

## Prospettive sulla qualità: il caso degli asili nido

Anna Bondioli

Italia

### Riassunto

La qualità è un termine e un concetto problematico, soprattutto se riferito a istituzioni educative, quali gli asili nido, che hanno compiti eminentemente educativi, di promozione della crescita infantile e di supporto alle famiglie in tale compito. Definire la qualità dei servizi educativi per i bambini da 0 a 3 anni, individuarne gli indicatori, elaborare strumenti in grado di determinarla e valutarla sono problematiche discusse in un ampio dibattito, iniziato negli anni Settanta del secolo scorso, che ha chiamato in causa ricercatori, responsabili e operatori dei servizi, tecnici della valutazione, amministratori pubblici. Il presente contributo ne traccia sinteticamente la storia soffermandosi sulle proposte più significative, dagli studi degli anni Ottanta del secolo scorso ai documenti e agli strumenti di apprezzamento della qualità diffusi negli anni Novanta. Nella parte conclusiva il saggio presenta un approccio riflessivo e dialogico al tema della qualità e del suo apprezzamento mettendone in luce le finalità formative e migliorative dell'esistente.

**Parole Chiave:** qualità, asili nido, valutazione educativa, approccio riflessivo e dialogico, educazione della prima infanzia

## Perspectives on quality: the case of day-care centres

Anna Bondioli

Italia

### Abstract

Quality is a problematic word and concept, especially when applied to educational institutions, such as day-care centres, whose goals are eminently educational: the promotion of infant growth and the support of families in the task. Defining the quality of educational services for children aged 0 to 3, identifying indicators, developing tools able to determine and evaluate it are issues discussed in a wide-ranging debate which began in the 1970s and involved researchers, service managers and caregivers, evaluation technicians, and public administrators. This paper briefly traces the history of this debate by focusing on the most significant proposals, from the studies of the 1980s to the documents and evaluation tools popular in the nineties. In its concluding part the essay offers a reflective and dialogic approach to quality and its appreciation highlighting its formative and improving function.

**Key Words:** quality, day-care centres, educational evaluation, reflective and dialogic approach, early childhood education

## La qualità: un termine e un concetto problematico

In questo saggio tratterò della qualità dei centri per bambini da zero a tre anni da una prospettiva eminentemente pedagogica. Ci interessa mettere a fuoco gli aspetti che caratterizzano i servizi per la primissima infanzia come luoghi di educazione, contesti cioè in grado di garantire il benessere e lo sviluppo dei bambini che vi sono ospitati (Cfr. Becchi, 2000; Becchi, Bondioli, Ferrari & Gariboldi, 2002).

Si tratta di una precisazione necessaria in quanto l'uso del termine "qualità" appartiene originariamente al mondo dell'industria e delle aziende, a una realtà ben diversa da quella della scuola e dei servizi educativi. Come sappiamo, le parole non sono dei puri rivestimenti di concetti; al contrario: il contesto culturale della loro derivazione finisce di influenzare anche quelli cui è applicato per analogia. Così la mutuazione, da parte dei servizi per l'infanzia e, più in generale, del mondo della scuola, di questo termine, si è portato dietro, fin dall'inizio, un insieme di significati che non appartengono culturalmente all'ambito dell'educazione: i concetti di standard, di procedure di controllo<sup>1</sup>, di certificazione della qualità. Per definire e valutare la qualità dei servizi educativi per l'infanzia si sono infatti talora proposti procedimenti, probabilmente validi per le realtà aziendali, ma inadatti a cogliere la specificità dei servizi per l'infanzia: gli esiti del processo di crescita non equivalgono infatti a un "prodotto" così come i genitori non sono equiparabili a dei "clienti".

Un primo problema, dunque, quando si affronta la questione della qualità dell'asilo nido, è quella di una definizione "in proprio", che si radichi in una cultura dell'infanzia e dell'educazione, e che tenga conto delle finalità proprie di tale contesto e dei processi che lo contraddistinguono.

Non solo. Vi è anche un problema di "prospettiva". Se si respinge la metafora aziendalistica, la qualità non può essere concepita né come uniformità a standard (il chiodo prodotto alla catena di montaggio

viene considerato "difettoso", quindi non di qualità, se non è della lunghezza, del peso, delle dimensioni prestabilite; è possibile dire la stessa cosa del bambino?) né come giudizio di apprezzamento da parte dei "clienti" (chi sono gli equivalenti dei "clienti" del nido? Le famiglie? I bambini? Gli educatori?). Non concordo con un'idea di "qualità" secondo cui si può pervenire a definirla, certificarla, misurarla secondo criteri oggettivi e parametri uguali per tutti, poiché ritengo che la "qualità" abbia sempre a che fare con valori, opzioni, scelte che dipendono dalle esigenze e dai punti di vista di coloro che ne sono implicati e influenzati e che, laddove le figure coinvolte svolgono ruoli e funzioni diverse, diversi possono essere i valori, le preferenze, le priorità in relazione a ciò che può essere chiamata "qualità". In un contesto come l'asilo nido si può supporre che la qualità per il genitore possa essere diversa da quella per il bambino e da quella per l'educatore e che ciascun soggetto, in maniera più o meno esplicita, sia portatore di bisogni, interessi e valori peculiari. In un servizio educativo, all'interno del quale è necessario ipotizzare una cooperazione tra queste diverse figure, come è possibile, a partire da prospettive differenti, giungere a "fare", collaborando, la qualità del servizio? (Cfr. Becchi, 2000).

Il termine "qualità" è inoltre strettamente connesso a quello di valutazione. Modi diversi di concepire la valutazione influenzano fortemente il modo di concepire la qualità. L'analogia con il Q.I. è evidente. L'intelligenza viene definita sulla base dello strumento che consente di giudicarla (il test di intelligenza); analogamente la qualità si definisce nei termini in cui è possibile misurarla in un processo dato di valutazione. Discutere di qualità implica dunque discutere anche dei modi per valutarla, dei diversi modelli cui è possibile riferirsi, dei *frameworks* concettuali da cui tali modelli derivano, non tutti e non sempre collimanti o compatibili.

Ancora. La qualità è unica o plurima? La qualità è quel "quid" che rende particolari, idiosincratice, irripetibili le caratteristiche di un certo servizio o è l'insieme di quegli elementi irrinunciabili che possiamo

rintracciare in qualsiasi centro che riteniamo “buono” o “passabile”? (Cfr. Becchi, 2000).

Lasciando per ora in sospeso gli interrogativi fin qui enunciati – li riprenderemo più avanti - che costituiscono lo sfondo problematico entro cui si colloca il discorso sulla qualità dell’asilo nido, che è il fuoco di questo contributo, vorrei brevemente tracciare una breve storia degli apporti che hanno caratterizzato il dibattito sull’argomento e hanno contribuito a diffondere una cultura della qualità nei servizi per l’infanzia.

## **Studi, ricerche, documenti programmatici**

Il dibattito sulla qualità dei centri per bambini 0-3, che si è sviluppato a partire dagli anni '80, è stato preceduto – occorre ricordarlo – da un altro relativo agli “effetti” positivi o negativi dell’asilo nido sullo sviluppo infantile. Gli studi di A. Freud, Bowlby, Spitz, Winnicott sugli effetti negativi della istituzionalizzazione in età infantile e i rischi legati a precoci separazioni, seppur temporanee, dalle figure primarie di attaccamento<sup>2</sup> hanno sollecitato un filone di ricerca che mirava a verificare se l’asilo nido producesse conseguenze negative sullo sviluppo, e in quali ambiti, o se, per altri aspetti e per certi soggetti, si potesse configurare come una risorsa evolutiva. Una rassegna delle ricerche compiute nel decennio precedente l’anno di pubblicazione di un articolo su *Child Development* (Belsky & Steinberg, 1978) conduceva gli autori ad esprimere la seguente conclusione: “L’esperienza fatta in asili nido di alta qualità 1) non ha effetti né positivi né negativi sullo sviluppo intellettuale del bambino, 2) non compromette il legame emotivo del bambino con la madre, 3) incrementa il grado in cui il bambino interagisce, sia positivamente che negativamente, con i pari”. In pubblicazioni più recenti (Belsky, 2003 e 2009), riferendosi ad ulteriori studi e a una ricerca condotta negli USA da un’agenzia finanziata dal governo, *The National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), Belsky giunge alla

conclusione che la frequenza dei bambini all’asilo per molte ore al giorno possa essere rischiosa ma anche che i bambini che frequentano servizi di elevata qualità hanno benefici molto maggiori di quelli che ne frequentano di bassa qualità soprattutto riguardo allo sviluppo cognitivo, linguistico e scolastico.

Quello che mi preme sottolineare è che la difficile questione cui le ricerche, dato il numero elevato di variabili interferenti, solo in parte hanno potuto rispondere, se la frequenza all’asilo nido costituisce un rischio o un’opportunità per lo sviluppo, si è ben presto trasformata in quella relativa alla qualità del nido e ai modi per assicurarla. Le nuove domande che hanno cominciato a circolare negli ambienti accademici e in quelli dei servizi, relativamente ai centri per i piccolissimi, sono di questo tipo: quali caratteristiche deve possedere un asilo nido per essere considerato di buona o elevata qualità? Quali sono gli aspetti del nido che maggiormente garantiscono un buon sviluppo dei bambini? Quali, al contrario, si può supporre possano influenzarlo negativamente?

## **Le ricerche sulla prima infanzia e i contenuti di qualità dell’asilo nido: dagli anni '70 agli anni '80**

La maggior parte dei documenti che negli ultimi trent’anni hanno tentato di definire i contenuti della qualità dell’asilo nido, tenendo presenti soprattutto le finalità educative e di sostegno allo sviluppo di questo servizio, si rifanno ad una ormai amplissima letteratura di ricerca, di carattere soprattutto psicopedagogico, che ha messo in luce chiaramente i bisogni irrinunciabili del bambino nell’età che va da zero a tre anni, le principali linee di sviluppo e i momenti critici, le potenzialità cognitive e sociali in relazione all’apporto fornito dalle condizioni ambientali: figure adulte genitoriali e di cura, contesti di socializzazione, ambienti di vita. In anni a noi più vicini buona parte di questi contributi di ricerca ha studiato il comportamento infantile in contesti “naturalisti”, tra cui i centri per bambini zero-tre anni, consentendo così di meglio comprendere che cosa possa significare per un bambino

piccolo trascorrere molte ore della giornata con adulti diversi dai propri genitori e un gruppo di pari e proponendo ipotesi interpretative circa l'importanza di fattori contestuali (ad esempio il rapporto numerico adulto-bambini, la "taglia" dei gruppi infantili, le caratteristiche delle attrezzature e dei materiali di gioco, ecc.) sulle opportunità di crescita dei bambini ospitati. Questa letteratura di ricerca si è agganciata, traendone spunto, a una gamma di esperienze educative "modello" rivolte a bambini sotto i tre anni, la cui documentazione e divulgazione hanno consentito di riflettere sui modi con cui è possibile sostenere lo sviluppo di bambini molto piccoli in ambienti extradomestici<sup>3</sup>.

L'estesa letteratura psicopedagogica sullo sviluppo infantile indica che nei primi tre anni di vita, età cui il nido si riferisce, il processo di crescita infantile ha un'accelerazione enorme: da essere pre-verbale, il bambino diventa capace di comunicare attraverso la parola; da soggetto totalmente centrato su se stesso e i suoi impellenti bisogni diventa un soggetto sociale, capace di riconoscere l'esistenza di altre persone, di identificarsi empaticamente con essi, di interagire, di cooperare; impacciato e scoordinato nei movimenti, all'inizio, quando per le cure del corpo è totalmente dipendente da chi se ne prende cura, diventa progressivamente capace di servirsi del proprio corpo in maniera intenzionale, per raggiungere gli scopi che si è prefisso; in questo processo, inoltre, il piccolo "si socializza" nel senso che impara progressivamente le regole e gli usi che vigono nei diversi contesti della quotidianità; estende progressivamente la sua conoscenza del mondo circostante in virtù delle capacità di apprendimento dall'esperienza che ha man mano acquisito; costruisce una propria identità e si riconosce come maschio o femmina. La medesima letteratura mette in luce che questo percorso non ha luogo per via di sola maturazione e che gli esiti non sono scontati. È necessario un ambiente che "sostenga lo sviluppo" e, se tale ambiente, come l'asilo nido, si affianca alla famiglia in questo compito, è altrettanto necessario che esso si proponga come luogo non solo di custodia, ma anche di cura ed educazione. Le

domande allora sono: quali caratteristiche dovrebbe avere un ambiente extradomestico che quotidianamente il bambino attraversa, quale l'asilo nido, per assicurare i suoi bisogni irrinunciabili e promuoverne lo sviluppo? Quali le condizioni di base? Quali le situazioni e le esperienze che favoriscono i processi di crescita, quali quelle che al contrario possono essere elementi di difficoltà o di ostacolo? E, infine, quali vantaggi può offrire a un bambino sotto i tre anni un ambiente che si affianchi alla famiglia nel sostegno alla crescita e nell'educazione infantile?

Tra la fine degli anni '70 e i primi anni '80 tre ci sembrano i contributi di maggior rilievo alla individuazione dei "contenuti" di qualità dell'asilo nido: il testo classico di Bronfenbrenner *Ecologia dello sviluppo umano* (1979) che argomenta, servendosi di un'estesa letteratura di ricerca, a favore dell'estensione sociale dell'esperienza infantile; la ricerca di Bruner e collaboratori sulle *day nurseries* inglesi (Bruner, 1980) che, con una metodologia comparativa, discrimina tra servizi di bassa e elevata qualità; la pubblicazione della ECERS (Harms & Clifford, 1980), la prima scala di valutazione dei contesti educativi 0-6 che individua 35 aspetti che ne connotano la qualità.

Ecco in sintesi i principali apporti.

Bronfenbrenner indica come condizione positiva di crescita quella che egli definisce "transizione ecologica" (Bronfenbrenner, 1979, p. 63), il passaggio da contesti diadici, chiusi, a contesti più articolati e complessi dal punto di vista sociale nei quali il piccolo esperisce modalità differenti e plurime di interazione e ruoli diversificati. Passaggio che, per configurarsi come strumento evolutivo, deve poter contare su due condizioni: a) un accompagnamento da parte delle figure primarie di attaccamento che faciliti l'ambientamento graduale del bambino al nuovo contesto e gli consenta di instaurare nuovi legami affettivi e sociali con adulti diversi dai familiari e altri bambini e b) la sinergia di intenti e la collaborazione tra i diversi ambienti cui il bambino appartiene. In questa affermazione troviamo indicazioni preziose circa alcune delle condizioni che

rendono l'asilo nido un contesto favorevole allo sviluppo: la necessità di un periodo di "inserimento" in cui il piccolo è accompagnato da una delle figure di attaccamento fintanto che non inizia a stabilire legami con nuove figure e la condivisione della realizzazione del progetto educativo sul bambino tra nido e famiglia che comporta passaggio di informazioni e la costruzione di un "patto di alleanza" tra figure educative e parentali. Se queste condizioni sono rispettate, l'asilo nido può configurarsi a pieno titolo come "transizione ecologica" benefica ai fini dello sviluppo.

Nel 1980 Bruner pubblica uno studio condotto su alcuni centri per la primissima infanzia londinesi rappresentativi di diverse tipologie (un nido privato a pieno tempo, un nido aziendale gestito da una compagnia commerciale, un nido gestito da un'azienda ospedaliera e collocato nell'ospedale, un nido universitario, e un nido comunale) allo scopo di coglierne gli aspetti caratteristici e di valutarli dal punto di vista della qualità educativa. Tra le variabili che maggiormente sembrano influenzare la qualità dei servizi Bruner individua in primo luogo, gli obiettivi, impliciti o dichiarati, dei diversi centri, che appaiono influenzare fortemente l'idea che gli educatori hanno delle esigenze infantili e lo stile delle relazioni adulto-bambini, sottolineando quanto sia importante che gli obiettivi e le finalità che un servizio si pone siano esplicitati e siano condivisi con le famiglie. Parla dell'importanza di un "contratto" relativo alla cura infantile tra centro e famiglie, un contratto che definisca il *perché* il bambino ha bisogno di essere accudito, che chiarisca che cosa si debba intendere per accudimento del bambino, un contratto non formale ma che passi attraverso forme effettive di discussione e comunicazione e che nasca dalla risposta a domande del tipo: Che cosa si aspettano i genitori dal servizio? Che cosa offre, di fatto, il servizio? Che idea hanno i genitori e gli educatori delle esigenze dei bambini?

In secondo luogo ciò che fa la differenza, in termini di qualità dei servizi, è l'attenzione ai bisogni infantili di tipo affettivo e sociale e la creazione di un ambiente in

grado di soddisfarli, un ambiente non scolastico che privilegi l'esperienza ludica, caratterizzato da un clima di "alleanza"<sup>4</sup> e dalla ricchezza degli scambi comunicativi tra adulti e bambini. Bruner sottolinea come questo secondo aspetto della qualità sia strettamente connesso al primo. La scelta dei centri, implicita o esplicita, circa le finalità primarie del servizio e le idee sul bambino, sembra influenzare fortemente il clima relazionale e sociale che li contraddistingue, il tipo di attività in cui i bambini si impegnano maggiormente, il grado di iniziativa e di libertà che viene loro concesso nello svolgerle.

Un ulteriore aspetto che appare discriminante riguarda la maggiore o minore democraticità dei rapporti tra le persone che si prendono cura del bambino.

Infine, carenza di personale (rapporto numerico adulto bambino insoddisfacente), di qualificazione professionale degli operatori, di momenti di incontri e discussione tra operatori, sono altrettanti fattori che giocano "contro" la qualità di un nido (Bruner, 1980, p. 162).

L'indagine di Bruner costituisce tutt'ora un modello di riferimento non solo per l'impostazione complessiva della ricerca ma anche, e soprattutto, per gli indicatori di qualità individuati che consentono di confrontare e valutare realtà educative nella loro specificità.

Anche la ECERS (*Early Childhood Environmental Rating Scale*)<sup>5</sup>, una delle prime scale di valutazione dei centri per l'infanzia 0-6, capostipite di una serie di strumenti di valutazione di cui parleremo più avanti, presenta una serie di aspetti che consentono di apprezzare la qualità di servizi per la prima infanzia sintetizzando in un indice complessivo e articolato quegli elementi che, sulla base della letteratura di riferimento, il giudizio di esperti accademici del settore<sup>6</sup>, la conoscenza delle esperienze educative più accreditate, appaiono fondamentali e distintivi per riconoscere e assicurare la qualità di tali contesti. Pubblicata nel 1980, in seguito a un elaborato lavoro di ricerca e validazione da parte di due ricercatori della North Carolina, Harms e Clifford, presenta 35 item suddivisi in

aree di interesse quali aspetti di fondo da osservare ed apprezzare per giungere a un giudizio di qualità su uno specifico contesto educativo per l'infanzia<sup>7</sup>.

### **Alcuni documenti programmatici degli anni '90**

Negli anni '90 vengono pubblicati due importanti documenti, frutto del lavoro di una Commissione europea (Rete per l'infanzia): *"La qualità nei servizi per l'infanzia, un documento di discussione"* (1990) e *"Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia"* (1996).

Il primo nasce con l'intento di incoraggiare, nel quadro del Terzo programma della Comunità Europea sulle pari opportunità, un'offerta maggiore di servizi europei di buona qualità per l'infanzia. Il documento si occupa di due questioni importanti e correlate: come si definisce la buona qualità? Quali sono le condizioni necessarie per promuovere servizi di buona qualità? Si tratta di un documento che non intende determinare un "eurostandard" ma promuovere una discussione che tenga conto della varietà di valori, idee ed esperienze propri di una comunità pluralistica come l'Europa e conformarsi positivamente a tali diversità. A partire da questi presupposti gli estensori del documento offrono delle proposte chiare circa le finalità dei servizi per l'infanzia<sup>8</sup> e i criteri di qualità da ottemperare per conseguirle<sup>9</sup> al fine di orientare l'azione dei *decision-makers* e dei governi.

Il secondo documento stabilisce quaranta obiettivi da raggiungere da parte dei paesi della Comunità europea, articolati in macroaree: gli obiettivi per una politica quadro (1-6), gli obiettivi finanziari (7-10), gli obiettivi per livelli e tipologie di servizi (11-15), gli obiettivi educativi (16-20), gli obiettivi per i rapporti numerici adulto/bambini (21-24), gli obiettivi per l'assunzione e la formazione del personale (25-29), gli obiettivi relativi all'ambiente e alla salute (30-33), gli obiettivi per i genitori e la comunità locale (34-36), gli obiettivi per la valutazione del funzionamento dei servizi offerti (37-40).

A distanza di circa quindici anni dalla loro pubblicazione i due documenti costituiscono tutt'ora dei punti di riferimento essenziali per determinare il senso e i contenuti della qualità dei servizi per l'infanzia, le condizioni per assicurarle e i traguardi da raggiungere. Insieme ai risultati degli studi menzionati nel paragrafo 2, hanno contribuito a fare emergere nitidamente le caratteristiche proprie dei "buoni" servizi per l'infanzia 0-3: luoghi in cui si cerca di assicurare il benessere e lo sviluppo dei bambini attraverso la cooperazione con le famiglie, l'impegno di personale professionalmente preparato, l'offerta di un'ampia gamma di esperienze relazionali e di apprendimento, l'allestimento di un ambiente stimolante a misura di bambino; contesti, gestiti da personale esperto, che si impegna responsabilmente a prendersi cura di un gruppo infantile per un periodo prolungato di tempo tentando il più possibile di garantire, attraverso il dialogo con i genitori, la sinergia tra le esperienze nel nido e quelle della famiglia e affinando, attraverso il confronto con i colleghi e gli esperti, le proprie capacità professionali (di osservazione, innovazione, progettualità, ecc.); un ambiente caratterizzato da piccoli gruppi infantili stabili cui vengono offerti spazi attrezzati e attività ludiche su misura; un luogo di vita infantile che possiede le condizioni per poter svolgere una funzione educativa peculiare, non mimetica di quella familiare, in quanto offre un'ampia gamma di risorse evolutive: dal punto di vista dell'esperienza affettiva e sociale la presenza di una piccola collettività infantile e di figure adulte, conosciute e stabili, in aggiunta a quelle della famiglia, capaci di riconoscere i bisogni individuali del bambino e le sue esigenze di crescita; dal punto di vista dell'esperienza motoria, verbale e cognitiva, spazi ampi, attrezzati, sicuri, con una dotazione di materiali scelti e figure esperte in grado di interagire con ogni singolo bambino e col gruppo così da sostenere le capacità emergenti; dal punto di vista dell'esperienza complessiva di crescita offerta, la possibilità di un dialogo tra educatori e genitori così da rendere il più possibile continui e sinergici gli ambienti di vita del bambino.

## Valutare la qualità dell'asilo nido: strumenti e procedure

Intrecciato alle ricerche e alle proposte sui contenuti di qualità dei centri per bambini da 0 a 3 anni, si diffonde, a partire dagli anni '80, un altro dibattito, relativo alla valutazione di tali centri, che vede ricercatori universitari e responsabili di servizi impegnati nella discussione sul significato e le finalità da attribuire a tale operazione e nella messa a punto di procedure e strumenti *ad hoc*.

### Accreditamento e guide per i genitori

Negli Stati Uniti d'America, dove il dibattito ha inizio, la valutazione dei servizi per l'infanzia viene caldeggiata e promossa in due direzioni: come procedura di accreditamento mediante la quale le strutture possono certificare la loro qualità e come strumento attraverso il quale le famiglie possono compiere la scelta del servizio cui mandare il proprio figlio in maniera più consapevole e accorta.

L'accREDITamento è un processo che i centri per l'infanzia possono intraprendere volontariamente allo scopo di migliorare la qualità. I servizi che vi si sottopongono sono sollecitati a raggiungere livelli di qualità superiori a quelli minimi previsti dalla normativa attraverso forme di autovalutazione e di accertamento da parte di valutatori esterni. Negli USA numerose organizzazioni hanno sviluppato sistemi di accreditamento per individuare programmi di buona qualità<sup>10</sup>. Di particolare interesse è quello proposto a partire dagli anni '80 dalla *National Association for the Education of Young Children* (NAYEC)<sup>11</sup>, che abbina l'autovalutazione da parte del personale dei centri e l'ispezione esterna. Lo strumento di valutazione utilizzato, *Accreditation Criteria and Procedures*, opera di Sue Bredekamp (1991), che ha subito diverse revisioni, l'ultima delle quali del 1998, non propone standard di qualità minimi ma criteri che definiscono programmi di buona ed eccellente qualità. Le aree di interesse dello strumento sono dieci: a) interazioni, b) curriculum, c) interazioni tra operatori e genitori, d) qualificazione dello staff, e) amministrazione, f) il personale, g)

l'ambiente fisico, h) salute e sicurezza, i) i pasti, l) valutazione, per un totale di 91 descrittori, ciascuno dei quali definisce con chiarezza e precisione le caratteristiche che il contesto deve avere per essere giudicato di qualità<sup>12</sup> (cfr. anche *Guide to Accreditation by the National Association for the Education of Young Children*, 1998 Edition). Il valore di questo strumento, che si inserisce, come abbiamo visto, in un "pacchetto" per l'accREDITamento, sta nel fatto che la valutazione dei centri per l'infanzia viene effettuata a partire da una definizione pienamente pedagogica della qualità dei servizi, che ne sottolinea la forte valenza educativa, e attraverso il pieno coinvolgimento di diversi attori sociali nel processo di qualificazione del servizio (cfr. Bredekamp & Willer, 1996; Ethiel, 1996). Negli Usa tale sistema risulta ampiamente diffuso<sup>13</sup>.

Altrettanto diffusi negli USA, come nel Regno Unito, sono gli strumenti e le guide per le famiglie che aiutano i genitori nella scelta dei servizi predisponendo in diversi casi veri e propri dispositivi di valutazione nella forma di *checklists* (per una rassegna cfr. Ferrari, 2003).

### Strumenti per accertare e migliorare la qualità dei servizi

Alla fine degli anni '80 il gruppo di ricercatori della North Carolina che aveva messo a punto e validato la ECERS, strumento per valutare la qualità dei centri per l'infanzia 0-6, di cui si è già parlato nel secondo paragrafo, si impegna a realizzare un nuovo dispositivo specifico per i centri per bambini da 0 a 3 anni, la ITERS (*Infant and Toddler Environment Rating Scale*) (Harms, Cryer & Clifford, 1990). L'idea di qualità sottesa alla ITERS si fonda sugli esiti degli studi condotti sugli asili nidi e sulla letteratura psicopedagogica relativa alla primissima infanzia ed ha ricevuto l'approvazione di un numeroso gruppo di "testimoni privilegiati". Lo strumento consta, nella versione originale, di 35 item, ciascuno dei quali presenta quattro situazioni tipo corrispondenti a livelli di qualità progressivi: inadeguata, minima, buona, eccellente. Valutatori interni e/o esterni possono

delineare su questa base un profilo di qualità della sezione o dell'intero centro<sup>14</sup>.

Nel 1994 viene pubblicata l'ACEI (Darder & Mestres, 1994; traduzione e adattamento italiano a cura di Maria Paola Gusmini, 2000), uno strumento di autovalutazione della qualità percepita dagli educatori dei centri 0-6, costituito da 23 descrittori (item) suddivisi in due aree di interesse ("Il progetto educativo" e "Organizzazione e gestione"). Lo strumento consente a gruppi di educatori di valutare quanto le idee e le pratiche educative risultino condivise e sinergiche.

Negli anni '90 in Italia il dibattito sulla qualità dell'asilo nido si arricchisce attraverso diverse proposte di dispositivi valutativi messi a punto da ricercatori, dirigenti di servizi, operatori (tra gli altri Regione Toscana, 1993a e 1993b; Zanelli, 1998 e 2000; Franchi & Caggio, 1999; Fortunati, 2002). Tra la fine degli anni '90 e l'inizio del nuovo secolo, a conclusione di un lungo percorso che ha visto coinvolti educatori e coordinatori di due regioni italiane, sono stati pubblicati l'ISQUEN (Indicatori e scala per la valutazione della qualità educativa del nido) (Becchi, Bondioli & Ferrari, 1999) e Il sistema di indicatori contestuali per gli asili nido della Regione Emilia Romagna (Bondioli, 2000), quest'ultimo pensato per favorire forme di "qualità negoziata" (Bondioli, Ghedini, 2000). Accanto a questi "attrezzi", negli stessi anni, vengono pubblicati altri documenti che aiutano coloro che sono coinvolti nella vita del nido a ripensarne e a progettare la qualità. Si tratta di *Linee guida*, come quelle elaborate per gli asili nido della provincia di Trento (Barberi, Bondioli, Galardini, Mantovani & Perini, 2002), di *Orientamenti* per la qualità degli asili nido e le famiglie (Fortunati, 2002), di *Idee guida* (Becchi, Bondioli, Ferrari & Gariboldi, 2002; Bondioli, Savio & Ferrari V., 2013).

## Oltre la qualità: la valutazione come riflessione partecipata

Come abbiamo avuto modo di vedere, il dibattito sulla qualità dei servizi per l'infanzia e, più in particolare, dei centri per bambini da 0 a 3 anni, si è incentrato da un lato sull'individuazione di quegli aspetti del contesto che la ricerca e l'esperienza in campo educativo hanno mostrato influenzare maggiormente il benessere e lo sviluppo infantile e, dall'altro, sulla creazione e la diffusione di dispositivi atti a valutarla. La discussione ha invece molto meno preso in considerazione il significato complessivo da attribuire al "valutare" nell'ambito dei servizi per i più piccoli, i processi attraverso i quali compiere le procedure valutative e, soprattutto, le figure da coinvolgere. Alcuni contributi sembrano tuttavia aprire il confronto in queste nuove direzioni (Schumann & Schumann, 2004). Lo sfondo è costituito dalla cosiddetta "valutazione di quarta generazione" (Guba e Lincoln, 1989) e dalla "valutazione partecipativa e democratica" che, pur non riferendosi specificatamente ai servizi per l'infanzia, propone un modello valutativo in grado di coinvolgere il più possibile tutti i soggetti interessati al "benessere" di un'istituzione, di un programma, di un servizio - i cosiddetti *stakeholders* - instaurando un confronto democratico circa le idee e le pratiche educative orientato al miglioramento e all'assunzione di consapevolezza e responsabilità (per una rassegna cfr. Bondioli, 2010b).

In questa direzione Lilian Katz (1995) propone un approccio che oltrepassa la prospettiva sulla qualità, di cui abbiamo trattato nei paragrafi precedenti, da lei definita "dall'alto al basso". Si tratta di porsi dal punto di vista dell'esperienza soggettiva dei bambini e di valutare un centro o un programma a partire da domande quali "Come si sente un bambino in questo ambiente? Accolto o imprigionato? Uno tra i tanti o membro coinvolto di un gruppo? Capito e protetto o rimproverato?". Questa prospettiva, che può essere definita "dal basso verso l'alto", deve poi intrecciarsi ad altre

prospettive: di qualità “interna” (rapporti tra colleghi, tra educatori e genitori, tra personale e ente gestore) ed “esterna” (rapporti tra il servizio e la comunità). Molteplici i punti di vista, quindi, e molteplici le prospettive sulla qualità che possono anche risultare divergenti o non collimanti. Il confronto tra i diversi punti di vista risulta dunque fondamentale per una valutazione della qualità e per l’assunzione di precise responsabilità da parte dei diversi attori sociali implicati.

Nella medesima direzione si collocano le proposte del gruppo di ricerca pedagogico dell’Università di Pavia che, a partire dagli anni ’90, ha condotto indagini valutative sui servizi per l’infanzia, costruito strumenti di valutazione per l’asilo nido e la scuola dell’infanzia, messo a punto indicatori di qualità, elaborato un modello di valutazione formativa di contesto denominato del “valutare, riflettere, restituire” (Bondioli & Ferrari, 2004; Bondioli, 2010) secondo cui la qualità ha una natura:

- negoziale, partecipativa e “pluri-vocale” (qualità è transazione, cioè confronto tra individui e gruppi che hanno un interesse verso il servizio, che hanno responsabilità nei suoi confronti, che vi sono a qualche titolo coinvolti e che lavorano per esplicitare e definire in maniera consensuale valori, obiettivi, priorità, idee su come il servizio è e su come dovrebbe o potrebbe essere);
- autoriflessiva (fare la qualità comporta non solo un agire ma anche un riflettere sulle pratiche, sui contesti, sulle abitudini, sugli usi, sulle tradizioni di un servizio per verificarne la significatività rispetto ai propositi e agli intenti);
- contestuale e plurale (la qualità ha una declinazione flessibile, ammette modalità di realizzazione differenti, accentuazione di priorità, idiosincrasie)
- trasformativa (la qualità di un servizio educativo deve porsi come obiettivo prioritario quello di sostegno alla

crescita e allo sviluppo, una finalità di miglioramento trasformativo);

- formativa (l’acquisizione di consapevolezza, lo scambio di sapere, il confronto costruttivo di punti di vista, l’abitudine al patteggiamento e all’esame di realtà, la capacità di cooperare costituiscono altrettanti aspetti dell’ “effetto formativo” che si intende indurre attraverso il processo del “fare la qualità”);
- processuale (la qualità non è un prodotto, non è un dato. La qualità si costruisce. Fare la qualità è un lavoro, che si dipana nel tempo, che non può mai dirsi concluso, che cresce su se stesso con un andamento a spirale).

Il modello si caratterizza per oggetto, finalità, soggetti implicati, metodi-strumenti-criteri di valutazione, ruolo del valutatore (cfr. Bondioli, 2004).

Oggetto di valutazione è una realtà educativa precisa. Scopo del processo di valutazione è proporre e stimolare una riflessione sulla realtà educativa esaminata che conduca ad un’assunzione di maggiore consapevolezza circa le scelte compiute e da compiere, che consenta di “rivedere” e meglio finalizzare il proprio lavoro, che aiuti a sviluppare una professionalità dotata di “potere” di deliberazione ed azione. Non si tratta dunque di una valutazione “sommativa” che dà un giudizio definitivo sulla realtà in esame sulla base di standard predefiniti o attraverso il confronto con altre realtà.

La valutazione deve essere il più possibile corale: tutti saranno chiamati a valutare (dirigenti, operatori, genitori, coordinatori, ecc.). Tuttavia, dato il carattere “a spirale aperta” della valutazione e la specificità degli scopi per cui una valutazione può essere condotta, un percorso valutativo può, in un momento iniziale, restringere il gruppo di lavoro a una sola tipologia di “attori sociali”, demandando a momenti successivi il coinvolgimento di altri soggetti. La individuazione e la cooptazione del gruppo di lavoro sono dunque aspetti importanti del

modello. Il confronto e la discussione all'interno del gruppo di lavoro assicurano quell'intersoggettività e quel dialogo riflessivo che caratterizza una valutazione a scopo formativo. Quanto detto esclude a priori che a compiere la valutazione sia unicamente un soggetto estraneo e che gli operatori siano semplicemente esecutori di un compito stabilito da altri.

Per valutare occorre servirsi di metodi, strumenti, criteri di valutazione. Il modo più semplice è quello di avvalersi di uno strumento già confezionato, pertinente al contesto esaminato e adatto alle finalità per cui è condotta la valutazione: uno strumento che consenta la discussione e il confronto, che stimoli quel dialogo intersoggettivo che sta alla base di un percorso di valutazione formativa. Un buon strumento di valutazione delinea un modello dell'oggetto da valutare, precisa quali informazioni vadano raccolte e dichiara, per ciascun aspetto, standard di ottimalità, definisce i criteri sulla cui base compiere un apprezzamento. Lo strumento scelto dovrà essere esso stesso oggetto di valutazione. Il gruppo di lavoro sarà cioè chiamato a pronunciarsi sullo strumento per verificare se i "valori" di cui è portatore collimano con quelli del gruppo e se gli aspetti che chiede di valutare sono pertinenti agli scopi per cui la valutazione viene condotta. Un buon dispositivo di valutazione è attendibile non perché è oggettivo - è, al contrario, "intriso di valori" - ma perché esplicita con chiarezza sia le dimensioni che considera rilevanti da valutare sia l'idea di qualità di cui è portatore. Costituisce quindi un significativo strumento di confronto. Si perviene cioè all'attribuzione del giudizio attraverso la "misurazione" dello scarto tra lo stato di fatto della realtà da valutare e "gli espliciti livelli considerati ottimali da un gruppo di riferimento"<sup>15</sup>; l'apprezzamento avviene attraverso un confronto tra "essere" e "dover essere", tra livelli di qualità percepita e livelli di qualità auspicati.

La prima fase è quella del "valutare", che comporta diversi passi: precisazione degli scopi per cui la valutazione viene condotta; definizione e il coinvolgimento del gruppo di lavoro; definizione negoziata dell'oggetto di

valutazione e dello/gli strumento/i con cui effettuarla; addestramento all'uso dello/gli strumento/i; valutazione dello strumento (individuale); accertamento della qualità mediante l'uso dello strumento (individuale). La seconda fase è quella del "restituire-riflettere", caratterizzata dal commento dei dati valutativi attraverso l'esplicitazione delle idee di qualità del gruppo di lavoro; l'individuazione delle pratiche considerate di valore; l'esplicitazione degli aspetti problematici del contesto).

Pur trattandosi di un modello autovalutativo, un ruolo importante è svolto da un formatore/facilitatore che sostiene il processo riflessivo in tutte le sue diverse fasi. Egli è garante dell'intero processo valutativo ed ha come compito primario quello di restituire, attraverso il proprio filtro interpretativo, le diverse sfaccettature della complessa immagine di scuola che ne risulta, di sollecitare, soprattutto, tramite questa via, un lavoro di esplicitazione e di riflessione, che consenta di prospettare il futuro ragionando sul perché si fa quel che si fa e come si potrebbe fare per farlo meglio.

Secondo l'approccio appena delineato valutare non significa tanto accertare la qualità quanto elaborarne un'idea intersoggettivamente condivisa tra i diversi soggetti implicati a partire dai loro differenti punti di vista al fine di individuare e realizzare modalità sinergiche di azione. Oltre che partecipativo l'approccio è fondamentalmente "riflessivo" e "dialogico", fondato su un'idea "radicale" di qualità, orientata a produrre significati (*meaning making*) circa situazioni e contesti precisi: una certo servizio, una certa scuola, fornendo risposte a domande quali: qual è l'idea di bambino da cui muoviamo per allestire l'ambiente educativo? Quale idea di educazione abbiamo per bambini così piccoli? Che cosa dobbiamo fare per questi bambini? (Cfr. Moss & Dahlberg, 2008).

In questa prospettiva valutare la qualità è parte del processo di costruzione dell'identità pedagogica di un servizio, un'elaborazione di significati condivisi - tra educatori, tra genitori, tra educatori e genitori, tra educatori e ente gestore - (Cfr. Bondioli &

Savio, 2010; Savio, 2011). Un processo che non si può mai dire concluso e che accompagna in maniera dialettica il “fare” educativo.

## Riferimenti bibliografici

- Accreditation Criteria and Procedures of the National Association for the Education of Young Children (1998 Edition). Washington D.C.: NAEYC.
- Barberi, P., Bondioli, A., Galardini, A. L., Mantovani, & S., Perini, F. (a cura di) (2002). *Linee guida per la qualità del servizio asilo nido nella provincia di Trento*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- Becchi, E. (2000). *La qualità educativa: punti di vista e significati*. In A. Bondioli, P. O. Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A., & Ferrari, M. (1999). *ISQUEN (Indicatori e Scala di valutazione della Qualità del Nido)*. In L. Cipollone (1999) (a cura di), *Strumenti e indicatori per valutare il nido*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M., & Gariboldi, A. (2002). *Idee guida del nido d'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Belsky, J., & Steinberg, L. D. (1978). The effects of day care: a critical review, *Child Development*, 49, 929-949.
- Belsky, J. (2003). *Child care and its impact on young children (0-2)*. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & RDeV Peters (eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Belsky, J. (2009). “Effects of child care on child development: give parents a real choice”. London: Birsbeck University of London, Institute for the Study of Children, Family and Social Issues
- ([http://www.mpsv.cz/files/clanky/6640/9\\_Jay\\_Belsky\\_EN.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/6640/9_Jay_Belsky_EN.pdf)).
- Bondioli, A. (1999). *Indicatori operativi e apprezzamento della qualità: modi e ragioni del valutare*. In L. Cipollone (a cura di), *Strumenti e indicatori per valutare il nido*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2000). *Un sistema di indicatori contestuali per gli asili nido della Regione Emilia Romagna*. In Bondioli, A., & Ghedini, P. O. (a cura di). *La qualità negoziata. Gli indicatori per gli asili nido della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2008). *Bambini abbandonati e intervento educativo*. In E. Becchi (a cura di), *Figure di famiglia*, (pp. 113-138). Palermo: Edizioni della Fondazione nazionale “Vito Fazio-Allmayer”.
- Bondioli, A. (2004). *Valutare*. In A. Bondioli, & M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2010a). Valutare per riflettere: un approccio partecipativo, *Infanzia*, 5, 329-332.
- Bondioli, A. (2010b). *Co-costruire la qualità: il contributo degli stakeholders*. In A. Bondioli, & D. Savio (a cura di), *Partecipazione e qualità*. (pp. 16-35) Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2000) (a cura di). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2004) (a cura di). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2008) (a cura di). *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A., & Ghedini, P. O. (2000) (a cura di). *La qualità negoziata. Gli indicatori per gli asili nido della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Edizioni Junior.

- Bondioli, A., & Savio, D. (2010), (a cura di). *Partecipazione e qualità*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., Savio, D., & Ferrari, V. (2013) (a cura di). *Al nido d'infanzia: le relazioni, l'ambiente, le attività. Le riflessioni delle educatrici di Rovereto (Documento conclusivo del percorso di formazione sulla costruzione delle linee guida)*. Trento: Provincia Autonoma di Trento.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Bruner, J. S. (1980). *Under five in Britain*, London: Grant McIntyre.
- Bredenkamp, S. (1991). *Accreditation Criteria and Procedures*. Washington D.C.: NAEYC.
- Bredenkamp, S., & Ethiel, N. (1996). *Reflections on NAEYC Accreditation: lessons learned and goal for the future*. Washington D.C.: NAEYC.
- Darder, P., & Mestres, J. (1994) (a cura di). *Acei, Evaluación de Centros de Educación Infantil*, Barcelona: Onda.
- Darder, P., & Mestres, J. (1994). *Asei, Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*, adattamento italiano di M. P. Gusmini. Milano: FrancoAngeli, 2000.
- Ferrari, M. (2003). La valutazione dei servizi per l'infanzia: guide per i genitori, *Scuola e Città*, 4, 77-112.
- Fortunati, A. (2002). *Orientamenti per la qualità dei servizi educativi per i bambini e le famiglie*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Franchi, L., & Caggio, F. (1999). *Per una cultura della qualità nell'asilo nido e nella scuola materna*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park. CA: Sage.
- Guide to Accreditation by the National Association for the Education of Young Children* (1998 Edition). Washington D.C.: NAEYC.
- Harms, T., & Clifford, R.M. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)*. New York and London: Teachers College, Columbia University (revised edition 2011).
- Harms, T., & Clifford, R.M. (1980). *Scala di osservazione e valutazione della scuola dell'infanzia (SOVASI)*, traduzione e adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi. Bergamo: Edizioni Junior, 1994.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R.M. (1990). *Infant and Toddler Environment Rating Scale (ITERS)*. New York and London: Teachers College, Columbia University
- 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.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1995). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)*, revised edition, New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
- Katz, L. (1995). La qualità come risultato, *Bambini*, 1, 16-24.
- Moss P., & Dahlberg G. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation, *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5 (1), 3-12.
- Regione Toscana - Istituto degli Innocenti (1993a). *Gli indicatori per la qualità dell'asilo nido*, Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Regione Toscana - Istituto degli Innocenti (1993b). *Manuale per la valutazione della qualità degli asili nido della Regione Toscana*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Rete per l'infanzia della Commissione Europea (1990). *La qualità dei servizi per l'infanzia*. Bruxelles: Commissione Europea DG V.
- Rete per l'infanzia della Commissione Europea (1998). *Quaranta obiettivi di qualità per i*

*servizi per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.

Savio, D. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.

Schumann, I., & Schumann, M. (2004). *Gestione della qualità nelle istituzioni educative per l'infanzia: un modello dialogico*. In Bondioli A., & Ferrari M. (a cura di). *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia* (pp. 139-150). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.

Zanelli, P. (1998). *La qualità come processo*. Milano: FrancoAngeli.

Zanelli, P. (2000). *Autovalutazione e qualità*. Bergamo: Edizioni Junior.

<sup>7</sup> Si tratta delle Cure di routine (Benvenuto e commiato, Pasti e merende, Riposino, Cambi, Pulizia personale), delle Attrezzature e materiali a disposizione dei bambini (per le cure di routine, per le attività di apprendimento, per il relax; la loro disposizione nella sezione; il materiale messo in mostra per i bambini), delle Esperienze cognitive e linguistiche, delle Attività creative ed espressive, delle Attività motorie, di quelle finalizzate allo Sviluppo sociale, e, infine, delle Attività a favore degli adulti (genitori e educatori).

<sup>8</sup> *“Siamo convinti che i servizi per l'infanzia di qualità dovrebbero mirare a fare in modo che i bambini abbiano l'opportunità di avere: una vita sana, la possibilità di esprimersi liberamente, la considerazione di se stessi come individui, la dignità e l'autonomia, la fiducia in se stessi e il piacere di imparare, un apprendimento costante e un ambiente attento alle loro esigenze, la socialità, l'amicizia e la collaborazione con gli altri, pari opportunità senza discriminazioni dovute al sesso, alla razza o a handicap, la valorizzazione delle diversità culturale, il sostegno in quanto membri di una famiglia e di una comunità, la felicità.*

<sup>9</sup> I criteri di qualità vengono individuati in relazione ai seguenti aspetti: A. Accessibilità e utilizzo dei servizi, B. L'ambiente, C. Le attività di apprendimento, D. Il sistema delle relazioni, E. Il punto di vista dei genitori, F. La comunità, G. Valutazione della diversità, H. Valutazione dei bambini e provvedimenti adottati, G. I. Rapporto costo/benefici, J. I valori etici.

<sup>10</sup> Cfr. NCCIC's Web site at <http://nccic.acf.hhs.gov/library/resources/whatsnew/Program%20Standards>.

<sup>11</sup> La NAEYC è un'associazione americana con sede a Washington che tutela i diritti dei bambini.

<sup>12</sup> Ecco, ad esempio, l'enunciato del Criterio 7 dell'area dell'interazione: *“Dal punto di vista sonoro l'ambiente è contrassegnato dalla conversazione gradevole, dal riso spontaneo, da esclamazioni di eccitazione gioiosa e non da rumore di fondo fastidioso o da una quiete forzata”.* *“Il sonoro dell'ambiente è un indicatore della qualità dell'interazione adulto-bambino. Poiché i bambini stanno sviluppando le loro capacità linguistiche, occorre incoraggiare la conversazione. La voce dell'adulto non deve risultare sovrastante”.*

<sup>13</sup> Attualmente più di 7000 servizi risultano accreditati mediante tale procedura.

<sup>1</sup> Il controllo della qualità è un sistema di mezzi per produrre economicamente un bene o un servizio che soddisfi le richieste del cliente.

<sup>2</sup> Per i riferimenti bibliografici e una sintetica presentazione si veda Bondioli, 2008.

<sup>3</sup> Tra le più note ricordiamo le “Case di bambini” montessoriane, la Malting House di Susan Isaacs, gli istituti diretti da Anna Freud durante la seconda guerra mondiale, l'esperienza di Loczy descritta da Emmi Pikler.

<sup>4</sup> I fattori di qualità che Bruner segnala sono: un'alleanza positiva tra educatore e bambino e un approccio dell'adulto verso il bambino di tipo cooperativo e non sanzionatorio immediatamente coglibili dell'atmosfera comunicativa che vige nel centro e che caratterizza gli scambi tra operatori e tra operatori e bambini.

<sup>5</sup> Recentemente la ECERS ha subito una revisione ad opera degli autori (Harms, Cryer, Clifford, 2011).

<sup>6</sup> Lo strumento è stato validato sottoponendolo al giudizio di ricercatori universitari esperti di prima infanzia e di educatori del settore (cfr. Harms e Clifford, traduzione e adattamento italiano a cura di Monica Ferrari e Antonio Gariboldi, 1992, pp. 30-31).

<sup>14</sup> Nel 1992, in seguito ad un'indagine a livello nazionale sulla qualità degli asili nido, la scala ITERS viene adattata al contesto italiano da Monica Ferrari e Paola Livraghi con l'aggiunta di due item sui tempi e i modi dell'inserimento e prende il nome di SVANI (Scala di Valutazione dell'Asilo Nido).

<sup>15</sup> L'espressione è tratta dalla definizione di valutazione come "accertamento intersoggettivo di più dimensioni formative e organizzative di un contesto educativo e indicazione della loro misurabile distanza da espliciti livelli considerati ottimali da un gruppo di riferimento, in vista di un'incidenza concreta sull'esperienza educativa" elaborata da Egle Becchi e Vega Scalera, con la collaborazione di Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio, nell'ambito del progetto 5 del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione 1999-2000-Interventi speciali per la valutazione di qualità della scuola dell'infanzia (Italia) (cfr. Bondioli, Ferrari, 2008, p. 15).

Articolo concluso il 20 Maggio 2013

**Bondioli, A. (2013):** Prospettive sulla qualità: il caso degli asili nido. RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educacion infantil, RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(2), pp. 19-33. Publicado en <http://www.reladei.net>

Il contributo rientra nel progetto di ricerca "Fare la qualità valutando: sperimentare un approccio di *evaluation* formativa nei servizi per l'infanzia" realizzato con fondi ministeriali PRIN 2009 dall'unità dell'Università degli studi di Pavia (Italia)

## Acerca de la autora



### **ANNA BONDIOLI**

**Dipartimento di Studi Umanistici  
Università degli studi di Pavia, Italia**

**Mail:** [bondioli@unipv.it](mailto:bondioli@unipv.it)

E' professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università di Pavia dove insegna anche Pedagogia sperimentale. I suoi studi riguardano in particolare l'educazione infantile, il gioco e i processi di valutazione relativi alle agenzie educative per la prima infanzia. È nel comitato direttivo del Gruppo nazionale "Nidi-Infanzia". Dirige le collane "La cultura del bambino" e "Quaderni Infanzia" della casa editrice Junior di Bergamo. Fa parte del comitato scientifico della rivista Bambini.

