente basse anche se diverso è il peso del 1% su 53 item di *contesto*, rispetto al 1% dei 25 item di *rete e sistema territoriale*; è pertanto evidente che al rimpicciolirsi della sezione esaminata, i dati mancanti diventano progressivamente più influenti.

Nel nostro caso la circostanza sussiste quando si considerano le dimensioni delle macro-aree e ciò, considerato il livello di specificità richiesto dall'analisi, si rivela essere particolarmente problematico. Il paragrafo seguente illustra la strategia applicata per ottimizzare l'analisi dei dati raccolti.

### 5.2.2. Gli indici delle macro aree

Nel rispetto della natura categoriale di ciascuna indicatore-elemento (item = 109), si è proceduto ricodificando tali dati in 11 dimensioni che corrispondono alle 11 macro-aree dello strumento.

Considerata la quantità relativamente contenuta di dati mancanti e la loro diffusa distribuzione nel dataset, come da Tabella 18, si è preferito evitare di eliminare gli elementi che raccolgono dati mancanti all'interno di una scala, rimodulando la stessa in funzione dei dati presenti.

Nell'analisi, in primo luogo, sono stati sommati tutti i punteggi attribuiti agli elementi di una dimensione, operazione che sancisce la creazione dell'indice additivo (o cumulativo) "grezzo". Tale indice ha un *range* [min; max] che va da  $min = numero\ di\ elementi \times 1$  (dove 1 è il minimo punteggio che può essere stato attribuito a ciascun elemento) a  $max = numero\ di\ elementi \times 4$  (dove 4 è il massimo punteggio che può essere stato attribuito a ciascun elemento). In questo modo, tutti gli indici che hanno un valore minore del minimo nel *range* sopra stabilito non possiedono i requisiti per essere confrontati con gli altri che invece possiedono un valore compatibile col *range*, e quindi i dati soprascritti vengono scartati dall'analisi. Per la precisione, con tale procedura, non sono nemmeno stati creati, proprio perché la presenza stessa di *almeno* un dato mancante tra gli elementi della scala in questione, all'operazione di somma, automaticamente imputa al risultato la stessa dicitura di dato mancante.

In secondo luogo, si è manifestata la necessità di ricodificare le scale create, essendo esse composte da diverse quantità di elementi. Come anticipato, nel rispetto della natura categoriale degli elementi, è stata rigettata l'intuitiva e computazionalmente meno dispendiosa soluzione di utilizzare la media dei punteggi degli elementi per decretare il punteggio della scala. Si è optato per suddividere il *range* di ciascun indice additivo

“grezzo” in quattro passi con l’intento di riportare la dimensione alle 4 categorie (per nulla, poco, abbastanza, molto) della scala adottata.

Inoltre, a sostegno della fondatezza di non aver creato l’indice per tutti i casi previa eliminazione degli elementi problematici o casi mancati, viene fornito a piè della Tabella 19 il valore dell’alfa di Cronbach (Corbetta, 2003, p. 255). Si tratta di un coefficiente che valuta la correlazione tra gli item attraverso il confronto della varianza basandosi appunto sul rapporto tra variabilità dei singoli indicatori-elementi e variabilità dell’indice additivo. Se il valore è maggiore di 0.70 ( $\alpha > 0,70$ ) viene considerato accettabile. Il valore dell’alfa di Cronbach ottenuto per ciascuna macro-area, come evidenzia la Tabella 19, è in tutti i casi maggiore di 0,70 e quindi è sempre accettabile.

Tabella 19 Indici additivi delle tre macro-aree

	Contesto	Rigore metodologico	Rete e sistema territoriale
Per niente	-	-	-
Poco	-	-	2%
Abbastanza	18%	19%	35%
Molto	53%	30%	36%
ND	29%	50%	28%
tot	207	207	207
$\alpha$	0,92	0,89	0,85

Per fornire uno sguardo preliminare agli indici cumulativi creati si è fatto un confronto tra ciò che emerge dalle compilazioni dei gruppi e quelle individuali, al fine di sondare dal punto di vista generale se la discussione collettiva modifica le valutazioni individuali di chi ne prende parte (Tab. 20).

Tabella 20 Indici additivi delle tre macro-aree, secondo il compilatore

Compilatore	Educatore	Gruppo	Educatore	Gruppo	Educatore	Gruppo
	Contesto		Rigore metodologico		Rete e sistema	
Per niente	-	-	-	-	-	-
Poco	-	-	1%	-	1%	6%
Abbastanza	19%	14%	17%	31%	33%	42%
Molto	53%	53%	30%	31%	37%	31%
ND	28%	33%	52%	39%	29%	22%
tot	171	36	171	36	171	36

La tabella presenta, per le tre aree, le percentuali di risposte nei livelli *per niente*, *poco*, *abbastanza* *molto*, oltre alle risposte mancanti (*ND*), relative agli educatori al gruppo. È interessante notare che il *contesto* registra una corrispondenza nei gradi più positivi, anche se in gruppo aumentano le risposte mancanti. Il *rigore metodologico* aumenta di molto le percentuali positive (*abbastanza*) in gruppo facendo diminuire le risposte mancanti e lo stesso accade per la *rete e sistema territoriale*. Nella prima area quindi il gruppo non riesce a migliorare la capacità di valutazione dei servizi in quanto non chiarisce, anzi aumenta, i dubbi dei singoli.

Questo comportamento non necessariamente deve essere letto in termini negativi, ma semplicemente va considerato che il confronto in gruppo può anche essere problematizzante ed aprire dei temi di che hanno bisogno di tempo per essere affrontati. Il gruppo invece nelle seconde due aree riesce ad esprimere una valutazione più completa rispetto quella dell'individuo, segno di una certa condivisione di fondo tra gli educatori su questi aspetti del servizio e ciò indica che attraverso il confronto la capacità di valutazione è migliorata.

### 5.2.3. Criteri di qualità e selezione dei servizi

Al fine di produrre un'analisi più puntuale che riguardasse una specifica selezione di servizi educativi che hanno partecipato all'indagine, come già indicato, sono stati scelti ed applicati dei criteri di selezione dei servizi educativi che vengono di seguito presentati. L'estrapolazione di tale selezione si è rivelata necessaria proprio perché era stata riscontrata una quantità di “risposte non date” potenzialmente invalidante. Con i seguenti criteri si intende raffinare la raccolta dei dati raccolti in un insieme che possa fornire le informazioni necessarie per rispondere agli interrogativi di ricerca. Vengono messi in evidenza quei servizi che hanno rispettato tutte le richieste di compilazione.

Come considerazione preliminare, e quindi primo criterio, potremmo ritenere già esclusi dall'analisi i servizi educativi ( $n = 18$ ) che non hanno fornito, accanto alle risposte individuali, almeno uno strumento di gruppo compilato. Ne risulta evidente la ragione: la ricerca concerne il percorso riflessivo dal momento individuale alla sede collettiva e, non essendo stato restituito il lavoro svolto in gruppo, è ipotizzabile che l'incontro di condivisione non sia avvenuto.

Il secondo criterio di selezione riguarda la quantità degli strumenti somministrati, o meglio, attesi e quella degli strumenti riconsegnati.

Con lo scopo di illustrare lo stato dell'arte di quanto restituito, si delinea un quadro generale dell'indagine dal punto di vista della qualità dei dati raccolti e computati.

La totalità dei dati (207 strumenti provenienti da 54 servizi educativi) è stata ripartita in due gruppi che rispecchiano la diversa modalità di rilevazione precedentemente esposta. La “prima porzione” di dati riguarda i servizi educativi con codice da 1 a 13 (somministrazione accompagnata) e la “seconda porzione” i servizi educativi con codice da 14 a 54 (somministrazione autogestita).

Per quanto riguarda la seconda porzione, è fondamentale precisare che si è presentata in 4 servizi la situazione in cui “gli educatori non hanno concordato sul numero di educatori che compone il proprio gruppo”, ciò viene indicato in Tabella 21. 2 con asterischi che sostituiscono il valore nella colonna “numero di educatori”; per tali servizi, inoltre, risulta impossibile il calcolo dei “questionari attesi” e pertanto è impossibile anche indicare le percentuali di questionari pervenuti o mancanti.

In questa procedura di acquisizione dei dati raccolti, è stato introdotto un terzo criterio che prevede l'esclusione dall'analisi per quei servizi educativi che non abbiano riconsegnato almeno il 90% degli strumenti distribuiti; in altre parole, si escludono i servizi che hanno superato una percentuale massima del 10% di strumenti non riconsegnati ("mancanti").

Tabella 21.1 Descrizione delle compilazioni dei 13 servizi educativi coinvolti od esclusi dall'analisi (N=102)

Cod. serv.	N. Edu.	Questionari pervenuti			Tot.	Q. attesi Tot.	Percentuale Q. pervenuti	Percentuale Q. mancanti
		Individuali	Gruppo	Tot.				
1	4	3	1	4	5	80%	20%	
2	11	11	1	12	12	100%	0%	
3	8	8	1	9	9	100%	0%	
4	4	4	1	5	5	100%	0%	
5	7	7	1	8	8	100%	0%	
6	4	3	1	4	5	80%	20%	
7	8	7	0	7	9	78%	22%	
8	6	6	1	7	7	100%	0%	
9	11	11	1	12	12	100%	0%	
10	11	9	1	10	12	83%	17%	
11	9	9	1	10	10	100%	0%	
12	3	2	1	3	4	75%	25%	
13	11	10	1	11	12	92%	8%	
tot. 13 serv.	97	90	12	102	110	93%	7%	

\* manca la risposta alla domanda sul numero degli educatori

\*\* presenza di risposte discordanti all'interno dello stesso servizio (almeno due diverse)

ND - Non calcolabile

Questionari attesi di un servizio = (Numero di educatori × 1Q. individuale) + (1 × Q. gruppo)

I servizi adatti al livello successivo di analisi sono evidenziati in grigio.

Si precisa inoltre che per ragioni di leggibilità la Tabella 21 è stata divisa in Tabella 21.1. con i dati relativi ai 13 servizi con somministrazione accompagnata e Tabella 21.2 con quelli relativi ai 54 con somministrazione autogestita.

Tabella 21.2. Descrizione delle compilazioni dei 54 servizi educativi coinvolti o esclusi dall'analisi (N=105)

Cod.serv.	N. Edu.	Questionari pervenuti			Tot.	Q. attesi	Percentuale	
		Individuali	Gruppo	Tot.			Q. pervenuti	Q. mancanti
14	7	2	0	2	8	25%	75%	
15	6	0	1	1	7	14%	86%	
16	5	0	1	1	6	17%	83%	
17	4	0	1	1	5	20%	80%	
18	3	2	1	3	4	75%	25%	
19	3	1	1	2	4	50%	50%	
20	4	0	1	1	5	20%	80%	
21	4	0	1	1	5	20%	80%	
22	4	0	1	1	5	20%	80%	
23	5	0	1	1	6	17%	83%	
24	5	0	1	1	6	17%	83%	
25	4	3	1	4	5	80%	20%	
26	5	5	1	6	6	100%	0%	
27	6	4	1	5	7	71%	29%	
28	6	5	1	6	7	86%	14%	
29	5	0	1	1	6	17%	83%	
<del>30</del>	**	2	0	2	ND	ND	ND	
31	4	3	1	4	5	80%	20%	
32	4	2	1	3	5	60%	40%	
<del>33</del>	3	3	0	3	4	75%	25%	
<del>34</del>	*	3	0	3	ND	ND	ND	
35	3	1	1	2	4	50%	50%	
36	4	3	0	3	5	60%	40%	
<del>37</del>	5	5	0	5	6	83%	17%	
38	3	3	1	4	4	100%	0%	
<del>39</del>	6	5	0	5	7	71%	29%	

40	3	2	0	2	4	50%	50%
41	5	2	0	2	6	33%	67%
42	4	1	0	1	5	20%	80%
43	3	1	0	1	4	25%	75%
44	**	2	1	3	ND	ND	ND
45	**	4	1	5	ND	ND	ND
46	4	5	0	5	5	100%	0%
47	4	1	0	1	5	20%	80%
48	6	1	0	1	7	14%	86%
49	5	1	1	2	6	33%	67%
50	4	3	0	3	5	60%	40%
51	5	1	0	1	6	17%	83%
52	6	0	1	1	7	14%	86%
53	4	1	0	1	5	20%	80%
54	5	4	1	5	6	83%	17%
tot. 41 servizi	ND	81	24	105	ND	ND	ND

\* manca la risposta alla domanda sul numero degli educatori

\*\* presenza di risposte discordanti all'interno dello stesso servizio (almeno due diverse)

ND - Non calcolabile

Questionari attesi di un servizio = (Numero di educatori × 1Q. individuale) + (1 × Q. gruppo)

I servizi adatti al livello successivo di analisi sono evidenziati in grigio.

In base a tali criteri verranno presi in esame 10 servizi educativi, corrispondenti a 84 strumenti, su di essi verranno svolte le successive analisi previste da questo lavoro, essi sono identificati dai codici indicati nell'ultima colonna della Tabella 22.

Riguardo questa porzione selezionata del dataset, cioè 10 servizi), si rimanda alla Tabella 23 che mostra i valori dell'alfa di Cronbach e calcolato per le 11 dimensioni dello strumento e che evidenzia l'accettabilità per 9 ambiti, mentre in 2 (osservazione e comunità educante) sono presenti due criticità con valori al di sotto dello 0,70.

Una possibile ipotesi di spiegazione di tali criticità potrebbe essere data dal fatto che in relazione agli strumenti e ai documenti per l'osservazione dei bambini, gli educatori, pur concordando sull'utilità degli stessi, non hanno tutti la stessa percezione di come il servizio li usi, ovvero alcuni ritengono che ci sia uso adeguato, altri non lo ritengono tale. In relazione alla comunità educante, il dato ancora più critico (0,55) evidenzia quanto varia sia la percezione del collegamento con il territorio, che chiaramente differisce molto

da servizio a servizio. Va specificato che questa analisi su un campione esiguo di servizi non mette in discussione la validità interna dello strumento, ma esprime il comportamento in sede di valutazione di questi servizi su ambiti specifici.

Tabella 22 Applicazione dei criteri di selezione dei servizi educativi

n = numero di servizi educativi

Codice servizi educativi						Codice				Cod.	
Servizi educativi coinvolti	1	11	21	31	41	51	1	12	23	38	2
	2	12	22	32	42	52	2	13	24	44	3
	3	13	23	33	43	53	3	15	25	45	4
	4	14	24	34	44	54	4	16	26	49	5
	5	15	25	35	45	5	17	27	52	8	
	6	16	26	36	46	6	18	28	54	9	
	7	17	27	37	47	8	19	29	11		
	8	18	28	38	48	9	20	31	13		
	9	19	29	39	49	10	21	32	26		
	10	20	30	40	50	11	22	35	38		
n = 54						n = 36				n = 10	

Tabella 23 I valori dell'alfa di Cronbach per le 11 dimensioni dello strumento

Macro-area	Contesto					Rigore metodologico			Rete e sistema territoriale			Tot
Dim.	Amb.	Tempi	Esper.	Relaz.	Prog.	Oss.	Grup.	Fam.	Cont. Vert.	Cont. Oriz.	Com. educ.	11
$\alpha$	0,81	0,79	0,75	0,74	0,79	0,63	0,75	0,77	0,8	0,72	0,55	0,94
n. di items	18	9	14	12	8	8	15	13	5	4	3	109

#### 5.2.4. Il ruolo del gruppo nella rappresentazione della qualità dei servizi educativi

In questo paragrafo si delinea un possibile profilo della qualità del servizio che deriva dalla valutazione di singoli item, ovvero, pur sapendo che ciascuno possiede una percezione individuale della qualità che rispecchia un personale punto di vista su ogni aspetto educativo, la mediazione in gruppo dovrebbe far emergere delle convergenze verso un'idea il più possibile condivisa. Verrà utilizzato inoltre il termine “reticenza”, per ragioni di agilità linguistica, per riferirsi al dato mancante<sup>51</sup>.

Per i 10 servizi selezionati è stato calcolato un Delta a partire dai dati mancanti rilevati sulla matrice di partenza con due operandi qui indicati: “risposte mancanti” e “risposte standardizzate”.

Inoltre è risultato necessario, oltre a standardizzare le risposte mancanti individuali, utilizzare una standardizzazione (Rogantin, 2003) anche per le risposte mancanti nella compilazione di gruppo. I dati delle risposte standardizzate si ottengono dividendo il numero delle risposte mancanti per il numero degli educatori. I due dati che ne derivano, cioè quelli della standardizzazione del gruppo e quelli della standardizzazione individuale, vengono messi in relazione: dal primo dato si sottrae il secondo, ottenendo il Delta. Questo espediente consente di calcolare uno scarto commisurato tra le “risposte mancanti” nelle compilazioni individuali e in quelle di gruppo. Se non fosse stata applicata la standardizzazione alle risposte mancanti di gruppo, vi sarebbe una distorsione del Delta nella direzione di sopravvalutazione della compilazione di gruppo rispetto a quella individuale.

A questo punto il dato del Delta può essere interpretato considerando tre possibili casistiche:

- 1)  $\Delta > 0$  indica le situazioni in cui vi sono state meno reticenze in sede individuale rispetto a quelle espresse nella compilazione di gruppo;
- 2)  $\Delta = 0$  indica assenza di differenza nella reticenza tra gruppo e relativi componenti;
- 3)  $\Delta < 0$  indica la diminuzione della reticenza in sede di gruppo.

---

<sup>51</sup> Sull'interpretazione di tale dato si veda la p. 152 di questo lavoro.

Tabella 24 Ruolo del gruppo sull'espressione della qualità (N = 84)

Cod.	Servizio N. educatori	Risposte mancanti		Standardizzate		Delta
		Gruppo	Individuali	Gruppo	Individuali	
2	11	0	11	0,00	1,00	-1,00
3	8	11	62	1,38	7,75	-6,38
4	4	5	17	1,25	4,25	-3,00
5	7	2	43	0,29	6,14	-5,86
8	6	0	12	0,00	2,00	-2,00
9	11	2	10	0,18	0,91	-0,73
11	9	2	33	0,22	3,67	-3,44
13	11	4	8	0,36	0,73	-0,36
26	5	0	31	0,00	6,20	-6,20
38	3	0	1	0,00	0,33	-0,33

Come evidenzia la Tabella 24, tutti i Delta calcolati sono inferiori a zero e delineano una prospettiva di diminuzione della reticenza nei questionari compilati in gruppo rispetto a quelli compilati individualmente.

Non conoscere la risposta, l'indecisione e la reticenza in senso proprio ("non voglio dire") sono delle istanze che in sede di gruppo vengono indebolite dalla discussione, la quale, a sua volta, aumenta la capacità di rappresentazione del servizio. Alla radice di questa tendenza vi è il confronto, che mettendo sullo stesso piano punti di vista diversi, pone gli educatori nella condizione di poter riscontrare tratti di continuità e discontinuità nelle prospettive individuali e da queste trarre una visione d'insieme più consapevole.

Analizzando le colonne con i dati standardizzati si vede che le differenze tra gli individui e il gruppo nelle risposte mancanti è sempre negativa, ovvero in gruppo gli item non compilati dei singoli trovano risposte. Ad esempio nel servizio con cod. 2 gli 11 item mancanti nella compilazione individuale trovano tutti risposta in gruppo; lo stesso vale

per i servizi cod. 6, cod. 26 e cod. 38. In questi casi il gruppo ha risolto i dubbi e permesso una maggiore consapevolezza delle caratteristiche del servizio e, in questo modo, il confronto contribuisce a creare senso all'azione educativa.

### 5.3. L'analisi qualitativa

Sempre con l'obiettivo di sondare quanto il gruppo influenzi l'idea di qualità del servizio, in questo paragrafo vengono presentati i risultati dell'analisi qualitativa, sui 10 servizi selezionati, riferibili alle due domande a risposta aperta presenti nello strumento proposto.

La prima domanda:

**Definire nello spazio predisposto l'idea di bambino e di educazione che costituisce lo sfondo del lavoro nel vostro servizio in modo narrativo-discorsivo.**

Per perseguire gli scopi dell'indagine abbiamo scomposto questa domanda in tre specifici interrogativi che fungono da filtro interpretativo delle risposte ottenute.

*1. Qual è l'idea di bambino del servizio educativo e qual è l'idea di educazione?*

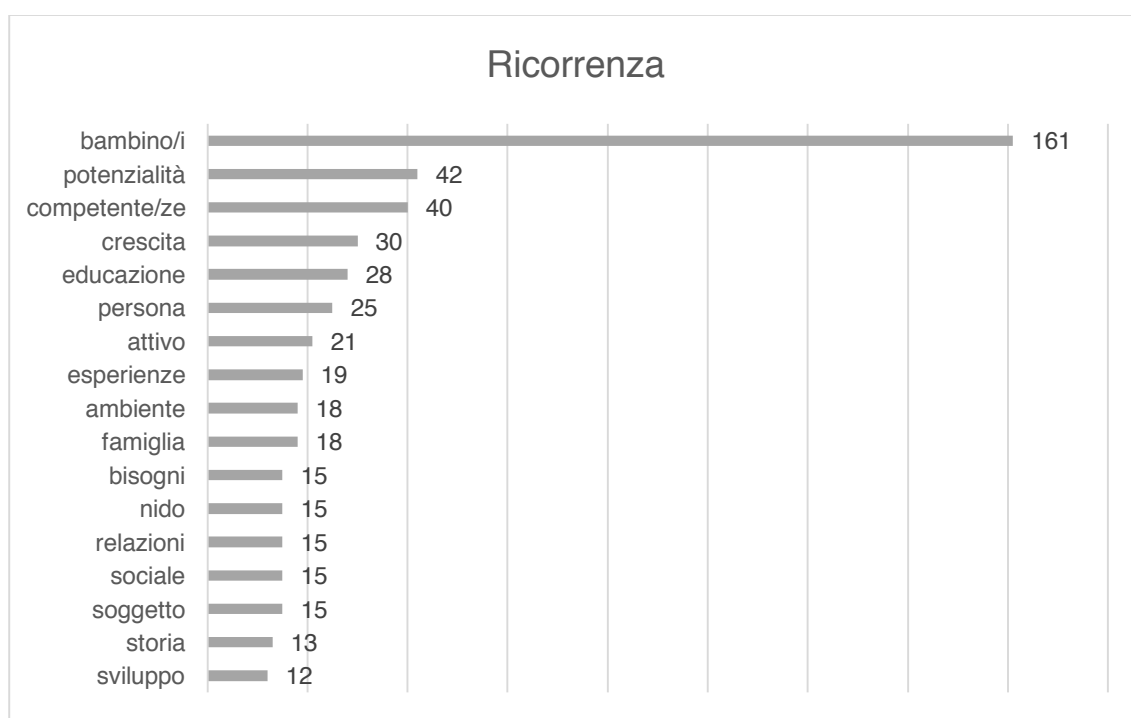
Nella risposta del gruppo è stata rintracciata una caratterizzazione del destinatario del servizio educativo, il bambino. È stato descritto dagli educatori con diversi appellativi: individuo, soggetto, persona, bambino e gli è stata attribuita un'ampia gamma di tratti: attivo, curioso, protagonista, emotivo, libero, sociale, ricco di risorse, unico ecc..

Quello che ci interessa desumere dalla descrizione dell'idea di bambino è finalizzato alla comprensione dell'idea di servizio educativo, all'interno del quale il bambino è percepito come attore attivo o passivo della propria educazione.

Allo stesso modo, per il secondo segmento della domanda, che chiede di definire l'idea di educazione, si è cercato di evidenziare la percezione che l'educatore ha del suo compito educativo: incentrato sul bambino o sul suo stesso ruolo.

Con lo scopo di fornire un quadro generale del lessico utilizzato dai compilatori (in forma aggregata educatori e gruppi di educatori) è stata fatta un'analisi statistica dei termini ricorrenti nelle risposte alla prima domanda. Il grafico della Fig. 24 riporta in forma visiva la ricorrenza delle parole più utilizzate nel descrivere l'idea di bambino e l'idea di servizio. In sede preliminare sono state uniformate le diverse diciture e gli errori commessi nella scrittura delle risposte. Sono state tralasciate le parole che non si riferiscono in maniera sostanziale al nostro vocabolario di riferimento (articoli, connettori, preposizioni) e accorpate quelle che si riferiscono all'ambito delle competenze (competente racchiude anche competenze). Con la stessa procedura è stata raggruppata *bambino/i*, la parola che in assoluto raccoglie più ricorrenze (161).

Figura 24 Ricorrenza delle parole nelle risposte (N=84, missing = 17)



## 2. Quali dimensioni intervengono nel disegno educativo del servizio?

A questo punto, una volta caratterizzata l'idea di bambino e di educazione del servizio, lo sguardo è stato rivolto a *come* essa venga rappresentata nelle 11 dimensioni dello strumento stesso.

Per ogni risposta aperta sono state indicate le dimensioni, nominandole, ed indicando a fianco la frequenza con cui sono state rilevate nelle risposte degli educatori (Tab. 26). Sono state messe a confronto le dimensioni che emergono dalle risposte individuali con quelle convenute in gruppo. Questi due dati effettivamente permettono di evidenziare l'orientamento della riflessione svolta in gruppo che modifica, anche sostanzialmente, la somma delle opinioni.

### 3. *A quali finalità dell'educazione è stato fatto un esplicito riferimento?*

Vengono riportate le finalità dell'educazione nella realtà complessa del servizio educativo, ovvero nella Tabella 26 si trova un estratto di quanto emerso dalla riflessione in gruppo.

La Tabella 25 presenta i "dati mancanti" inerenti alla domanda presa in esame, con lo scopo di illustrare che anche in questa sono presenti dei casi di "reticenza". Non sono state poi considerate le risposte individuali prese singolarmente dal momento che gli interrogativi di ricerca non vertono sulle opinioni di un singolo educatore.

Tabella 25 Risposte alla prima domanda aperta (N = 84, missing = 17)

Codice servizio educativo	N. educatori	Gruppo	Individuali
2	11	1	10
3	8	1	5
*4	4	1	3
*5	7	1	7
*8	6	1	6
9	11	1	10
*11	9	1	9
*13	11	1	2
*26	5	1	3

	38	3	1	3
	<hr/>			
Tot		10		57

\* La risposta di gruppo è uguale a una delle risposte individuali

Sintetizzando, la Tabella 26, offre un'analisi testuale delle risposte alla prima domanda. Specifichiamo che sono state prese in esame singolarmente tutte le risposte inerenti all'idea di bambino e all'idea di educazione cercando di comprendere se il bambino fosse inteso come un soggetto attivo o un soggetto passivo. Non solo da una mera dichiarazione, talvolta presente, ma anche analizzando tutto il testo prodotto per capire quale atteggiamento caratterizzava la dichiarazione dell'educatore, al di là della presenza testuale di parole sentinella quali "attivo".

Per tutti i servizi risulta che il bambino è un soggetto attivo, protagonista dell'esperienza educativa.

Stessa analisi si è fatta rispetto al ruolo degli educatori, cercando di comprendere se l'azione educativa fosse rivolta al destinatario o centrata sul ruolo dell'educatore stesso. In tutte le risposte di gruppo si è riscontrato che il ruolo dell'educatore è funzionale a mettere il destinatario, il bambino, nelle migliori condizioni di vivere l'esperienza educativa.

In due risposte individuali, invece, si è riscontrato un atteggiamento differente; tali circostanze sono di seguito riportate e riproposte nelle relative schede di servizio (tavole dell'analisi visuale)<sup>52</sup>:

1) "Il bambino è il soggetto destinatario del nostro lavoro, attraverso questo ci proponiamo di aiutarlo a maturare, crescere in modo naturale e sereno"

– risposta individuale, servizio cod. 5;

2) "Bambino: è una persona che va accudita, collocata, nutrita con amore, ma allo stesso tempo ha bisogno di regole per crescere. Educazione: saper dare delle regole."

– risposta individuale, servizio cod. 5.

<sup>52</sup> L'analisi visuale è stata proposta nel paragrafo 5.4., dove tre tavole su 10 vengono presentate, ma tutte le 10 tavole consultabili in allegato (Allegato 3).

Si evidenzia nella prima risposta un atteggiamento incentrato su che cosa fa l'educatore (aiuta, fa maturare, fa crescere) e nella seconda risposta è sempre l'educatore che accudisce, colloca, nutre ecc. in un sistema in cui sono importanti le regole date.

Sintetizzando, la Tabella 26 mostra per ogni servizio, indicato dal codice, il numero di educatori che ha risposto alla domanda, il sommario delle dimensioni riscontrate nella compilazione individuale e il numero di frequenza, le dimensioni emerse in gruppo e le finalità educative.

Tabella 26 Analisi testuale delle risposte alla prima domanda (n = 10)

Cod.	N. educatori che hanno risposto alla domanda	Sommario delle dimensioni riscontrate nelle risposte individuali	Dimensioni emerse dalla risposta del gruppo	Finalità educazione
2	10	ambienti 7 tempi 4 esperienze 7 relazioni 7 progettazione 7 osservazione 7 gruppo 2 famiglie 1	ambienti, esperienze, relazioni, progettazione	Predisponiamo gli ambienti per favorire la libertà del bambino di agire e di muoversi, di cooperare e socializzare con gli altri bambini.
3	5	ambienti 2 esperienze 3 relazioni 4 progettazione 3 osservazione 4 famiglie 1	ambienti, esperienze	Educazione che lavori verso una resilienza, autonomia e non solo capacità di predisporre contesti.

4	3	ambienti 3 esperienze 2 relazioni 3 progettazione 2 osservazione 3 famiglie 2 continuità or. 1	ambienti, esperienze, relazioni, progettazione, osservazione, famiglie, continuità orizzontale	L'idea è quindi di un'educazione volta a riconoscere il bambino reale con la sua storia, i suoi bisogni e le sue potenzialità, che si pone come sostegno affinché ogni bambino diventi progressivamente consapevole della sua identità e possa trovare risposta ai suoi bisogni esprimendo pienamente le proprie potenzialità.
5	7	esperienze 5 relazioni 5 progettazione 7 osservazione 6	esperienze, progettazione, osservazione	Si facilita nel bambino l'esercizio delle proprie competenze ed abilità per guidarlo in un percorso di progressivo riconoscimento delle proprie potenzialità, utilizzo e acquisizione delle proprie autonomie.
8	6	ambienti 3 tempi 2 esperienze 5 relazioni 3 progettazione 5 osservazione 3 gruppo 1 continuità ver. 1	ambienti, tempi, relazioni, progettazione, osservazione	Persona attiva, bisogni, legami, sostegno alla crescita, portatore di storia, bisogni affettivi cognitivi relazionali, distanza- vicinanza. Educare, accompagnare, sostenere, contenere, relazione di cura, ascolto, pensiero e costruzione di senso, riflessività, dare senso al contesto (luogo e tempi).
9	10	ambienti 5 tempi 1 esperienze 8 relazioni 7 progettazione 10 osservazione 10 gruppo 1	ambienti, tempi, relazioni	L'educatore deve saper cogliere le competenze e farle emergere. L'educatore deve osservare il bambino in tutti i momenti della giornata, nel gioco, nella routine, nel rapporto coi coetanei. Dopo l'osservazione si interviene su aspetti del bambino difficili (es. le contese di un gioco).
11	9	ambienti 3 tempi 1 esperienze 8 relazioni 6 progettazione 8 osservazione 7 famiglie 1	esperienze, relazioni, progettazione, osservazione	L'educatore ha il compito di accogliere il bambino e di sostenerlo nel suo percorso di crescita, affinché sia in grado di raggiungere l'autonomia in tutti i suoi livelli.

13	2	ambienti 1 esperienze 1 relazioni 1 progettazione 2 osservazione 2	esperienze, relazioni, progettazione, osservazione	L'educatore è a conoscenza delle teorie pedagogiche deve però adattarle al bambino reale valorizzato nella sua unicità, considerandolo protagonista della propria storia, rafforzato nell' autonomia e creatività, progettando lavoro didattico con interventi consapevoli che tengano conto del bambino competente che si ha di fronte per promuovere sviluppo ed apprendimento.
26	3	ambienti 2 esperienze 3 relazioni 1 progettazione 3 osservazione 3	ambienti, esperienze, relazioni, progettazione, osservazione	L' educazione è un processo che ha lo scopo di accompagnare il bambino prendendolo per mano, guidarlo aiutarlo a sviluppare ciò che in lui c'è di autentico, di proprio. Persona che ha in sé tutte le potenzialità per svilupparsi se incontra ambienti, occasioni di esplorazione ed espressione che gli permettano di esprimere la propria personalità. Intrinseci nel bambino, dunque, questi molteplici linguaggi con i quali dar voce alla sua identità, diventa compito prioritario dell'adulto, che percorre con lui la strada di crescita, ascoltarli, riconoscerli, valorizzarli e favorire situazioni in cui possano emergere molteplici potenzialità.
38	3	ambienti 3 tempi 3 relazioni 3 progettazione 3 famiglie 3 comunità ed. 3	ambienti, relazioni, progettazione, gruppo, famiglie, comunità educante	Compito dell'adulto è farlo sentire parte integrante di una rete sociale in cui si senta partecipe nelle relazioni con l'adulto, i coetanei e l'ambiente per una crescita olistica del bambino in un ambiente sereno ed accogliente.

## Seconda domanda

**Sulla base di quanto emerso durante l'autovalutazione della propria pratica educativa (vedi sezioni precedenti), individuare eventuali ambiti di intervento e obiettivi di miglioramento, strategie e criticità da superare.**

La domanda ha prodotto risposte di diverso grado di specificità. Si è deciso pertanto di analizzarla attraverso schede visuali per verificare la corrispondenza o meno tra gli ambiti di miglioramento segnalati dai gruppi e i punteggi assegnati alle macro aree emerse invece dagli item sia individuali che di gruppo.

Viene definita come tavola la sintesi del lavoro; ogni tavola contiene pertanto: i grafici radar (individuali e di gruppo), le parole ricorrenti del servizio, un estratto significativo dell'idea di bambino e di educazione relativo alla prima e alla seconda domanda.

Le tavole sono oggetto del paragrafo seguente.

## 5.4. L'analisi visuale

La metodologia che viene proposta per l'analisi visuale mette al centro l'educatore e il gruppo di educatori, proponendo un lavoro di comparazione delle caratteristiche del servizio nel passaggio tra individuo-educatore e gruppo. Le 10 schede rendono visibili i cambiamenti che avvengono dalla riflessione individuale alla riflessione collettiva; si ritiene infatti che il confronto tra gli educatori sia essenziale nella creazione di senso. La realtà esterna non è intrinsecamente dotata di senso, ma sono i soggetti che glielo attribuiscono. Questo significa che i fenomeni e la realtà che circonda le persone assumono un significato diverso a seconda di chi li osserva. Tale processo, però, non riguarda solo il singolo, ma anche il gruppo e può essere descritto come il prodotto di un'azione collettiva di organizzazione delle percezioni individuali: il *sensemaking*, ovvero il processo di costruzione sociale della realtà. Il linguaggio è il medium che consente di passare dalla soggettività all'oggettività (Bolognini, 2008). Secondo Berger e Luckman (1966) i processi di significazione sono processi di oggettivazione del soggettivo. Il linguaggio aiuta a comunicare ciò che si pensa perché consente alle persone di classificare le loro esperienze e renderle comprensibili a se stessi e agli altri.

Nel nostro caso lo strumento funge da mappa per scoprire la realtà. La metodologia proposta dallo strumento richiede all'individuo un atto cognitivo di classificazione della realtà ed un atto sociale di condivisione della stessa. In questa attività sociale vi è una verbalizzazione della realtà e il linguaggio, le parole, diventano lo strumento di

condivisione. Tali parole, ovvero quelle più ricorrenti, sono quelle che vengono riportate nella scheda per ciascun servizio educativo.

Secondo Weick (1997) passare dalla percezione soggettiva alla sua oggettivazione equivale a collocare degli stimoli entro cornici: queste sono le categorie generali fornite dal linguaggio. Lo strumento propone delle cornici e la scelta della categoria più idonea a descrivere la realtà è l'indicazione del senso che chi risponde attribuisce a ciascun item. Il passaggio dunque da una dimensione individuale ad una dimensione collettiva può essere inteso da un lato come una contrattazione, ma può anche essere inteso come l'atto di creazione di significato della realtà del servizio.

Le tavole si compongono quindi di:

- il codice del servizio educativo;
- l'indicazione della tipologia del servizio;
- il numero degli educatori;
- un grafico radar per ogni educatore con indicate le 11 macro aree e i relativi punteggi;
- un grafico radar per il gruppo sempre riferito alle 11 macro aree;
- le parole ricorrenti (a margine), un estratto significativo della risposta alla prima domanda e la risposta alla seconda domanda per intero.

I grafici radar dispongono di un'area colorata che copre la superficie delimitata dai lati dati dalle coordinate puntuali delle dimensioni (le 11 macro aree dello strumento). In altre parole, gli 11 assi corrispondono alle 11 dimensioni: ambienti, tempi-riti-consuetudini, esperienze e proposte, relazioni, progettazione, osservazione e documentazione, gruppo di lavoro, famiglie, continuità verticale, continuità orizzontale, comunità educante. Essi sono graduati in base al passo della scala adottata (per nulla, poco, abbastanza, molto). Se non sono stati compilati tutti gli indicatori abbiamo un "indice non costruibile" che distorce la superficie.

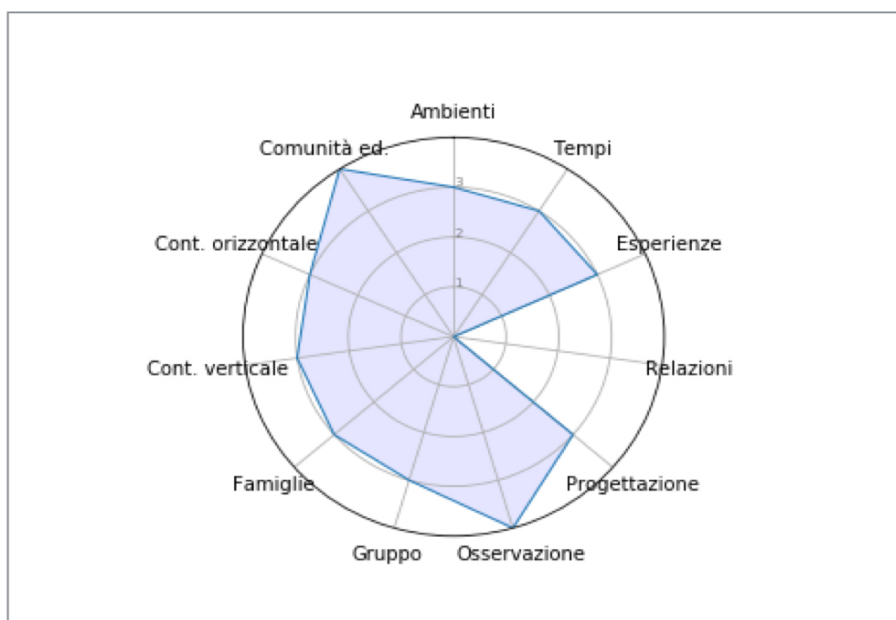
Viene inserito il valore nullo (0) per indicare che in almeno uno degli indicatori-elementi di quella dimensione manca la risposta.

Per quanto riguarda le parole ricorrenti, sono state prese in considerazione sia le risposte individuali degli educatori sia la risposta di gruppo. Si è preferito optare per una minor selezione possibile del vocabolario di riferimento con lo scopo di preservare le sfumature di significato che caratterizzano il pensiero dei diversi rispondenti.

La parola che in ciascuna risposta è la più ricorrente è *bambino* (che racchiude anche la sua forma plurale) e per la sua ubiquità (è l'unica presente nelle risposte di tutti i servizi educativi analizzati) non è stata inserita nell'elenco fornito.

Non è stato indicato il numero di ricorrenze, considerato che questa, più che essere un'analisi statistica dei testi, è un'esplorazione della ricchezza lessicale dei singoli servizi educativi. Inoltre, le risposte testuali mancanti (alcuni questionari presenti non hanno compilato la risposta) avrebbero contribuito a generare una distorsione sulla significatività delle frequenze di ricorrenza dei termini eventualmente fornite.

Figura 25 Esempio di grafico radar



Va evidenziato che tra la compilazione individuale dello strumento e quella collettiva c'è uno scarto temporale; la tabella permette la visualizzazione contemporanea delle due fasi rendendo immediatamente leggibile le convergenze e le divergenze tra i due momenti di valutazione.

Essendo però tutto il processo di fatto rappresentato e/o sintetizzato nella tavola, essa potrebbe anche rappresentare un *documento di restituzione* del percorso che il gruppo ha svolto.

A titolo esemplificativo si propone l'analisi completa della tavola relativa al servizio n. 5<sup>53</sup> in quanto:

- il numero di educatori (7) è significativo;
- presenta un numero significativo di item mancanti;
- è il servizio che mostra le criticità già evidenziate sull'idea di educazione<sup>54</sup>.

In relazione al servizio educativo 5 (Figura 26), viene in primis evidenziato il confronto tra il grafico a radar del gruppo rispetto ai grafici dei singoli educatori, prendendo in considerazione ogni macro area: in particolare si può notare che, per quanto riguarda *l'ambiente*, i *tempi*, le *esperienze* e la *progettazione*, è osservabile una sostanziale concordanza tra risposte dei singoli e risposte collettive, nonostante qualche risposta mancante. Si rileva invece che, per quanto riguarda le *relazioni*, nell'individuale, 3 casi su 7 mancano della risposta, mentre in gruppo la macro area raggiunge il punteggio massimo rendendo evidente che la riflessione condivisa ha dato valore a tale ambito.

Anche *l'osservazione* manca in 3 risposte individuali mentre attraverso il gruppo raggiunge un punteggio positivo (abbastanza), il *gruppo* invece è incompleto negli indicatori in quattro risposte degli educatori, ma in 3 ha il punteggio massimo, ciò evidenzia come il lavoro di condivisione abbia di fatto modificato la percezione individuale. La macro area relativa alla *famiglia* non è completa in 6 risposte individuali su 7 e il gruppo conferma questa reticenza. Altra riflessione va fatta per la *continuità verticale* e la *continuità orizzontale*, queste sono considerate positivamente, la prima da 4 educatori su 7 e la seconda da 6, la riflessione in gruppo però non ha prodotto l'esito atteso, o meglio, rimane positiva la continuità verticale, ma non viene completata quella orizzontale, forse perché in gruppo è stato chiarito il significato della stessa, ma poi non è stato possibile attribuirne un valore in tutti gli item. L'ultima macro area, ovvero la *comunità educante*, considerata in maniera positiva da 2 educatori su 7, raggiunge nella risposta di gruppo il massimo del punteggio; anche in questo caso c'è stato un evidente lavoro di riflessione che ha mutato la considerazione e dato valore a tale ambito.

---

<sup>53</sup> Le tabelle relative a tutti i 10 servizi sono in allegato (Allegato 3).

<sup>54</sup> Cfr. paragrafo 5.3. p. 161.

Il confronto può essere ora condotto con le parole ricorrenti: i risultati di tale analisi evidenziano una sostanziale concordanza tra le parole sottolineate come attività, crescita, percorso, potenzialità, esplorazione, tutte afferibili alle macro aree che hanno raggiunto i punteggi più alti (ambiente, tempi, esperienze, relazioni), ciò permette di dire che lo strumento è una mappa che aiuta a far emergere l'identità del servizio.

Anche l'estratto della risposta alla prima domanda, che sottolineava il percorso delle potenzialità e l'acquisizione di autonomia, entra nella stessa semantica delle parole ricorrenti e nello stesso ambito delle macro aree valorizzate.

Gli ambiti di miglioramento emersi dalla seconda domanda indicano alcuni aspetti particolarmente significativi: emerge la necessità di sviluppare maggiormente il progetto di continuità verticale in quanto è evidente che la risposta di gruppo in questa macro area ha permesso di intraprendere una riflessione sull'importanza di questo aspetto che viene indicato come migliorabile, anche alla luce della difficoltà di definire le direzioni della continuità (le scuole dell'infanzia con cui collaborare). Sempre in questa risposta viene sottolineata la componente metodologica: essa necessita di più verifiche e di più consapevolezza d'équipe, risultato evidente di un confronto stimolato dallo stesso strumento. Tale considerazione si collega alle due riflessioni messe in evidenza nell'analisi del paragrafo precedente, in cui risultava che da questo servizio erano giunte due risposte individuali incentrate sul ruolo dell'educatore e non su quello del bambino; è interessante notare che tali difformità, rispetto alle altre risposte, siano state, con buona probabilità, riscontrate in gruppo e che questo abbia fatto emergere la necessità di un maggiore confronto.

Figura 26 Tavola di restituzione del servizio n. 5

Servizio educativo	Tipologia	Numero educatori
<b>Id. 5</b>	<b>Asilo Nido</b>	<b>7</b>
		<p>Date presentazione strumento:</p> <p>Data restituzione:</p> <p>Facilitatore: Stefano Coquinati</p> <p>DATE NON RIPORTATE, PER NON RENDERE RICONOSCIBILE IL SERVIZIO.</p>
		<p><b>Parole ricorrenti:</b></p> <p>scoperta attivo educazione crescita competente abilità percorso potenzialità soggetto esplorazione</p>
		<p><b>Idea di Bambino e di educazione (estratto dalla prima domanda):</b></p> <p>“un percorso di progressivo riconoscimento delle proprie potenzialità, utilizzo e acquisizione delle proprie autonomie”</p>
		<p><b>Ambiti di miglioramento:</b></p> <p>Potenziare momenti di verifica sui percorsi educativi; valutazione generale del servizio; potenziare i progetti all'aria aperta; progetti di continuità nido scuola dell'infanzia; consapevolezza della missione e coesione dell'equipe a livello metodologico e operativo.</p>

Dopo aver condotto un'analisi dettagliata della tavola di restituzione del servizio educativo codice 5, un asilo nido, può essere interessante proporre l'analisi sintetica di altri tre servizi che hanno però caratteristiche diverse: un nido integrato (codice 4) e un nido aziendale (codice 3) che hanno partecipato alla somministrazione assistita, e un centro infanzia (codice 26) che ha utilizzato lo strumento in modalità autogestita.

Il servizio educativo 4 (Fig. 27) è, come già dichiarato, un nido integrato cioè un servizio che si inserisce in una scuola dell'infanzia già esistente.

Dalla tavola di restituzione emerge che i quattro educatori sostanzialmente concordano che gli ambiti più importanti siano: i tempi, l'esperienza, le relazioni, la progettazione e l'osservazione, a questi vengono dati punteggi molto alti. Si nota subito che i risultati individuali confluiscono tutti nel grafico radar di gruppo, compreso il fatto che viene riconosciuta positivamente anche la continuità orizzontale. La concordanza di questi dati è piuttosto significativa perché evidenzia come effettivamente, nelle parole ricorrenti e anche nell'estratto di risposta alla prima domanda, la concentrazione degli educatori e del gruppo sia stata prevalentemente sul soggetto-bambino, sulla sua storia e le sue potenzialità per andare appunto a valorizzare i bisogni del soggetto destinatario del servizio. La chiave di volta, però, arriva dalla riflessione di gruppo nel momento in cui viene data risposta alla seconda domanda, quando vengono evidenziati quelli che sono invece i punti da migliorare e cioè il fatto che il gruppo non è stato in grado di sottolineare l'importanza della famiglia, dell'ambiente e soprattutto della comunità educante; è evidente, quindi, che la riflessione in team ha fatto emergere come le incertezze in questi settori siano ricollegabili alla necessità di migliorare la progettazione di gruppo, la collaborazione, la ripartizione dei carichi di lavoro e la condivisione delle professionalità, punti la cui carenza è evidenziata anche dal grafico radar.

Figura 27 Tavola di restituzione del servizio n. 4

Servizio educativo	Tipologia	Numero educatori
<b>Id. 4</b>	<b>Nido Integrato</b>	<b>4</b>
		<p>Date presentazione strumento:</p> <p>Data restituzione:</p> <p>Facilitatore: Stefano Coquinati</p> <p>DATE NON RIPORTATE, PER NON RENDERE RICONOSCIBILE IL SERVIZIO.</p>
		<p><b>Parole ricorrenti:</b></p> <p>potenzialità progressivamente attivo storia bisogni competente sociale ambiente irripetibile soggetto</p>
		<p><b>Idea di Bambino e di educazione (estratto):</b></p> <p>“riconoscere il bambino reale (...) affinché ogni bambino diventi progressivamente consapevole della sua identità e possa trovare risposta ai suoi bisogni esprimendo le proprie potenzialità”</p>
		<p><b>Ambiti di miglioramento</b></p> <p>Osservazione e documentazione, migliorando la continuità nel corso dell’anno; gruppo di lavoro: collaborazione confronto, con progettazione di gruppo più interconnessa superamento della carenza di collaborazione e migliorando la ripartizione dei carichi di lavoro; coordinamento pedagogico: condivisione della nostra professionalità con gli altri servizi del territorio.</p>

Molto interessante risulta anche la tavola di restituzione del servizio educativo 3 (Fig. 28), ovvero del nido aziendale; in questo caso gli educatori sono otto e le loro risposte risultano essere lacunose in moltissimi settori eccetto quello della famiglia, riconosciuto come importante quasi da tutti gli educatori, assieme a quello delle relazioni, anch'esso ritenuto significativo dalla maggior parte degli educatori. Altro elemento valorizzato è l'ambiente, il luogo cioè in cui si lavora, in cui i bambini vengono accolti. Ancora una volta le risposte sono in linea con le parole ricorrenti e con l'estratto della prima domanda, dato che nelle prime emerge il contesto e il bambino protagonista, che è centrale anche nella riflessione della domanda 1 in cui si parla dello sviluppo della sua resilienza e della sua autonomia. Nella riflessione di gruppo il settore che ottiene il punteggio più alto riguarda la relazione, seguito dall'osservazione, dalla famiglia e dall'ambiente. Anche in questo caso il gruppo raccoglie gli interessi dei singoli educatori, ma esplicita e rafforza il settore delle relazioni ritenendole fondamentali nella costruzione del progetto educativo. Negli ambiti di miglioramento, invece, viene ribadito un elemento considerato già positivo, la relazione con le famiglie e, proprio perché il nido è aziendale, la riflessione del gruppo si rivolge al potenziamento della progettualità, settore lacunoso nelle risposte quindi riconosciuto come critico, sul quale lavorare per aumentare il grado di coinvolgimento delle famiglie e del territorio.

Figura 28 Tavola di restituzione del servizio n. 3

Servizio educativo	Tipologia	Numero educatori
<b>Id. 3</b>	<b>Nido Aziendale</b>	<b>8</b>
		<p>Date presentazione strumento:</p> <p>Data restituzione:</p> <p>Facilitatore: Stefano Coquinati</p> <p>DATE NON RIPORTATE, PER NON RENDERE RICONOSCIBILE IL SERVIZIO.</p>
		<p><b>Parole ricorrenti:</b> competente sviluppo - crescita contesti vita nido attivo adulti protagonista educare</p>
		<p><b>Idea di Bambino e di educazione (estratto):</b> “verso una resilienza, autonomia e non solo capacità di predisporre contesti”</p>
		<p><b>Ambiti di miglioramento:</b> Progettualità, soprattutto rilanciare le attività; territorio coinvolgimento delle famiglie; documentazione più efficace delle attività, rivolte ai bambini, alle famiglie e al territorio.</p>

L'ultimo servizio educativo preso in considerazione in quest'analisi corrisponde al codice 26 (Fig. 29) e si tratta di un centro infanzia, ovvero un servizio educativo per l'infanzia che comprende sia il nido sia la scuola dell'infanzia.

In questo caso non c'è stato accompagnamento nella somministrazione dello strumento. Ciò che si evidenzia è che dei cinque educatori, quattro coprono con le risposte complete un buon numero di settori, mentre un educatore risulta avere risposte lacunose nella maggior parte delle aree. Le risposte degli educatori sono spesso positive, non sempre a punteggio pieno. Il grafico di gruppo presenta, invece, quasi tutti i settori, eccetto la comunità educante e la continuità verticale, al massimo del punteggio denotando come nella discussione siano state considerate importanti tutte le aree. Le parole ricorrenti sono tutte orientate alla crescita del bambino, così come la risposta alla prima domanda e questa attenzione al soggetto del servizio potrebbe aver portato ad aumentare l'interesse per tutti i settori. È rilevabile però una non corrispondenza, infatti gli ambiti di miglioramento non contengono una riflessione strategica, ma delle indicazioni pratiche che possano effettivamente cambiare il servizio nella quotidianità (migliorare il tempo dedicato al cambio del pranzo, migliorare l'arredamento, il fasciatoio, gli spazi per il collegio), tutte migliorie relativamente facili da realizzare che fanno emergere una riflessione fatta in gruppo su esigenze concrete e rilevano come lo strumento in questo caso, più che far emergere l'identità, ha permesso di esplicitare semplicemente dei bisogni latenti.

Figura 29 Tavola di restituzione del servizio n. 26

Servizio educativo	Tipologia	Numero educatori
<b>Id. 26</b>	<b>Centro Infanzia</b>	<b>5</b>
		<p>Date presentazione strumento: Novembre 2017 (formazione)</p> <p>Data restituzione: Dicembre 2018 (formazione)</p> <p>Facilitatore: SOMM. AUTOGESTITA</p>
		<p><b>Parole ricorrenti:</b> potenzialità - svilupparsi crescita esplorazione ambienti emergere - occasioni gioco sé espressione</p>
		<p><b>Idea di Bambino e di educazione (estratto):</b> “accompagnare il bambino prendendolo per mano, guidarlo aiutarlo a sviluppare ciò che in lui c'è di autentico, di proprio”</p>
		<p><b>Ambiti di miglioramento:</b> Migliorare il tempo dedicato al cambio e al pranzo; spazio esterno; continuità con infanzia; migliorare l'arredamento fasciatoio nelle sezioni; migliorare gli spazi per il collegio docenti; utilizzare i volontari per il servizio prolungato.</p>

## 5.5. Discussione sui risultati

L'attività di somministrazione e di analisi ha permesso di sviluppare alcune riflessioni.

Un primo elemento su cui è utile soffermarsi riguarda la struttura dello strumento sotto il profilo dell'organizzazione generale, degli item e della scala di valutazione.

I dati raccolti permettono di dire che gli operatori hanno apprezzato lo strumento, tale apprezzamento non è stato registrato tramite scede di rilevazione, ma è stato di volta in volta annotato sul diario di ricerca (Mortari, 2007). Gli aggettivi associati all'utilizzo dello stesso sono stati: *stimolante, ricco, riflessivo, pieno di proposte, capillare, intenso ed arricchente, utile*. Un ulteriore elemento positivo è stato riscontrato nella dimensione partecipativa, infatti alcuni educatori hanno parlato dell'attività di valutazione come momento "piacevole" perché era un tempo dedicato alla cura del gruppo.

Durante l'utilizzo, lo strumento è stato considerato estremamente puntuale nel cogliere gli aspetti del servizio. È risultata efficace la scelta di una prima parte basata sulla valutazione attraverso le diverse aree per poi passare alla sessione descrittiva sull'idea di bambino e di educazione. Come ipotizzato nel gruppo di lavoro, la prima parte restituisce una sorta di mappa che permette di individuare gli elementi di valore e, di conseguenza, anche gli ambiti di migliorabilità del servizio, che invece la seconda parte chiede di esplicitare. Le considerazioni raccolte sono in linea con lo stile *apprezzativo* che si voleva dare allo strumento.

Un secondo elemento di indagine riguarda la modalità di somministrazione dello stesso che risulta efficace nella doppia compilazione individuale e di gruppo, proprio perché ha permesso agli educatori di lavorare prima su "significati" individuali che poi sono stati condivisi e trasformati nei "significati" del gruppo. Ciò è accaduto di più dove il gruppo è stato disponibile ad accogliere i punti di vista di tutti i componenti guidandone la rielaborazione.

L'importanza del lavoro in gruppo risulta evidente anche dall'analisi statistica dove si è riscontrato un generale miglioramento della capacità di valutazione rispetto al lavoro individuale, questo soprattutto quando lo strumento del gruppo ha completato gli item lacunosi dei singoli (Tab. 20).

Altra considerazione va fatta sulle due modalità di somministrazione (accompagnata e autogestita) che hanno permesso di affrontare i meccanismi della valutazione. L'analisi degli esiti permette di sostenere che questo tipo di attività ha la sua massima efficacia nella somministrazione accompagnata; i risultati della somministrazione autogestita, invece, rivelano un'efficacia parziale, non possiamo sostenere che lo strumento sia sufficiente se l'obiettivo è quello di raggiungere una riflessione profonda, capace di approfondire i significati. Se da un lato lo strumento sviluppato è stato ritenuto comprensibile e quindi utilizzabile da ogni educatore, dall'altro si è visto che queste caratteristiche non sono sufficienti, perché i meccanismi di questo tipo di valutazione devono essere regolati da un facilitatore che accompagna il processo sociale. Le criticità evidenziate hanno riguardato innanzitutto la raccolta degli strumenti compilati: nella somministrazione autogestita solo 2 servizi su 54 hanno riportato tutti gli strumenti utilizzati, segno di una scarsa attenzione al tipo di proposta (Fig. 23), mentre nella somministrazione accompagnata 8 servizi su 13 hanno riconsegnato gli strumenti completi. Dall'analisi delle tavole è emerso inoltre che i servizi in cui è stata condotta la prima modalità di somministrazione, quella con il facilitatore, è stato possibile pensare a proposte di cambiamento entro le aree degli item, con precise indicazioni di possibili impegni per il futuro (Tav. 26, 27, 28), mentre il servizio che ha lavorato in autogestione è riuscito a proporre solo alcune migliorie di immediata soluzione, quindi l'esperienza non ha avuto carattere trasformativo (Tav. 29).

Il facilitatore è quindi un elemento portante di questo sistema di valutazione perché fa da garante della validità del sistema e aumenta la fiducia del gruppo di operatori sulle possibilità di utilizzare lo strumento per migliorare. La sua figura è importante per spiegare il senso del lavoro da svolgere, per rassicurare il gruppo sull'utilità e sugli aspetti etici della valutazione e per orientare le dinamiche tra le diverse persone. Questo presuppone che egli, oltre ad avere competenze specifiche sulla valutazione e sul servizio, deve essere in grado di comprendere il linguaggio degli educatori e anche di osservare e gestire le dinamiche interpersonali che avvengono nel gruppo.

Il lavoro di ricerca ha cercato di trattare il tema della qualità come un'esperienza di apprendimento; lo strumento e le modalità di somministrazione avvalorano gli studi che

affrontano la valutazione attraverso un approccio apprezzativo, riconoscendo in tali modelli la capacità di far emergere le caratteristiche del servizio e la sua identità. Lo strumento adottato ha inoltre dimostrato di poter creare i presupposti per definire o ridefinire l'offerta, qualora questa fosse ritenuta da migliorare.

Riferendosi invece ai dati raccolti, attraverso l'analisi statistica, è stata indagata l'adeguatezza dello strumento. Il calcolo dell'alfa di Crombach ha evidenziato che esso presenta una coerenza interna nelle tre dimensioni: contesto, rigore metodologico e rete e sistema territoriale (Tab. 19), ma non è stato possibile applicare la stessa metodologia di analisi alle sottodivisioni, perché la quantità di dati non era sufficiente a restituire un valore statisticamente significativo. Per sviluppare un'analisi statistica di questo tipo bisognerebbe selezionare un grande numero di servizi con caratteristiche simili.

Un'ultima considerazione riguarda la proposta della tavola conclusiva, essa, raccogliendo in un'unica pagina le risposte dei singoli e del gruppo (attraverso grafici radar), nonché le parole ricorrenti e la prima e la seconda domanda in modalità narrativa, permette di visualizzare il processo di condivisione di significati e si presta ad essere un valido strumento di restituzione del percorso di qualità intrapreso. In questo caso il facilitatore potrebbe essere la figura di riferimento anche nella fase di restituzione.

## CONCLUSIONI

Il lavoro si è occupato di valutazione della qualità nei servizi per la prima infanzia e la ricerca ha cercato dare risposta alla domanda se ci sia o meno la possibilità di interpretare la valutazione in chiave positiva, valorizzando le caratteristiche dei servizi e aumentando la consapevolezza degli educatori che vi operano, partendo dal presupposto che proprio dal team educativo dovrebbe nascere una riflessione sulla qualità del servizio perché solo gli educatori ne possono diventare i garanti.

Questa ricerca si pone in linea con gli orientamenti metodologici che negli ultimi anni hanno caratterizzato gli studi sulla valutazione dei servizi educativi. In particolare il lavoro ha cercato di attualizzare nella realtà regionale del Veneto l'uso di strumenti che vedono la partecipazione come modo di operare la valutazione. Quest'ottica, che supera la dimensione lineare della qualità (gli aspetti strutturali, i processi e i risultati), propone invece un approccio sistemico, costruito tenendo conto del punto di vista del personale educativo, per proporre una qualità che nasce dall'interazione tra i soggetti.

Gli educatori sono stati coinvolti individualmente e in gruppo, a loro è stato affidato il compito di far emergere, tramite lo strumento proposto, le caratteristiche del servizio, i punti di forza e, naturalmente, gli ambiti per un possibile miglioramento.

Una delle caratteristiche principali del lavoro è il suo essere sviluppato sul campo, esso ha inoltre potuto contare sulla piena collaborazione di docenti, di professionisti e degli stessi servizi educativi, in quanto si è posto come continuazione di un lavoro di ricerca già iniziato con il progetto U.NI.QU. - Un nido di qualità. Va inoltre detto che la rete di servizi per la prima infanzia del Veneto, piuttosto estesa e composita, ha ampliato le possibilità di adesione e sperimentazione dello strumento proposto, aumentando, però, anche la complessità del progetto.

La collaborazione è stata importante in più fasi: dall'ideazione, alla costruzione dello strumento fino alla sperimentazione, ma soprattutto ha garantito la fruibilità del progetto di ricerca stesso, cioè la concretezza e l'utilizzabilità di quanto realizzato (lo strumento doveva essere utile, comprensibile, applicabile e non teorico).

La linea su cui si è lavorato è stata quella di trattare il tema della qualità come

un'esperienza di apprendimento, è stato messo a punto uno strumento ed una modalità di somministrazione che permettesse di riconoscere ed individuare le caratteristiche del servizio stesso, la sua identità, e che creasse i presupposti per definire o ridefinire l'offerta, qualora questa fosse ritenuta da migliorare.

Il lavoro di sperimentazione ha coinvolto 72 servizi di tutte le tipologie rivolte alla prima infanzia presenti in regione Veneto ad eccezione dei nidi in famiglia, per i quali esso non ha caratteristiche idonee ad essere utilizzate dato che l'offerta di queste attività educative è destrutturata, non c'è un team di lavoro, gli spazi sono quelli dell'abitazione privata, mancano quindi le condizioni per lavorare sugli item previsti dallo strumento sperimentato. Con l'ente che rappresenta i nidi in famiglia però è stato intrapreso un percorso per rimodulare gli item tenendo conto della peculiarità del servizio offerto.

Lo strumento è stato costruito all'interno di un gruppo di lavoro che ha garantito i fondamenti teorici e professionali ed è stato concordato, discusso e testato sul campo.

Dopo l'analisi dei risultati, affrontata nel capitolo precedente, è possibile sostenerne la validità. Lo strumento proposto, infatti, si è dimostrato efficace perché:

- è stato percepito come tale dagli educatori;
- è stato validato dall'analisi statistica (soprattutto nella somministrazione accompagnata da un facilitatore);
- è stata dimostrata l'utilità dell'analisi visuale che diventa tavola di restituzione del percorso di qualità.

Il lavoro, però, non può in alcun modo considerarsi esaustivo esso ha fatto emergere almeno tre linee di ricerca che potrebbero essere seguite per un eventuale continuazione.

La prima, già accennata, riguarda l'adattamento dello strumento per i nidi in famiglia. Si sta cercando di ridefinire lo strumento tenendo conto delle particolarità di queste offerte, che sono svolte in abitazioni civili e che non sempre assumono tutte caratteristiche di servizi strutturati. Gli item dovranno quindi tener conto degli ambienti diversi, del rapporto di familiarità che si insatura con bambini e genitori, dell'impatto minore che queste piccole realtà hanno sul territorio ecc.

Una seconda traccia di lavoro riguarda l'adattamento dello strumento per altre tipologie

di servizi, infatti partendo dalla stessa struttura, ma ridefinendo gli item, è possibile pensare alla sua utilizzazione nella valutazione della qualità di altri servizi educativi. Un primo lavoro potrebbe essere pensato, ad esempio, per la scuola dell'infanzia, per le caratteristiche di continuità che dovrebbe avere con il nido, ma potenzialmente potrebbe essere utilizzato in tutte le attività che propongono delle esperienze trasformative attraverso l'apprendimento. Esportare lo strumento e le procedure di utilizzo in altri ambiti aprirebbe la strada alla definizione di una vera e propria metodologia di valutazione.

La terza pista di lavoro riguarda le attività successive alla valutazione infatti, se lo strumento consente di riconoscere la qualità del servizio e permette la definizione di un piano di miglioramento, l'attenzione degli operatori dovrebbe poi spostarsi sul piano della comunicazione. Risulta infatti importante che la qualità, dopo essere stata riconosciuta all'interno del gruppo di lavoro, venga esplicitata e comunicata affinché i genitori siano coinvolti e condividano le esperienze del bambino, non solo come cronaca delle attività svolte, ma come spiegazione delle stesse, della loro intenzionalità e del loro significato all'interno della cornice del progetto educativo del servizio.

Questa comunicazione che riguarda le esperienze e i loro significati potrebbe trovare nello storytelling, anche nella versione digitale, uno valido strumento.

Infine vorrei fare una considerazione legata alla mia attività di pedagogo in diversi servizi educativi dove mi sono occupato anche di formazione e di organizzazione delle attività: lo strumento e le modalità di utilizzo che è stato oggetto di questo studio è stato per me un'ulteriore occasione per validare un percorso che considero fondamentali per attuare un miglioramento nella qualità dei servizi ovvero la strategia partecipativa che ha permesso di valorizzare i contributi, le idee, le riflessioni e gli spunti di tantissime persone che ogni giorno si confrontano con l'esigenza della qualità nella concretezza del loro lavoro.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Al Mureden, E. (2015). *La sicurezza dei prodotti e la responsabilità del produttore*. Torino: G. Giappichelli Editore.

Amiel, T. & Reeves, T. C. (2008). *Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda*. Journal of educational technology & society, 11(4), 29-40.

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). *Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research?* Educational Researcher, 41(Jan/Feb.), 16-25.

Argyris, C., Schön, D. A., & Carmagnola, F. (1998). *Apprendimento organizzativo: teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati

Atti del XIV Convegno Nazionale Servizi educativi per l'infanzia, *I bambini chiedono servizi di qualità. Le risposte in Italia e in Europa: evoluzioni del sistema e prospettive future*. 21-22 febbraio 2003 Trento.

Bachiddu, E. & Pasquino, M. (2016). *L'Università e il work-life balance. Aspetti culturali, normativi e diversity management*. Roma: Scosse.

Barbier, J.M. (1989). *La valutazione nel processo formativo*. Torino: Loescher.

Bassa Poropat, M.T. & Chicco, L. (2003). *Processi formativi nella valutazione della qualità. Una proposta di ricerca intervento negli asili nido della Regione Friuli Venezia Giulia*. Bergamo: Edizioni Junior.

Bassa Poropat, M.T., Chicco, L. (2004). *Il nido come sistema complesso. Percorsi formativi e di intervento nell'ottica della qualità totale*. Bergamo: Edizioni Junior.

- Bateson, G., (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Becchi, E., Bondioli, A., & Ferrari, M. (2002). *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M. & Gariboldi, A. (2002). *Idee guida del nido d'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bellucci, M. T. (2013). *Il nido. Educazione e cura della prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Innocenti, M. S. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Bernardi, L. (1993). *Il problema della valutazione*. Seleinfo - Formazione Professionale, (1), 12-29.
- Bertalanffy, L. V. (1971). *La Teoria generale dei Sistemi*. Milano: ILI.
- Bertin, G. M., & Contini, M. (1983). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M., & Contini, M. G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertolini, P. & Cardarello, R. (a cura di) (1989). *Da casa a scuola. Gli indicatori soggettivi della qualità della vita infantile*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bifulco, L., & Vitale, T. (2003). *Da strutture a processi: servizi, spazi e territori del welfare locale. Sociologia urbana e rurale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bion, W.R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2002). *I focus group nella ricerca sociale*. Trento: Edizioni Erickson.

Bobbio, A. & Grange Sergi, T. (a cura di) (2011). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*. Brescia: La Scuola.

Bobbio, A., Musi, E. (a cura di) (2014). *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.

Bolognini, B. (2018). *Il sensemaking organizzativo e il comportamento delle persone. Una chiave di lettura*. ImpresaProgetto. Electronic journal of management, (2), 1-18.

Bolognini, B., & Sozzi, F. (2008). *La costruzione dell'identità pratica: una prospettiva organizzativa*. Dispense sul sito della Società Italiana di Scienza Politica, <https://www.sisp.it/files/papers/2013/bruno-bolognini-e-fabio-sozzi-1570.pdf>

Bondioli, A. & Ghedini, P. O. (a cura di) (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Edizioni Junior.

Bondioli, A. (2013) *Prospettive sulle qualità: il caso degli asili nido*. Reladei (Revista latinoamericana de educational infantil), (2), 19-33.

Bondioli, A. & Savio, D. (2010). *Accompagnare un percorso di "promozione dall'interno" in "terra straniera": criticità e strategie*. Reladei (Revista latinoamericana de educational infantil), (6), 82-97.

Bondioli, A., et al. (a cura di) (2015). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*. Bergamo: Edizioni Junior.

Bondioli, A. & Ferrari, M. (a cura di) (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.

- Bondioli, A., Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti, percorsi*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A. & Savio, D. (2010). *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. & Savio, D. (1994). *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALSI)*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Borghi, B.Q. (a cura di) (2006). *Star bene al nido d'infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Borzaga, C., & Defourny, J. (2001). *L'impresa sociale in prospettiva europea*. Trento: Edizioni 31.
- Bronfenbrenner, U. & Stefani, L. H. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Brown, A. L. (1992). *Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings*. *The Journal of The Learning Sciences*, 2(2), 141–178.
- Busacca, B. G. (1994). *Le risorse di fiducia dell'impresa. Soddisfazione del cliente, creazione di valore, strategie di accrescimento*. Torino: Utet.
- Calligaris, G. (1976). *Asili nido: che fare?* Padova, Guaraldi Editore.

Cambi, F. (a cura di) (2005). *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Pisa: Edizioni del Cerro.

Canali, C., Maluccio, A. N., & Vecchiato, T. (2003). *La valutazione di efficacia nei servizi alle persone*. Padova: Fondazione Zancan.

Capparucci, M. L. (2011). *Pedagogia del nido e valutazione della qualità*. Roma: Cisu.

Capra, F. & Henderson, H. (2013). *La crescita qualitativa*. Sansepolcro: Aboca Edizioni.

Catarsi, E. (a cura di) (2011). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.

Catarsi, E. & Sharmahd, N. (a cura di) (2012). *Qualità del nido e autoformazione riflessiva. Una rilevazione nei servizi alla prima infanzia gestiti da Arca Cooperativa Sociale*. Bergamo: Junior.

Ceriani, A. (2004). *Qualità totale nei processi scolastici. Teoria ed esperienze*. Milano: FrancoAngeli.

Chiarini, A., & Vicenza, M. (2004). *Strumenti statistici avanzati per la gestione della qualità. Affidabilità, FMEA, FTA, SPC, DOE*. Milano: FrancoAngeli.

Chicco, L. (2007). *Percorsi formativi al nido. La qualità come cambiamento*. Bergamo: Edizioni Junior.

Cian, D. O. (1999). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.

Cipolla, C., & Perino, A. (2004). *Oltre la delega: i servizi sociali nei comuni delle AUSL di Rimini e Bologna Nord*. Milano: FrancoAngeli.

Cipollone, L. (a cura di) (1999). *Strumenti e indicatori per valutare il nido. Un percorso di analisi della qualità di un servizio educativo in Umbria*. Bergamo: Edizioni Junior.

Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

Collins, A. (1992). *Toward a design science of education*. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.) *New directions in educational technology* New York: Springer-Verlag, pp. 15–22.

Colucci, F. (2005). *Edizione critica di: Kurt Lewin. La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna: Il Mulino.

Colucci, F. P., Colombo, M., & Montali, L. (2008). *La ricerca-intervento*. Bologna: Il Mulino.

Commissione Europea (a cura di Edith C.) (1995). *Il libro bianco: "Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza"*. Bruxelles: Commissione Europea.

Commissione Europea, EACEA, Eurydice (2015). *The Structure of the European Education Systems 2015/16: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Bruxelles: Commissione Europea.

Conferenza per l'Istruzione della Zona Fiorentina Nord-Ovest. (2010). *Le relazioni al Nido d'infanzia: percorsi per un'offerta educativa di qualità*. Firenze: Idest.

Conti, T. (2004). *Qualità: un'occasione perduta? Guida provocatoria per imprenditori, manager e amministratori che mirano all'eccellenza*. Milano: Etas.

Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. *Research in organizational change and development*, 1(1), 129-169.

Costa, A. (2001). *Le nuove competenze dell'educatore*. *Animazione sociale*, (4), 74-84.

Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca*. Bologna: Il Mulino.

- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Bologna: Il Mulino.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). *Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria*. *Qualitative sociology*, 13(1) 3-21.
- Corposanto, C. (2006). *La valutazione della qualità in sanità. Alcune riflessioni teoriche*. *Difesa Sociale*, 85(1-2) 11-32.
- Cunningham, B. (1976). *Action Research: Toward a Procedural Model*. *Human Relations* (29. 3) London: SAGE Publications.
- D'Ugo, R. (2013). *La qualità della Scuola dell'Infanzia. La scala di valutazione PraDISI*. Milano: FrancoAngeli.
- Dahlberg, G., Moss., P., & Pence, A. (2003). *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*. Reggio Emilia: Edizioni Reggio Children.
- Darder, P., Mestres, J. (2000). *ASEI Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- De Landsheere, G., & De Landsheere, V. (1977). *Definire gli obiettivi dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Nardis, E. (2013). *Nuove pedagogie e crisi del welfare State*. *Formazione & Insegnamento*. *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, (1), 233-239.
- De Nardis, E. (2013). *Il valore del gruppo nei contesti digitali: una ricerca sul campo*. *Formazione & Insegnamento*. in *Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, (4), 209-215.

De Natale, M. L. (2001). *Educazione degli adulti*. Brescia: La Scuola.

De Rossi, M., Resiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa: percorsi per la prima infanzia*. Roma: Carocci Faber.

Di Lazzaro, F. (2013). *La performance del valore. Per l'analisi aziendale*. Torino: G. Giappichelli Editore.

Di Nicola, P. (a cura di) (1989). *Il dovere, il piacere e tutto il resto. Gli indicatori oggettivi della qualità della vita infantile*. Firenze: La Nuova Italia.

Donabedian, A. (1990). *La qualità dell'assistenza sanitaria: principi e metodologie di valutazione*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Donabedian, A. (2005). *Evaluating the quality of medical care*. The Milbank Quarterly, 83(4), 691-729.

Drucker, P. F., & Guaraldo, A. (1996). *Il grande cambiamento*. Milano: Sperling & Kupfer.

Ferrante, A., & Sartori, D. (2012). *La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale*. Education Sciences & Society, 3(2), 235-253.

Ferrari, M. (a cura di) (1994). *La valutazione di contesti prescolari: strumenti e realtà*. Bergamo: Edizioni Junior.

Franchi, L. & Caggio, F. (a cura di) (1999). *Per una cultura della qualità nell'asilo nido e nella scuola materna: riflessioni, criteri, parametri di verifica e valutazioni*. Bergamo: Edizioni Junior.

Frankl, V. E. (2005). *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*. Trento: Edizioni Erickson.

Galgano, A. (2008). *Qualità totale. Il metodo scientifico nella gestione aziendale*. Milano: Guerini e Associati.

Galgano, C. & Gainotti, S. (2014). *Il Movimento della Qualità in Italia*. Milano: Guerini e Associati.

Galliani, L. (a cura di) (2003). *Educazione versus Formazione*. Napoli: ESI-Edizioni Scientifiche Italiane.

Gambel E.L. (1999). *Qualità totale: il metodo Gambel per raggiungere il miglioramento e la certificazione*. Milano: FrancoAngeli.

Garena, G., & Gerbo, A. M. (2010). *Qualità e accreditamento dei servizi sociali: elementi per la costruzione di un manuale di autovalutazione*. Rimini: Maggioli Editore.

Gherardi, S., Nicolini, D., & Odella, F. (1997). *Dal rischio alla sicurezza: il contributo sociologico alla costruzione di organizzazioni affidabili*. Quaderni di sociologia, (13), 79-108.

Giusepponi K., (a cura di) (2009). *Gestione e controllo delle amministrazioni pubbliche. Strumenti operativi e percorsi d'innovazione*. Milano: Giuffrè Editore.

Grange Sergi, T. (a cura di) (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni nei nido*. Pisa: Edizioni ETS.

Greco, F. (2005). *Introduzione all'analisi dei sistemi educativi*. Roma: Armando Editore.

Grion, V. Aquario D. & Restiglian E.(2017), *Valutare Sviluppi teorici, precorsi e strumenti per la scuola e i contesti formativi*. Padova: Cleup.

Gronroos, C. (2002). *Management e marketing dei servizi. Un approccio al management dei rapporti con la clientela*. Torino: Isedi.

Harms T., Cryer D. & Clifford R.M. (1992). *Scala per la valutazione dell'asilo nido (SVANI)*. (Traduzione e adattamento italiano di M. Ferrari e P. Livraghi). Milano: FrancoAngeli.

Iori, V. & Risso, A. (2000). *Filosofia dell'educazione: per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini Studio.

Kenrick, D. T., Griskevicius, V., Neuberg, S. L., & Schaller, M. (2010). *Renovating the pyramid of needs: Contemporary extensions built upon ancient foundations*. *Perspectives on psychological science*, 5(3), 292-314.

Knowles M., Holton E. & Swanson R. (2008). *Quando l'adulto impara*. Milano: FrancoAngeli.

Kotler, P., Andreasen, A. R., Scott, W. G., Stecco, M., & De Franceschi, A. (1998). *Marketing per le organizzazioni non profit: la grande scelta strategica*. Milano: Il Sole 24 Ore.

Kuhn, T. S., & Carugo, A. (2009). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.

La Belle, T. J. (1982). *Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning*. *International review of education*, 28(2), 159-175.

Lazzari, A. (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.

Limone, P. (a cura di) (2012). *Media, tecnologie e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale*. Bari: Progedit.

Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni lavoro.

Luhmann, N., & Febbrajo, A. (1990). *Sistemi sociali: fondamenti di una teoria generale*. Bologna: Il Mulino.

Mattei, F., & Vertecchi, B. (2014). *Il confronto e la disputa*. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*. 3(2). 1-6.

Maturana, R. H., & Varela, F. J. (1992). *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio Editori.

Maturana, H. R., Varela, F. J., & Ceruti, M. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.

Maturana, H., & Varela, F. (1985). *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.

Michellini, M. (2014). *Il docente educatore*. *Studium educationis*, (1), 63-74.

Milani P. (a cura di) (2001). *Manuale di educazione familiare*. Trento: Edizioni Erickson.

Milani, P., & Pegoraro, E. (2001). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Torino: P B M Editori.

Mortari, L. (2007). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Nonaka, I., Takeuchi, H., Frigelli, U., & Inumaru, K. (1997). *The knowledge-creating company: creare le dinamiche dell'innovazione*. Milano: Guerini e associati.

OECD (2017). *Strategie per le competenze dell'Ocse sintesi del rapporto Italia*. Parigi: OECD Publishing

Øvretveit, J. (1996), *La qualità nel servizio sanitario*. Napoli: Edises.

Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano, FrancoAngeli.

Parasuraman, A. (1996). *SERVQUAL: applicazioni, messa a punto sul campo e risultati*. De Qualitate. (6), 5-15.

Pavletic, L. (2016). *Le nuove norme sui Sistemi di Gestione per Qualità (UNI EN ISO 9001: 2015) e Gestione Ambientale (UNI EN ISO 14001: 2015). Approccio metodologico al cambiamento*. Milano: FrancoAngeli.

Pellerey, M. (2005). *Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based Research)*. *Orientamenti pedagogici*, 52(5), 721-737.

Pellerey, M. (2011). *Competenza*. *Education Science & Society*, (1), 173-179.

Petrucco, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.

Piaget, J. (1972). *La formazione del simbolo nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.

Pine II, B. J., & Gilmore, J. H. (2000). *L'economia delle esperienze: Oltre il servizio*. Milano: Etas.

Polanyi, M., & Rivero, E. (1990). *La conoscenza personale: verso una filosofia post-critica*. Milano: Rusconi.

Ponziano A. (1998). *Gli istituti comprensivi. Annali della pubblica istruzione* (n. 83). Roma: Le Monnier.

Pozzo, G., & Zappi, L. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati Boringhieri.

Previtali, D., Paletta, A., & Cipollone, P. (2010). *Il bilancio sociale nella scuola: la risposta a sette domande chiave*. Roma: Edizioni lavoro.

Rapallo, F., & Rogantin, M., (2003). *Statistica descrittiva multivariata*. Torino: CLUT.

Regione Toscana (2015) *Il sistema qualità dei servizi educativi per l'infanzia in Regione Toscana*. Brossura.

Regione Toscana (2013) *Linee Guida per l'applicazione del Nuovo Regolamento dei servizi educativi per la prima infanzia*. Brossura.

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

Roncaglia A. (2003). *La ricchezza delle idee. Storia del pensiero economico*. Bari: Laterza.

Schön, D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.

Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

Semeraro, R. (2014). *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*. Italian Journal of Educational Research, (7), 97-106.

Sità, C., & Mortari, L. (2015). *Il compito impossibile? La valutazione nei Centri per bambini e famiglie come strumento di crescita professionale*. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 10(2), 161-178.

Stagi L. (2000). *Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi, difetti, potenzialità*. Rassegna italiana di valutazione. (20), 61-82.

Stame, N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Roma: Seam.

Stame, N. (2007). *Classici della valutazione*. Milano: FrancoAngeli.

Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.

Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.

Terzi, N. (2006). *Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo*. Bergamo: Junior.

Tessaro, F. (1997) *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Tuzzi, A. (2003). *L'analisi del contenuto: introduzione ai metodi e alle tecniche di ricerca*. Roma: Carocci.

Vertecchi, B. (a cura di) (1983). *Una scuola per l'adolescenza. Riforme, sperimentazioni, prospettive della scuola secondaria superiore*. Firenze: La Nuova Italia.

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

Weick, K. E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione*. Milano: Cortina.

Zaggia, C., Giacomoni, P. L., & Scapinello, P. (2007). *Una comunità educativa da soddisfare: accreditamento, certificazione e valutazione della qualità*. Bari: Pensa Multimedia

Zamagni, S. (2004) *Per un nuovo volontariato: quale modello di cittadinanza, Convegno Gratuità e sistema economico: Il ruolo del volontariato*. Roma 1- 2 ottobre.

Zan, S. (1988) (a cura di). *Logiche di azione organizzativa*. Bologna: Il Mulino.

Zanelli, P., Sagginati, B., Fabbri, E. (2004) *Autovalutazione come risorsa. Ricerca-sperimentazione sulla qualità educativa nei nidi della Provincia di Forlì-Cesena*. Bergamo: Edizioni Junior.

Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., Berry, L. L., & Musacchio, M. T. (2000). *Servire qualità*. Milano: McGraw-Hill.

Zurru M. (a cura di) (2014). *Asili nido e qualità del servizio. Tra vincoli e nuove possibilità valutative*. Roma: Ediesse.



## RIFERIMENTI NORMATIVI

Decreto Legge 6 luglio 2011, n. 98, “Disposizioni urgenti per la stabilizzazione finanziaria”.

Decreto Legislativo 19 giugno 1999, n. 229, "Norme per la razionalizzazione del Servizio sanitario nazionale, a norma dell'articolo 1 della legge 30 novembre 1998, n. 419".

Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n. 112, "Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59",

Decreto Legislativo del 16 aprile 1994, n. 297, “Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado”.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, “Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni”.

Decreto Presidente della Repubblica 18 giugno 1998, n. 233, “Regolamento recante norme per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli istituti, a norma dell'art. 21 Legge n. 59 del 16.07.97”.

Decreto Presidente della Repubblica del 10 settembre 1969, n. 647 “Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali”.

Deliberazione della Giunta Regionale (Veneto) del 16 febbraio 2018, n. 153 , “D.G.R. n. 1502/2011 - Aggiornamento delle Linee Guida e approvazione dei requisiti per l'apertura e il funzionamento delle unità d'offerta rivolte alla prima infanzia 0 - 3 anni denominate "Nidi in Famiglia" nella Regione del Veneto”.

Deliberazione della Giunta Regionale (Veneto) del 16 gennaio 2007, n. 84, “L.R. 16 agosto 2002, n. 22 Autorizzazione e accreditamento delle strutture sanitarie, socio sanitarie e sociali - Approvazione dei requisiti e degli standard, degli indicatori di attività e di risultato, degli oneri per l'accreditamento e della tempistica di applicazione, per le strutture sociosanitarie e sociali”.

Deliberazione della Giunta Regionale (Veneto) del 18 marzo 2008, n. 674, “Marchio Famiglia: progetto sperimentale Nido in Famiglia”.

Deliberazione della Giunta Regionale (Veneto) del 20 settembre 2011, n. 1502, “Approvazione delle "Linee Guida per il servizio nido in famiglia della Regione del Veneto”.

Direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri del 27 gennaio 1994, “Principi sull'erogazione dei servizi pubblici”.

Legge 13 luglio 2015, n. 107, “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”.

Legge 15 marzo 1997, n. 59, “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa”.

Legge 18 marzo 1968, n. 444, “Ordinamento della scuola materna statale”.

Legge 23 dicembre 1978, n. 833, "Istituzione del servizio sanitario nazionale”.

Legge 28 agosto 1997, n. 285, "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza”.

Legge 31 gennaio 1994, n. 97, “Nuove disposizioni per le zone montane”.

Legge 6 dicembre 1971, n. 1044, “Piano quinquennale per l'Istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato”.

Legge 8 novembre 2000, n. 328, "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali".

Legge Regionale (Veneto) 16 agosto 2002, n. 22, “Autorizzazione e accreditamento delle strutture sanitarie, socio sanitarie e sociali” Modifiche all’art. 8, commi 1 e 1 bis della L.R. 16 agosto 2017, n. 23 “Disposizioni di riordino e semplificazione della normativa – collegato alla legge finanziaria 2006 in materia di sociale, sanità e prevenzione” e disposizioni in materia sanitaria, sociale e socio-sanitaria.



## ALLEGATI

Allegato 1 Strumento

Allegato 2 Scheda di osservazione

Allegato 3 Locandine dei convegni

Allegato 4 Tavole di restituzione





<b>ACCREDITAMENTO</b>				
Il servizio educativo possiede l'accreditamento da parte della Regione	Data ultimo rilascio	Punteggio della visita di verifica	Provenienza team valutatori (Comune o ASL)	Ambiti di intervento per il miglioramento (se previsti)
<b>CERTIFICAZIONI</b>				
Il servizio educativo possiede certificazioni del sistema qualità	Data ultimo rilascio	Norma di riferimento	Denominazione	Ente certificatore
Il servizio educativo possiede altre certificazioni	Data ultimo rilascio	Norma di riferimento	Denominazione	Ente certificatore

**PARTE PRIMA**

<b>CONTESTO</b>				
Dimensioni	Sotto-dimensioni	Indicatore	Scegli la risposta appropriata per ciascun indicatore:	Osservazioni e note metodologiche
Ambienti	A - Spazi interni	<p>Il Nido, inteso come contesto educativo, è uno spazio fisico e sociale, articolato e complesso, dove aspetti ambientali e relazionali, esperienze, tempi, riti e consuetudini si intrecciano e si armonizzano per offrire al bambino una quotidianità densa di significati e ricca di opportunità, nella consapevolezza che la sua crescita è fortemente influenzata dall'ambiente e dalle relazioni che vive. Il benessere dei bambini al Nido è correlato alla qualità del contesto e alla sua capacità di favorire un'evoluzione armonica di tutte le aree dello sviluppo (affettiva, emotiva, sociale, cognitiva, ecc.).</p> <p>Lo spazio, sia interno che esterno, ha un'imprescindibile funzione educativa e in quanto tale deve essere oggetto di un investimento pedagogico e di un'attenta riflessione da parte del gruppo di lavoro. Il suo linguaggio silenzioso e le sue caratteristiche evocano suggestioni e rappresentazioni a chi lo abita, influenzandone il comportamento. Arredi, oggetti, materiali e cromatismi entrano in dialogo con le curiosità e le percezioni sensoriali del bambino, favorendo il manifestarsi di comportamenti competenti e di nuove elaborazioni cognitive. Progettare la qualità dell'abitare vuol dire, non solo rispondere a dei bisogni, ma anche facilitare l'incontro e gli scambi sociali tra bambini, perché condividano il piacere della scoperta e del fare insieme. Pensare al gioco come principale forma di espressione e di apprendimento, induce a progettare contesti "attivi e attivanti" dove un'attenta regia educativa può arricchire ed espandere l'agire infantile attraverso la partecipazione a situazioni coinvolgenti e stimolanti delle quali i bambini sono protagonisti.</p> <p>La qualità del contesto si coniuga con la cura delle relazioni che rappresentano l'elemento centrale della vita e dell'esperienza formativa del Nido, dove trova significato il mondo delle emozioni e degli affetti. Il Nido, come contesto relazionale, vede educatori e bambini imparare reciprocamente gli uni dagli altri e condividere esperienze e situazioni che rendono possibile la costruzione di una storia comune, che riconosce ai bambini il diritto di assumere un ruolo attivo nel processo educativo e diventare membri competenti della comunità al pari degli adulti che ne hanno cura.</p> <p>Il Nido si propone come luogo di vita quotidiana, caratterizzata da una ricorsività rassicurante di attività e interazioni collegate tra loro, a cui va attribuito un valore analogo alle altre esperienze in quanto espressione di quella cura educante, che fa sentire il bambino benevolmente accolto nel tempo significativo e disteso trascorso al Nido.</p>	<p><input type="checkbox"/> Per niente <input type="checkbox"/> Poco</p> <p><input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto</p>	
		<p>1. Tutti gli spazi destinati ai bambini sono accessibili e organizzati in modo da favorire la loro autonomia: gli arredi sono a misura di bambino e i materiali disposti in modo che i bambini possano prenderli da soli.</p> <p>2. Nell'organizzazione degli spazi gli educatori partono da un'attenta osservazione dei bisogni e delle potenzialità dei bambini, modificando gli ambienti man mano che crescono e variando i materiali, in un giusto equilibrio tra la stabilità che consolida le esplorazioni e la novità che incuriosisce ed attira.</p>	<p><input type="checkbox"/> Per niente <input type="checkbox"/> Poco</p> <p><input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto</p>	

Id.E.A. Idea di Educazione e Autovalutazione  
Gruppo U.NI.QU. - Università di Padova

	<p>3. Gli spazi sono accoglienti e presentano le caratteristiche della casa (es. foto del bambino e della famiglia, scatole contenenti oggetti personali, ecc.), per rispondere ai bisogni di sicurezza, affettività e riconoscimento, molto forti nei primi anni di vita.</p> <p>4. Gli spazi sono leggibili e progettati tematicamente, suggerendo in modo immediato la possibilità di gioco/azione e favorendo nei bambini comportamenti sempre più organizzati e coordinati.</p> <p>5. Gli spazi sono organizzati con cura e con attenzione alla dimensione estetica, intesa come caratteristica educante e come diritto di bambini e adulti di vivere in luoghi belli.</p> <p>6. Gli spazi sostengono ed incoraggiano il desiderio dei bambini di esplorare e conoscere, consentendo un progressivo arricchimento dell'esperienza.</p> <p>7. Nell'organizzazione degli spazi gli educatori tengono conto dei bisogni di intimità/affettività/rilassamento del bambino, predisponendo degli angoli morbidi e raccolti in tutte le sezioni.</p> <p>8. Gli educatori predispongono angoli/laboratori per esperienze sensoriali, attività espressive e motorie, per sostenere lo sviluppo e il consolidamento delle abilità percettivo-motorie.</p> <p>9. Nell'organizzazione degli spazi gli educatori tengono conto dell'evoluzione del pensiero infantile, predisponendo angoli per il gioco simbolico (es. angolo della cucina, delle bambole...), la costruzione (es. mattoncini, incastri, puzzle, ecc.) e la narrazione.</p> <p>10. L'organizzazione degli spazi favorisce lo scambio e la relazione tra bambini (es. presenza di tane, capanne, divani, etc.), promuovendo la formazione di piccoli gruppi e forme di apprendimento cognitivo e sociale</p> <p>11. Il personale dispone di uno spazio ben organizzato, con arredi a misura di adulto, in cui lavorare tranquillamente e star bene.</p> <p>12. Lo spazio dedicato ai genitori è accogliente e consente loro di sostare, stare assieme e visionare materiale informativo/documentativo.</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>  Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>  Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>  Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>  Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>  Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>  Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>  Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>  Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>  Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>  Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	
B- Spazi esterni	<p>1. Gli educatori, riconoscendo agli ambienti naturali una forte valenza educativa, organizzano le attività nelle aree esterne del Nido pensando alle esperienze motorie, percettivo sensoriali, esplorative ecc. che i bambini possono vivere a contatto con la natura, prevedendo nel contempo anche proposte per il gioco simbolico</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>  Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>  Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>  Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	

Id.E.A. Idea di Educazione e Autovalutazione  
Gruppo U.NI.QU. - Università di Padova

		<p>2. Gli spazi esterni sono organizzati per fare in modo che i bambini sviluppino un senso di responsabilità nei confronti dell'ambiente, prendendosi cura di piante, fiori, ecc.</p> <p>1. I materiali sono appropriati alle attività che rappresentano e caratterizzano gli angoli e le zone in cui vengono posti.</p> <p>2. Nella scelta dei giochi si dà preferenza ai materiali naturali, poveri e di recupero e ad oggetti della vita quotidiana (es. pentole, caffettiere per il gioco simbolico, bonghi, tamburelli per l'attività musicale, ecc.).</p> <p>3. Vengono messi a disposizione dei bambini testi per la prima infanzia, che facilitano l'acquisizione del vocabolario emozionale (es. libri su paure, conflitti, nascita di fratelli, ecc.).</p> <p>4. Vengono utilizzati materiali per attività musicali (es. oggetti sonori, strumentario didattico e non, ecc.) che consentono l'esplorazione sonora libera e guidata.</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	
Tempi, riti e consuetudini	D - Ricorsività della giornata educativa	<p>1. L'articolazione della giornata vede il ricorrere di situazioni prevedibili e riconoscibili (rituali, pranzo, sonno, merenda, ecc.) per favorire nei bambini un senso di sicurezza, orientamento e autoregolazione, pur contemplando esperienze nuove e coinvolgenti (es. uscite, pranzo in giardino, ecc.), in un giusto equilibrio tra continuità e discontinuità.</p> <p>2. Il ritmo e l'alternarsi delle attività tengono conto delle esigenze e dei tempi dei bambini in relazione all'età e, per quanto possibile, dei tempi individuali di ciascuno.</p> <p>3. Il momento dell'arrivo è organizzato in modo da consentire un'accoglienza rispettosa dei rituali comunicativi del bambino e dell'adulto che lo accompagna.</p> <p>4. L'educatore favorisce il momento del ricongiungimento del bambino con il genitore e, se necessario, aiuta la coppia a gestire le emozioni del momento.</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	
	E - Ritualità della cura educante	<p>1. Durante l'ambientamento vengono rispettati i tempi ed i ritmi individuali dei bambini (es. tempi di distacco dal genitore, valutazione del momento in cui proporre l'allontanamento del familiare ecc.) nella consapevolezza che ciascuno di loro ha una storia personale di affetti, relazioni, esperienze, che lo rendono "unico".</p> <p>2. Durante il cambio l'educatore si prende cura del bambino e del suo corpo, rivolgendogli lo sguardo e verbalizzando le azioni che sta compiendo in un clima rassicurante e di piacevoli intimità.</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	

Id.E.A Idea di Educazione e Autovalutazione  
Gruppo U.NI.QU. - Università di Padova

	<p>3. L'organizzazione del pranzo tiene conto delle esigenze e dei tempi dei bambini, evitando forzature.</p> <p>4. Nel momento dell'addormentamento vengono rispettati i rituali e le abitudini dei bambini (es. uso del ciuccio, dell'oggetto transizionale).</p> <p>5. L'educatore accoglie i segnali di stanchezza del bambino, consentendogli di riposare quando ne sente la necessità.</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	
<p>Esperienze e proposte</p> <p>F - Straordinari età dell'esperienza quotidiana</p>	<p>1. Il gruppo di lavoro attribuisce alle esperienze di gioco e di cura quotidiana il medesimo valore educativo e formativo, riconoscendo ad entrambe un ruolo fondamentale nella vita e nella crescita cognitiva, relazionale, affettiva ed emozionale dei bambini.</p> <p>2. I momenti di gioco e di cura educativa sono pensati ed organizzati affinché i bambini possano imparare a fare da soli e trarre da queste esperienze piacere e sicurezza di sé (es. prendono autonomamente materiali/giochi, apparecchiano/sparecchiano la tavola, si versano l'acqua, si spogliano da soli, ecc.).</p> <p>3. I momenti di cura (pranzo, merenda, cambio) rappresentano occasioni privilegiate per l'apprendimento di alcune regole (es. attendere il proprio turno) e per scoperte sensoriali/percettive che arricchiscono le conoscenze dei bambini (es. scoperta di sapori, profumi, colori, temperature, ecc.).</p> <p>4. L'organizzazione del/la pranzo/merenda favorisce una dimensione sociale e conviviale (es. si parla, si ride, ecc.), facilitando nei bambini la messa in atto di comportamenti prosociali (es. aiutare un amico in difficoltà) e di emulazione.</p> <p>5. Le attività di transizione (es. mettere a posto i materiali, ecc.) vengono investite di senso e presentate dagli educatori con consapevolezza e attenzione.</p> <p>6. Nella quotidianità un fatto casuale diventa "occasione" di apprendimento, grazie alla capacità degli educatori di coglierne il significato e di collegarlo in modo coerente ai percorsi di scoperta dei bambini, dando continuità e senso alle esperienze vissute al Nido.</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	
<p>G - Proposte ed esperienze</p>	<p>1. Le proposte, che tengono conto dell'età dei bambini e delle diverse aree dello sviluppo, vengono presentate con continuità e regolarità, in contesti accuratamente predisposti, per ampliare le loro conoscenze e stimolare la crescita (es. laboratorio per attività espressive, di manipolazione, costruzione, lettura ecc.).</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>            Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	

Id.E.A Idea di Educazione e Autovalutazione  
Gruppo U.NI.QU. - Università di Padova

		<p>2. Vengono offerte ai bambini proposte aperte, nelle quali l'apprendimento viene promosso attraverso il rapporto con materiali/stimoli inconsueti (es. materiali poveri, di recupero, naturali, ecc.), che consentono di sperimentare differenze, cambiamenti e trasformazioni, sollecitando possibili interpretazioni dell'esperienza anche grazie all'apporto dei compagni.</p> <p>3. In qualsiasi stagione vengono proposte attività esterne per consentire una crescita motoria/sensoriale/emotiva/estetica/sociale dei bambini e un arricchimento dell'esperienza (es. vivere il piacere di correre/rotolarsi per terra, sperimentare percezioni legate alle variazioni climatiche, ecc.).</p> <p>4. Il progetto educativo contempla delle uscite sul territorio (es. al mercato, al museo, in biblioteca, ecc.) per consentire ai bambini di conoscere meglio il luogo dove vivono, apprendere alcune regole e sviluppare l'autonomia (es. attraversare la strada, restituire i libri, ecc.).</p> <p>5. Viene data ai bambini la possibilità di correre dei piccoli rischi e di misurarsi con le proprie capacità e i propri limiti, favorendo la costruzione dell'identità e dell'autonomia.</p> <p>6. Il gioco, vissuto come momento di piacere e pieno coinvolgimento da parte dei bambini, è sostenuto dagli educatori, che lo osservano con attenzione, dando importanza al processo che si genera, indipendentemente dal risultato che produce.</p> <p>7. Alle esperienze di gioco libero e strutturato viene dedicato un tempo disteso per favorire nei bambini percorsi di ricerca, esplorazione e scoperta.</p> <p>8. Vengono organizzati giochi/esperienze che richiamano altre culture (es. ascolto di musiche etniche, libri in chiave interculturale, materiali etnici, ecc.) e, se necessario, utilizzati simboli facilitatori soprattutto durante il periodo di ambientamento (es. immagini di pietanze, attività).</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	
Relazioni	H - Adulto/educatore - bambino	<p>1. L'educatore si offre come figura di riferimento per rispondere ai bisogni affettivi dei bambini, oltre che a quelli sociali e cognitivi, prestando attenzione al senso di benessere che deve caratterizzare lo stare assieme di bambini e adulti.</p> <p>2. L'educatore presta un ascolto attento ad ogni bambino per capirne bisogni, emozioni, stati d'animo e preferenze, tenendo conto delle differenze individuali (anche culturali e di genere) e personalizzando l'approccio e l'interazione.</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	



Id.E.A Idea di Educazione e Autovalutazione  
Gruppo U.NI.QU. - Università di Padova

		3. Entro certi limiti, viene data ai bambini la possibilità di risolvere autonomamente i conflitti, promuovendo l'attivazione delle loro risorse per una crescita individuale e sociale.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
--	--	--	---	--

**RIGORE METODOLOGICO**

Nella pratica educativa, il rigore metodologico si manifesta attraverso il principio dell'intenzionalità dell'agire educativo, così come attraverso la riflessione sull'azione educativa. Perché ciò avvenga, è indispensabile che l'educatore sia in possesso delle competenze e degli strumenti che gli consentono di realizzare un progetto educativo che, pur rispondendo ad un percorso riassumibile nei termini di: osservazione – progettazione – documentazione, risponda altresì a criteri di elevata flessibilità ed adattabilità, finalizzate al massimo rispetto delle sollecitazioni provenienti dal gruppo di bambini, senza mai distogliere lo sguardo dall'individualità di ciascuno di loro. Rigore metodologico va dunque di pari passo con una direzione di lavoro aperta e continuamente revisionabile che consente al gruppo educativo di confrontarsi e di riflettere criticamente su sé stesso, sulle proprie competenze pedagogiche e sulle pratiche educative che debbono essere costantemente attualizzate perché coerenti con una società sempre mutevole. Non da ultimo, il rigore del metodo è applicabile esclusivamente con il supporto del coordinamento pedagogico e nell'ottica della formazione permanente.

Dimensioni	Sotto-dimensioni	Indicatore	Scegli la risposta appropriata per ciascun indicatore:	Osservazioni e note metodologiche
Progettazione	A - Approccio progettuale	<p>1. La progettazione educativa declina tutti gli aspetti che la compongono (contesto educativo, proposte, tempi, relazioni, ecc.) in modo coerente con i valori e i criteri metodologici del progetto pedagogico e, in particolare, con un'idea di bambino protagonista attivo del processo di crescita.</p> <p>2. Il progetto educativo viene predisposto partendo dalle caratteristiche dei bambini e delle loro famiglie (es. in relazione all'età, alla presenza di bambini con disabilità, famiglie immigrate, etc.), tenendo conto delle risorse del servizio e del territorio, prevedendo adeguamenti successivi con l'emergere di nuove esigenze.</p> <p>3. I percorsi progettuali prevedono obiettivi flessibili, una regia educativa improntata all'ascolto, rispettosa dei tempi/processi di apprendimento dei bambini, disposta ad accogliere l'imprevisto e ad adattarsi all'evolversi dei contesti.</p> <p>4. Le progettualità nascono dalle curiosità e dagli interessi dei bambini che l'educatore sostiene, rispecchiando la loro iniziativa e rilanciandola, inserendo elementi nuovi, sollecitando ambiti di pensiero ipotetico/riflessivo, creando connessioni e restituendo significati.</p> <p>5. In ogni sezione viene elaborato un percorso progettuale tenendo conto delle peculiarità del gruppo di bambini, delle loro esplorazioni e delle loro ricerche (compilare nel caso ci siano almeno due sezioni).</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>                      Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>                      Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>                      Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>                      Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>                      Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	

Id.E.A Idea di Educazione e Autovalutazione  
Gruppo U.NI.QU. - Università di Padova

	B - Verifica e valutazione	<p>1. Il processo di valutazione del progetto educativo avviene periodicamente e con regolarità attraverso l'utilizzo di strumenti di rilevazione o altre modalità (es. griglie di osservazione).</p> <p>2. La valutazione dei processi educativi, prevista nel progetto, ha lo scopo di sviluppare nel gruppo di lavoro un atteggiamento riflessivo e una crescente consapevolezza pedagogica.</p> <p>3. Gli esiti della valutazione consentono la pianificazione di azioni di miglioramento e l'eventuale rielaborazione dell'impianto progettuale.</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	
Osservazione e documentazione	C - Osservazione	<p>1. Il gruppo di lavoro adotta tipologie e modalità di osservazione strutturata (es. griglie di osservazione) e non strutturata del/i bambino/i e delle esperienze.</p> <p>2. Gli educatori mettono in atto un'osservazione competente per fornire a ciascun bambino una risposta adeguata ai suoi bisogni/preferenze, per cogliere le dinamiche individuali e relazionali che si sviluppano nel gruppo e ricalibrare in questo modo l'offerta formativa.</p> <p>3. Gli educatori si confrontano e riflettono assieme sugli esiti dell'osservazione per poi condividere strategie di intervento volte al miglioramento dell'azione educativa.</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	
	D - Documentazione	<p>1. Vengono realizzate forme di documentazione per narrare e rendere visibili le esperienze dei bambini, valorizzando i processi di apprendimento più che il risultato finale.</p> <p>2. Vengono adottate forme di documentazione (es. foto, pannelli, video/registrazioni, ecc.) per consentire ai bambini di riesaminare le loro esperienze, commentarle assieme e riflettere su di esse, favorendo il consolidamento di saperi/apprendimenti.</p> <p>3. La documentazione come processo di restituzione e valutazione consente al gruppo di lavoro di riflettere sulla coerenza delle esperienze vissute dai bambini in relazione all'intenzionalità educativa e di individuare nell'agire infantile direzioni di senso per rilanciare proposte.</p> <p>4. La documentazione delle esperienze dei bambini viene messa a disposizione delle famiglie in quanto rappresenta un valido strumento di trasparenza, informazione e comunicazione.</p> <p>5. La documentazione delle esperienze dei bambini viene messa a disposizione di educatori di altri servizi e di soggetti del territorio (es. scuole dell'infanzia, agenzie educative, ecc.).</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	

Id.E.A Idea di Educazione e Autovalutazione  
Gruppo U.NI.QU. - Università di Padova

Gruppo di lavoro	E – Collaborazione e confronto	1. Un educatore con funzioni di coordinamento interno, individuato dal gruppo di lavoro, tiene in modo regolare i contatti con i referenti dell'organizzazione di appartenenza.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
		2. Gli incontri collegiali sono organizzati secondo un ordine del giorno e sintetizzati in verbali che tracciano la storia e il percorso evolutivo del gruppo.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
		3. Il gruppo di lavoro e di sezione si ritrovano periodicamente in incontri dedicati per analizzare e riflettere su pratiche e processi educativi.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
		4. Le situazioni critiche vengono affrontate e gestite dal gruppo di lavoro, sulla base di una visione sistemica del Nido.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
Gruppo di lavoro	E – Collaborazione e confronto	5. Tutto il personale si sente impegnato nell'assicurare all'interno del Nido un clima sociale disteso e collaborativo, consentendo ai bambini di vivere in un ambiente armonioso.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
		6. Un'operatività coerente ed armonica da parte del gruppo di lavoro è favorita dalla condivisione della stessa idea di bambino, che orienta scelte organizzative e pedagogiche.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
		7. I componenti del gruppo di lavoro sono in grado di decentrare e negoziare le istanze personali con i colleghi per condividere presupposti e obiettivi del proprio agire.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
		1. Il piano di formazione viene elaborato a partire dai bisogni formativi di tutto il personale, dalle problematiche emerse nel servizio e dalla valutazione dei processi educativi.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
Gruppo di lavoro	F - Formazione	2. Il personale di appoggio (ausiliario) partecipa annualmente anche ad iniziative formative su tematiche educative, per rendere coerenti i comportamenti di tutti gli operatori del Nido.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
		3. Sono previste modalità di valutazione dei percorsi formativi realizzati.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
		4. Sono utilizzate modalità differenziate di formazione (frontale, esperienziale, ricerca azione...) in relazione ai diversi ambiti formativi e agli obiettivi della formazione.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
		1. Il coordinatore pedagogico incontra regolarmente il gruppo di lavoro (es. incontri di sezione, di tutto il gruppo, incontri plenari...).	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	
Gruppo di lavoro	G – Coordinamento pedagogico	2. Il coordinatore pedagogico sostiene il gruppo di lavoro anche attraverso la presenza e l'osservazione nei servizi.	Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/>	

Id.E.A. Idea di Educazione e Autovalutazione  
 Gruppo U.NI.QU. - Università di Padova

		<p>3. Il coordinatore pedagogico valuta e verifica con il gruppo di lavoro il progetto educativo del Nido e le esperienze proposte ai bambini, promuovendo una riflessione costante sull'agire educativo e sostenendo processi di miglioramento.</p> <p>4. Il coordinatore pedagogico coinvolge gli amministratori locali in scelte strategiche e pedagogiche volte a migliorare la qualità degli interventi destinati ai bambini e alle famiglie.</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>                  Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>                  Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	
--	--	--	---	--

**RETE E SISTEMA TERRITORIALE**

Il Nido viene qui considerato nella prospettiva più ampia della qualità delle relazioni con le famiglie e delle connessioni con i diversi soggetti della comunità territoriale; le modalità con cui il servizio attiva e cura queste relazioni influenzano in misura rilevante processi, esiti e possibili sviluppi di ciascun rapporto, contribuendo con diversa intensità ad arricchirlo di significati.

Gli educatori sono impegnati nella cura della relazione con le famiglie per costruire progressivamente quel rapporto collaborativo, fondato sulla fiducia reciproca, il dialogo e la condivisione, necessari ad assicurare continuità educativa all'esperienza del bambino, supportandone in modo adeguato lo sviluppo. I tempi, le modalità e la cura del progetto di accoglienza creano le premesse per l'instaurarsi di relazioni positive tra Nido e famiglia, laddove le competenze genitoriali vengono riconosciute e valorizzate attraverso un atteggiamento di autentica accettazione delle caratteristiche individuali. Lo scambio quotidiano, il fluire circolare delle informazioni, la condivisione del progetto pedagogico e del progetto educativo, l'organizzazione di momenti di incontro formali e informali attivano e sostanziano il processo di partecipazione dei genitori alla vita del Nido, con l'obiettivo di costruire alleanza educativa tra Nido e famiglia e favorire una crescita reciproca in consapevolezza ed intenzionalità.

Facendo parte a pieno titolo del sistema dei servizi del territorio, il Nido si apre alla comunità locale: si fa conoscere, organizza attività insieme ad altri referenti territoriali, promuove iniziative educative. Esso cura la continuità con la Scuola dell'Infanzia, con la consapevolezza che la continuità di cui hanno bisogno i bambini fa riferimento alla capacità dei diversi luoghi dell'educazione di dialogare tra loro e condividere scelte metodologiche e valori educativi. Tesse relazioni e concrete collaborazioni con gli altri soggetti, istituzionali e non, che si occupano della formazione e del benessere delle prima infanzia, sia per rispondere a specifici bisogni delle famiglie che afferiscono al Nido sia per sostenere in forma sinergica la cultura dell'infanzia e della genitorialità.

Dimensioni	Sotto-dimensioni	Indicatore	Scegli la risposta appropriata per ciascun indicatore:	Osservazioni e note metodologiche
Famiglie	A - Relazione con le famiglie	<p>1. Le famiglie vengono coinvolte nei percorsi progettuali dei bambini, arricchendo l'esperienza, sostenendola o sviluppandola a casa, creando un continuum tra il Nido e la famiglia.</p> <p>2. Viene promossa una rete di relazioni e incontri con i genitori per rendere armoniche le esperienze vissute dai bambini nei due contesti di vita ( es. gruppi di parola, incontri di educazione familiare con esperti esterni, ecc.) in una logica di "approccio sistemico" all'educazione.</p> <p>3. Nei colloqui con i genitori l'educatore adotta una modalità non direttiva, basata sull'ascolto attivo, empatico, attento al punto di vista dell'altro e caratterizzato dalla fiducia che mamme/papà hanno le risorse interiori per sostenere il proprio ruolo.</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/></p> <p>Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/></p> <p>Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/></p> <p>Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	

Id.E.A Idea di Educazione e Autovalutazione  
Gruppo U.NI.QU. - Università di Padova

		<p>4. Nel colloquio che precede l'ambientamento, gli educatori accolgono le aspettative e i vissuti dei genitori, gettando le basi per la costruzione di un rapporto di fiducia reciproca e concordando modalità e tempi del primo periodo di frequenza.</p> <p>5. I colloqui tra educatore e genitore rappresentano un'occasione per condividere l'immagine che entrambi hanno del bambino e approfondirne la conoscenza.</p> <p>6. Gli educatori instaurano una collaborazione fattiva con i genitori per la definizione di obiettivi educativi condivisi e la realizzazione di un'azione pedagogica coerente tra casa e nido (ad es. la scelta di togliere il pannolino).</p> <p>7. Gli educatori accolgono e valorizzano le differenze culturali delle famiglie (es. feste/simboli multiculturali, cibi etnici nel menù, ecc.) e utilizzano con i genitori stranieri dei facilitatori della comunicazione (es. traduzione di materiale informativo multilingue, utilizzo di mediatori, ecc.).</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	
B - Partecipazione		<p>1. Vengono organizzati nel corso dell'anno dei colloqui individuali con ciascuna famiglia, anche in assenza di situazioni particolari.</p> <p>2. Gli educatori rendono partecipi i genitori dell'esperienza vissuta dai bambini al Nido, facendosene portavoce (es. scambio di comunicazioni a fine giornata, quaderno delle esperienze giornaliera, foto, video, ecc.).</p> <p>3. Vengono organizzati incontri di sezione e assemblee generali dei genitori (es. all'inizio dell'anno, elezioni dei rappresentanti per il Comitato di Gestione, ecc.).</p> <p>4. Gli educatori condividono con i genitori i contenuti del progetto pedagogico ed educativo.</p> <p>5. Le famiglie vengono riconosciute come co-protagoniste del progetto educativo e viene favorita la loro partecipazione alla vita del Nido (es. laboratori di lettura, musicali, feste, ecc.), anche valorizzando risorse e competenze dei genitori (es. costruzione di giochi/materiali per i bambini, ecc.).</p> <p>6. Le famiglie possono presentare proposte o istanze migliorative sull'organizzazione del Nido attraverso il Comitato di Gestione o altri organi di rappresentanza.</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	
Continuità verticale	C - Nido - Scuola dell'Infanzia	<p>1. Il gruppo di lavoro predispose il progetto di continuità Nido – Scuola dell'infanzia, condividendolo con gli insegnanti della Scuola e coinvolgendo le famiglie, per agevolare il passaggio dei bambini da un contesto educativo all'altro.</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	

Id.E.A Idea di Educazione e Autovalutazione  
Gruppo U.NI.QU. - Università di Padova

		<p>2. Per il progetto di continuità Nido – Scuola dell’infanzia, educatori ed insegnanti si confrontano sull’idea di bambino e sul ruolo dell’adulto, individuando scelte metodologiche e pedagogiche coerenti.</p> <p>3. La presentazione dei bambini agli insegnanti della Scuola dell’Infanzia avviene attraverso la narrazione della storia e delle esperienze vissute da ciascun bambino al Nido.</p> <p>4. Educatori ed insegnanti organizzano la visita dei bambini alla Scuola dell’Infanzia.</p> <p>5. Il gruppo di lavoro effettua la valutazione finale del progetto di continuità congiuntamente alla scuola dell’Infanzia per verificarne gli esiti.</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	
Continuità orizzontale	D - Servizi e territorio	<p>1. In caso di frequenza di bambini in situazione di disagio o con disabilità si lavora in stretta collaborazione con i servizi sociali, socio-sanitari e le famiglie per la definizione di strategie/modalità di accoglienza e relativa verifica (es. predisposizione del PEI).</p> <p>2. Il Nido e l’ufficio di coordinamento pedagogico forniscono informazioni alle famiglie su servizi socio-sanitari/educativi del territorio, supportando e indirizzando i genitori in caso di necessità.</p> <p>3. Sono previste collaborazioni con servizi/strutture socio-sanitari pubblici/privati per iniziative o progetti (es. progetti di educazione alimentare, alla salute, di prevenzione, ecc. rivolti ai genitori).</p> <p>4. Sono previste collaborazioni con strutture/soggetti/organismi del territorio (es. biblioteche, musei, fattorie didattiche, aziende agricole, ecc.) volte alla conoscenza e valorizzazione delle risorse locali.</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	
Comunità educante	E - Promozione di una cultura dell’infanzia	<p>1. Sono previste iniziative ed esperienze durante l’orario di chiusura del Nido per bambini non frequentanti (es. servizi per bambini e genitori, laboratori tematici pomeridiani o di sabato, ecc.).</p> <p>2. Sono previste iniziative per la conoscenza della struttura da parte delle famiglie e del territorio (es. open day, diffusione di materiale informativo, sito web, lavoro di rete con agenzie educative e socio sanitarie, ecc.).</p> <p>3. Il servizio è un punto di riferimento per la comunità ed organizza attività/eventi rivolti al territorio su tematiche educative (es. mostra fotografica delle esperienze dei bambini, seminari, incontri, ecc.).</p>	<p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p> <p>Per niente <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/>          Abbastanza <input type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/></p>	

**PARTE SECONDA**

<b>PROCESSO DI RIFLESSIONE SULL' IDENTITA' DEL PROPRIO SERVIZIO E AVVIO DEL PERCORSO DI MIGLIORAMENTO</b>	
1. Definire nello spazio predisposto l'idea di bambino e di educazione che costituisce lo sfondo del lavoro nel vostro servizio in modo narrativo-discorsivo.	
2. Sulla base di quanto emerso durante l'autovalutazione della propria pratica educativa (vedi sezioni precedenti), individuare eventuali ambiti di intervento e obiettivi di miglioramento.	





UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

Comitato unico di garanzia  
Commissione per le pari opportunità e la parità di genere



PATROCINIO  
REGIONE DEL VENETO

## Programma

9.00 Registrazione partecipanti

9.15 Saluti delle autorità e introduzione ai lavori

**Manuela Lanzarin**

Assessore ai servizi sociali - Regione del Veneto

**Annalisa Oboe**

Prorettore alle relazioni culturali, sociali e di genere  
Università di Padova

**Marina De Rossi**

Già Delegata del Rettore per le pari opportunità  
Università di Padova

9.45 Prima sessione: I contributi teorici

La prospettiva 0-6 anni tra normative ed esperienze

**Lorenzo Campioni**

Pedagogista - Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia

Innovazione e qualità nei servizi educativi per  
la prima infanzia

**Teresa Grange**

Professore ordinario - Università della Valle d'Aosta

I vocaboli della qualità educativa e il percorso di  
accreditamento regionale

**Rosanna Zerbato**

Pedagogista - Comune di Verona

11.15 Coffee break

11.30 Seconda sessione: Il progetto U.NI.QU.

La mappa geo-referenziata dei servizi per la prima infanzia  
della provincia di Padova

**Stefano Coquinati**

Dottorando di ricerca - Università di Padova

Verso un modello di valorizzazione della qualità

**Emilia Restiglian**

Ricercatore - Università di Padova

13.00 Pausa pranzo

14.00 Tavola rotonda "Dal dire al fare. Esperienze di qualità  
locale nei servizi per la prima infanzia". Intervengono gli enti  
che hanno partecipato alla prima fase del progetto U.NI.QU.

**Angela Martinelli** - Assonidi

**Arianna Corbetta** - Codess Sociale

**Nadia Limberto** - Comune di Padova

**Federica Centenaro** - Confcooperative Federsolidarietà

**Mariolina Boldrin** - Cooperativa Now

**Marzia Betteto** - Fism Padova

**Stefania Ramazzina** - Lega Coop

**Monica Truccolo** - Nidi in Famiglia

**Alberta Grassetto** - SPES

16.30 - 17.00 Conclusioni

**Marina De Rossi** - **Teresa Grange**

Convegno di chiusura della prima fase

# Progetto U.NI.QU. L'Università al nido, un nido per L'Università



Venerdì 13  
novembre 2015

Università di Padova  
Aula Nieveo, Palazzo Bo

Per informazioni: Dott. Stefano Coquinati  
progettouniqu@gmail.com - tel. 0498271747



# OCCASIONI PER CRESCERE

CONVEGNO INTERNAZIONALE

La ricerca di fronte alle sfide dell'infanzia  
Verso un sistema integrato 0-6 anni

PADOVA, 20 E 21 OTTOBRE 2017

## La ricerca di fronte alle sfide dell'infanzia

PADOVA, VENERDÌ 20 OTTOBRE ARCHIVIO ANTICO, PALAZZO BO  
ORE 14,00-18,00 VIA 8 FEBBRAIO, 2

- 13.30 Registrazione partecipanti
- 14.00 Saluti delle autorità  
Rosario Rizzuto, Rettore Università di Padova  
Vincenzo Milanese, Direttore FISPPA  
Giuseppe Milan, Direttore CIPI  
Ettore Felisatti, Direttore CISSPE
- 14.30 Chairman: *introduzione ai lavori*  
**Luca Agostinnetto** - Università di Padova
- 14.45 *Potenzialità e difficoltà di un sistema integrato per l'infanzia: una ricognizione nella ricerca europea*  
**Paul Leseman** - Utrecht University
- 15.15 *Bambini di ieri, di oggi e di domani: riflessioni pedagogiche e sfide educative*  
**Daniela Mangione** - Liverpool Hope University
- 15.45 *La pedagogia dell'infanzia oggi. Nuclei tematici, rappresentazioni e criticità in una società che cambia*  
**Andrea Bobbio** - Università della Valle D'Aosta
- 16.15 *La cura educativa nell'infanzia*  
**Giuseppina Messetti** - Università di Verona
- 16.45 *Territori di innovazione*  
**Tiziano Vecchiato** - Fondazione Emanuela Zancan onlus
- 17.00 *L'autovalutazione nei servizi per la prima infanzia. Lo strumento I.D.E.A.*  
**Emilia Restiglian** - Università di Padova
- 17.30 Dibattito e conclusioni

## Verso un sistema integrato 0-6 anni

PADOVA, SABATO 21 OTTOBRE FORNACE CAROTTA  
ORE 9,00-13,00 VIA SIRACUSA, 61

- 8.30 Registrazione partecipanti
- 9.00 Saluti delle autorità  
Laura Donà - Dirigente Tecnico, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto  
Andrea Bergamo - Dirigente, Ufficio Scolastico Territoriale di Padova  
Cristina Piva - Assessore con delega alle politiche educative e scolastiche, Comune di Padova  
Marina De Rossi, Delega del Rettore per il progetto Formazione degli insegnanti, Università di Padova  
Elena Antolini, Referente per il Veneto del Gruppo Nazionale Nidi ed Infanzia
- 9.30 *Introduzione ai lavori*  
**Luca Agostinnetto** - Università di Padova
- 9.45 *Interrogare le qualità di un curriculum 0-6*  
**Bruna Elena Giacomini** - Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia
- 10.15 *Una politica educativa di sistema nell'attuale quadro normativo*  
**Gian Marco Bertozzi** - Comune di Altopascio (LU)  
**Teresa Monacci** - Dirigente Scolastico
- 10.45 *Il sistema integrato 0-6 anni nelle scuole statali*  
**Laura Donà** - Ufficio Scolastico Regionale del Veneto
- 11.15 *Famiglia, nido e scuola. Quale infanzia per i bambini da 0 a 6 anni?*  
**Annalisa Casali** - Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia FVG
- 11.45 Discussione e confronto con tutti i presenti
- 12.45 *Conclusioni*  
**Emilia Restiglian** - Università di Padova

Comitato Scientifico Luca Agostinnetto - Emilia Restiglian - Marina De Rossi -  
Valentina Grion

Segreteria organizzativa Lisa Bugno - Lorenza Da Re - Stefano Coquinati -  
Cinzia Ferranti

Verrà rilasciato un attestato di partecipazione in entrambe le giornate

Per informazioni: [lsa.bugno@phd.unipd.it](mailto:lsa.bugno@phd.unipd.it)  
[stefano.coquinati@phd.unipd.it](mailto:stefano.coquinati@phd.unipd.it)

IL CONVEGNO È GRATUITO FINO AD ESAURIMENTO POSTI

Per iscrizioni: <https://goo.gl/forms/3Z1fCcsGkv8BxH333>

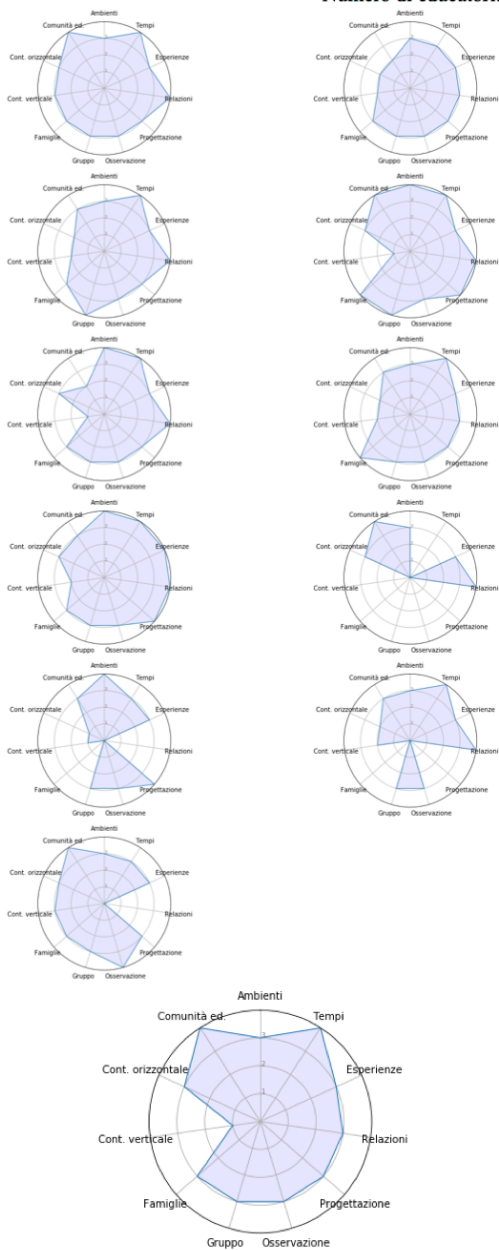
f Occasioni per crescere

Con il patrocinio di: Regione Veneto - Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto - Comune di Padova  
Università degli Studi di Padova  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata (FISPPA)



Servizio educativo cod. 2

Tipologia: asilo nido  
 Numero di educatori: 11



**Parole ricorrenti**

potenzialità  
 educazione  
 competente  
 spazio  
 attivo  
 esperienze  
 ambiente  
 nido  
 muoversi  
 relazioni

**Estratto dalla domanda 1**

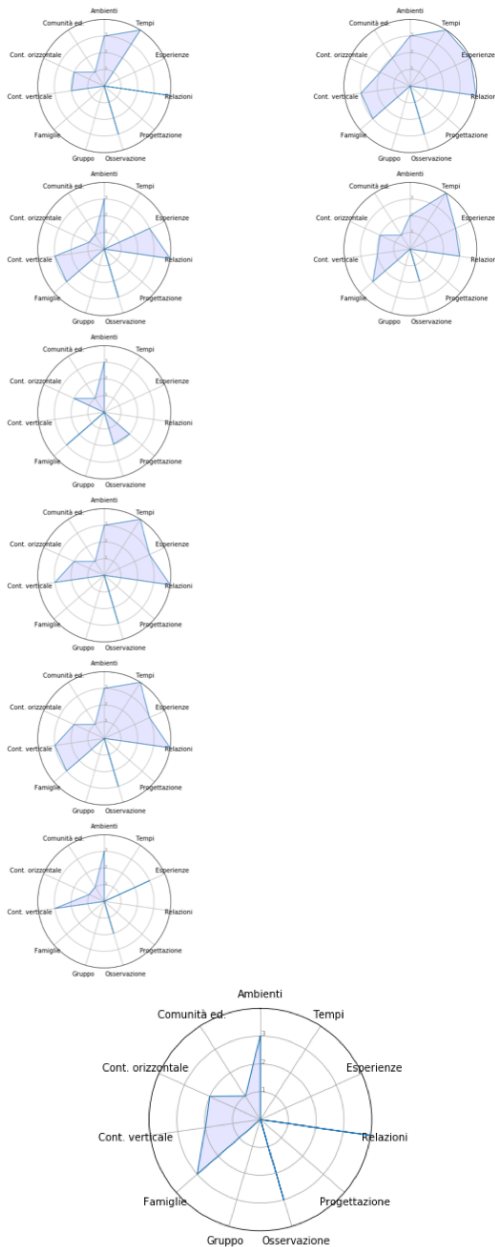
“ambienti per favorire la libertà del bambino di agire e di muoversi, di cooperare e di socializzare con gli altri bambini”

**Ambiti di miglioramento emersi dalla domanda 2**

Valutazione della progettazione educativa;  
 efficacia dei percorsi proposti;  
 documentazione come strumento di comunicazione con le famiglie;  
 coinvolgimento dei genitori  
 creazione di gruppi di lavoro e di confronto.

**Servizio educativo cod. 3**

**Tipologia: nido aziendale**  
**Numero di educatori: 8**



**Parole ricorrenti**

competente  
sviluppo  
contesti  
vita  
nido  
attivo  
adulti  
crescita  
protagonista  
educare

**Estratto dalla domanda 1**

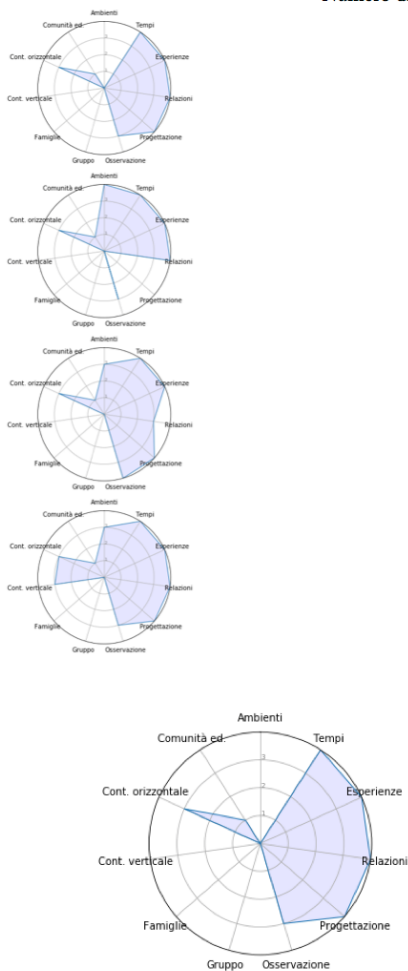
“verso una resilienza, autonomia e non solo capacità di predisporre contesti”

**Ambiti di miglioramento emersi dalla domanda 2**

Progettualità, soprattutto rilanciare le attività; territorio coinvolgimento delle famiglie; documentazione più efficace delle attività, rivolte ai bambini, alle famiglie e al territorio.

Servizio educativo cod. 4

Tipologia: nido integrato  
Numero di educatori: 4



**Parole ricorrenti**

potenzialità  
progressivamente  
attivo  
storia  
bisogni  
competente  
sociale  
ambiente  
irripetibile  
soggetto

**Estratto dalla domanda 1**

“riconoscere il bambino reale con la sua storia, i suoi bisogni e le sue potenzialità (...) affinché ogni bambino diventi progressivamente consapevole della sua identità e possa trovare e possa trovare risposta ai suoi bisogni esprimendo pienamente le proprie potenzialità”

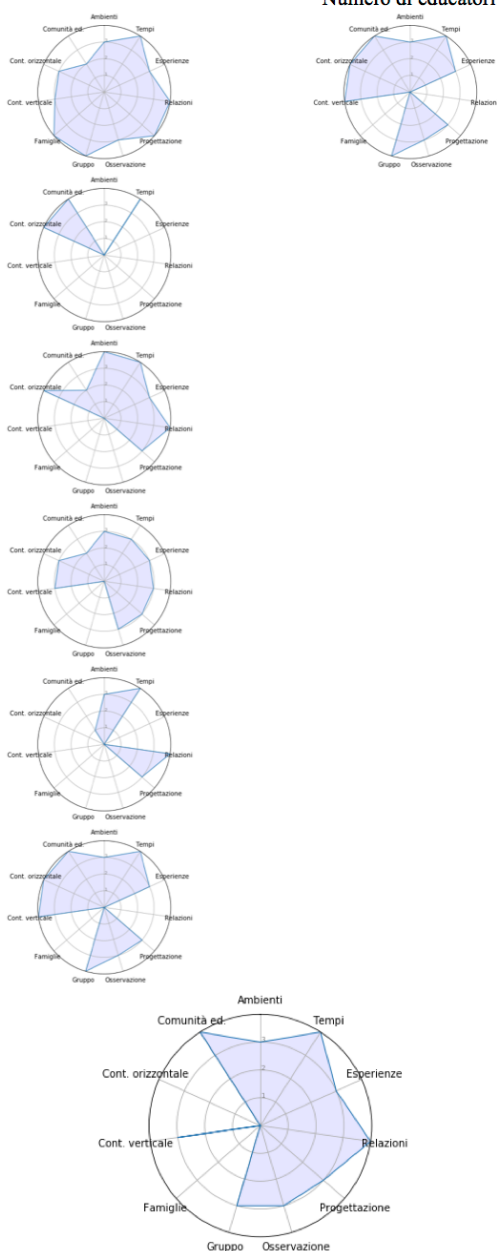
**Ambiti di miglioramento**

**emersi dalla domanda 2**

Osservazione e documentazione, migliorando la continuità nel corso dell'anno;  
gruppo di lavoro: collaborazione confronto, con progettazione di gruppo più interconnessa superamento della carenza di collaborazione e migliorando la ripartizione dei carichi di lavoro;  
coordinamento pedagogico: condivisione della nostra professionalità con gli altri servizi del territorio.

Servizio educativo cod. 5

Tipologia: asilo nido  
 Numero di educatori: 7



**Parole ricorrenti**

- scoperta
- attivo
- educazione
- crescita
- competente
- abilità
- percorso
- potenzialità
- sogetto
- esplorazione

**Estratto dalla domanda 1**

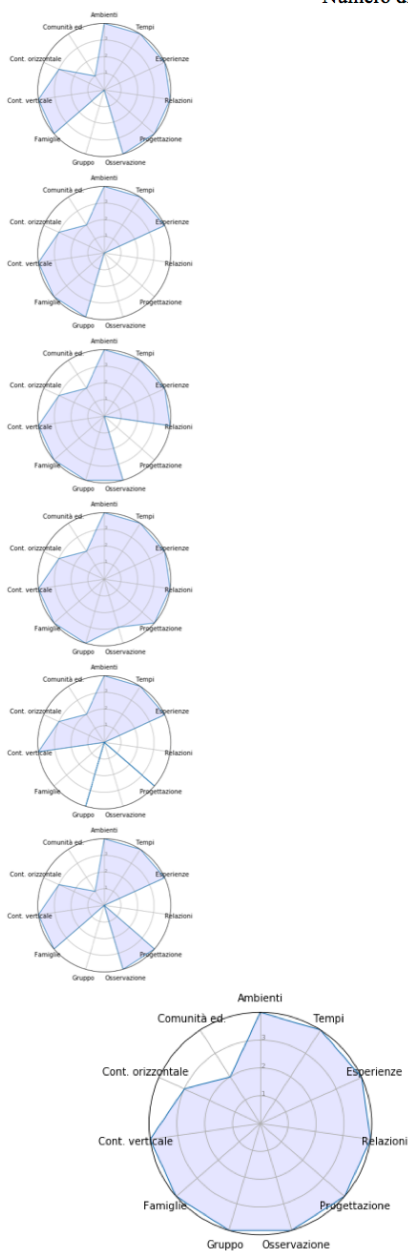
“un percorso di progressivo riconoscimento delle proprie potenzialità, utilizzo e acquisizione delle proprie autonomie”

**Ambiti di miglioramento**

emersi dalla domanda 2  
 Potenziare momenti di verifica sui percorsi educativi;  
 valutazione generale del servizio;  
 potenziare i progetti all'aria aperta;  
 progetti di continuità nido scuola dell'infanzia;  
 consapevolezza della missione e coesione dell'équipe a livello metodologico e operativo.

Servizio educativo cod. 8

Tipologia: nido integrato  
Numero di educatori: 6



**Parole ricorrenti**

crescita  
persona  
bisogni  
tempi  
storia  
esperienze  
ascolto  
affettivi  
educazione  
potenzialità

**Estratto dalla domanda 1**

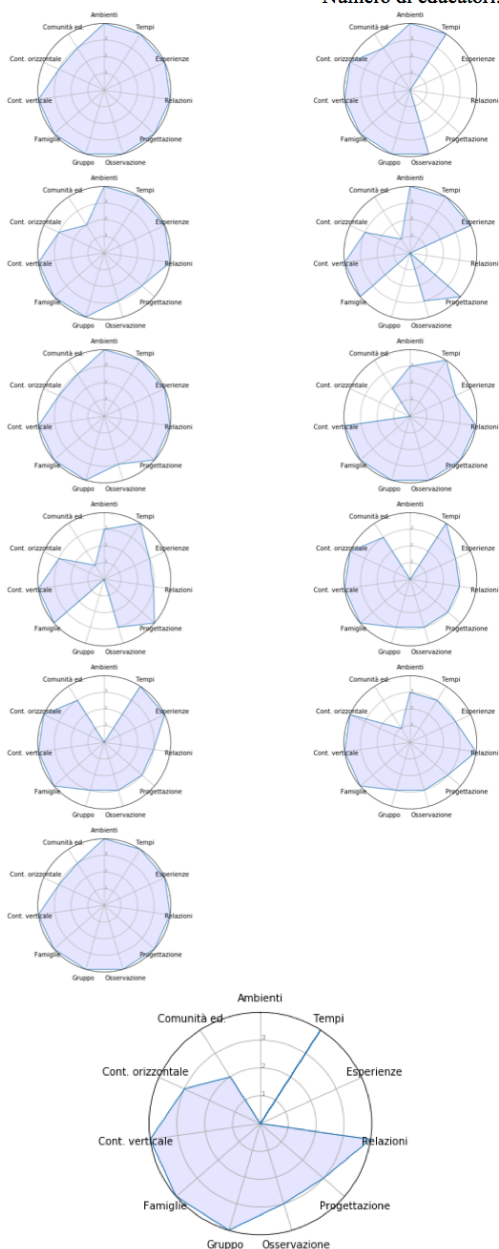
“educare, accompagnare, sostenere, contenere, relazione di cura, ascolto, pensiero e costruzione di senso, riflessività, dare senso al contesto (luogo e tempi)”

**Ambiti di miglioramento emersi dalla domanda 2**

Promozione verso l'esterno sua in riferimento al contesto e che al territorio  
allestimento degli spazi esterni;  
sito web;  
migliorare strumenti di valutazione;  
progettazione di attività sulla sonorità dei materiali.

Servizio educativo cod. 9

Tipologia: asilo nido  
 Numero di educatori: 11



**Parole ricorrenti**

competente  
 emergere  
 gioco  
 autonomia  
 educatore  
 persona  
 esperienze  
 sviluppo  
 relazioni  
 risorse

**Estratto dalla domanda 1**

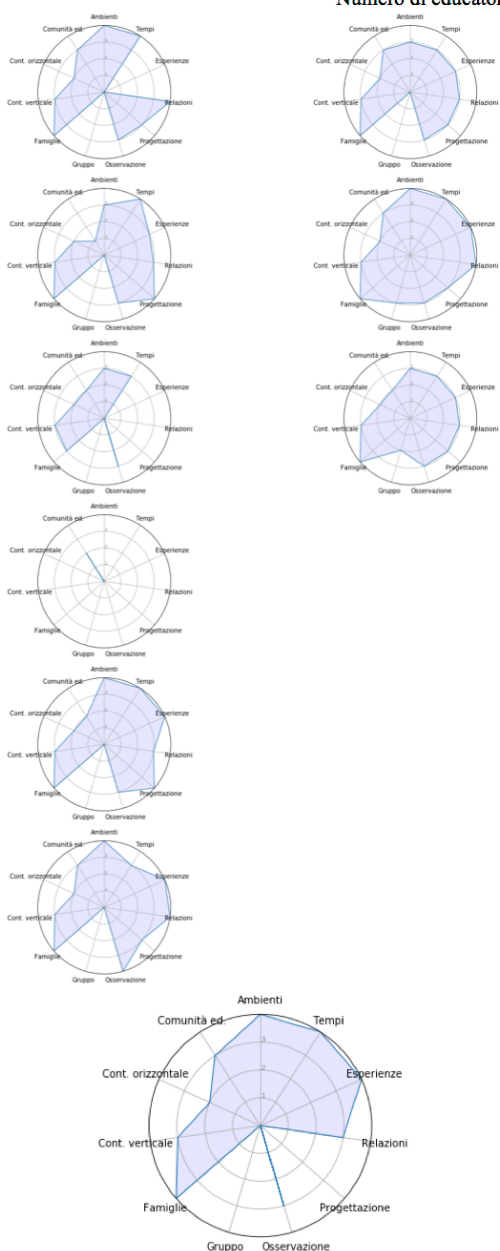
“saper cogliere le competenze e farle emergere”

**Ambiti di miglioramento**

emersi dalla domanda 2  
 Confronto per migliorare la coesione educativa;  
 trovare uno stile educativo condiviso facendo sintesi concretizzando le esperienze formative degli ultimi anni.

Servizio educativo cod. 11

Tipologia: asilo nido  
 Numero di educatori: 9



**Parole ricorrenti**

persona  
 potenzialità  
 esperienze  
 vivere  
 relazioni  
 crescita  
 autonomia  
 risorse  
 educazione  
 capace

**Estratto dalla domanda 1**

“accogliere il bambino e di sostenerlo nel suo percorso di crescita, affinché sia in grado di raggiungere l’autonomia in tutti i suoi livelli”

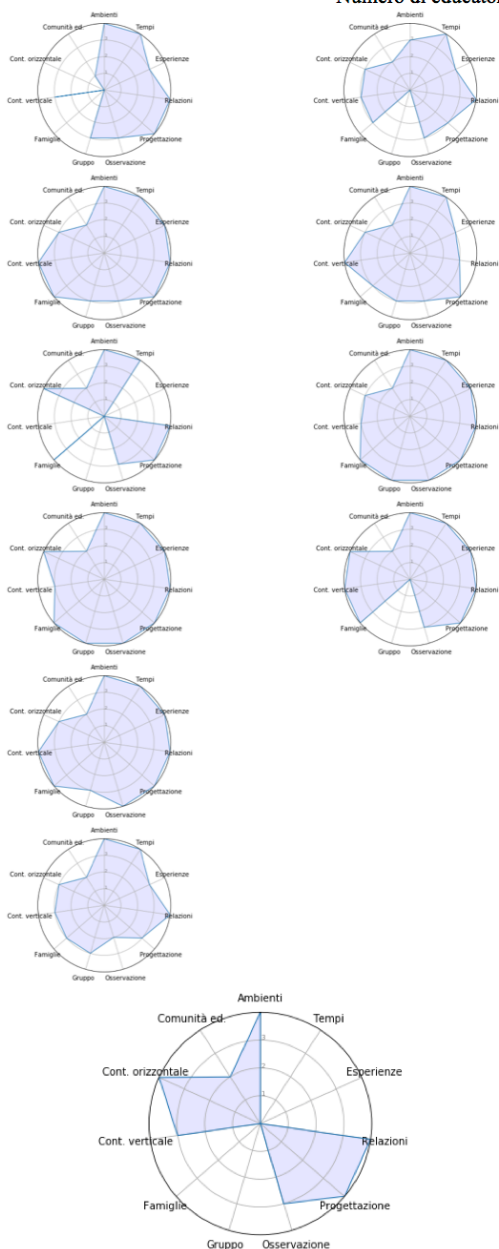
**Ambiti di miglioramento**

emersi dalla domanda 2  
 Consapevolezza dell’essere educatrici e delle proposte che facciamo;  
 dedicare maggior tempo per il confronto sui bambini e le modalità di intervento;  
 recuperare attenzione sulla cultura familiare.

Servizio educativo cod. 13

Tipologia: asilo nido

Numero di educatori: 11 \*un questionario non è pervenuto



**Parole ricorrenti**

ascoltare  
 conoscenza  
 persona  
 potenzialità  
 competente  
 crescita  
 autonomia  
 percorso  
 educatore  
 sviluppo

**Estratto dalla domanda 1**

“interventi consapevoli che tengano conto del bambino competente che si ha di fronte per promuovere sviluppo ed apprendimento”

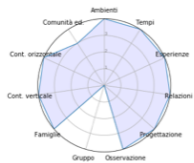
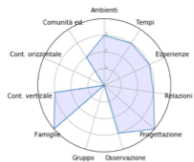
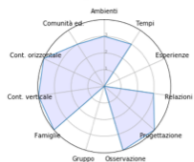
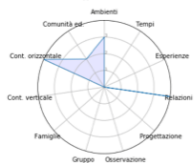
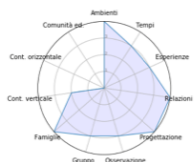
**Ambiti di miglioramento emersi dalla domanda 2**

Migliorare la routine del cambio cercando di dedicare più tempo valorizzando la relazione educatore bambino; migliorare il sistema di documentazione raccolta delle informazioni sull'attività educative e le tappe del bambino.

Servizio educativo cod. 26

Tipologia: centro infanzia

Numero di educatori: 5



**Parole ricorrenti**

potenzialità  
crescita  
svilupparsi  
esplorazione  
ambienti  
emergere  
gioco  
sé  
espressione  
occasioni

**Estratto dalla domanda 1**

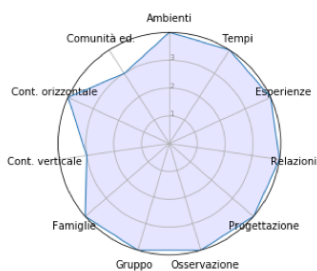
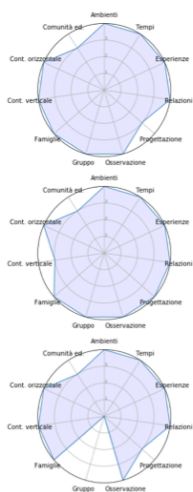
“accompagnare il bambino prendendolo per mano, guidarlo aiutarlo a sviluppare ciò che in lui c'è di autentico, di proprio”

**Ambiti di miglioramento emersi dalla domanda 2**

Migliorare il tempo dedicato al cambio e al pranzo;  
spazio esterno;  
continuità con infanzia;  
migliorare l'arredamento fasciatoio nelle sezioni;  
migliorare gli spazi per il collegio docenti;  
utilizzare i volontari per il servizio prolungato.

Servizio educativo cod. 38

Tipologia: asilo nido  
Numero di educatori: 3



**Parole ricorrenti**

famiglia  
scuola  
rete  
educazione  
sociale  
ambiente  
lavoro  
crescita  
compito  
adulto

**Estratto dalla domanda 1**

“farlo sentire parte integrante di una rete sociale in cui si senta partecipe nelle relazioni con l'adulto, i coetanei e l'ambiente per una crescita olistica del bambino in un ambiente sereno ed accogliente”

**Ambiti di miglioramento emersi dalla domanda 2**

Esperienze proposte, uscite sul territorio, giochi ed esperienze interculturali;  
progettazione verifica e valutazione strategie di osservazione più dettagliate e nelle varie aree di sviluppo;  
formazione con la partecipazione del personale ausiliario;  
formazione che consideri le richieste elaborate nel team;  
maggiore coinvolgimento delle famiglie;  
continuità verticale con la scuola dell'infanzia;  
avvio di progetti con i genitori per far conoscere il servizio coinvolgere le famiglie.