

Vol. 2, N° 2, Julio 2013

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

*Construyendo vínculos
en torno a la infancia*

2
2013



RELAdEI

Revista Latinoamericana de Educación Infantil

Vol. 2 N°2
Julio 2013

EQUIPO EDITORIAL

Comité de Redacción

Miguel A. ZABALZA (USC). Director (miquel.zabalza@usc.es)

Secretaría:

María L. Iglesias (lina.iglesias@usc.es)

Manuela Raposo (mraposo@uvigo.es)

Pablo Muñoz (pablocesar.munoz@usc.es)

Comité Editorial ILADEI:

Lois Ferradás Blanco, España (lois.ferradas@usc.es)

Julia Oliveira Formosinho, Portugal (jfformosinho@gmail.com)

Quinto Borghi, Italia (qborgchi@gmail.com)

Inés de Côrte Vitoria, Brasil (mvitoria@puhrs.br)

Noemí Burgos, Argentina (noemiburgos2@gmail.com)

Rosa María Cruz Guzmán, México (rmcruz82@hotmail.com)

Ainoha Zabalza Cerdeiriña, España (ainohazc@gmail.com).

Responsables traducción italiano:

Battista Quinto Borghi, Italia (qborgchi@gmail.com)

Ferruccio Cremaschi, Italia (ferruccio.cremaschi@spaggiari.eu)

Responsables traducción portugués:

Inés de Corte Vitoria (mvitoria@puhrs.br)

Naire Capistrano (nairecapistrano@hotmail.com)

Responsables traducción inglés:

Ainoha Zabalza Cerdeiriña, España (ainohazc@gmail.com).

Mª del Mar Viña Rouco, España (mariadelmar.vina@usc.es)

Paula López Rúa, España (paula.lopez@usc.es)

Comité de apoyo internacional:

Ferruccio Cremaschi, Italia (ferruccio.cremaschi@spaggiari.eu)

Joao Formosinho, Portugal (joamanuelformosinho@gmail.com)

Naire Capistrano, Brasil (nairecapistrano@hotmail.com)

Maristela Angotti, Brasil (maristela_angotti@hotmail.com)

Verónica Chaverini, Chile (vechaveri@gmail.com)

Myriam Oyaneder, Chile (myriam.oyaneder@gmail.com)

Dalid Cervantes, México (adasa77@hotmail.com).

Ángeles Abelleira, España (angelesabelleira@edu.xunta.es).

COMITÉ CIENTÍFICO

Angotti, Maristela, Univ. de Sao Carlos, Araraquara, Brasil

Antón, Montserrat, Univ. Autónoma de Barcelona

Araujo, Sara , Univ. de Porto, Portugal

Arnaiz, Vicenç, Menorca, España

Asunçao Folque, Univ. de Evora, Portugal

Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino, Italia

Barbour, Nancy, Pennsylvania State University, USA

Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO

Bertolini, Marta, Univ. Nacional del Noroeste, Argentina

Bertram, Tony, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England

Bondioli, Ana, Univ. di Pavi, Italia

Cambi, Franco, Univ. di Firenze, Italia

Carr, Margaret, Univ. of Waikato, New Zealand

Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires, Argentina

Cuomo, Nicola, Univ. di Bologna, Italia

Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre, Brasil

Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil

Dallari, Marco, Univ. di Trento, Italia

De Marco, Nélide, Univ. Nacional de Río Cuarto, Argentina

Escudero, Zulma, Univ. Nacional de San Luis, Argentina

Escuredo, José Carlos, Univ. Nacional de Luján, Argentina

Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa, Portugal

Esteves, Manoela , Univ. Lisboa, Portugal

Figueiredo, Irene , Univ. de Porto, Portugal

Formosinho, Joao , Univ. Católica de Lisboa, Portugal

Fortunati, Aldo, Istituto degli Innocente. Italia

Frabboni, Franco, Univ. di Bologna, Italia

Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra, España

Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa, Argentina

Lera, María José, Univ. de Sevilla, España

Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Baleares, España
Monge, Graciette , Beja, Portugal
Navarro, Marta, Univ. Nacional del Comahue, Argentina
Neves, André, Sao Paulo, Brasil
Paiva Campos, Bartolo , Univ. de Porto, Portugal
Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla, España
Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid, España
Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo, España
Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
Pinto, Franca, Univ. di Foggia, Italia
Porter Galetar, Univ. Autónoma Metropolitana, México
Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona, España
Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Baleares, España
Sánchez, Teresa, Univ. de Santiago de Compostela, España
Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre, Brasil
Sarracine, Vincenzo, Univ. di caserta, Italia
Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nacional de Lujan, Argentina
Simonstein, Selma , Chile
Sisto, Celso, Río de Janeiro, Brasil
Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre, Brasil
Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre, Brasil
Gabriel Junqueira, Sao Paulo, Brasil
Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano, Italia

Sumario

Editorial	11
------------------------	----

Monográfico

La valutazione della qualità nei servizi educativi per l'infanzia

Presentación

Anna Bondioli.....	17
--------------------	----

Prospettive sulla qualità: il caso degli asili nido.

Anna Bondioli.....	19
--------------------	----

Dispositivi di analisi della qualità nei contesti educativi per l'infanzia: per un'esperienza di valutazione formativa "interculturale" e dialogica.

Mónica Ferrari.....	35
---------------------	----

Produção Brasileira sobre Avaliação em Educação Infantil: tendências.

Catarina Moro.....	53
--------------------	----

La valutazione come "promozione dall'interno". RELAdEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil.

Donatella Savio.....	69
----------------------	----

Valutare i servizi per l'infanzia: un percorso di partecipazione

M. Picchio, I. Di Giandomenico, T. Musatti.....	87
---	----

Política e Avaliação da Educação Infantil no Brasil: tensões e desafios.

Gizele de Souza.....	105
----------------------	-----

Miscelánea

Tracce di educazione attorno alla malattia infantile. Elena Luciano	121
La didáctica y las didácticas en la formación de profesores. Conversaciones a pié de aula. Marta Graciela Navarro, Marta Florencia Herrera, Liliana Pastor	139
Observar, reflexionar y mejorar en conjunto. Una experiencia con educadoras en Santiago de Chile. Paula Carolina Espinoza León.....	147
L'identità culturale e politica del nido. Anna Lia Galardini	159
La molteplicità delle differenze. Anna Grazia Lopez	169

Experiencias

A suon di musica Cooperativa Città Futura	183
¡Explorando lo conocido, abrimos puertas a lo desconocido!: Creando un significado real, modificamos el nivel abstracto. Yesshenia Luisa Vilas Merelas	187

En la red (Por Ángeles Abelleira)

Innovarte	198
Eu cociño ti cociñas	200
Wikiespellos	202

Entrevista

Enrique Espinoza Ordoñez. La agonía de construir la identidad docente. Miguel Angel Zabalza Beraza	207
---	-----

Recensiones

La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela. Lois Ferradás Blanco	227
--	-----

ILAdEI (Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia)

Práctica reflexiva	231
--------------------------	-----

Editorial

Escuelas infantiles de calidad

“Early childhood education and care can bring a wide range of benefits- for children, parents and society at large. But the magnitude of the benefits is conditional on <quality>” (OCDE (2012). Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. París: OECD Publishing, p.9).

“El cuidado y la educación infantil pueden traer una amplia gama de beneficios para los niños, los padres y la sociedad en general. Pero la magnitud de esos beneficios está condicionada por la <calidad>”

La preocupación por la calidad de los dispositivos destinados a la infancia no es nueva. Pero ocurre que cada día se van teniendo más evidencias sobre su importancia. Las políticas de infancia, incluidas las educativas, adolecen con frecuencia de una parafernalia de propósitos y datos destinados más a generar una imagen social positiva hacia sus proponentes que a reflejar el verdadero estado de las iniciativas puestas en marcha. Y, sin embargo, como señala el reciente documento de la OCDE, Starting Strong III, la calidad es la condición básica para que la Educación Infantil cumpla la misión de desarrollo y bienestar infantil que se le encomienda. Por ese motivo es un placer presentarles este nuevo número de la revista

RELAdEI que aborda el tema de la calidad como eje de su monográfico.

No es fácil abordar en simultáneo los muchos frentes que abre la problemática de la calidad. Parte de esa dificultad proviene de la propia polisemia del término en cuyo nicho semántico se han ido introduciendo numerosas dimensiones. Cuanto más se generaliza una palabra, cuantas más cosas se le hace significar, más va perdiendo su significado y va haciendo borrosos sus límites y aplicaciones. Con la calidad ha sucedido eso. Si la idea de calidad se aplica tanto a lo bueno, como a lo útil, a lo valioso, a lo eficaz, a lo rentable, a lo bien organizado, a lo preferido por la gente, entonces acaba sucediendo que tenemos pocas posibilidades de saber a qué nos estamos refiriendo cuando usamos el término.

Por otra parte, en educación, el uso del término calidad también varía según quien lo use y con qué finalidad. La visión vulgar y cotidiana de una educación de calidad tiene poco que ver con la del político, el burócrata, el periodista o el técnico en evaluaciones. La visión ordinaria de la calidad que suelen manifestar las familias, la prensa e, incluso, los políticos es demasiado sensible a aspectos como la publicidad, el buen trato, la disponibilidad de recursos materiales, la buena organización (sobre todo en lo que se refiere al mantenimiento del orden y la coordinación), la amplitud de horarios, los resultados a corto plazo (aprender en seguida a leer, escribir, etc.) etc. Cualquiera de esos

aspectos es, sin duda, importante pero ni aisladamente considerados, ni siquiera considerados en su conjunto, constituyen una base suficiente para poder hablar de calidad educativa. La visión burocrática de la calidad suele estar más pendiente de los aspectos formales (que se cumpla la normativa y los estándares establecidos) o materiales (componentes objetivos que pueden medirse: espacios, ratio, equipamiento, etc.). Otras veces, se sobrevaloran los resultados (normalmente medidos a través de pruebas de diverso tipo). Y desde luego nunca faltan las consideraciones de tipo económico (cuál es el costo global y el costo por niño y hasta qué punto resultan rentables las inversiones realizadas). Y volvemos a estar en el mismo caso. Tampoco es que las cuestiones aquí resaltadas dejen de ser importantes. Es más, dado que se refieren a compromisos sociales asumidos por la Administración Educativa, ninguna de esas consideraciones podría estar ausente de una visión completa de la calidad educativa. Pero, así y todo, siguen siendo insuficientes para dar una perspectiva completa. La visión profesional, lo que va apareciendo en las publicaciones especializadas sobre el tema, incorpora algunos otros elementos que resultan de gran interés: los valores, el nivel de satisfacción, la acción formativa de los profesores, la cultura institucional, el clima de relaciones dentro de la escuela y hacia fuera de ella. Desde esta mirada, que es la que utiliza el equipo coordinado por la Doctora Bondioli en nuestro monográfico, la calidad se convierte en una realidad más compleja y en la que es preciso considerar, con rigor metodológico, muchos más elementos.

En cualquier caso, no cabe duda de que la calidad educativa, la batalla por la mejora de los dispositivos para la infancia, se juega en dos territorios bien diferenciados: uno real y objetivo, otro simbólico. Los dos son vulnerables. El primero porque precisa de evidencias para concretarse y afirmarse, pero el salto de la idea genérica de calidad a las evidencias objetivas es siempre un salto complejo en el que no es infrecuente que la

idea originaria (normalmente construida sobre planteamientos globales y completos, la calidad auténtica) sufra girones y pérdidas al tener que concretar los aspectos a considerar en base a sus manifestaciones visibles o analizables (la calidad sustitutiva). En el territorio simbólico la calidad tiene mucho de mito, de slogan, de marketing, de imagen. En el mundo de las palabras, las promesas o los discursos, la calidad se ha convertido, en ocasiones, en una realidad virtual cuyo propósito es convencer y seducir a las audiencias, para lo cual, obviamente, cuanto más indefinido quede el contenido y las condiciones de la calidad, más fácil es hacer el juego. Las palabras sustituyen a las evidencias.

Como los lectores de este número de RELAdEI podrán ver en las páginas que siguen, tres grandes perspectivas de la calidad resultan especialmente relevantes a día de hoy en la literatura sobre Educación Infantil: (a) la calidad como condición para la acreditación; (b) la calidad como desarrollo institucional, y (c) la calidad como integración en la comunidad.

La calidad como requisito para el reconocimiento es una constante de las políticas de infancia y educativas. Son muchos los países que cuentan con una especie de catálogo de condiciones (unas referidas a elementos estructurales, otras de tipo organizativo, muchas relativas a equipamiento y recursos, etc.) que se exigen a las escuelas, centros o locales de atención a la infancia para poder ser reconocidos como tales. Se les concede licencia para poder atender niños pequeños en la medida en que reúnen las características citadas. No siempre los inputs requeridos están bien seleccionados y, con frecuencia, responden más a criterios políticos o administrativos pero, en cualquier caso, parece un planteamiento razonable.

Más interesante resulta pensar la calidad desde el desarrollo institucional. Desde esta perspectiva la calidad se afronta como la mejora de los dispositivos institucionales, tanto en los aspectos normativos como en los sistemas de financiación, tanto en sus

aspectos cuantitativos como cualitativos, tanto en las dimensiones organizativas como en las curriculares. La calidad se construye a través de la incorporación de innovaciones tendentes a satisfacer las nuevas demandas sociales y educativas en relación a la atención de los niños pequeños. En cualquier caso, los cambios y la mejora deben afectar no solamente a aspectos externos o formales de la estructura de un centro educativo sino a los elementos culturales y dinámicos del mismo.

Finalmente, la calidad como proceso de implicación de la comunidad ha supuesto una nueva y distinta forma de ver las escuelas infantiles y su relación con la comunidad a la que sirven. En la misma línea del repetido dicho batuzzi de que “para educar a un niño se precisa de toda la tribu”, se entiende la calidad como un proyecto que construye y desarrolla colectivamente toda la comunidad. Esa es la filosofía de fondo de las ciudades educadoras europeas, del chartering system neozelandés o de lo que los italianos han denominado sistema formativo integrado. Todos los agentes sociales del territorio (escuela, familias, bibliotecas, museos, iglesias, servicios de la Administración local, artesanos, asociaciones profesionales, etc.) constituyen una red amplia de recursos implicados en el desarrollo de una atención integral y multidimensional a los niños pequeños. Contando con la colaboración de toda la comunidad se hace posible una mayor “calidad de vida” (no sólo calidad de la oferta educativa) de los niños y niñas, y también de sus familias.

Para quienes desde ILAdEI (Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia) y su revista RELAdEI propugnamos una mejora constante de la Educación Infantil y los servicios a la infancia, la calidad no es tanto un repertorio de rasgos que se poseen, sino más bien algo que se va consiguiendo. La calidad no depende sólo de las cosas sino de los agentes. La calidad no es un estado conseguido sino un proceso de cambio y búsqueda permanente. De ahí que la mejor definición de las "escuelas de calidad" es

identificarlas como "learning schools", escuelas que aprenden. No hay buenas escuelas (en ese sentido estático de quien se sabe excelente y piensa que yo no precisa hacer nada por seguir mejorando), hay escuelas que van mejorando, que hacen de la mejora permanente una de sus orientaciones básicas. Y para ello no hace falta proponerse metas inalcanzables. Más allá de cualquier disquisición conceptual o lingüística, de lo que estamos hablando es de que los servicios de atención a la infancia funcionen bien (lo mejor posible) y ofrezcan una respuesta adecuada a las necesidades de los niños y de sus familias. Esa es la idea que ha manejado la Comisión Europea (a través de la Red de Atención a la Infancia de la Unión Europea) al establecer sus criterios de Calidad en los Servicios para la Infancia. Lejos de entrar en consideraciones complejas sobre la calidad, su mensaje claro es que los servicios para la infancia deberían centrarse en garantizar que los niños y niñas europeos tengan la oportunidad de experimentar...

...una vida sana; unas vías de expresión espontánea; el que se les reconozca y valore como individuos; el reconocimiento de la dignidad y autonomía en sus acciones; confianza en sí mismos y entusiasmo por aprender; un entorno estable de aprendizaje y atención; la amistad y cooperación de los demás; la igualdad de oportunidades sin que haya diferencias por razón de sexo, raza, discapacidad, variedad cultural, etc.; apoyo como miembros de una familia y una comunidad; la felicidad...

Toda una carta de compromisos para quienes nos dedicamos a este exigente y emocionante mundo de la Educación Infantil.

Miguel A. Zabalza Beraza
Santiago de Compostela, Julio 2013.

Vol. 2 N°2

Julio 2013

ISSN: 2255-0666

MONOGRÁFICO

La valutazione della qualità nei servizi educativi per l'infanzia

La qualità dei servizi per l'infanzia (asili nido e scuole dell'infanzia) è al centro di un ampio dibattito a livello internazionale a partire dagli anni '80 del secolo scorso. Un dibattito cui hanno partecipato e partecipano non solo studiosi e ricercatori ma anche politici, pedagogisti, educatori. La qualità è infatti non solo un concetto che i teorici dell'educazione tentano di precisare ma anche una "posta in gioco" delle politiche educative a livello mondiale: il futuro dei Paesi sviluppati e di quelli in via di sviluppo si gioca infatti sulla formazione delle nuove generazioni e sulle politiche di conciliazione che vedono nei servizi educativi per l'infanzia una risorsa essenziale. Ma la diffusione dei nidi e delle scuole dell'infanzia non appare sufficiente. Occorre che i servizi abbiano certe caratteristiche, rispettino standard minimi o di eccellenza, si presentino come ambienti capaci di sostenere e promuovere, insieme alle famiglie, la crescita dei piccoli che vi sono ospitati. Da questa esigenza prendono vita due filoni di indagine e riflessione, spesso intrecciati tra loro: da un lato l'individuazione

di ciò che "fa" e garantisce la qualità di un servizio per l'infanzia, dall'altro la ricerca dei modi più adatti per accertarla e promuoverla. La qualità va valutata, oltre che assicurata.

Il dibattito sulla qualità dei servizi per l'infanzia si intreccia pertanto fin dall'inizio con un ambito di studio e di ricerca, chiamato, per le sue origini statunitensi, *educational evaluation*, che discute e propone modelli e procedure di valutazione pertinenti alle realtà educative. Si tratta di un ambito piuttosto intricato, caratterizzato da una pluralità di approcci e pratiche, non sempre compiutamente concettualizzati, spesso rispondenti a finalità diversificate. Modi differenti di concepire le realtà educative, scopi differenti attribuiti alla valutazione, altrettanti diversi modi di interpretare i ruoli di chi valuta e di chi viene valutato costituiscono gli elementi che maggiormente distinguono i diversi modelli e sui quali il dibattito e la ricerca risultano maggiormente divisi. Non va infatti dimenticato che, più che altri ambiti di ricerca, quello della valutazione propone decisioni che si riferiscono a differenti sistemi di valori e si traducono, pertanto, in pratiche altrettanto differenziate. La valutazione, che una finalità essenzialmente pragmatica, orientata al miglioramento, non è mai un'operazione asettica e neutra. Ha fondamentalmente un significato politico, dipende dagli orientamenti di una comunità o di un gruppo, da scelte di campo che

influenzano le pratiche, da valori che guidano le decisioni. Ma il fatto che i criteri che orientano il giudizio siano frutto di scelte non implica che si tratti di un'operazione impressionistica e "soggettiva". Una volta stabiliti, i criteri guidano le operazioni di raccolta di informazioni, di osservazione, di esame delle realtà da valutare.

Nei contributi di questo numero monografico, che presentano da diverse angolature¹ il dibattito relativo alla *educational evaluation* riferita ai servizi per l'infanzia, prevale un duplice orientamento: da un lato si sottolinea la natura essenzialmente negoziale, democratica, partecipativa, formativa della valutazione della qualità; dall'altro la necessità di strumenti e procedure che, sulla base di parametri consensualmente definiti, facilitino e aiutino il compito valutativo di gruppi di soggetti (*stakeholders*) impegnati nel miglioramento della propria realtà educativa, nell'*empowerment* professionale, nella promozione di una cultura dell'educazione. Si sottolinea l'importanza della partecipazione dei diversi *stakeholders* al processo di assicurazione e promozione della qualità; si rimarca il carattere formativo della valutazione come assunzione di consapevolezza circa scelte e pratiche educative; se ne evidenzia la natura intersoggettiva ma si ribadisce anche il valore dell'uso di dispositivi che aiutino a ricostruire immagini condivise di realtà educative uniche e particolari e l'importanza di un confronto di gruppo sui criteri e le "filosofie di fondo" che li contraddistinguono.

Il dibattito di cui si è parlato viene ad assumere tratti particolari – lo si ricordava nei primi capoversi di questa introduzione - in relazione alle politiche educative di Paesi differenti. Il monografico offre a questo proposito uno spaccato, certo non esaustivo, ma articolato e sfaccettato relativo a studi, esperienze, ricerche sull'argomento sviluppati di recente in Italia e in Brasile che mostra la specificità ma anche la trasversalità delle questioni che riguardano le politiche a favore dei servizi per l'infanzia e le proposte per assicurarne e valutarne la qualità.

Anna Bondioli

Coordinatore del monografico

¹ Ciascuno dei contributi di questo numero monografico è frutto dell'elaborazione di un intervento tenuto al seminario internazionale "La qualità dei servizi educativi in Italia e in Brasile: orientamenti politici ed esperienze di valutazione", organizzato dagli insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Studi umanistici dell'Università degli studi di Pavia (con il supporto del Collegio Ghislieri di Pavia) nel mese di Febbraio 2013 nell'ambito del progetto ministeriale PRIN 2009 – Unità di Pavia "Fare la qualità valutando: sperimentare un approccio di *evaluation* formativa nei servizi per l'infanzia".

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 controllo¹, 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 attaccamento² 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 extradomestici³.

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"⁴ 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*)⁵, 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 settore⁶, 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'infanzia⁷.

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'infanzia⁸ e i criteri di qualità da ottemperare per conseguirle⁹ 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 qualità¹⁰. Di particolare interesse è quello proposto a partire dagli anni '80 dalla *National Association for the Education of Young Children* (NAYEC)¹¹, 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 qualità¹² (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 diffuso¹³.

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 centro¹⁴.

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"¹⁵; 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, un 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).
- 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.

⁷ 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).

⁸ *“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.*

⁹ 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.

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

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

¹² 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”.*

¹³ Attualmente più di 7000 servizi risultano accreditati mediante tale procedura.

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

² Per i riferimenti bibliografici e una sintetica presentazione si veda Bondioli, 2008.

³ 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.

⁴ 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.

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

⁶ 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).

¹⁴ 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).

¹⁵ 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

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.

Dispositivi di analisi della qualità nei contesti educativi per l'infanzia: per un'esperienza di valutazione formativa "interculturale" e dialogica.

Mónica Ferrari

Italia

Resumen

In questo contributo si vuole discutere di alcune delle caratteristiche di base dei dispositivi utili a promuovere un'esperienza di valutazione formativa di contesto a matrice interculturale e dialogica. Tale proposta di discussione trae spunto dal dibattito italiano degli ultimi vent'anni, in tema di valutazione della qualità dei servizi educativi per la fascia 0-6, e da esperienze di ricerca-formazione orientate da una filosofia di fondo che postula il coinvolgimento di tutti gli attori nella valutazione del contesto educativo e nella riflessione sul dispositivo utilizzato per valutarlo.

Parole chiave: valutazione educativa, contesti educativi per l'infanzia (fascia 0-6), valutazione della qualità in senso formativo, questioni di pedagogia sociale.

Tools for Analysis of Quality in Educational Contexts for Childhood: for an "intercultural" and dialogical experience of formative evaluation.

Mónica Ferrari

Italia

Abstract

In this essay I want to discuss some of the basic features of the tools useful to promote formative evaluation in educational contexts from an intercultural and dialogical perspective. This paper is inspired by the Italian debate of the last two decades about the educational evaluation of day care centers for 0-6 years old children and by experiences of research and training. We will reflect, in particular, on the characteristics of "research and training" experiences oriented by a rationale which postulates the involvement of all the stakeholders in the evaluation of the educational context and in the analysis of the method used to evaluate it.

Key words: educational evaluation, educational contexts for children from 0 to 6 years, quality evaluation from the formative point of view, social pedagogical issues.

L'analisi della qualità dei contesti extradomestici istituzionalizzati in cui si verificano esperienze di insegnamento/apprendimento è un problema complesso, perché i luoghi dell'educare sono reticoli di interconnessioni sistemiche¹ che non concernono mai una sola tipologia di attori sociali: coinvolgono diversi soggetti, hanno a che fare con i temi identitari delle comunità e dei gruppi, con le ideologie, con gli "atteggiamenti culturali collettivi" (Le Goff, 1974). Oggi si parla a livello internazionale di cultura dell'infanzia e di cultura per l'infanzia², studi e documenti³ programmatici, di diversa tipologia, sottolineano la necessità di promuovere le capacità dei bambini di "rielaborare interpretando"⁴ le proposte culturali adulte. Non solo in riferimento alle agenzie educative extradomestiche per la prima infanzia, e non solo in Italia, si discute di buone prassi in relazione alla "valutazione della qualità della scuola", oltre che di una necessaria "cultura della valutazione" per i professionisti dell'educazione.

Nella consapevolezza della complessità delle questioni "culturali" in gioco⁵ negli ambienti educativi, vorrei trarre spunto, in questa sede, dal dibattito italiano degli ultimi vent'anni, in tema di valutazione della qualità dei contesti per i più piccini, per riflettere sulle caratteristiche di dispositivi affidabili, capaci di promuovere esperienze di *educational evaluation* (di contesto) in prospettiva formativa e dialogica e pertanto autenticamente interculturale. Le occasioni valutative, riferite agli ambienti dell'educare, possono, infatti, essere orientate da "filosofie" assai divergenti, da molteplici idee di qualità, nell'incrocio di dispositivi diversi (Ferrari, 2011a, 2012), non sempre sottoposti ad analisi.

Se il quotidiano dei bambini e degli adulti che si occupano di loro – famiglie e operatori educativi – si gioca tra aspetti espliciti e aspetti latenti, tra progetti dichiarati e azioni concrete al di là della teoria, tra culture delle più diverse istanze formative e culture dei bambini, le questioni si complicano quando si discute di "valutazione della qualità

dei contesti educativi". E questo non solo perché negli ultimi vent'anni, in Italia, si è parlato di valutazione da molteplici prospettive, ma perché il tema della valutazione è complicato dal concetto di valore che lo orienta (cfr. Scriven, 2000), dagli atteggiamenti culturali che implica. Tali atteggiamenti permeano i dispositivi valutativi negli ambienti micro e macrosistemici, comunque reciprocamente intersecantesi.

Il dibattito italiano sull'*educational evaluation* tra dispositivi e normativa

L'*educational evaluation* può esprimersi in relazione a diversi fenomeni (contesti, progetti, programmi, professionalità, profitto...)⁶. Si tratta, pertanto, di un ambito di particolare interesse per chi si occupa di congegni pedagogici, orientati da programmi d'azione che hanno effetto sui "processi di soggettivazione"⁷, sui "percorsi di individuazione" dei cittadini. Gli strumenti di valutazione per le istituzioni educative di diverso ordine e grado sono, infatti, "dispositivi", ingranaggi di un complicato congegno che ha attinenza con il governo delle comunità, con i cambiamenti degli atteggiamenti culturali degli individui e dei gruppi.

Strumenti ed esperienze di valutazione dei contesti educativi in Italia

A partire dai primi anni Novanta del Novecento, sono stati messi a punto e/o utilizzati in Italia diversi strumenti per valutare la qualità dei contesti educativi per i più piccini. Non voglio compiere qui una rassegna dei dispositivi e delle metodologie utilizzati in diverse realtà italiane per valutare la qualità educativa dei servizi per l'infanzia, a partire dagli anni Novanta⁸, ma soltanto mettere in luce l'ampiezza del dibattito, con particolare riguardo ai servizi educativi per la fascia 0-6⁹, anche facendo riferimento ad alcuni itinerari di ricerca-formazione in cui sono stata

personalmente coinvolta. Di alcune esperienze si dà conto in specifici volumi, di altre si trova notizia sulle riviste di settore, molte altre ancora sono state documentate solo a livello locale e non pubblicate.

Ad esempio, alcuni ricercatori facenti capo agli Insegnamenti pedagogici della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Ateneo pavese (ora Dipartimento di Studi Umanistici)¹⁰ hanno tradotto e adattato alla situazione italiana o approntato *ex novo* strumenti di valutazione, e non solo per i servizi educativi, per la fascia 0-6. Ricordo qui, tra gli strumenti tradotti e adattati alla situazione italiana, diffusi fin dai primi anni Novanta, la SVANI, *Scala di Valutazione dell'Asilo Nido* (Harms, Cryer, e Clifford, 1990-1992) e la SOVASI, *Scala per l'Osservazione e la Valutazione della Scuola dell'Infanzia* (Harms e Clifford, 1980-1994). Adattamento di due strumenti americani (la ITERS, *Infant/Toddler Environment Rating Scale*, 1990, e la ECERS, *Early Childhood Environment Rating Scale*, 1980), le due scale ordinali aiutano osservatori esterni e interni ad assegnare un punteggio da 1 a 7 a diversi item o voci, scelti tra gli aspetti che sono stati giudicati irrinunciabili per analizzare la qualità educativa di singole sezioni di un nido o di una scuola dell'infanzia. Alcuni dei ricercatori "pavesi" hanno continuato a lavorare in questa direzione, traducendo e adattando alla realtà italiana l'ASEI, *Autovalutazione dei Servizi Educativi per l'Infanzia* (lo strumento spagnolo di riferimento è l'ACEI: Darder e Mestres, 1994). Tale dispositivo, a differenza della SVANI e della SOVASI, consente solo a valutatori interni di formulare un giudizio sulla realtà in cui lavorano ed è fortemente connesso a un altro, il QUAPE-80 (Darder e López, 1989), pensato per i docenti della scuola dell'obbligo¹¹.

Negli anni successivi, alcuni dei ricercatori "pavesi"¹² hanno approntato *ex novo*¹³, grazie a processi di co-costruzione in cui diversi attori sociali hanno avuto parte attiva, altri strumenti, a cui mi riferirò in seguito, discutendo di itinerari di ricerca-formazione in specifiche realtà. Ricordo, ad esempio, l'AVSI, *AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia* (Bondioli, con Becchi, Ferrari,

Gariboldi, e Savio, 2001; Bondioli e Ferrari, 2008), l'ISQUEN, *Indicatori e Scala di Valutazione della Qualità Educativa del Nido* (Becchi, Bondioli, e Ferrari, 1999), il SASI-S, *Strumento di Autovalutazione della Scuola (Infanzia → Secondaria)* (Ferrari e Pitturelli, 2008), il DAVOPSI, *Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia* (Bondioli e Nigito, 2008), lo strumento del "buon nido ludico" (Savio, 2011). In ogni caso, nelle esperienze di lavoro dei ricercatori facenti capo, a diverso titolo¹⁴, agli Insegnamenti pedagogici dell'Ateneo pavese, si è aperto uno spazio di riflessione che ha consentito a differenti culture pedagogiche e della valutazione di crescere insieme.

Ma non si è certo trattato degli unici strumenti di valutazione della qualità educativa dei servizi per l'infanzia messi a punto in Italia, a partire dagli anni Novanta, nel corso di esperienze di ricerca-formazione, quando il tema è al centro del dibattito pedagogico a livello internazionale.

Nella Regione Toscana, in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti, si lavora da molto tempo sul tema della valutazione della qualità degli ambienti educativi per i più piccini, sia a livello regionale, sia in ambiti relativi a singole realtà territoriali. Si pensi agli indicatori di qualità per l'asilo nido, editi già nel 1993, al *Manuale per la valutazione della qualità degli asili nido nella Regione Toscana* (1998) e al *nuovo sistema di valutazione dei nidi e dei servizi integrativi*, pubblicato nel 2006. Inoltre, qui come altrove, singole realtà territoriali e diverse *équipes* hanno contribuito a sviluppare interessanti prospettive di analisi della qualità educativa delle agenzie extradomestiche per i più piccini, utili a riflettere anche in ambiti più vasti¹⁵, senza dimenticare la proposta di uno specifico "Tuscany Approach" ai servizi educativi per l'infanzia (cfr. Catarsi e Fortunati, 2012).

Anche nella Regione Emilia-Romagna, in occasioni di confronto che hanno coinvolto, almeno dal 1993, molti attori sociali e pedagogici di singole realtà, si sono elaborati strumenti e metodi di valutazione della qualità dei contesti educativi per i più piccini (Bondioli

e Ghedini, 2000). Seppur con diverse valenze, connesse al cambiamento dell'assetto complessivo dei servizi e a una nuova normativa al riguardo (Bondioli, 2002)¹⁶, la riflessione non è certo conclusa, se oggi la Regione dispone di *linee guida* sul tema del progetto pedagogico e sulla valutazione nei servizi per la prima infanzia. Nel complesso, e non solo di recente, diversificati processi di analisi della valutazione dell'offerta formativa hanno interessato numerose realtà territoriali della Regione Emilia-Romagna¹⁷. Si diceva che la SVANI è stata in Italia al centro di un'ampia discussione. Fin dal 1993, l'esperienza dei servizi per l'infanzia del Comune di Forlì (e poi della Provincia di Forlì-Cesena), ad esempio, ha tratto spunto da una riflessione circa la SVANI per sviluppare, negli anni, una peculiare proposta di valutazione della qualità dei servizi educativi per l'infanzia (cfr. Zanelli, 1998, 2000; Zanelli, Sagginati, e Fabbri, 2004).

Tra il 1994 e il 1999 (Franchi, 1994; Franchi e Caggio, 1999), dirigenti e professionisti dell'educazione facenti capo alla quarta Circonscrizione del Comune di Milano curano due volumi sul tema della "cultura della qualità" nei servizi educativi per l'infanzia, corredati da strumenti e "guide per l'occhio" di operatori ed esperti. Sempre nel 1994, il Centro Nascita Montessori di Roma pubblica un documento dal titolo *La qualità del nido: rilevazioni e proposte su uno sfondo montessoriano*.

Nel 1999 esce, a cura di Laura Cipollone, una serie di strumenti utile a riflettere sugli asili nido della Regione Umbria¹⁸, frutto di un lungo processo di ricerca-formazione iniziato nel 1992-1993. A tale volume fa seguito, nel 2001, sempre a cura di Laura Cipollone, un altro testo, dedicato al "monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza". Segnalo, nel caso dell'Umbria, un recente volume, a cura di Moira Sannipoli (2012), che sviluppa il tema della "qualità del sistema integrato dei servizi dell'infanzia nella Regione".

Molte realtà italiane hanno insomma espresso, in collaborazione con il mondo della ricerca e con gli esperti di settore, strumenti e approcci al tema della valutazione della qualità

dei servizi per l'infanzia e/o nuove linee guida¹⁹, criteri e indicatori per garantire l'offerta formativa per i più piccini²⁰. Alcuni di questi documenti programmatici (linee guida, criteri, indicatori) e/o strumenti ed esperienze di valutazione della qualità delle agenzie educative extradomestiche per l'infanzia sono connessi al percorso di costruzione di Carte dei servizi²¹.

Ancora. In Italia, nella "scuola materna di ispirazione cristiana", si è sviluppato un ampio dibattito sul tema della qualità educativa (ad esempio Macchietti, 2002), fino alla predisposizione di specifici strumenti di analisi costruiti nell'ambito della FISM (Federazione Italiana Scuole Materne) (cfr. Centro Studi per la Scuola Cattolica e FISM, 2002), nel corso di molteplici esperienze di riflessione.

In questa sede non si vuole discutere di contesti educativi per altre fasce d'età: il dibattito al riguardo in Italia è assai vasto²². Qui si ricorda soltanto che sono stati elaborati anche strumenti per sviluppare il dialogo tra scuole di diverso ordine e grado²³.

La cultura della valutazione come problema politico

Nel frattempo, tra gli anni Novanta del Novecento e i primi anni Duemila, cambiava in Italia la cultura della valutazione delle istituzioni formative e del sistema nazionale dell'istruzione: nel 1994-1995 la normativa sulla Carta dei servizi della scuola apriva nuovi spazi di dialogo tra i diversi soggetti implicati nella vita di un contesto pedagogico e nell'ideazione di un progetto educativo. Nel 1997 nasceva l'SNQi (Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione)²⁴, nel seno del CEDE (Centro Europeo dell'Educazione, già istituito nel 1974), poi riordinato nel 1999 in INValSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione)²⁵, oggi INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione)²⁶. Tra il 1997 e il 1999, l'autonomia scolastica cambiava la fisionomia del sistema formativo italiano e introduceva nuove problematiche relative alla valutazione delle istituzioni educative²⁷, mentre (non solo nei contratti collettivi di

lavoro del personale del comparto scuola) si parlava con sempre maggiore insistenza di valutazione di diversi fenomeni e soggetti. Negli anni Novanta venivano emanati i *Nuovi Orientamenti* per la scuola dell'infanzia (1991), nuovi progetti venivano varati a livello nazionale (ad esempio, il progetto ASCANIO e il progetto ALICE)²⁸; il mutamento della normativa subiva un forte incremento nel primo decennio del XXI secolo, fino alle *Indicazioni per il curricolo* del 2007, rivisitate ulteriormente tra il 2012 e il 2013 (cfr. Decreto 16/11/2012, n. 254, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*).

Rispetto agli anni in cui viene pubblicata la SVANI (1992), il dibattito in tema di valutazione della qualità della scuola in Italia (e nella Comunità Europea, che ha elaborato specifici documenti al riguardo fin dai primi anni Novanta) si è notevolmente accresciuto. Diversificati approcci al tema della valutazione della qualità delle agenzie educative sono entrati a far parte dell'esperienza concreta degli educatori e degli insegnanti. Si è iniziato a parlare non solo di strumenti di *educational evaluation* di contesto, ma anche di valutazione della professionalità, di *customer satisfaction*, di valutazione della qualità totale. Non basta: il mutamento del sistema di *governance* delle istituzioni educative in molte realtà, tra pubblico e privato (Faedi, 2010), ha imposto il tema dell'accreditamento e della certificazione dei contesti formativi italiani. Rispetto all'asilo nido pubblico, istituito in Italia per effetto della legge 1044 del 1971, e alla scuola dell'infanzia a cui eravamo abituati²⁹, sono nate in Italia molteplici tipologie di servizio³⁰ e si sono costituiti nuovi "sistemi educativi integrati"³¹. Nel frattempo è notevolmente incrementata, nel nostro Paese, la letteratura sulla valutazione della qualità dei contesti educativi, che ha prodotto, come si diceva, inediti dispositivi, mentre l'INVALSI sta avviando esperienze valutative su scala nazionale che coinvolgono anche la scuola dell'infanzia (cfr. <<http://www.invalsi.it>>).

Un'evaluation "riflessiva": la valutazione della valutazione dei contesti educativi

Nel suo volume dedicato alla cultura dell'educazione, Bruner (1996-1997) afferma che nei sistemi formativi sono presenti vere e proprie antinomie, contraddizioni intrinseche, di cui non sempre siamo consapevoli, in quanto attori, a livello micro-macrocontestuale (a suo avviso è proprio la consapevolezza dell'antinomia che fa la differenza qualitativa del sistema formativo, nel suo complesso e nelle diverse parti che lo costituiscono).

Le difficoltà della qualità

Il tema della valutazione della qualità può innescare contraddizioni e difficoltà. I professionisti dell'educazione (insegnanti, dirigenti, coordinatori) sono coinvolti, oggi, in Italia, non solo nei servizi educativi per i più piccoli, in operazioni valutative riferite ai contesti, ai progetti e alle professionalità delle persone, oltre che alla soddisfazione dell'utenza. Tali operazioni, che mirano ad accrescere la qualità dell'offerta formativa, sono impegnative in termini di tempo; inoltre è difficile, nell'urgenza della pratica e della pratica valutativa, documentare con metodo quanto si va facendo. La presenza di diversi approcci e modelli di valutazione, non sempre mutuati dal dibattito educativo, ma provenienti da altri tipi di organizzazioni del sociale (ad esempio dal mondo dell'impresa che produce beni scambiabili), mette in luce oggi l'importanza di una decostruzione del dispositivo utilizzato.

Per questo, non solo a mio avviso, è opportuno proporre sempre occasioni di analisi della "filosofia di fondo" dell'approccio, oltre che la valutazione del dispositivo adottato³². Sono convinta, infatti, che gli strumenti di valutazione della qualità di ambienti educativi debbano porsi come occasione di confronto intersoggettivo tra i diversi attori sociali e pedagogici implicati nella gestione di un contesto e nel miglioramento dell'offerta formativa. Ritengo poi necessario documentare le tappe di un

percorso di condivisione dei significati³³, per accrescere la consapevolezza della complessità dei congegni pedagogici in cui siamo ogni giorno implicati nel nostro fare, quando abbiamo responsabilità valutative. L'operatività valutativa, infatti, mira al cambiamento del fenomeno in oggetto e quindi ha forti valenze politiche, relative ai contesti in cui vivono, crescono, cambiano i cittadini.

Da più parti (e non solo in Italia), oggi si sottolinea che una proposta di sviluppo per il tema della valutazione nei contesti educativi implica la costruzione, nei professionisti dell'educazione, di un atteggiamento riflessivo nei confronti di ogni esperienza valutativa³⁴. Se si condivide tale prospettiva, la riflessione sul fare può essere "coltivata", nei processi valutativi di contesto promossi insieme agli educatori e agli esperti, grazie a una restituzione dei dati in cui abbia spazio l'analisi della filosofia di fondo che permea lo strumento utilizzato per raccogliarli³⁵.

Il processo della riflessività nel fare e sul fare si deve in larga misura, come sottolinea una vasta letteratura pedagogica³⁶, a un abito di pensiero, a un atteggiamento culturale che va "coltivato" negli e da parte degli adulti (genitori e educatori) coinvolti nella vita di un bambino. Spesso ci ritroviamo, però, a essere ingranaggio di un più vasto congegno che non comprendiamo. I dispositivi disciplinari³⁷ che presiedono ai processi di soggettivazione tendono, ieri come oggi, alla parcellizzazione del gesto e all'individualizzazione dell'atto, combattono, in maniera latente, l'assunzione di un punto di vista responsabile e condiviso, solidale e collaborativo, aperto al confronto e al dialogo. Tali dispositivi minano alle radici, a mio avviso, l'essenza stessa di una società che si vorrebbe democratica, e che invece, alle volte, vediamo come perduta nell'apparente casualità di processi complicati e contraddittori, ove si disconfermano capacità, nell'incoerenza delle proposte, ma soprattutto nella mancanza di partecipazione e di assunzione di responsabilità da parte di soggetti plurali e solidali³⁸.

L'ottemperanza acritica ai dettami di dispositivi diffusi e polisemici non aiuta a individuare le responsabilità degli attori:

dobbiamo anzitutto, come cittadini e come educatori, chiederci che tipo di società abbiamo in mente per un futuro migliore e domandarci a quale idea di formazione pensiamo davvero per i più piccini, per coloro che, secondo Maria Montessori, sono di fatto "padri" dell'umanità di domani, portatori di un progetto di sviluppo culturale, individuale e sociale al tempo stesso.

Valutare in senso formativo e trasformativo

Molte delle esperienze di ricerca-formazione documentate in varie pubblicazioni sopra ricordate ci aiutano a comprendere che la qualità educativa di un contesto chiama in causa diversi attori sociali quanto alla definizione, alla valutazione, al miglioramento; possiamo dire che si tratta di un processo³⁹ interminabile e imprevedibile, nei suoi esiti, che, se decolla, è destinato a riproporsi, anno dopo anno⁴⁰, come patrimonio culturale di un ambiente educativo che sta al crocevia di complesse relazioni tra livelli sistemici differenti.

Ciò che fa di uno strumento di valutazione un dispositivo "formativo", utile a promuovere la qualità educativa, è, non solo a mio avviso, un'impostazione di fondo, che parte dal momento stesso in cui si inizia a costruirlo. Sintetizzerò di seguito alcuni tratti costitutivi del percorso che può condurre alla costruzione di tali dispositivi, come testimoniano studi e ricerche su questi specifici aspetti (ad esempio Darder e Mestres, 2000), ma anche le riflessioni metodologiche di alcuni di coloro che sono stati coinvolti in esperienze di indagine sopra ricordate in vista dell'approntamento e/o dell'affinamento di strumenti di analisi della qualità di ambienti educativi (ad esempio Bondioli e Ferrari, 2004a, 2008; Becchi, Bondioli, e Ferrari, 2005; Bondioli, Ferrari, Nigito, e Pitturelli, 2007; Ferrari e Pitturelli, 2008; Ferrari e Ledda, 2012). Il confronto costante con la letteratura pedagogica di settore a livello internazionale, e con l'esperienza dei testimoni privilegiati e dei ricercatori coinvolti, appare essere essenziale al riguardo. Il gruppo che decide di co-costruire uno strumento affidabile non può allora non tenere conto del dibattito sul tema

della qualità educativa di quella determinata tipologia di contesto, e deve confrontarsi con le esperienze pregresse in un certo territorio. In quest'ottica, il processo di co-costruzione coinvolge i membri di un gruppo, più o meno allargato, di professionisti dell'educazione e di esperti, e culmina nell'approntamento di una prima versione dello strumento, poi sottoposta al vaglio di testimoni privilegiati, per giungere a una sua conseguente rivisitazione da parte degli autori, in vista di una prova sul campo relativa all'analisi del contesto e dello strumento stesso. Possiamo dire che un'idea di qualità processuale e dinamica, è, insomma, frutto di un processo di negoziazione e di confronto, fin dal momento in cui il dispositivo viene approntato e provato per la prima volta sul campo.

La qualità educativa a cui si tende, grazie all'uso di dispositivi di valutazione, che vogliono essere strumenti di ricerca-formazione, deve essere posta in relazione, come si diceva, con alcuni assunti di base del dibattito della comunità scientifica di settore (cfr. Darder e Mestres, 2000). Non si trascurerà, ad esempio, l'idea che, in un contesto educativo di qualità, l'accoglienza dei bambini e degli adulti che si occupano di loro (famiglie e docenti) sia essenziale, o che la professionalità degli educatori vada continuamente incrementata a partire da una serie di occasioni mirate, o che il rapporto numerico vada pensato in riferimento ai bisogni degli allievi... Per questo, molti degli strumenti e delle pubblicazioni a cui si è accennato fanno riferimento a una specifica bibliografia, dichiarando anche così l'orientamento del proprio lavoro, a garanzia dell'affidabilità delle scelte compiute.

Thelma Harms e Richard M. Clifford scrivevano, nel 1980 (Harms e Clifford, 1980-1994, pp. 30-31), che le caratteristiche più discusse a livello della comunità scientifica di ogni dispositivo valutativo sono la validità e l'affidabilità. Per validità si intende qui "il grado di precisione con cui uno strumento è in grado di misurare ciò che si prefigge di misurare", mentre l'affidabilità, testata secondo diverse modalità, è un importante indicatore della coerenza del *tool*. Questo significa che la prova sul campo di un qualsiasi

strumento di valutazione, scientificamente validato, conduce necessariamente a una serie di analisi della sua validità e della sua affidabilità, capaci di rimetterne in discussione, grazie anche al concorso di diverse tipologie di esperti (ad esempio anche di statistici), la struttura e/o singoli aspetti: è molto importante – oltre che interessante, non solo a fini di ricerca – documentare le fasi di revisione dei dispositivi valutativi.

Se si vuole poi promuovere, con metodo, un processo valutativo in prospettiva formativa, educatori, insegnanti, dirigenti, coordinatori pedagogici, ricercatori (ma anche amministratori pubblici e genitori) saranno chiamati, nel corso della prova sul campo, a confrontarsi con le immagini di servizio educativo proposte negli strumenti di analisi. E questo per molti motivi: non solo per decostruire il dispositivo messo a punto in una prima versione e per contribuire al suo miglioramento, ma anche per riflettere sul proprio fare nella quotidianità, per riuscire a vedere "con altri occhi" il proprio operare, per acquisire consapevolezza, come individui e come gruppo, delle scelte compiute e dei condizionamenti presenti negli ambienti educativi. A tal fine, la restituzione dei dati a tutti i soggetti coinvolti è aspetto imprescindibile di una metodologia che aiuta ad analizzare il contesto e i dispositivi utilizzati per valutarlo (cfr. su questi temi, ad esempio, Becchi, 2000; Becchi, Bondioli, e Ferrari, 2000b; Bondioli e Ferrari, 2000b, 2004a, 2008; Ferrari, 2004; Ferrari e Pitturelli, 2008; Ferrari e Ledda, 2012).

Per questo gli strumenti utili alla valutazione "formativa" sono spesso composti, fino a costituire un congegno più complesso: possono essere utilizzati in modo assai flessibile (ad esempio, area tematica per area tematica) e insieme ad altri *tools*⁴¹. Gli "attrezzi" per la valutazione "formativa", seppur assai differenziati, aiutano soprattutto a riflettere sui nessi che legano, in maniera latente, i dispositivi disciplinari a quelli valutativi, perché la qualità dei contesti educativi e della sua valutazione è un tema politico, pedagogico, culturale⁴² che coinvolge l'intera comunità civile.

Molte cose sono mutate, non solo in Italia, tra gli anni Ottanta del Novecento, quando si iniziava a discutere della ECERS, e il secondo decennio del XXI secolo: sono cambiate le agenzie educative per la prima infanzia e le famiglie con loro. Nuove "figure" di famiglia (Becchi, 2008) e nuove famiglie (Recalcati, 2011) pongono altre domande⁴³. Inoltre, nei primi dieci anni del XXI secolo, il problema della qualità dell'offerta formativa si apre, anche in Italia, a riflessioni sull'eterogeneità del nostro mondo, di fatto multiculturale e auspicabilmente interculturale⁴⁴. La via del dialogo tra le famiglie e le diverse agenzie educative, dentro le famiglie, nella società è il percorso elettivo di tanti studi interculturali⁴⁵, di un'ampia letteratura normativa e programmatica che concerne le agenzie formative⁴⁶ non solo per i più piccini. Più in generale, la pedagogia del dialogo (Bobbio, 2012) e della condivisione di scelte partecipate (Bondioli e Savio, 2010) sembra essere l'unica strada percorribile, per offrire, nell'ascolto reciproco, occasioni formative di qualità ad adulti e bambini.

I servizi educativi per i bambini sono un'occasione di confronto critico e di crescita per i grandi e per i piccini, soprattutto quando gli educatori stessi possono fruire di esperienze di formazione continua, come gruppo di professionisti e con le famiglie, in vista di una coscientizzazione circa l'esplicitarsi della qualità nelle scelte educative radicate nella vita di tutti i giorni. A questo serve, infatti, l'approntamento di un dispositivo per la "valutazione formativa" (cfr. Bondioli e Ferrari, 2004a) di un contesto educativo: a costruire spazi di condivisione che assegnino centralità ai protagonisti del percorso pedagogico, perché è necessaria un'acculturazione all'*evaluation* come risorsa per il dialogo, e non come dispositivo disciplinare di controllo.

Tutti quanti, adulti e bambini, viviamo esperienze contraddittorie riguardo alla questione della valutazione, e non sempre abbiamo la capacità e gli strumenti per riflettere circa quello che ci capita. Per questo è opportuno, a mio avviso, tendere verso la realizzazione di esperienze valutative di contesto, sistematicamente condotte, che si

costituiscano, per coloro che vi sono implicati, come esercizio di consapevolezza, come ricerca del senso, rispettosa di ciascuno. Sono convinta che tale esercizio, essenziale per il cambiamento degli atteggiamenti culturali, delle idee di scuola, di cittadino e di società civile, necessiti di strumenti e di occasioni per crescere e per aiutare individui e comunità nel dialogo, che è operazione costitutivamente interculturale.

Referenze bibliografiche

- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?*. Roma, Italia: Nottetempo.
- Allulli, G. (2000). *Le misure della qualità*. Roma, Italia: SEAM.
- Barberi, P., Bondioli, A., Galardini, A.L., Mantovani, S., e Perini, F. (a cura di). (2002). *Linee guida per la qualità del servizio asilo nido nella provincia di Trento*. Trento, Italia: Provincia autonoma di Trento.
- Bassa Poropat, M.T., e Desinan, C. (a cura di). (1992). *Progettare al nido*. Bergamo, Italia: Juvenilia.
- Bassa Poropat, M.T., e Chicco, L. (2003). *Processi formativi nella valutazione della qualità. Una proposta di ricerca-intervento negli asili nido della regione Friuli-Venezia Giulia*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Bassa Poropat, M.T., e Chicco, L. (2004). *Il nido come sistema complesso. Percorsi formativi e di intervento nell'ottica della qualità totale*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Becchi, E. (2000). Per un'etica della ricerca educativa: il paradigma della restituzione. In L. Corradini (a cura di), *Pedagogia: ricerca e formazione. Saggi in onore di Mauro Laeng* (pp. 201-210). Formello (RM), Italia: SEAM.
- Becchi, E. (a cura di). (2008). *Figure di famiglia*. Palermo, Italia: Edizioni della Fondazione nazionale "Vito Fazio-Allmayer".

- Becchi, E. et al. (2010). *Una pedagogia del buon gusto. Esperienze e progetti nei servizi educativi del Comune di Pistoia*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Becchi, E., e Bondioli, A. (a cura di). (1997). *Valutare e valutarsi nelle scuole dell'infanzia del Comune di Pistoia. Un modello di formazione degli insegnanti*. Bergamo, Italia: Junior (trad.: Becchi, E., e Bondioli, A. (org.)). (2003). *Avaluando a préscolla*. Campinas, Brasil: Editora Autores Associados).
- Becchi, E., Bondioli, A., e Ferrari, M. (1997). Valutare e restituire: una ricerca in 17 nidi dell'Emilia-Romagna. *Ikon. Forme e processi del comunicare*, 34, 9-58.
- Becchi, E., Bondioli, A., e Ferrari, M. (1999). ISQUEN: indicatori e scala di valutazione della qualità educativa del nido. In L. Cipollone (a cura di), *Strumenti e indicatori per valutare il nido* (pp. 134-180). Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A., e Ferrari, M. (2000a). Il sistema degli indicatori di qualità nei nidi in Emilia Romagna. In A. Bondioli, e P.O. Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* (pp. 167-177). Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A., e Ferrari, M. (2000b), La restituzione come momento centrale del percorso valutativo nei nidi emiliani. In A. Bondioli, e P.O. Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* (pp. 99-114). Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A., e Ferrari, M. (2002). La stesura di un progetto pedagogico del nido valutabile. Indicazioni per la redazione. In A. Bondioli (a cura di), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione* (pp. 133-163). Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A., e Ferrari, M. (a cura di). (2005). *Scuole allo specchio. Ricerca-formazione con un gruppo di istituti comprensivi lombardi*, Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Becchi E., e Ferrari, M. (2007). Cultura dell'infanzia, cultura per l'infanzia: analisi di due casi. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 14, 177-204.
- Bobbio, A. (a cura di). (2012). *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto. Teorie, azioni, esperienze*. Roma, Italia: Armando.
- Bondioli, A. (2000). Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa. In A. Bondioli, e M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola* (pp. 345-369). Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Bondioli, A. (a cura di). (2002). *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior (trad.: Bondioli, A. (org.)). (2004). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*, Campinas, Brasil: Editora Autores Associados).
- Bondioli, A. (2004). Valutare. In A. Bondioli, e M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi* (pp. 11-58). Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Bondioli, A. (a cura di). (2007). *L'osservazione in campo educativo*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Bondioli, A., con Domimagni, M., Nigito, G., e Sabbatini, A. (2009). *ERVIS. Elementi per Rilevare e Valutare l'integrazione scolastica*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Bondioli, A., con la collaborazione di Becchi, E., Ferrari, M., Gariboldi, A., e Savio, D. (2001). *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia*. Roma-Milano, Italia: CEDE-FrancoAngeli.
- Bondioli, A., e Ferrari, M. (a cura di). (2000a). *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la*

- rilevazione della qualità della scuola*, Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., e Ferrari, M. (2000b). Valutazione formativa e restituzione. In A. Bondioli, e M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola* (pp. 99-113). Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., e Ferrari, M. (a cura di). (2004a). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Bondioli, A., e Ferrari, M. (a cura di). (2004b). *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Bondioli, A., e Ferrari, M. (a cura di). (2008). *AVSI. Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Bondioli, A., Ferrari, M., Nigito, G., e Pitturelli, D. (2007). Costruire strumenti di valutazione formativa: alcuni esempi. In G. Domenici (a cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti* (pp. 373-393). Roma, Italia: Monolite.
- Bondioli, A., e Ghedini, P.O. (a cura di). (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Bondioli, A., e Nigito, G. (a cura di). (2008). *Tempi spazi, raggruppamenti. Un Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior (trad.: Bondioli, A., e Nigito, G. (coord.). (2011). *Tiempos, espacios y grupos. El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI*. Barcelona, España: Grao).
- Bondioli, A., e Savio, D. (a cura di). (2010). *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Parma, Italia: Spaggiari-Junior.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. (1986). Bologna, Italia: il Mulino.
- Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Trad. it. (1997). Milano, Italia: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma, Italia: Carocci.
- Castoldi, M. (1998). *Segnali di qualità*. Brescia, Italia: La Scuola.
- Castoldi, M. (2005). *La qualità a scuola. Percorsi e strumenti di autovalutazione*. Roma, Italia: Carocci.
- Catarsi, E. (1994). *L'asilo e la scuola dell'infanzia*. Scandicci (FI), Italia: La Nuova Italia.
- Catarsi, E. (2008-2010). *Pedagogia della famiglia*. Roma, Italia: Carocci.
- Catarsi, E. (a cura di). (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Catarsi, E., e Fortunati, A. (2012). *Nidi d'infanzia in Toscana*. Parma, Italia: Spaggiari-Junior.
- Catarsi, E., 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*. Parma, Italia: Spaggiari-Junior.
- Cecconi, L. (a cura di). (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Centro Studi per la Scuola Cattolica, FISM, Federazione italiana scuole materne (2002). *La qualità nelle scuole materne FISM*. Roma, Italia: FISM.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris, France: Belin.
- Centro Nascita Montessori di Roma (a cura di). (1994). *La qualità del nido: rilevazioni e proposte su di uno sfondo montessoriano*. Bergamo, Italia: Junior.

- Cipollone, L. (a cura di). (1999). *Strumenti e indicatori per valutare il nido*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Cipollone, L. (a cura di). (2001). *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Chicco, L. (a cura di). (2007). *Percorsi formativi al nido: la qualità come cambiamento*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Comune di Firenze, Gruppo Nazionale Nidi Infanzia (2003). *Percorsi educativi di qualità per le bambine e i bambini in Italia e in Europa*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Comune di Firenze, Assessorato alla Pubblica Istruzione (2008). *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia. Ambientamento*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Comune di Modena, Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia (2010). *La qualità dei servizi per l'infanzia nella società globale*. Parma, Italia: Spaggiari-Junior.
- Corsaro, W.A. (1997). *Le culture dei bambini*. Trad. it. (2003). Bologna, Italia: il Mulino.
- Dahlberg, G., Moss, P., e Pence, A. (2007²). *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*. Trad. it. (2003). Reggio Emilia, Italia: Reggio Children.
- Darder, P., e López, J.A. (1989). *QUAFES. Questionario per l'Analisi del Funzionamento Educativo della Scuola*. Adattamento italiano di M. Ferrari (1998). Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Darder, P., e Mestres, J. (a cura di). (1994). *ASEI. Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*. Adattamento italiano di M.P. Gusmini (2000). Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Darder, P., e Mestres, J. (2000), *Costruire strumenti di valutazione della scuola fondati sulla percezione della qualità educativa*. In A. Bondioli, e M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola* (pp. 318-344). Milano, Italia: FrancoAngeli.
- De Anna, F. (a cura di). (2001). *Monitoraggio e autonomia*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Deleuze, G. (1989). *Che cos'è un dispositivo?*. Trad. it. (2007, qui 2010). Napoli, Italia: Cronopio.
- Dewey, J. (1933). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Trad. it. (2000). Scandicci (FI), Italia: La Nuova Italia.
- Faedi, G. (2010). *La Carta dei servizi per l'infanzia nella governance dei sistemi territoriali*. In M. Ferrari (a cura di), *Carta dei servizi educativi e percorsi identitari. Il caso italiano e l'impegno dei Comuni* (pp. 47-87). Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Falco, M., e Maviglia, M. (1994). *La valutazione nella scuola dell'infanzia*. Bergamo, Italia: Junior.
- Ferrari, M. (a cura di). (1994). *La valutazione di contesti prescolari: strumenti e realtà*. Bergamo, Italia: Junior.
- Ferrari, M. (1998). *Discutere il QUAFES: una ricerca nella scuola*. In P. Darder, e J.A. López, *QUAFES. Questionario per l'Analisi del Funzionamento Educativo della Scuola* (pp. 82-112). Adattamento italiano a cura di M. Ferrari. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (1999). *L'éducation préscolaire en Italie aux XIXe et XXe siècles. Histoire de l'éducation*, 82, 101-124.
- Ferrari, M. (2000). *La valutazione di secondo livello*. In A. Bondioli, e M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola* (pp. 56-65). Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (a cura di). (2001). *GAQUIS. Griglia di Analisi della Qualità Intrinseca della Scuola*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (a cura di). (2003). *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i*

- docenti della secondaria*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (2004). Restituire. In A. Bondioli, e M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi* (pp. 59-91). Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Ferrari, M. (2006). L'impiego del tempo nella scuola secondaria: una proposta di analisi. In A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsilio, e I. Tacchini (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS* (pp. 136-162). Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (a cura di). (2010). *Carta dei servizi educativi e percorsi identitari. Il caso italiano e l'impegno dei Comuni*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Ferrari, M. (2011a). *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (a cura di). (2011b). *VAL-SILSIS (PV). Strumenti di VALutazione elaborati dalla SILSIS - sezione di Pavia*. Pavia, Italia: Pavia University Press.
- Ferrari, M. (2012). Una scuola secondaria in prospettiva interculturale: come valutarla?. In M. Ferrari, e F. Ledda, *SAPIENSSII. Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado* (pp. 37-74). Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Ferrari, M., e Ledda, F. (2012). *SAPIENSSII. Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Ferrari, M., e Pitturelli, D. (a cura di). (2008). *SASI-S. Strumento di Autovalutazione della Scuola (Infanzia → Secondaria)*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Ferrari, M., con Tucciarone, G., e Fappani, E. (2007). Valutazione formativa e studio della quotidianità infantile in scuole a orientamento agazziano. In A. Bondioli (a cura di), *L'osservazione in campo educativo* (pp. 167-198). Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Fortunati, A. (2002). *Orientamenti per la qualità dei servizi educativi per i bambini e le famiglie*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Fortunati, A. (2003). *Pratiche di Qualità. Identità, sviluppo e regolazione del sistema dei nidi e dei servizi integrativi*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Fortunati, A. (a cura di). (2009). *Il sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Fortunati, A., e Tognetti, G. (a cura di). (2005). *Bambini e famiglie chiedono servizi di qualità*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Trad. it. (1976). Torino, Italia: Einaudi.
- Franchi, L. (a cura di). (1994). *Per una cultura della qualità nella scuola materna*. Bergamo, Italia: Junior.
- Franchi, L., e Caggio, F. (a cura di). (1999). *Per una cultura della qualità nell'asilo nido e nella scuola materna*. Bergamo, Italia: Junior.
- Galardini, A.L. (a cura di). (2003). *Crescere al nido*. Roma, Italia: Carocci.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Giovannini, M.L., e Truffelli, E. (a cura di). (2010). La valutazione nella scuola dell'infanzia. *Infanzia, 5*, numero monografico.
- Grange, T. (2011). Ripensare i servizi educativi. Esperienze in Valle d'Aosta. In L. Martiniello (a cura di), *L'infanzia in una stagione di crisi* (pp. 201-212). Napoli, Italia: Guida.
- Gusmini, M.P. (2004). Riflettere. In A. Bondioli, e M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni,*

- strumenti e percorsi* (pp. 93-143). Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Harms, T., e Clifford, R.M. (1980). *SOVASI. Scala per l'Osservazione e la Valutazione della Scuola dell'Infanzia*. Adattamento italiano di M. Ferrari, e A. Gariboldi (1994). Bergamo, Italia: Junior.
- Harms, T., Cryer, D., e Clifford, R.M. (1990). *Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido*. Adattamento italiano di M. Ferrari, e P. Livraghi (1992). Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Hengst, H., e Zeiher, H. (a cura di). (2004). *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia (a cura di). (1993). *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*. Bergamo, Italia: Junior.
- Le Goff, J. (1974). *Les mentalités. Une histoire ambiguë*. In J. Le Goff, P. Nora (sous la direction de), *Faire de l'histoire. Nouveaux objets* (pp. 76-94). Paris, France: Gallimard, vol. 3.
- MacBeath, J., e McGlynn, A. (2002). *Autovalutazione nella scuola*. Trad. it. (2006). Trento, Italia: Erickson.
- Macchietti, S.S. (a cura di). (2002). *Le "parole" della qualità nella scuola materna di ispirazione cristiana*. Roma, Italia: FISM-Euroma.
- Maviglia, M. (a cura di). (1995 e 2000). *La sperimentazione nella scuola dell'infanzia. Dal progetto ASCANIO all'autonomia*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Mignosi, E. (2001). *La scuola dell'infanzia a Palermo*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Milani, P. (2002). *Dieci servizi per la prima infanzia in Veneto. Un percorso di analisi della qualità*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Mortari, L. (a cura di). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano-Torino, Italia: Bruno Mondadori.
- Nussbaum, M.C. (1997). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo e l'educazione contemporanea*. Trad. it. (2006). Roma, Italia: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Trad. it. (2001). Bologna, Italia: il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Trad. it. (2012). Bologna, Italia: il Mulino.
- Nuti, F. (2011). *La formazione permanente nei servizi alla prima infanzia in Valle d'Aosta*. In A. Bobbio, T. Grange Sergi (a cura di), *Nidi e scuole dell'infanzia* (pp. 147-172). Brescia, Italia: La Scuola.
- Perini, F. (2004). *Linee guida per la qualità del servizio in provincia di Trento*. In Provincia autonoma di Trento, Comune di Trento, Gruppo Nazionale Nidi Infanzia (2004), *I bambini chiedono servizi di qualità* (pp. 169-178). Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Pitturelli, D. (2003). *Esperienze valutative e loro modelli teorici*. *Scuola e città*, 4, 129-139.
- Provincia autonoma di Trento, Comune di Trento, Gruppo Nazionale Nidi Infanzia (2004). *I bambini chiedono servizi di qualità*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Provincia di Bergamo, Settore politiche sociali (a cura di). (2008). *Costruire qualità. I servizi educativi per l'infanzia e le famiglie in Val Seriana*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano, Italia: Raffaello Cortina.
- Regione Emilia-Romagna, Provincia di Forlì-Cesena, Comune di Forlì, Coordinamento pedagogico provinciale (2003). *Prospettive di qualità. Autovalutazione e costruzione del progetto educativo*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Regione Emilia-Romagna, Assessorato Politiche Sociali (2013). *Il sistema prima*

- infanzia della Regione Emilia-Romagna*. Bologna, Italia: Centro stampa della Regione Emilia-Romagna.
- Regione Toscana, Istituto degli Innocenti (1993). *Gli indicatori di qualità per l'asilo nido*. S.l., Italia: s.e.
- Regione Toscana, Istituto degli Innocenti (1998). *Manuale per la valutazione della qualità degli asili nido nella Regione Toscana*. Bergamo, Italia: Junior.
- Regione Toscana, Istituto degli Innocenti (2006). *La qualità dei servizi educativi per la prima infanzia. Il nuovo sistema di valutazione dei nidi e dei servizi educativi integrativi*. Cagliari, Italia: Centro stampa della Scuola Sarda Editrice.
- Rete per l'infanzia della Commissione Europea (s.d.). *La qualità nei servizi per l'infanzia. Un documento di discussione*. S.l., Italia: s.e.
- Rete per l'infanzia e gli interventi per conciliare le responsabilità familiari e professionali tra uomini e donne della Commissione Europea (1996). *Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia*. Bergamo, Italia: Junior.
- Sannipoli, M. (a cura di). (2012). *Progettazione, coordinamento e documentazione. La qualità del sistema integrato dei servizi all'infanzia nella Regione Umbria*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Santerini, M. (a cura di). (2010). *La qualità della scuola interculturale*. Trento, Italia: Erickson.
- Savio, D., con un contributo di Ferrari, M., e Fiocchetti, F. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*. Parma, Italia: Spaggiari-Junior.
- Scalera, V. (a cura di). (2000). *Ricerche nella e per la didattica. Formazione in servizio e qualità dell'istruzione*. Roma-Milano, Italia: CEDE-FrancoAngeli.
- Scheerens, J., Mosca, S., e Bolletta, R. (a cura di). (2001). *Valutare per gestire la scuola*. Milano-Torino, Italia: Pearson Italia.
- Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. it. (1993). Bari, Italia: Dedalo.
- Schön, D.A. (1987). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Trad. it. (2006). Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Scriven, M. (2000). La valutazione: una nuova scienza. In A. Bondioli, e M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola* (pp. 27-41). Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Sennett, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Trad. it. Milano, Italia: Feltrinelli.
- Terzi, N. (a cura di). (2006). *Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo*. Parma, Italia: Spaggiari-Junior.
- Trevisan, L. (a cura di). (1996). *Un nido per crescere. Le strategie della qualità: attraverso la ricerca di un sapere del nido tra operatività e pensiero*. Bergamo, Italia: Junior.
- Zanelli, P. (a cura di). (1998). *La qualità come processo. L'esperienza dei nidi forlivesi*. Milano, Italia: FrancoAngeli.
- Zanelli, P. (a cura di). (2000). *Autovalutazione e identità. La "qualità educativa" nelle scuole d'infanzia forlivesi*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Zanelli, P., Sagginati, B., e Fabbri, E. (a cura di). (2004). *Autovalutazione come risorsa. Ricerca-sperimentazione sulla qualità educativa nei nidi della Provincia di Forlì-Cesena*. Azzano San Paolo (BG), Italia: Junior.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano, Italia: FrancoAngeli.

Zunino, G. (a cura di). (1995). *Valut-azioni*. Roma, Italia: Valore Scuola.

¹ Sui diversi livelli sistemici e sulle loro interconnessioni cfr. Bronfenbrenner, 1979-1986.

² Per una discussione e per un primo riferimento bibliografico: Hengst e Zeiher, 2004; Becchi e Ferrari, 2007.

³ Si pensi, ad esempio, per il caso italiano, alle Carte dei servizi educativi. Tali documenti, intesi a promuovere, da un lato, trasparenza nei confronti del cittadino da parte dell'ente erogatore di un servizio e, dall'altro, coinvolgimento e partecipazione da parte dell'utenza, sono stati introdotti come importante strumento di comunicazione per effetto del Decreto della Presidenza del Consiglio dei Ministri del 7 giugno 1995. Al riguardo cfr. Ferrari, 2010.

⁴ Sull'attività di "rielaborazione interpretativa" dei bambini cfr. Corsaro, 1997-2003.

⁵ Sul tema della cultura della scuola, nelle sue diverse sfaccettature cfr. Chervel, 1998.

⁶ Per una riflessione al riguardo, in relazione alla bibliografia di riferimento cfr., tra l'altro, Bondioli e Ferrari, 2000a, 2004a, 2004b; Bondioli, 2004.

⁷ Per una rilettura dei testi foucaultiani al riguardo cfr. Agamben, 2006; Deleuze, 1989.

⁸ Per una riflessione sul dibattito internazionale al 2001 cfr. Ferrari, 2001.

⁹ Per una ricognizione cfr. gli atti di alcuni convegni: Comune di Modena, Gruppo Nazionale nidi e Infanzia, 2010; Comune di Firenze, Gruppo Nazionale nidi e infanzia, 2003; Provincia autonoma di Trento, Comune di Trento, Gruppo nazionale nidi e infanzia, 2004. E inoltre: Catarsi e Sharmahd, 2012. Sulla valutazione nella scuola dell'infanzia cfr., tra l'altro, per una bibliografia, Giovannini e Truffelli, 2010.

¹⁰ Diversi professionisti dell'educazione (dottorandi e dottori di ricerca, dirigenti scolastici e coordinatori di servizi, insegnanti, educatori, ricercatori...) hanno partecipato a esperienze di indagine coordinate dagli Insegnamenti pedagogici dell'Università di Pavia. Si tratta di quello che, per brevità, chiamerò "gruppo" di lavoro a cui io stessa appartengo.

¹¹ Di cui esiste un adattamento alla realtà italiana (QUAFES, *Questionario per l'Analisi del Funzionamento Educativo della Scuola*: Darder e López, 1998), ove è stato utilizzato anche nella scuola secondaria di secondo grado (Ferrari, 1998).

¹² Sui dispositivi valutativi circa i contesti educativi per la fascia 0-6 cfr. Bondioli e Ferrari, 2004a, 2004b. Alcuni tra i ricercatori di cui si è detto hanno costruito strumenti mirati ad altri ambienti educativi (Ferrari, 2001, 2011b; Bondioli, 2009; Ferrari e Ledda, 2012). Per una discussione circa la comune impostazione di questi strumenti, cfr. Ferrari, 2012.

¹³ Nei primi anni Novanta fu messa a punto, presso l'Ateneo pavese, una griglia di analisi della giornata educativa, strumento per l'osservazione della quotidianità, poi utilizzato in diversi contesti, dall'asilo nido alla scuola secondaria di secondo grado: cfr. Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia, 1993; Bondioli, 2000, 2007; Ferrari, 2003, 2006.

¹⁴ Si veda anche Mignosi, 2001; Gariboldi, 2007.

¹⁵ Ad esempio, relativamente all'uso e/o alla predisposizione di strumenti di valutazione della qualità dei servizi educativi dell'infanzia in specifiche realtà: Becchi e Bondioli, 1997; Catarsi, 2010; Catarsi e Sharmahd, 2012; Fortunati, 2002, 2003, 2009; Fortunati e Tognetti, 2005.

¹⁶ Circa il percorso di co-costruzione di indicatori per la qualità educativa dei servizi e strumenti di analisi dei progetti pedagogici, con specifico riferimento a tale realtà cfr. Becchi, Bondioli, e Ferrari, 2000a, 2002.

¹⁷ Senza pretesa di esaustività: Regione Emilia-Romagna, Provincia di Forlì-Cesena, e Comune di Forlì, 2003; Dahlberg, Moss, e Pence, 2003; Bondioli e Savio, 2010; Savio, 2011. Su alcuni di tali percorsi cfr. Bondioli e Ferrari, 2004a (ove ci si riferisce anche a realtà di altre Regioni italiane).

¹⁸ L'ISQUEN (Becchi, Bondioli, e Ferrari, 1999) si inserisce in questo percorso di ricerca-formazione, compiuto tra il 1992 e il 1998. Lo strumento è utilizzabile da osservatori interni e da esterni per esprimere un giudizio sulla qualità educativa di diverse sezioni di un asilo nido.

¹⁹ Tra quelle edite cfr. ad esempio Comune di Firenze, Assessorato alla pubblica istruzione, *Linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia. Ambientamento*, 2008.

²⁰ A titolo meramente esemplificativo si citeranno solo alcune esperienze, tra quelle depositate in specifiche pubblicazioni e non ancora menzionate, indicando il contesto territoriale di riferimento: nella Regione Friuli Venezia-Giulia (Bassa Poropat e Desinan, 1992; Bassa Poropat e Chicco, 2003, 2004; Chicco, 2007), nel Veneto (Trevisan, 1996; Milano, 2002), in Lombardia (a Milano: Franchi, 1994; Franchi e Caggio, 1999. Più di recente, in Val Seriana: Settore politiche Sociali, 2008), nella provincia di Trento (Barberi et al., 2002; Perini, 2004), nel Lazio (a Roma: Terzi, 2006), nella Regione Valle d'Aosta (Grange, 2011; Nuti, 2011), in Liguria (Bondioli e Nigito, 2008).

²¹ A Pistoia, ad esempio, per cui si rimanda a Becchi, 2010. Sulla Carta dei servizi e sui documenti a essa connessi cfr. Ferrari, 2010.

²² Per un'analisi di diversi approcci: Pitturelli, 2003; Castoldi, 2005. Si veda inoltre il sito <www.requs.it>. Si segnala il convegno SIRD che si è svolto nel 2011: alcuni contributi sono pubblicati nel numero di giugno (8) e nel numero speciale dell'ottobre 2012 sul "Giornale italiano della ricerca educativa".

²³ Ad esempio dopo un percorso di ricerca che ha coinvolto molti istituti comprensivi (relativi, in Italia, a diversi ordini di scuola: dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado) della Regione Lombardia (cfr. Becchi, Bondioli, e Ferrari, 2005), si è iniziata un'indagine che ha condotto alla messa a punto di un nuovo dispositivo, il SASI-S (Ferrari e Pitturelli, 2008), utile a costruire un lessico condiviso tra insegnanti e dirigenti che operano in diverse realtà.

²⁴ Cfr. Direttiva del Ministero della Pubblica Istruzione n. 307, 21 maggio 1997. L'AVSI (Bondioli et al., 2001), mirato alla scuola dell'infanzia italiana (pubblica e privata), è frutto di un percorso di ricerca legato al progetto n. 5 dell'SNQI (coordinato da Egle Becchi).

²⁵ Cfr. Decreto Legislativo n. 258, 20 luglio 1999. Sul progetto QUASI (Qualità di sistema per la scuola dell'infanzia) cfr. Cecconi, 2002.

²⁶ Cfr. il sito <www.invalsi.it>. Per alcuni spunti di riflessione al riguardo cfr. Ferrari e Ledda, 2012.

²⁷ Sono molti in Italia i testi che sviluppano in quegli anni il tema della valutazione per le scuole "dell'autonomia", di vario ordine e grado. Ad esempio: Allulli, 2000; Castoldi, 1998; De Anna, 2001; Scalera, 2000.

²⁸ Su questi temi cfr. Maviglia e Falco, 1994; Maviglia, 1995; Zunino, 1995 e, tra l'altro, si veda anche il dibattito di quegli anni sulle pagine della rivista "Bambini" (cfr. supplementi al n. 7, 1995, ai nn. 3 e 8, 1996).

²⁹ La scuola dell'infanzia statale nasce in Italia nel 1968. Sulla sua lunga storia, che deve molto alle scuole infantili istituite da Ferrante Aporti nel primo trentennio del XIX secolo cfr. Catarsi, 1994; Ferrari, 1999.

³⁰ Si pensi, ad esempio, alle *Areebambini* (di Pistoia. Cfr. Becchi, 2010) o alle tate familiari.

³¹ Su questi temi, tra l'altro: Cipollone, 2001; Fortunati, 2009.

³² Ad esempio sulla "valutazione criteriale" si veda quanto si propone in alcuni strumenti tra cui l'ASEI (Darder e Mestres, 1994-2000), il QUAFES (Darder e López, 1989-1998), l'AVSI (Bondioli et al., 2001; Bondioli e Ferrari, 2008), il SASI-S (Ferrari e Pitturelli, 2008).

³³ Sulla qualità dei processi di valutazione della qualità cfr. Ferrari, 2000.

³⁴ In riferimento ai testi di Schön (1983-1993, 1987-2006), tra l'altro, Ferrari, 2003; Gusmini, 2004.

³⁵ Sul concetto di restituzione cfr. Becchi, Bondioli, e Ferrari, 1997; Becchi, 2000; Bondioli e Ferrari, 2000b; Ferrari, 2004.

³⁶ Dal notissimo testo di Dewey *Come pensiamo* agli scritti di Schön sulla formazione dei professionisti che hanno avuto una notevole fortuna nel dibattito pedagogico recente.

³⁷ Per un'analisi al riguardo è preziosa la lettura di *Sorvegliare e punire* cfr. Foucault, 1975-1976.

³⁸ Su questi temi cfr. Nussbaum, 1997-2006, 2010-2011, 2011-2012; Sennet, 2012.

³⁹ Rimando ai documenti di discussione della Rete per l'infanzia della comunità europea dei primi anni Novanta e inoltre, tra l'altro, a Zanelli, 1998; Bondioli, 2004.

⁴⁰ Circa tale processo "a spirale aperta" cfr. Ferrari, 1994.

⁴¹ Pensiamo, a mero titolo illustrativo, all'ASEI, all'AVSI o al SASI-S: si prevede l'utilizzo dello strumento e una serie di questionari di riflessione sullo strumento stesso. Non si esclude, infine, l'uso combinato di una metodologia di osservazione sistematica della giornata educativa e di altri attrezzi valutativi: cfr. Ferrari, con Tucciarone, e Fappani, 2007.

⁴² Sulla "cultura del fare scuola" cfr. Mortari, 2010. Sull'analisi della cultura della scuola cfr. ad esempio MacBeath e McGlynn, 2002-2006; Scheerens, Mosca, e Bolletta, 2011. E in senso "interculturale": Santerini, 2010; Ferrari e Ledda, 2012.

⁴³ Per un orientamento sul discusso tema della "pedagogia della famiglia" cfr. Catarsi, 2008-2010.

⁴⁴ Anche limitandoci all'Italia, la bibliografia recente al riguardo è ormai molto vasta. Per una riflessione sul concetto di eterogeneità cfr. Zoletto, 2012.

⁴⁵ Senza pretesa di esaustività, cfr. Cambi, 2006. Per una bibliografia cfr. Ferrari e Ledda, 2012.

⁴⁶ Il 2008 è stato proclamato anno europeo del dialogo interculturale.

Articolo concluso il 17 maggio 2013

Cita del artículo:

Ferrari, M. (2013): Dispositivi di analisi della qualità nei contesti educativi per l'infanzia: per un'esperienza di valutazione formativa "interculturale" e dialogica. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(2), pp. 35-51. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca de la autora



Monica Ferrari

Università degli Studi di Pavia, Italia

Mail: monica.ferrari@unipv.it

Monica Ferrari (1961), dottore di ricerca in Pedagogia (1991), è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Pavia, ove insegna anche Storia della pedagogia. Studia processi, strategie, dispositivi e pratiche pedagogiche tra passato e presente. Si occupa di formazione delle élites e alle professioni, e di valutazione dei contesti educativi. Alcune sue recenti pubblicazioni: A. Bondioli, M. Ferrari, a cura di, *AVSI. Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo* (2008); M. Ferrari, D. Pitturelli, a cura di, *SASI-S. Strumento di Autovalutazione della Scuola (Infanzia → Secondaria)* (2008); E. Becchi, M. Ferrari, a cura di, *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori* (2009); M. Ferrari, a cura di, *Carta dei servizi educativi e percorsi identitari. Il caso italiano e l'impegno dei Comuni* (2010); M. Ferrari, M. Morandi e E. Platé, *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo* (2011); M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi* (2011); M. Ferrari, F. Ledda, *SAPIENSSII. Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado* (2012).

Produção Brasileira sobre Avaliação em Educação Infantil: tendências

Catarina Moro

Brasil

Resumo

O objetivo desse texto é contribuir com o debate sobre avaliação em educação infantil a partir de um levantamento sobre a produção acadêmica brasileira em relação ao tema no período entre os anos de 1997 e 2012. Parte-se do pressuposto de que o tema está pouco presente em nossa produção acadêmica. O corpus empírico da pesquisa circunscreve-se às teses e dissertações cadastradas na plataforma da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – no banco de teses) e aos artigos de periódicos incluídos na plataforma Scielo (Scientific Electronic Library Online). Entende-se que o conhecimento da produção efetivada nesse período permitirá adensar a discussão acerca do processo de avaliação interna às instituições. Discute-se também acerca dos documentos nacionais que orientam e normatizam a avaliação na primeira etapa da Educação Básica. Conclui-se que, o desafio em relação ao tema tem sido enfrentado, porém permanece atual. É fundamental aprofundarmos o debate a partir de referenciais que nos ajudem a construir processos avaliativos capazes de informar, acompanhar e re-orientar práticas educativas que respeitem as crianças pequenas como sujeito de direitos, nas creches e pré-escolas brasileiras.

Palavras Chave: Avaliação, educação infantil, documentação pedagógica.

Evaluation in Early Childhood Education: tendencies of Brazilian scientific production

Catarina Moro

Brasil

Abstract

O objetivo desse texto é contribuir com o debate sobre avaliação em educação infantil a partir de um levantamento sobre a produção acadêmica brasileira em relação ao tema no período entre os anos de 1997 e 2012. Parte-se do pressuposto de que o tema está pouco presente em nossa produção acadêmica. O corpus empírico da pesquisa circunscreve-se às teses e dissertações cadastradas na plataforma da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – no banco de teses) e aos artigos de periódicos incluídos na plataforma Scielo (Scientific Electronic Library Online). Entende-se que o conhecimento da produção efetivada nesse período permitirá adensar a discussão acerca do processo de avaliação interna às instituições. Discute-se também acerca dos documentos nacionais que orientam e normatizam a avaliação na primeira etapa da Educação Básica. Conclui-se que, o desafio em relação ao tema tem sido enfrentado, porém permanece atual. É fundamental aprofundarmos o debate a partir de referenciais que nos ajudem a construir processos avaliativos capazes de informar, acompanhar e re-orientar práticas educativas que respeitem as crianças pequenas como sujeito de direitos, nas creches e pré-escolas brasileiras.

Key Words: Evaluation, early childhood education, pedagogical documentation.

Producción brasileña sobre evaluación en Educación Infantil: Tendencias.

Catarina Moro

Brasil

Resumen

El objetivo de este trabajo es contribuir al debate sobre la evaluación en la educación de la primera infancia a partir de una encuesta sobre la producción académica brasileña en relación con el tema en el período comprendido entre los años 1997 y 2012. Se parte del supuesto de que el tema está poco presente en nuestra producción académica. El corpus de la investigación empírica se limita a las tesis y disertaciones registradas en la plataforma base de datos de tesis de la plataforma CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior) y los artículos de revistas incluidas en la plataforma SCiELO (Scientific Electronic Library Online). Se entiende que el conocimiento de la producción efectuada durante este período permitirá profundizar en la discusión sobre el proceso de evaluación interna de las instituciones. También se discutió acerca de los documentos nacionales que orientan y establecen la evaluación de la primera etapa de la educación básica. Llegamos a la conclusión de que el desafío en relación a este tema ha sido abordado pero sigue siendo actual. Es esencial que profundicemos en el debate a partir de referencias que nos ayuden a construir procesos de evaluación capaces de informar, supervisar y reorientar prácticas educativas que respeten a los niños pequeños como sujetos de derechos en las escuelas infantiles brasileñas.

Palabras clave: Evaluación, Educación Infantil, documentación pedagógica.

Introdução

Antes de adentrar na especificidade da avaliação da/na educação infantil cabe marcar a existência de uma literatura vasta e consistente que se debruça a analisar a produção sobre a temática da avaliação da/na educação no Brasil, bem como seus usos, reunida a partir dos anos de 1970 – período este que corresponde à organização dos programas de pós-graduação em educação no país. Tal produção voltava-se principalmente à avaliação da aprendizagem, tendo como *locus* a etapa de ensino, que atualmente nomeia-se ensino fundamental.

Os anos de 1980 registram um debate político de transição democrática e as pesquisas sobre o tema refletem preocupações críticas acerca da escola, dos mecanismos de promoção e retenção das crianças e jovens, dos programas curriculares, da relação entre instituição escolar e Estado, entre outros. Diante desse cenário, como apontado pela pesquisadora Sandra Zákia de Souza (1995), na segunda metade dos anos de 1980, se acena a construção de concepções que se contrapõem à visão tecnicista de avaliação, presente em pesquisas das décadas de 60 e 70. E, nesse sentido se engendram novas perspectivas para a teoria de avaliação da aprendizagem, com foco em dimensões intrínsecas ao processo pedagógico, compreendendo a realidade escolar como projeto educacional e social, com vistas ao redirecionamento das intervenções educativas. Em relação ao campo específico da educação infantil é também a partir da segunda metade dos anos de 1980 que se encontram os primeiros estudos que abordam a avaliação, subsumida a outros temas da educação e no bojo da área, juntamente à discussão dos outros níveis do ensino.

A partir da década de 1990 se verifica o surgimento do paradigma da avaliação qualitativa na produção acadêmica, ainda com dificuldades acerca de densidade conceitual.

Em relação ao educando para além da dimensão cognitiva, passa-se a considerar os aspectos, social e afetivo, os valores, as motivações e até mesmo a sua história de vida. Nessa direção, como afirmam as pesquisadoras brasileiras - Elba Barreto, Regina Pinto, Ângela Martins e Marília Duran (2001) - a ênfase recai nas variáveis de processo, mais do que no resultado da educação e, a avaliação é pleiteada como dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social.

Reforça-se o eixo da avaliação centrado nas condições em que é oferecido

o ensino, na formação do professor e de suas condições de trabalho, no currículo, na cultura e organização da escola, bem como na postura dos atores educacionais em seu conjunto, deixando de girar exclusivamente em torno do aluno. (BARRETO e col., 2001, p.55)

Nas produções acadêmicas dos anos 2000, adquire corpo a discussão quanto a centralidade que a avaliação educacional passa a ter na configuração recente dos sistemas de ensino brasileiros, a partir dos anos 1990; principalmente a proposta em larga escala, como avaliação externa. Inúmeras têm sido as críticas à lógica intrínseca a tais propostas avaliativas praticadas no país (BARRETO, 2012; SOUZA; OLIVEIRA, 2003). Sandra Zákia de Souza e Romualdo Portela de Oliveira (2003) evidenciam o risco de propostas de avaliação – como o SAEB¹, a Prova Brasil², a Provinha Brasil³, assim como o IDEB⁴ - se tornarem exclusivamente mecanismos de controle e competitividade, associadas ou não a estímulos financeiros, que resultam na naturalização das desigualdades educacionais e sociais, na atribuição de mérito com fins classificatórios, “que apoiam a hierarquização de unidades federadas, de instituições ou de alunos” (p.889) e não a melhoria da qualidade, como em tese se pretende. Os autores

ressalvam o fato de ainda serem são escassos, no Brasil, estudos que visem identificar os impactos já produzidos por tais avaliações nos sistemas e instituições de ensino (SOUZA e OLIVEIRA, 2003).

Considerando os poucos trabalhos acerca dos possíveis impactos das avaliações externas, dos usos de seus resultados, interessa destacar uma pesquisa realizada por Brooke e Cunha (2011) sobre os sistemas de avaliação de cinco estados brasileiros. Os autores organizaram por finalidades, os usos da avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados, constituindo as seguintes categorias: - avaliar e orientar a política educacional; - informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada; - informar ao público; - alocar recursos; - criar/justificar políticas de incentivos salariais; - compor a política de avaliação docente; - certificar alunos e escolas. Brooke e Cunha, concluem que apesar de os instrumentos, ao longo do tempo, terem melhorado tecnicamente e haver maior confiabilidade acerca dos resultados, estes continuavam sendo pouco aproveitados pelas Secretarias de Educação para a formulação de políticas de gestão, “os mesmos instrumentos estão sendo usados com objetivos diversos de modo que a finalidade precípua ou original do instrumento pouco esclarece sobre seus desdobramentos posteriores.” (p.20). Nesse sentido, os autores enfatizam a fragilidade da avaliação externa como instrumento pedagógico e a dificuldade de fazer uso mais produtivo dos resultados da avaliação, que em geral, não estabelece articulação com propostas curriculares organizadas e compartilhadas entre os professores.

No momento atual, importa tratar a avaliação como processo constituinte de outro processo maior, educativo, ambos inseridos no projeto político pedagógico da instituição educacional e, portanto, não podendo ser considerada ou desenvolvida isoladamente.

“Potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.883). Do mesmo modo, requer considerar seus diferentes âmbitos: a aprendizagem; a experiência educativa oferecida em nível institucional e o sistema e suas políticas educacionais (FREITAS; FERNANDES, 2007).

Concorda-se com uma das observações de Barreto (2012, p.748) quando assevera que a “reificação do papel da avaliação como promotora da qualidade do ensino, [vem] subsumindo as questões de fundo ligadas à qualidade e ao sentido da educação que se quer oferecer as crianças e adolescentes e as suas potencialidades para enfrentar as desigualdades escolares e sociais, bem como estreitando o escopo do currículo.”

A Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica nacional, diferente das etapas posteriores – Ensino Fundamental e Ensino Médio - e do nível seguinte a Educação Superior, sofre outras vicissitudes em relação ao currículo, conseqüentemente, em relação à avaliação. Contudo, vem percebendo pressões cada vez mais intensas de possível sujeição à avaliação em larga escala.

Articulação entre qualidade e avaliação pensada em relação à Educação Infantil no Brasil

Em fins dos anos de 1990, em meio à avaliação institucional como uma forte frente de pesquisa, surge uma das primeiras publicações acadêmicas que assume a avaliação como um dos fatores decisivos à promoção da melhoria dos serviços na Educação Infantil. O texto discute a experiência de aplicação, em caráter exploratório, do instrumento australiano “Quality Improvement and Accreditation System”, produzido pelo Conselho Nacional de

Credenciamento de Creches da Austrália e adaptado para utilização na disciplina de pós-graduação em Psicologia, da USP-Ribeirão Preto, “Promoção da Qualidade na Educação Infantil”, sob a coordenação da professora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, tendo sido publicado um artigo em 1998. A experiência fora realizada em instituições de educação infantil do Estado de São Paulo e entre as considerações finais refere que a utilização de tal instrumento para avaliar uma instituição de atendimento a crianças pequenas poderia atingir melhor seus propósitos estando inserida em uma política educacional governamental efetiva para promoção de qualidade e avaliação para essa etapa.

Observa-se que neste momento histórico, ganha maior ênfase os debates e pesquisas que salientam a dimensão da relação entre qualidade, avaliação, educação, especificando a etapa de atendimento para crianças de 0 a 6 anos. É desse período um documento do Ministério da Educação, de autoria das pesquisadoras Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, publicado em 1995, intitulado *Crêcheros para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. O conteúdo abordado em tal publicação instiga aos envolvidos com a oferta de educação infantil, principalmente pública, uma reflexão sobre o que vem sendo considerado nas políticas públicas e nas práticas cotidianas no interior das unidades de oferta dos serviços de creche e pré-escola. As autoras apresentam uma ampla lista de itens indicativos de uma boa educação, embasada no respeito aos direitos da criança. A intenção primeira desse documento não parece ter sido constituir-se em um instrumento de avaliação da educação infantil, mas numa orientação do que se deveria considerar ao ampliar a visão sobre os direitos das crianças a um bom serviço de creche e pré-escola.

De 1995 até o momento seguiram-se inúmeras publicações⁵ por parte do Ministério referentes à interface entre aspectos como

qualidade - educação – avaliação. No Quadro I, a seguir pode-se ter uma ideia de algumas destas e do ano em que foram editadas.

1995	Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças
1998	Subsídios para Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (material suspenso e substituído pelo de Política Nacional, de 2005)
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI
2002	Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas
2005	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil
2009	Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.
2009	Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação
2009	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
2011	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (publicação com base na Resolução nº 5/09, do Conselho Nacional de Educação)
2012	Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial
2012	Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais
2012	Brinquedos e Brincadeiras de Creche
2012	Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo
2012	Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação
2013	Relatório do Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
2013	Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – Resumo Executivo

FONTE: Sítio do MEC, consultado em maio de 2013.

Quadro 1: Documentos Nacionais para a Educação Infantil

Entende-se como intenção de tais documentos o subsídio ao trabalho realizado na instância dos sistemas de ensino (sejam municipais ou estaduais) e também das instituições, servindo como base para acompanhamento, controle, supervisão dos serviços ofertados e para efetivação de práticas pedagógicas que respeitem necessidades, direitos e interesses das crianças. Dentre os aspectos tratados por tais documentos, destacam-se as seguintes dimensões: infra-estrutura das instituições de educação infantil; propostas e práticas pedagógicas; relação família-instituição; diversidade étnico-cultural; formação de professores; gestão; recursos pedagógicos; oferta em áreas urbanas e rurais; entre outros. Nesse sentido, o Ministério da Educação tem buscado cumprir seu papel no que diz respeito a ser indutor de políticas e servir de apoio técnico para os demais níveis governamentais; assim como executor de programas específicos para a educação infantil; a exemplo, o PROEI⁶, em relação à formação profissional e o PROINFÂNCIA⁷ para a ampliação do número de vagas em creches e pré-escolas, com a construção de novos prédios.

Verifica-se que num espectro de pouco mais de 15 anos produziu-se no Brasil, em âmbito federal, um volume significativo de documentos orientadores e de estudos acerca da relação qualidade - projeto pedagógico - direito das crianças pequenas à educação – avaliação. Vale sublinhar que tais produções decorrem de parcerias entre o Ministério da Educação, universidades, institutos de pesquisas, representações sindicais e associações não-governamentais; havendo assim espaço para diálogos desafiadores e profícuos, entre pesquisadores, profissionais e militantes da área, não por isso livre de impasses e embates.

A Produção Acadêmica sobre Avaliação em Educação Infantil no Brasil

Adentrar a discussão acerca da produção acadêmica sobre avaliação em educação infantil implicou a realização de um levantamento de trabalhos articulados aos cursos de pós-graduação⁸, existentes em diferentes estados brasileiros; assim como a trabalhos articulados a outros organismos de pesquisa, por intermédio de diferentes fontes. Os tipos de materiais levantados foram: teses e dissertações; artigos em periódicos. Os materiais que compõem a pesquisa foram especialmente, aqueles acessíveis pela *internet*. Outro elemento de delimitação da pesquisa foi o período investigado. Com o intuito de expor o detalhamento dos procedimentos que permitiram elencar o *corpus* empírico desse trabalho a seguir relaciona-se: a base de dados; o período temporal considerado; os termos para a busca; os procedimentos propriamente ditos; a análise realizada até então.

Sobre a base de dados

O *corpus* empírico que compõe o levantamento aqui discutido é composto de:

- teses e dissertações, constantes da Plataforma da CAPES⁹, por armazenar trabalhos realizados no âmbito de programas de Pós-Graduação do país (Universidades Federais e Estaduais;
- artigos em periódicos nacionais¹⁰ acessados pela plataforma *Scielo*¹¹, exclusivamente¹².

Sobre o recorte temporal

O período abarcado pela pesquisa se estende de 1997 a 2012. A justificativa da escolha a partir de 1997 deve-se ao fato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ter sido promulgada em dezembro de 1996, o que significa uma nova reorganização da educação infantil como parte da educação básica e

novas expectativas em relação às funções e identidade pedagógica desta etapa.

Sobre as palavras-chave

Utilizou-se para este estudo diferentes termos, palavras-chave, compreendendo a centralidade da educação infantil como escopo e a sua articulação com a temática da avaliação. Com base em um levantamento prévio de descritores em algumas bases percebeu-se que as palavras de interesse da pesquisa não eram encontradas. Em função disso, optou-se pela busca por palavras-chave reconhecendo a capacidade de selecionar um número maior de trabalhos. A construção do quadro de palavras-chave foi feita considerando a centralidade da educação da criança de 0 a 6 anos na nossa pesquisa e sua intersecção com a avaliação. A educação infantil foi tomada por sua definição legal: como primeira etapa da educação básica (Artigo 29, da LDB nº 9394/96); oferecida em creches e pré-escolas, entendidas como estabelecimentos educacionais públicos ou privados, não domésticos, regulados por órgão do sistema de ensino e submetido a controle social. (Resolução CNE/CBE nº 05/09). Em relação à avaliação, a pesquisa assumiu uma perspectiva ampliada, visando ter impacto na produção levantada, nesse sentido buscou incluir palavras-chave que pudessem identificar os trabalhos realizados em instituições de educação infantil ou relativos à educação infantil como etapa da educação básica e que também indicassem como objeto do trabalho a discussão da qualidade da oferta desses serviços em articulação ou não a procedimentos e instrumentos específicos de avaliação, seja das crianças, de seus aprendizados ou desenvolvimento, seja dos contextos de oferta, relativos à avaliação da experiência educativa das instituições, dos sistemas ou das políticas de educação infantil. Fez-se o cruzamento das palavras-chave 1 e 2, com o objetivo de identificar trabalhos onde houvesse a presença de ambas. As palavras-chave foram:

PALAVRAS-CHAVE 1	PALAVRAS-CHAVE 2
Educação Infantil	Avaliação
Creche	Qualidade
Pré-escola	Auto-avaliação
Crianças	Hetero-avaliação
Crianças de 0 a 3 anos	Instrumentos de avaliação
Crianças de 4 a 6 anos	Escalas de avaliação
Infância	Documentação Pedagógica
	Registro
	Parecer descritivo
	Ficha avaliativa

Fonte: Produção acadêmica nacional sobre a Avaliação em Educação Infantil (1997-2012)

Quadro 2: Listagem de palavras-chave utilizadas nos cruzamentos

Dos procedimentos

Por intermédio das bases de dados já mencionadas, foi possível levantar os resumos concernentes às teses e dissertações, bem como os artigos na íntegra. A leitura dos títulos, resumos e palavras-chave desses materiais indicaram a aderência ou não aos termos indicados foi sucedida pela análise dos trabalhos na íntegra e que compuseram a amostra.

Ao contrário, a exclusão de trabalhos dessa amostra se deu em função de:

- a etapa de ensino considerada na pesquisa/artigo não tratar da educação infantil;
- o tema da avaliação estar desvinculado do *locus* educativo da oferta (que é a educação infantil). Vale destacar que identificou-se várias produções abordando a avaliação de crianças pequenas, com base nos aspectos cognitivos e comportamentais, em áreas específicas ou não, que contudo não se relacionam ao trabalho pedagógico na instituição de educação infantil, e;
- também dos trabalhos que estando dentro dos critérios não se teve acesso ao texto integral pela via digital.

Considera-se entre as finalidades do exame desta produção, identificar:

- a composição final da amostra;
- o objeto dos estudos (predominância em relação à avaliação da criança ou à avaliação de contexto – institucional ou do sistema/das políticas);
- a natureza da base empírica (pesquisa de campo/empírica, ensaio, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, etc);
- a área de conhecimento na qual a pesquisa se insere;
- período de maior ou menor incidência de trabalhos com a temática;
- questões relativas a instrumentos de avaliação utilizados ou discutidos e considerações dos trabalhos examinados.

Tendências na produção acadêmica brasileira sobre Avaliação em Educação Infantil

Composição da amostra

A composição total da amostra é de quarenta e quatro (44) trabalhos, sendo: cinco (5) teses, vinte e cinco (25) dissertações e catorze (14) artigos. Foram encontradas no Banco de teses e dissertações da CAPES, quarenta (40) dissertações, contudo quinze (15) delas não estavam disponíveis *online* ou, pelos menos, não integralmente. Também foram encontradas seis (6) teses, mas uma (1) não pode ser obtida pela *internet*, não vindo a compor o *corpus* da presente análise.

Em relação aos artigos cabe observar que a maioria não se refere diretamente ao objeto da tese ou dissertação do autor ou de um dos autores. Entretanto, se relaciona com a temática de pesquisas do orientador ou mesmo do grupo de investigação ao qual o autor esteve vinculado enquanto aluno da

pós-graduação ou como pesquisador em outros espaços de estudos.

Objeto dos estudos

Em relação às teses (5), observou-se uma proporção maior de estudos de avaliação das crianças, com três (3) pesquisas, se comparados à avaliação de contexto dois (2) trabalhos. Em relação às dissertações a situação se altera, o número de trabalhos acerca da avaliação de contexto, treze (13), é maior que os referentes à avaliação das crianças, que totaliza oito (8) dissertações. Quatro (4) dissertações são relativas a estudos que contemplam as duas ênfases. No tocante aos artigos, treze (13) estudos são sobre avaliação de contexto, relativos à avaliação institucional como à de sistemas e políticas públicas para a educação infantil e; um (1) contempla as duas ênfases.

A partir desses dados é possível indicar que a evidente proporção maior para estudos de contexto, na temática da avaliação, reafirma a preocupação recente com a interface entre qualidade – educação infantil – avaliação. Outro aspecto relevante é que apesar da diversidade na natureza dos trabalhos de avaliação de contexto (empíricos, ensaísticos, bibliográficos, documentais) estes abordam principalmente a avaliação das práticas educativas, das interações entre as crianças e entre crianças e adultos e, do interior das turmas nas instituições educacionais.

Natureza dos trabalhos

Encontrou-se na amostra pesquisada trinta e quatro (34) estudos de campo, sendo três (3) dentre as teses de doutorado, vinte e três (23) dentre as dissertações de mestrado e oito (8) artigos. Também, porém, em número muito menor encontrou-se pesquisa documental em todos os segmentos parte da amostra, sendo duas (2) teses, duas (2) dissertações e um (1) artigo. Entre os artigos também pôde se

verificar a presença de quatro (4) ensaios e um (1) trabalho de revisão bibliográfica.

É visível que a maior parte dos trabalhos é pesquisa de campo, desde estudos de caso a pesquisas quantitativas (utilizando escalas de avaliação). Os trabalhos com outras naturezas (documental – 5 trabalhos, bibliográfica -1 e ensaio - 4) versam sobre:

- pesquisa bibliográfica: o único trabalho desta natureza analisa a produção bibliográfica nacional sobre qualidade na educação infantil entre 1996 e 2003;
- pesquisa documental: analisam e buscam articulação entre documentos nacionais e internacionais acerca da qualidade dos processos avaliativos na educação infantil ou analisam documentos do contexto pesquisado, instituição ou sistema/rede municipal de ensino;
- ensaio: discutem as finalidades das proposições sobre avaliação, sua relação com a qualidade; um deles analisa um determinado instrumento avaliativo.

Área de conhecimento de inserção dos trabalhos

A pertinência a determinada área de conhecimento está sendo considerada somente para as pesquisas de pós-graduação e não para os artigos. Observa-se que na composição desta sub- amostra a área da Educação constituiu-se no campo de predominância dos trabalhos - com vinte e quatro (24) estudos - e a Psicologia com quatro (4), há um (1) trabalho originado na área de Ciências Biológicas e da Saúde e outro (1) vinculado a área de Linguística. É interessante observar que apesar do campo de produção estar vinculado ao da Educação, muitos autores/pesquisadores são formados em Psicologia e estão ou estiveram vinculados a instituições dessa área.

Período de maior ou menor incidência

A busca se fez a partir de 1997, todavia não se localizou nesse ano nenhuma produção, o que permite reunir a incidência dos trabalhos em 3 grupos com intervalo de 5 anos.

Assim, em relação às teses percebe-se que no período de 1998 a 2002 não há nenhuma; entre 2003 e 2007 tem-se uma (1) e; entre 2008 e 2012 o número se eleva para quatro (4). Quanto aos estudos resultantes de mestrado encontra-se entre 1998 e 2002 uma (1) dissertação; entre 2003 e 2007 a quantidade sobre para onze (11) dissertações e; entre 2008 e 2012, há novamente elevação constituindo-se treze (13) estudos. Dos artigos constantes da amostra o maior número está presente no período de 2003 a 2007, sendo sete (7) publicações. No período de 1998 a 2002, corresponde a três (3) artigos e entre 2008 a 2012 são quatro (4) artigos. Em percentual a produção entre 1998 a 2002, (4) corresponde a 9,08%; entre 2003 e 2007 (19), corresponde a 43,19% e; em relação ao período dos últimos cinco anos, de 2008 a 2012 (21), perfaz 47,73% do material analisado nesta pesquisa.

Está evidente que a temática da avaliação tem suscitado maior interesse nos últimos anos, tendo mais precisamente despontando na produção acadêmica nos últimos dez anos e acrescido nos últimos cinco anos. Uma hipótese passível de ser formulada para explicar tais números relaciona-se a dois fatores:

- um de caráter mais organizacional/ pedagógico da área, nos sistemas de ensino. Pois, quanto mais a educação infantil passa a ser regulada e normatizada por estar integrada aos sistemas de ensino e, por consequência, objeto de orientações pedagógicas diversas, mais requer investimento em estudos sobre a interface entre avaliação – qualidade – proposta pedagógica – direito à educação das crianças pequenas;
- outro de natureza mais político-

acadêmica, em relação ao lugar da avaliação no debate nacional. Presencia-se no Brasil, recentemente proposições de avaliação da criança como aferição e intervenção no combate à pobreza no âmbito do próprio governo federal, como no âmbito de alguns estados e municípios. Em reação a tais proposições, pesquisadores e militantes da área de educação infantil no país, assim como o próprio Ministério da Educação, vêm tensionando e produzindo orientações e estudos no intuito de reafirmar o lugar da avaliação na especificidade da área da educação, o que não deve implicar exclusivamente na avaliação de crianças e professores.

Instrumentos de avaliação presentes nos trabalhos analisados

Em relação aos instrumentos, dos quarenta e quatro (44) trabalhos, nove (9) lidam com as escalas norte-americanas ITERS (ITERS-R) e ECERS (ECERS-R), seja no âmbito da aplicação ou mesmo da discussão da aplicabilidade das mesmas em território brasileiro. Também se observou a presença de um (1) trabalho que utiliza um instrumento australiano QIAS (acerca do credenciamento e melhoria da qualidade de creches, produzido pelo Conselho Nacional de Credenciamento de Creches da Austrália e adaptado para utilização no Brasil por Rossetti-Ferreira e colaboradores, 1998) e outros trabalhos (3) utilizando as escalas de empenhamento do adulto e envolvimento das crianças de Ferre-Leavers. Trabalhos individuais fizeram uso do formulário de registro das atividades de Pascal e cols., adaptado por Cordeiro e Benoit (2004); da escala de interação professor-criança de Farran e Collins; do ASQ-3¹³ (não constam nomes de profissionais responsáveis pela tradução e adaptação no Brasil) e; dos “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”.

Outros trabalhos optaram por utilizar roteiros de observação, questionários e

entrevistas. Em um (1) caso faz-se a proposição de um instrumento de avaliação, para verificar a mediação do adulto com as crianças.

Considerações acerca dos trabalhos examinados

Depreende-se dos trabalhos desta amostra que apesar dos dados desta pesquisa bibliográfica indicar que a avaliação da criança vem sendo menos tematizada na área do que a avaliação de contexto, a primeira se faz muito presente no cotidiano das instituições de educação infantil brasileiras, assim como, no âmbito da gestão municipal.

A avaliação da criança aparece tematizada prioritariamente na perspectiva de análise das práticas avaliativas correntes no cotidiano das instituições, desvelando críticas a determinadas formas classificatórias de avaliação e, destacando o portfólio como referência a um processo avaliativo adequado na educação infantil. Percebeu-se que o portfólio ora constitui-se em objeto de estudo, ora em recomendação pedagógica.

A avaliação de contexto, nos trabalhos de campo, se concretiza, fundamentalmente, na avaliação relativa ao interior das turmas de crianças, considerando-se as práticas educativas e as interações presentes. Isso revela que outros aspectos não vêm sendo considerados, tais como: a imbricação dessas experiências com a gestão da instituição, com a formação continuada e com o relacionamento entre a instituição e as famílias; a articulação das práticas educativas com outros níveis da gestão e políticas municipais ou mesmo nacionais.

Dissensos Atuais relativos à Avaliação da/na Educação Infantil no Brasil e avanços necessários

A trajetória da educação infantil brasileira, principalmente após os anos de 1990, revela consensos e dispõe de referências em âmbito nacional, que inclusive coadunam com conhecimentos de âmbito internacional, capazes de nutrir o delineamento de uma perspectiva de avaliação na e da educação infantil, conforme indicada na legislação vigente e em documentos produzidos pelo Ministério da Educação e por entidades e pesquisadores da área.

Especificamente em relação à avaliação, as indicações da lei maior da educação nacional (LDB nº 9.394/96), das diretrizes curriculares nacionais (Resolução nº 05/09) e da proposição de documento próprio – **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** –, fazem referências a iniciativas que extrapolem a focalização no desenvolvimento e desempenho das crianças, devendo abarcar a avaliação por meio de indicadores específicos acerca da infraestrutura física, do quadro de pessoal, dos recursos pedagógicos, da acessibilidade, da relação entre instituição e famílias das creches e pré-escolas; para além de avaliar as crianças e seus professores.

Este último documento - os **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** - foi formulado a partir de demanda expressa do Ministério da Educação, no ano de 2007, a um coletivo de universidades, pesquisadores, profissionais e militantes da área para que se construísse um instrumento que trouxesse subsídios para auto-avaliação das unidades de educação infantil. De acordo com a proposição, devem participar nesse processo, a direção, os técnicos, os professores, educadores, as famílias e pessoas da comunidade; em um processo aberto e participativo. Após aplicação piloto, em 2009, o documento foi finalizado e amplamente distribuído a

secretarias de educação e instituições de educação infantil.

Em 2011, o monitoramento¹⁴ acerca da distribuição e uso dos Indicadores sinalizou que as secretarias se constituíram na instância que mais utilizou o documento, se cotejado ao uso realizado pelas creches e pré-escolas.

Nesse sentido entende-se que estávamos no país com um processo em curso, coerente com os princípios, pressupostos e filosofia de trabalho na educação infantil que foi interrompido ainda naquele ano (2011) pela proposição da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), órgão vinculado diretamente à Presidência da República, que desconsiderando essa trajetória e os princípios defendidos pela área da Educação, propôs a utilização do ASQ-3 em larga escala para a avaliação das crianças entre 0 e 6 anos.

Algumas questões em relação à escolha de um instrumento como o ASQ-3, são bastante preocupantes: - o foco da avaliação recai sobre a criança e não sobre a educação que lhe é oferecida; - o adulto que realiza a avaliação da criança “não precisa ter qualquer formação específica e deve simplesmente conhecer muito bem a criança avaliada.” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.6); - o tempo para a realização da avaliação é curto, o que parece ser considerado uma vantagem do instrumento em questão, como exposto no Manual de Uso do ASQ-3 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. “Tendo observado com clareza as habilidades já adquiridas pela criança, o informante pode gastar uma média de 20 minutos para o preenchimento completo de um questionário” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 6). Ainda requer atenção redobrada, a possível estigmatização das crianças, quando comparados os resultados das testagens realizadas em diferentes realidades¹⁵, uma vez que o teste tem implícito um padrão normativo de desenvolvimento. A diferenciação por idade proposta pelo teste não é universal, descon-

sidera as variações culturais, linguísticas e geracionais, não as legitimando. Importa retomar a crítica de Jobim e Souza (1996) em relação a tal abordagem psicológica sobre o desenvolvimento humano, em especial o infantil, que preconiza um ideal em relação a normas pré-estabelecidas. Ainda outra preocupação importante diz respeito ao risco iminente de uma classificação das instituições de educação infantil e a divulgação desses dados, considerando-se “melhores” ou “piores” as instituições entre si, a partir da avaliação de suas crianças, sem mencionar as condições de atendimento que tais instituições ofertam e, também não se fazendo alusão às condições ofertadas pelo órgão central do poder público. (NEVES; MORO, 2013).

Correa e Andrade (2011) fazem uma crítica contundente à utilização do ASQ-3 no Brasil, indicando que nas testagens são violados os direitos das crianças, principalmente em virtude do constrangimento causado pela situação artificial de teste, em meio ao cotidiano educativo das creches e pré-escolas. Para as autoras o instrumento e as orientações para seu uso “desrespeitam não apenas as crianças, colocando-as em situação de opressão, para dizer o mínimo, mas, também, as professoras, que são sugestionadas a agir não como docentes, mas como “aplicadoras de testes”.” (p.281).

Bondioli (2010, p. 13, citando House e Howe, 2000) enfatiza que:

A avaliação se coloca sempre internamente a um contexto caracterizado por alguma forma de autoridade. E em um específico sistema social. Não se impõe sozinha, como se fosse simplesmente uma lógica ou uma metodologia, livre de vínculos de espaço e tempo; certamente não está livre de valores e de interesses. Na realidade as práticas institucionais são solidamente radicadas e indiscutivelmente ligadas a particulares estruturas e práxis sociais institucionais¹⁶.

Como destacado por Neves e Moro

(2013), cabe lembrar que a escolha de determinado instrumento de avaliação não é suficiente para definir como esta será realizada, importa fundamentalmente, as concepções de infância e de educação que orientam o trabalho pedagógico. A adoção de instrumentos como o teste ASQ-3 reitera uma concepção de criança abstrata e ideal. Tal concepção não coaduna com reflexões que consideram a criança, como sujeito de direitos, pertencente a determinado contexto histórico, social e cultural. É importante salientar que a compreensão da criança, como sujeito social, inserida em dada cultura e capaz de reproduzi-la, de transformá-la (CORSARO, 2011), se atualiza nas práticas de avaliação de contexto, voltadas a repensar as experiências educativas a ela ofertadas.

Nessa perspectiva, se reconhece o modelo de “avaliação compartilhada”, específico para os contextos educativos praticado em diversas realidades na Itália. Para o qual, critérios e instrumentos de avaliação devem ser consensualmente escolhidos e validados (Bondioli, 2010). Considerando-se o processo que se instala quando se decide avaliar, auto-avaliar determinado contexto educativo, os diferentes autores entendem ser fundamental que: - se convide todos os interessados e que se tenha um número significativo de adesões (a fim de se obter o envolvimento ativo de uma pluralidade de sujeitos, professores, famílias, crianças e, em um âmbito mais amplo, a comunidade); - cada participante possa individualmente expressar sua apreciação, seu ponto de vista pessoal; haja previsão de encontros colegiados para debate sobre as avaliações individuais e possíveis leituras interpretativas; como finalidade, se perspective delinear uma identidade de caráter educativo explícita e o máximo possível compartilhada (Becchi, 2004; Bondioli e Ghedini, 2004; Bondioli e Ferrari, 2004 e

2008; Bondioli, 2004, 2010 e 2010a; Savio, 2011).

Uma mudança na cultura do avaliar é também necessária e tem sido experienciada em algumas realidades, como se pode perceber na observação de D’Alfonso e Rilei (2010, p.161-162) ao acentuarem que:

Geralmente quando nos propomos a avaliar uma instituição, fazemo-lo para identificar eventuais pontos fracos em relação aos quais intervir rapidamente para melhorar a qualidade. Mas em muitos lugares ganha consistência a ideia de que a avaliação é algo mais do que a procura de lacunas a serem preenchidas, e que pode, ao contrário, ser uma prática através da qual uma instituição reflete sobre si mesma à procura da própria identidade, para verificar e consolidar o consenso em torno do próprio projeto.¹⁷

Considerando o cenário brasileiro, a fim de retomar a discussão sobre o tema no âmbito da educação, o Ministério da Educação instituiu, em dezembro de 2011, pela Portaria nº 1.747, um Grupo de Trabalho para produzir subsídios que contribuam para a definição da política de avaliação da educação infantil no Brasil.

Em 2012 aconteceram várias reuniões deste grupo de trabalho, contíguas ou independentes de diversas outras ações¹⁸ promovidas no intuito de ampliar o debate sobre avaliação em educação infantil, com convidados europeus, latino-americanos e norte-americanos. O grupo finalizou os trabalhos no mesmo ano, tendo produzido algumas indicações que visem a implantação de uma sistemática de avaliação na e da educação infantil nacional.

O entendimento é que se produziu um percurso acadêmico e político interessante, intenso e fértil no Brasil no tocante aos debates e impasses acerca da relação entre avaliação - educação infantil - qualidade - direito à educação para as crianças pequenas.

Construímos boas e extensas referências legislativas e documentos orientadores que articulam tais dimensões; todavia vivenciamos “ameaças” de grande força política nacional, figurada a título de exemplo pelas proposições da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República que compreendem e utilizam-se da avaliação em uma perspectiva restritiva, retrógrada, criticável nas suas finalidades e usos. A contradição está no âmbito do próprio governo federal, pois o Ministério da Educação e, em especial, a coordenação nacional de educação infantil, se opõe a tais propostas e tenta, em parceria com os pesquisadores e militantes da área de educação infantil reverter ou mesmo minimizar seus efeitos.

Argumenta-se, a favor da adoção de instrumentos avaliativos que tenham como foco a experiência educativa proporcionada às crianças e não o desempenho da criança ou do professor destituído do e de contexto. E também a favor de encaminhamentos que legitimem o processo avaliativo por dentro, ou seja, conjugando a auto-avaliação, a reflexão constante sobre o trabalho e consequentemente a formação dos envolvidos – gestores, professores, familiares e crianças.

O debate continuado de pesquisadores, profissionais e militantes em relação à educação infantil brasileira, o intercâmbio com pesquisadores internacionais, fortalece acadêmica e politicamente os envolvidos no desafio de seguir construindo, de modo cada vez mais competente e propositivo, ações a favor das crianças, das instituições de educação infantil, dos gestores municipais e dos profissionais que dela fazem parte.

Referências

- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (2012). Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa* [online], n.147, p. 738-753.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim; MARTINS, Angela Maria; DURAN, Marília Claret Geraes (2001). Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa* [online], n. 114, p. 49-88.
- BECCHI, Egle (2004). A qualidade das redes educativas e suas derivações: projeto, sistema, verificação. In BONDIOLI, Anna; GHEDINI, Patrizia. (Orgs.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas, São Paulo: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), p. 59-64.
- BONDIOLI, Anna; GHEDINI, Patrizia (orgs.) (2004). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas, São Paulo: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).
- BONDIOLI, Anna. *Valutare*. In BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. (Orgs.) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior, p. 11-58.
- BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (2010). Introduzione. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (Orgs.). *Partecipazione e qualità: percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Parma (PA): Edizioni Junior, p. 9-13.
- BONDIOLI, Anna. (2010a). Valutare per riflettere: un approccio partecipativo. In *Infanzia*, 5, p. 329-332.
- BONDIOLI, Anna, FERRARI, Monica. (Orgs.) (2008). *AVSI, AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. (Orgs.) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália A. (2011) Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos e*

- Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 2, p. 17-79
- BRASIL (1995). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI.
- BRASIL (1996). *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.
- BRASIL (2009). *Resolução CEB nº. 05, de 17 de dezembro de 2009*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF.
- BRASIL (2009). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- CORRÊA, Bianca; ANDRADE Érika (2011). Infância e vivências na educação infantil: qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? *Retratos da Escola*. Brasília, v.5, n.9, pp. 275-289.
- CORSARO, Willian (2011). *A Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- D'ALFONSO, Francesca; RILEI, Patrizia (2010). La partecipazione delle famiglie: riflessione, scelte e progetti. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (Orgs.). *Partecipazione e qualità: percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Parma (PA): Edizioni Junior, p. 138-202.
- FREITAS, Luiz Carlos de e FERNANDES Cláudia de Oliveira (2007). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- HOUSE, E. R.; HOWE, K. R. *Valutazione e democrazia deliberativa*. Trad. it. in STAME, N. (Org.). *Classici della valutazione*. Milano: Franco Angeli, 2007, p. 417-428.
- JOBIM e SOUZA, Solange (1996). Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, p. 39-55.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. *Avaliação na Educação Infantil: um debate necessário*. 2013. NO PRELO
- SAVIO, Donatella. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia: un percorso partecipato dei nidi di Modena*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- SOUZA, Sandra Maria Zakia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 84, p. 873-895.
- SOUZA, Sandra Maria Zakia Lian (1995). Avaliação da Aprendizagem: ênfases presentes na pesquisa no Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, v. 94, p. 43-49.

¹ SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, criado em 1990, pelo Ministério da Educação, para aferir o rendimento dos alunos do ensino fundamental e médio por meio de uma matriz de referência curricular formulada com base no ensino por competência, a qual passa a ser referenciada mais tarde nos parâmetros curriculares nacionais.

² Prova Brasil - avaliação censitária instituída pelo MEC, em 2005, para a qual as redes estaduais e municipais aderem voluntariamente. Verifica o desempenho de crianças e jovens no último ano das séries iniciais e no último ano das séries finais do Ensino Fundamental. Possibilita situar os resultados da escola em relação à sua rede e a média nacional.

³ Provinha Brasil - avaliação instituída pelo MEC em 2007, de adesão também voluntária pelas redes de ensino municipal e estadual, para verificar o desempenho de crianças egressas do 1º ano do Ensino Fundamental, em dois momentos ao longo do 2º ano.

⁴ IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo governo federal. Combina dados de rendimento dos alunos com a capacidade demonstrada pela escola de manter o conjunto de seus alunos estudando e com bom aproveitamento.

⁵ O Ministério da Educação brasileiro mantém uma página na internet por intermédio da qual se pode acessar esses e outros documentos na íntegra, o link publicações pode ser acessado por http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872.

⁶ PROEI – visa a formação continuada para professores e educadores das redes públicas municipais de educação infantil. Tem como curso principal atualmente a *Especialização Docência na Educação Infantil*: criado em 2010, em cooperação com a Undime, e as universidades que dispõem de núcleos de pesquisas em Educação Infantil. Na Universidade Federal do Paraná a primeira oferta do curso de especialização em parceria com o MEC iniciou em 2011. Atualmente, são mais de 20 universidades federais envolvidas 18 estados.

⁷ PROINFÂNCIA – programa que destina recursos à construção e à aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas.

⁸ No Brasil os cursos de pós-graduação *strito sensu* (mestrado e doutorado), de todas as áreas, ofertados pelas universidades, estão vinculados a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), uma agência federal de fomento, que além de subsidiar o financiamento das pesquisas, coordena e avalia os cursos (com representantes das próprias universidades), induz e fomenta a formação continuada, promove a cooperação científica internacional e organiza e dá o acesso à produção científica nacional por intermédio de um banco de teses e dissertações *on line*.

⁹ Endereço eletrônico: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

¹⁰ Os periódicos brasileiros são avaliados, trienalmente, por comissão de especialistas de universidades vinculadas a CAPES. Um dos quesitos de distinção de boa avaliação é a disponibilidade do periódico em plataforma de circulação nacional/internacional, como a Scielo entre outras).

¹¹ Endereço eletrônico: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso

¹² Para o presente texto elegeu-se utilizar apenas os artigos de periódicos constantes da Plataforma Scielo Brasil (biblioteca eletrônica que abrange uma extensa coleção de periódicos selecionados brasileiros), contudo na pesquisa maior tem-se o levantamento em outras bases, entre elas o Portal de periódicos da CAPES, o Portal Educ@.

¹³ O **Ages and Stages Questionnaire ASQ-3** é um instrumento de triagem acerca de problemas ou distúrbios no desenvolvimento de crianças pequenas, na faixa etária de 1 a 66 meses de idade, com vistas ao encaminhamento, se necessário, a um profissional especializado. Investiga cinco dimensões do desenvolvimento infantil: comunicação, motora ampla, motora fina, solução de problemas, pessoal/social e emocional, informando em qual daquelas dimensões a criança está menos desenvolvida. São 21 escalas, sendo que cada uma contém 30 perguntas; como existem repetições, o total de itens não repetidos é 275. O ASQ-3 classifica as crianças em três categorias: (a) necessita uma avaliação em profundidade, (b) monitoramento e estímulos adicionais são recomendados e (c) está se desenvolvendo conforme esperado.

¹⁴ Tal projeto de monitoramento resultou em duas outras publicações, que vieram a público em 2013 - **Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil - Relatório e Resumo Executivo**.

¹⁵ No Portal da SAE na internet encontrou-se a seguinte notícia: “74% das 46 mil crianças avaliadas alcançaram o nível de desenvolvimento desejável para a idade delas. [...] Segundo Paes de Barros, o levantamento demonstra que dos três aos cinco anos de idade, as crianças avaliadas apresentaram um nível de desenvolvimento muito semelhante à média verificada nos Estados Unidos, enquanto que entre as crianças com idade inferior os brasileiros ficaram em desvantagem. Em um ano letivo estima-se um aumento de 7 pontos percentuais na quantidade de crianças com desenvolvimento dentro do esperado. (Portal SAE – 16/08/11. Acesso em 27/11/11).

¹⁶ Tradução livre da autora.

¹⁷ Tradução livre da autora.

¹⁸ Reunião Técnica na sede da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), em abril, em Brasília, com as presenças de Anna Bondioli; Donatella Savio; Ana Perez; Rosa Blanco. Seminário Internacional: Educação e Avaliação em Contextos da Educação Infantil, promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE), em setembro, em Curitiba, com a participação de Gabriela Portugal e Maria Lúcia Santos. Seminário Internacional Avaliação da Educação Infantil: Tendências e Perspectivas, promovido pela Fundação Carlos Chagas com a presença de Thelma Harms; Richard Clifford e Edward Melhuish, em novembro. Todos ao longo do ano de 2012.

Artigo concluído em 25 de maio 2013

Moro, C. (2013): Produção Brasileira sobre Avaliação em Educação Infantil: tendências. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol. 2(2), pp. 53-68. Publicado em <http://www.reladei.net>

Acerca da autora



Catarina Moro

Departamento de Teoria e Prática de Ensino

Universidade Federal do Paraná - Curitiba - Brasil

Mail: moro.catarina@gmail.com; catarina.moro@ufpr.br

Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, no Paraná, Brasil. Orienta o Estágio em Docência na Educação Infantil e ministra varias disciplinas para a formação em Educação Infantil. Desenvolve pesquisa sobre práticas educativas para/com a pequena infância, avaliação de contexto e políticas públicas em educação infantil, junto ao NEPIE/UFPR - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil.

La valutazione come “promozione dall’interno”

Donatella Savio

Italia

Riassunto

In riferimento alla “educational evaluation di quarta generazione”, viene presentato un modello di valutazione formativa come “promozione dall’interno”. Il modello prevede il coinvolgimento di gruppi di operatori di uno stesso contesto educativo ed è caratterizzato da uno stile comunicativo del formatore che mira a promuovere nel gruppo: equilibrio di potere/sapere; pensiero riflessivo sulle pratiche educative e riprogettazione del contesto educativo; processi di “maieutica reciproca” e di svelamento di pedagogie implicite; espressione delle idee educative dei singoli e un sapere co-costruito sul contesto valutato. Gli effetti formativi attesi nei partecipanti sono sostanzialmente due: maggiore consapevolezza circa l’identità educativa dei singoli e del gruppo; acquisizione delle competenze riflessive come tratto caratteristico della professionalità educativa. Vengono illustrati i riferimenti teorici e la metodologia del modello; infine si propongono i primi risultati di una ricerca in progress finalizzata a metterlo alla prova e valutarne l’efficacia.

Parole Chiave: Valutazione di quarta generazione; formazione degli operatori educativi; approccio maieutico; riflessione sulla pratica; contesti educativi pre-scolari; promozione dall’interno.

Evaluation as “promotion from within”

Donatella Savio

Italy

Abstract

In the framework of the “fourth generation evaluation”, the paper presents a model of formative evaluation as “promotion from within”. The model shows the involvement of groups of operators of the same educational context and it is characterized by a trainer’s communicative style aiming at fostering the following features in the group: a balance of power and knowledge; reflective thinking on educational practice and redesign of the educational context; processes of “mutual maieutics” and processes of revealing implicit pedagogies; individual expression of ideas on education and co-constructed knowledge of the evaluated context. The expected formative outcomes in participants are basically two: an increased awareness of individuals’ and group’s educational identity, and an acquisition of reflective skills as a typical feature of educational professionalism. Theoretical references together with the methodology of the model are discussed. Finally, the first results of ongoing research into the evaluation of its effectiveness are presented.

Key words

Fourth generation evaluation; training of educational professionals; maieutic approach; reflection on practice; preschool educational contexts; promotion from within.

La evaluación como "promoción interna"

Donatella Savio

Italia

Resumen

Se presenta, en relación a la "evaluación educativa de cuarta generación", un modelo de evaluación formativa como "promoción interna". El modelo prevé la participación de grupos de educadores de un mismo contexto educativo y se caracteriza por un estilo comunicativo del formador que tiene como objetivo promover en el grupo: el equilibrio entre poder/conocimiento, el pensamiento reflexivo sobre las prácticas educativas y el rediseño del contexto educativo, los procesos de "mayéutica recíproca" y de descubrimiento de las pedagogías implícitas, expresión de las ideas educativas individuales y el saber co-construido sobre contexto evaluado. Los efectos formativos esperados en los participantes son fundamentalmente dos: una mayor conciencia acerca de la identidad educativa individual y del grupo y la adquisición de competencias reflexivas, rasgo característico de la profesionalidad educativa. Se describen las referencias teóricas y metodológicas del modelo, y finalmente se analizan los primeros resultados de una investigación en curso que tiene como objetivo poner a prueba y evaluar la eficacia de dicho modelo.

Palabras clave: Evaluación de cuarta generación, formación de los educadores, enfoque mayéutico, reflexión sobre la práctica, contextos educativos en la primera infancia, promoción interna.

Premessa

Con il presente contributo verranno illustrati gli sviluppi più recenti del modello di valutazione formativa di contesto messo a punto dagli Insegnamenti Pedagogici dell'Università di Pavia, facendo particolare riferimento al ruolo del formatore (Bondioli, 2008; Bondioli Savio, 2009; Savio, 2011; Bondioli Savio, 2012).

Il gruppo di ricerca pavese, fin dalla seconda metà degli anni '90, è venuto elaborando un approccio alla valutazione dei contesti educativi dal carattere fortemente formativo, l'approccio del "valutare-restituire-riflettere-innovare-valutare (Bondioli Ferrari, 2004), centrato su alcuni momenti principali: la valutazione con strumenti *ad hoc* ad opera di un valutatore esterno e, contemporaneamente, degli attori educativi del contesto valutato; l'elaborazione dei dati valutativi e la loro restituzione al gruppo di operatori educativi, a cura del valutatore esterno/formatore, mettendo in luce i punti di forza e i punti di debolezza del contesto valutato, nonché eventuali divergenze di valutazione; la riflessione sui dati da parte del gruppo, con il sostegno del formatore; sulla base degli esiti della riflessione condivisa, la progettazione di innovazioni migliorative del contesto e loro realizzazione da parte del gruppo, sempre con il supporto del formatore; la valutazione dell'innovazione, secondo le stesse modalità del primo atto valutativo avviando un nuovo ciclo valutativo/riflessivo.

Negli ultimi anni i ricercatori pavesi hanno concentrato l'attenzione sulle strategie attraverso cui la costruzione e l'applicazione di strumenti di valutazione dei contesti educativi possono assumere una valenza formativa per gli educatori che ne sono coinvolti. Attraverso la realizzazione e l'analisi di numerose esperienze di ricerca-formazione in ambito soprattutto pre-scolare (Bondioli Ferrari, 2004; Bondioli, Nigito Savio, 2008; Bondioli Ferrari, 2008; Savio, 2008; Savio, 2011; Bondioli Savio, 2012), ma non solo (Ferrari, 2001; Ferrari Pitturelli, 2008), si è venuto affinando, negli anni, un modello di valutazione formativa che ha puntato l'attenzione sulla "promozione dall'interno" (Bondioli, 2008), nel quale viene precisato in particolare lo stile comunicativo del formatore individuandone i tratti essenziali. La "valutazione come promozione dall'interno" è stata recentemente sottoposta

essa stessa a un processo di valutazione: con una ricerca ancora *in progress*¹ i ricercatori pavesi hanno messo alla prova la capacità del modello di produrre le ricadute formative che si pone come obiettivo.

Per illustrare il modello della “valutazione come promozione dall’interno” verranno delineate in primo luogo le sue radici teoriche, precisando successivamente le strategie operative che lo caratterizzano; infine saranno illustrati i primi risultati della ricerca finalizzata a valutarne la qualità formativa.

I presupposti e le radici teoriche

La “valutazione come promozione dall’interno” si fonda su una certa idea di valutazione educativa, i cui presupposti di base possono essere sintetizzati con le seguenti affermazioni: la valutazione di contesti educativi

- è efficace solo se è formativa per gli educatori che vi partecipano;
- è formativa solo se conduce gli educatori verso una maggiore consapevolezza delle proprie idee e pratiche educative, in vista di innovazioni ragionate e condivise (Ferrari, 1997);
- affinché sia efficace e formativa, deve svilupparsi come un percorso in cui gli operatori educativi si assumono la responsabilità di valutare in prima persona gli aspetti del contesto in cui agiscono e di riflettere su di essi per riprogettarlo (Bondioli, 2004; Gusmini, 2004);
- affinché possa svilupparsi secondo tale percorso, deve essere accompagnata da un formatore che attivi uno stile formativo particolare, di “promozione dall’interno”, basato sull’idea che lo scambio tra chi forma e chi viene formato è caratterizzato da reciprocità e sull’attivazione di processi condivisi di

riflessione, elaborazione, co-costruzione di significati comuni (Becchi, Bondioli Ferrari, 2000; Ferrari, 2004a).

Si tratta di un’idea di valutazione educativa che si colloca nella cornice teorica dell’*educational evaluation* di quarta generazione (Guba Lincon, 1989, 2001; Dahlberg, Moss Pence, 1999), e che assume quindi come riferimento il paradigma socio-costruzionista (Gergen, 1999). Da questa prospettiva, la valutazione non è considerata il “semplice” riflesso della realtà così come esiste “là fuori” ma piuttosto l’esito di un processo comunicativo e sociale, attraverso cui gli *stakeholders*, coloro che hanno una qualche posta in gioco in quanto viene valutato (un programma, un’organizzazione, un contesto...), co-costruiscono e concordano un giudizio di valore su ciò che valutano. Dunque la valutazione si configura come un processo: culturale e politico, in quanto determinato fortemente dagli orizzonti di senso e dai valori cui fanno riferimento i partecipanti; instabile e localizzato, nella misura in cui si sviluppa come confronto discorsivo “unico e irripetibile”, in continua evoluzione, e come sforzo ermeneutico collettivo rispetto a una realtà peculiare, anch’essa “unica e irripetibile”; democratico, perché regolato dalla reciprocità e dall’equilibrio di potere degli scambi tra i partecipanti; trasformativo, in quanto ha come obiettivo il miglioramento della realtà valutata e perché trasforma coloro che vi partecipano rendendoli più consapevoli e “padroni di sé”.

La “valutazione come promozione dall’interno” prevede quindi che gli *stakeholders* partecipino attivamente alla ricerca e costruzione di sapere sulla realtà che valutano. Questa partecipazione e i modi attraverso cui può essere realizzata trovano un solido riferimento nel pensiero di Freire (1971), secondo cui l’attivazione di processi conoscitivi democratici è garantita da un ribaltamento dei rapporti di forza tra i soggetti coinvolti: il “potere sul sapere” deve spostarsi

dal ricercatore/formatore agli attori sociali perché possa produrre partecipazione autentica e, di conseguenza, emancipazione e giustizia sociale (Cornwall Jewekes, 1995). Nella cornice della *educational evaluation* di quarta generazione questa prospettiva si è tradotta in un ricco filone di studi, che l’hanno declinata in termini di *democratic evaluation* (MacDonald, 1976; Ryan, 2004; Patton, 2002; Greene, 2000), *deliberative democratic evaluation* (House Howe, 1999), *communicative evaluation* (Niemi Kemmis, 1999), *participatory evaluation* (Cousins Earl, 1992; Cousins Whitmore, 1998; Zukoski Luluquisen, 2002; Ulrik Wenzel, 2003) e *empowerment evaluation* (Fetterman, 1994; Fetterman Wandersman, 2005). L’insieme di questi studi, per lo più aventi per oggetto la valutazione di programmi e organizzazioni che dispensano servizi, mette in luce trasversalmente alcune dimensioni caratteristiche del processo valutativo e dei rapporti che regolano gli attori coinvolti, il ricercatore-formatore e gli *stakeholders*, tra cui: inclusione e equità-parità relazionale; libertà espressiva; partecipazione e collaborazione; democratizzazione del sapere e negoziazione di significati condivisi nell’ambito di uno “spazio dialogico-conversazionale”; capacità e possibilità di deliberare; indagine flessibile, ciclica e contestuale che produce sapere localizzato; ricaduta formativa intesa come *empowerment*, cioè come potenziamento del senso del sé e quindi della capacità di auto-determinazione (Savio, 2011, pp.59-61). Si tratta di dimensioni tutte tratteggiate e perseguite all’interno del modello della “valutazione come promozione dall’interno”, che le assume in relazione ai servizi educativi e ai loro operatori.

Rispetto alle modalità con cui è possibile promuovere la partecipazione degli attori sociali alla costruzione del sapere valutativo sulla realtà che li vede coinvolti, un altro riferimento importante per la “valutazione come promozione dall’interno” è l’idea di “maieutica reciproca” definita da Dolci (1996). In questa prospettiva la partecipazione

democratica alla costruzione del sapere si associa alla formazione intesa come accrescimento del “sapere su di sé”. L’attenzione è sul ruolo del formatore e sulla possibilità che il “potere sul sapere” passi dalle sue mani a quelle di chi viene formato. Solo uno “stile maieutico” del formatore garantirebbe tale trasferimento di potere, nella misura in cui si adopera per far venire alla luce ciò che già è potenzialmente presente in chi viene formato, rendendolo così davvero attore protagonista della costruzione del “sapere su di sé”, che nell’ottica della “valutazione come promozione dall’interno” è sapere sul contesto educativo in cui si opera per mettere a fuoco come in prima persona si contribuisce a costruirne la qualità. Non basta. Nella prospettiva di Dolci (1996) la relazione maieutica si sviluppa come una comunicazione reciproca di sé tra almeno due individui, ma è il gruppo la sua dimensione ideale, dove l’incontro con “l’altro”, con la sua esperienza e prospettiva diversa, stimola l’apprendimento di sé: dunque uno scambio paritario che si caratterizza come co-educazione sfumando la distinzione tra chi forma e chi viene formato. In quest’ottica il formatore, oltre a essere un soggetto coinvolto nelle dinamiche di co-formazione, assume il ruolo di “coordinatore maieutico”, cioè garantisce il processo maieutico reciproco tra i partecipanti promuovendo l’espressione dei punti di vista dei singoli, il confronto, la riflessione, la ricerca individuale e collettiva di nuovi significati (Dolci A. Amico F., http://cesie.org/media/EDDILI_manual_IT.pdf). Dunque un formatore senza “potere sul sapere”, che piuttosto conosce e facilita il processo attraverso cui gli attori sociali reciprocamente scoprono se stessi, il proprio punto di vista e la propria capacità di produrre conoscenza, e costruiscono sapere sulle realtà in cui sono coinvolti.

La “valutazione come promozione dall’interno” assume pienamente la concezione sia del formatore come facilitatore

di processi di co-costruzione di senso democratici e formativi sia del gruppo come contesto e “strumento” cruciale per l’attivazione e di tali processi, agganciandola ad altri quadri concettuali.

Riguardo al formatore, in sintonia con la prospettiva di Dolci, viene preso a riferimento l’approccio “non direttivo” di Rogers (1951). Del pensiero rogersiano, sviluppato principalmente in relazione all’ambito psicoterapeutico, la “valutazione come promozione dall’interno” condivide i presupposti di fondo. In primo luogo l’idea di persona secondo cui ogni individuo possiede un valore e una dignità propri ed ha sia il diritto che la capacità di auto-regolarsi verso la propria auto-realizzazione. In secondo luogo, e di conseguenza, la convinzione che qualsiasi relazione orientata a promuovere tale auto-realizzazione, quindi *empowerment* e partecipazione attiva alla costruzione della propria esistenza, deve svilupparsi a partire dal riconoscimento e dalla valorizzazione del significato personale attribuito dall’individuo alla propria realtà. Il terapeuta/formatore/facilitatore deve perciò rapportarsi al punto di vista portato dall’interlocutore mettendolo al centro della relazione e accogliendolo con un atteggiamento empatico di accettazione piena e acritica.

Riguardo alla dimensione di gruppo, la “valutazione come promozione dall’interno” tiene presente la teoria di Bion (1961) per quanto riguarda alcune considerazioni sulle caratteristiche del “gruppo di lavoro”. Il gruppo a cui questo modello valutativo fa riferimento, in stretta relazione con gli approcci considerati, è un contesto in cui la collaborazione tra individui – gli *stakeholders* – è finalizzata a costruire un sapere valutativo condiviso su una realtà in cui tutti sono coinvolti per mettere a punto piani di miglioramento, costruzione che ha ricadute formative sui partecipanti in quanto implica crescita di consapevolezza nello scoprire qualcosa di sé in rapporto a quella realtà.

Dunque, si potrebbe dire, un “gruppo di lavoro” a pieno titolo. Bion (1961) precisa che il gruppo di lavoro si caratterizza per: un approccio razionale-scientifico al compito, con l’utilizzo di metodologie mirate di progettazione, programmazione, verifica; un’idea di sviluppo come conseguenza dell’apprendere dall’esperienza, cioè della capacità di attribuire un significato co-costruito a ciò che via via viene esperito; un processo di cooperazione che elabora l’organizzazione e la struttura peculiare di quel certo gruppo. Ma un gruppo non è di per sé un “gruppo di lavoro”. Detto in estrema sintesi, secondo Bion l’essere in gruppo mobilita vissuti emotivi profondi e inconsci che possono ostacolare o favorire la struttura razionale del gruppo: l’individuo si trova a vivere una forte ambivalenza tra il bisogno di appartenenza, cui il partecipare al gruppo risponde, e il timore che la propria individualità, i propri desideri ed obiettivi soggettivi non trovino spazio e vengano “risucchiati” dal gruppo stesso. Perché un gruppo diventi gruppo di lavoro è fondamentale allora la presenza di un “conduttore” che sia in grado di cogliere e contenere l’emotività sviluppata dall’essere in gruppo, in modo da garantire agli individui di potersi comunque esprimere come tali pur essendo in gruppo e da preservare così l’approccio razionale al compito (Bion, 1961, p. 86). Di nuovo, un “conduttore” che mette al centro i partecipanti e che assume il ruolo di facilitatore di processi attraverso cui è possibile raggiungere gli obiettivi per cui il gruppo di lavoro si forma, in questo caso avendo cura dei vissuti, riconoscendoli e restituendoli “bonificati”.

Quanto detto fin qui riguarda principalmente la natura delle relazioni prese a riferimento dalla “valutazione come promozione dall’interno”, nell’ottica di una valutazione educativa di quarta generazione: spostamento del potere nella costruzione del sapere valutativo dal formatore agli

stakeholders, attraverso la presenza di un formatore/facilitatore che promuove processi di "maieutica reciproca", assume atteggiamenti non direttivi, favorisce la struttura razionale del gruppo di lavoro intercettando e contenendone l'emotività.

Per ciò che concerne i contenuti oggetto di tali dinamiche relazionali e i processi socio-cognitivi attivati, la "valutazione come promozione dall'interno" ha due riferimenti principali: il concetto di "pedagogia latente" e il "pensiero riflessivo" così com'è stato definito Dewey (1933).

Rispetto ai contenuti, ciò che ci si propone di far venire maieuticamente alla luce attraverso processi di valutazione partecipata è la "pedagogia latente" dei singoli e del gruppo, cioè l'insieme di convincimenti impliciti nella mente di chi educa e che in modo sotterraneo ma potente determinano altrettanto implicitamente le pratiche educative (Becchi, 2005; Bondioli, 2000). Si tratta di promuovere l'acquisizione di un sapere valutativo sul contesto che è "sapere su di sé", cioè sapere se, come e perché si contribuisce a determinare la qualità della realtà educativa in cui si opera. Detto in altri termini, la "valutazione come promozione dall'interno" ha tra i suoi obiettivi la definizione dell'identità educativa, cioè l'esplicitazione dell'intreccio tra convincimenti educativi e pratiche corrispondenti, del "perché si fa quel che si fa", sia a livello dei singoli partecipanti (le identità educative individuali) sia a livello di gruppo di lavoro (l'identità educativa condivisa) (Savio, 2011).

Riguardo a come l'implicito educativo può essere fatto emergere, ai processi socio-cognitivi che realizzano tale "venire alla luce", l'indicazione viene dal pensiero deweyano: attraverso la promozione di processi di indagine riflessiva sollecitati dai problemi incontrati nella relazione con la pratica. Nel caso specifico della "valutazione come promozione dall'interno", riprendendo il modello d'indagine di Dewey (1933), i processi

da attivare sono i seguenti. Sulla base di una spinta autentica dei partecipanti a voler approfondire la propria identità educativa, si tratta di promuovere l'osservazione/valutazione attenta del contesto educativo, il vaglio accurato dei "fatti del caso", per mettere a fuoco "quello che si fa" e riflettere sul "perché lo si fa", quindi per portare alla luce gli aspetti impliciti del fare educativo e dei convincimenti che lo orientano. Non solo. A partire da questa messa a fuoco delle caratteristiche "concrete" e valoriali del contesto educativo, occorre favorire la riflessione su "se, come e perché si vorrebbe fare meglio", cioè sulla dimensione progettuale e trasformativa dell'identità educativa. Infatti, la sorpresa connessa alla scoperta di caratteristiche inaspettate del contesto, e dei valori che sottendono, sollecita la formulazione di ipotesi migliorative specifiche per quel contesto; si tratta allora di promuovere nei partecipanti un ragionamento che, a partire dalle esperienze e conoscenze pregresse, precisi sia i dettagli dell'intervento migliorativo (se ...) e degli effetti attesi (allora ...) sia le ragioni, i convincimenti educativi implicati (perché...). Va sostenuta infine la verifica dell'ipotesi, cioè la messa in atto dell'intervento migliorativo e, di nuovo, l'osservazione/valutazione degli effetti ottenuti per considerare se corrispondono a quelli attesi.

Insomma, per dirlo con Schön (1983), è attraverso la promozione di un atteggiamento da "ricercatori pratici" e di una conversazione riflessiva con la situazione che diventa possibile sviluppare nuove consapevolezza, teorie e soluzioni uniche su casi unici. Ne deriva che l'obiettivo formativo perseguito dalla "valutazione come promozione dall'interno" riguarda sostanzialmente due dimensioni: l'innalzamento di consapevolezza rispetto alla propria identità educativa, con la costruzione di elaborazioni e saperi nuovi su di essa, e l'acquisizione delle competenze proprie di un ricercatore pratico come

bagaglio indispensabile della propria professionalità educativa (Ferrari, 2003).

Si è detto che la “valutazione come promozione dall’interno” ha nel gruppo il suo interlocutore e “strumento” privilegiato, e dunque è nel e attraverso il gruppo che i processi di indagine riflessiva vanno sostenuti. Su questo punto è ancora il pensiero deweyano a permettere una connessione importante, con un richiamo circolare e ricorsivo al paradigma del costruttivismo sociale su cui poggia *l’educational evaluation* di quarta generazione. Secondo Dewey (1933) il processo riflessivo implica sempre un confronto tra punti di vista, anche quando avviene in solitudine, nel qual caso si sviluppa come dialogo tra le nuove prospettive aperte dall’incontro con il problema e le proprie conoscenze pregresse, connesse al “sapere del tempo”. Il risultato è inevitabilmente una “contaminazione” tra punti di vista che produce co-costruzioni inedite di senso. Dunque *l’humus* della riflessività è la dimensione dialogica e partecipata, il che fa del confronto democratico di gruppo uno strumento prezioso per svilupparla.

Sempre il riferimento deweyano permette di giustificare sia la finalità sia le modalità formative riflessive della “valutazione come promozione dall’interno”. Secondo Dewey (1933) pur essendo connaturata nell’essere umano, la vocazione all’indagine riflessiva non si sviluppa se non viene opportunamente educata. Dunque è legittimo porsi come obiettivo la formazione a un pensiero riflessivo e la via per sostenere questo stile di pensiero è a sua volta riflessiva: è indiretta, passa prima di tutto attraverso l’esempio, cioè attraverso *l’habitus* riflessivo aperto all’indagine e al confronto mostrato da chi educa nei confronti dei problemi affrontati con chi viene educato. Su queste basi la relazione educativa può essere considerata essa stessa come un confronto democratico che produce conoscenza co-costruita e che modifica tutte le persone coinvolte. Dunque

una relazione basata sull’equilibrio del “potere sul sapere”, del tutto in linea con l’idea di formatore/facilitatore delinata con la “valutazione come promozione dall’interno”.

Obiettivi specifici e metodologia

Un percorso di “valutazione come promozione dall’interno”, sulla base dei riferimenti teorici e delle finalità generali che abbiamo illustrato, si propone alcuni obiettivi specifici avendo come protagonista un gruppo di operatori educativi.

Gli obiettivi specifici sono:

1 . formare a un metodo di valutazione dell’esperienza educativa basata sull’attivazione dei seguenti processi:

- osservazione-analisi-valutazione del contesto educativo;
- riflessione sulla pratica e sui convincimenti educativi;
- confronto e negoziazione;
- svelamento delle “pedagogie latenti” e assunzione di consapevolezza;
- elaborazione e messa in atto di ipotesi progettuali migliorative;
- verifica degli interventi migliorativi;

2. rafforzare:

- l’identità educativa dei singoli educatori (*empowerment* professionale individuale);
- l’identità educativa del gruppo di lavoro, dunque della dimensione collegiale (*empowerment* professionale di gruppo);
- l’idea di una professionalità educativa riflessiva come tratto distintivo dell’identità educativa.

L’attivazione di tali processi viene perseguita in un’ottica di circolarità ricorsiva: se indubbiamente due passaggi tra loro successivi sono il sostegno dell’osservazione-analisi-valutazione del contesto educativo e la

promozione dell'elaborazione-messa in atto di ipotesi migliorative, la promozione di questi processi alimenta contemporaneamente i processi di confronto, negoziazione, svelamento, rafforzamento delle identità professionali dei singoli e del gruppo, che a loro volta si richiamano e rinforzano l'un l'altro.

Riguardo al gruppo di lavoro, nella "valutazione come promozione dall'interno" occorre che sia composto da agenti educativi (educatori, insegnanti, coordinatori, eventualmente genitori) appartenenti alla stessa realtà (ad esempio allo stesso nido/scuola o a nidi/scuole di uno stesso comune/direzione didattica), in modo da permettere un confronto tra osservazioni/valutazioni individuali riferite allo stesso contesto o a contesti accomunati da un' appartenenza territoriale. Il gruppo non deve superare il numero di 20 partecipanti affinché sia garantito a tutti lo spazio per partecipare al confronto; nel caso in cui sia coinvolto un numero superiore di operatori si lavora per sotto-gruppi paralleli².

Un passaggio preliminare e fondamentale nel rapporto col gruppo di lavoro riguarda la precisazione concordata del compito e l'adesione esplicita ad esso. Nella "valutazione come promozione dall'interno" il compito:

- ha sempre a che fare con la definizione di aspetti relativi all'identità educativa del servizio (ad esempio: vagliare la qualità degli spazi per riprogettarli; riconsiderare le strategie di continuità educativa tra nido e scuola dell'infanzia per definire delle linee guida territoriali ecc.);
- può sortire da una richiesta del gruppo stesso o da chi ha la responsabilità pedagogica del servizio;
- viene comunque discusso insieme al gruppo, dichiarando il metodo con cui verrà perseguito, ed è esplicitamente assunto da tutti i partecipanti;

- è "aperto", nel senso che si sa attraverso quali processi e strategie si cercherà di realizzarlo ma non si conosce l'esito cui si perverrà, cioè le caratteristiche delle identità educative che verranno elaborate ed esplicitate.

Si tratta in sostanza di stringere un "patto valutativo/formativo" con e tra i partecipanti.

La realizzazione del compito viene perseguita attraverso alcune "mosse" principali (Bondioli, 2004; Ferrari 2004b), che fanno tutte riferimento a un presupposto di fondo: la manifestazione esplicita dei punti di vista individuali è la "forza" del confronto democratico ed il presupposto della co-costruzione di un'identità educativa condivisa. Infatti, è attraverso l'incontro con un punto di vista diverso che diventa possibile mettere meglio a fuoco il proprio, esplicitarlo, elaborarlo, metterlo in discussione, negoziare aree di senso condivise. Non solo. Proprio la possibilità di esprimere la propria prospettiva soggettiva, di vederla valorizzata pur in un contesto di gruppo, può "arginare" l'ambivalenza dell'individuo tra bisogno di appartenere al gruppo e timore di perdersi in esso, già sottolineata con Bion (1961).

Le "mosse" che caratterizzano un percorso di "valutazione come promozione dall'interno" sono le seguenti:

- a livello individuale, viene proposta l'applicazione di uno strumento di valutazione del contesto educativo, oppure l'utilizzo di strumenti vari (lettura di singoli item di strumenti valutativi, questionari, espressione di metafore ecc.) che sollecitano la messa a fuoco delle caratteristiche della propria pratica educativa³; in questo modo, grazie all'incontro con uno "strumento" che obbliga a soffermarsi su aspetti che possono sfuggire nel flusso della routine quotidiana, si promuove un primo,

“solitario” processo riflessivo su “come e perché faccio quello che faccio”;

- il formatore raccoglie le valutazioni/prospettive individuali, le elabora e le restituisce al gruppo mettendo in evidenza i “punti di forza” e le “criticità” del contesto, ma soprattutto le divergenze di valutazione/prospettiva (Ferrari, 2004a);
- il formatore promuove il confronto tra i punti di vista individuali, sollecitando la loro esplicitazione, approfondimento, elaborazione;
- il formatore promuove la negoziazione tra le prospettive individuali in modo da arrivare a definire delle aree di senso condivise, una prospettiva e un’identità educativa comune (Savio, 2011);
- il formatore sostiene la progettazione di un intervento migliorativo, la sua realizzazione e valutazione in maniera negoziata e condivisa⁴.

Riguardo alle funzioni attivate dal formatore che “promuove dall’interno”, molto si è già detto con l’analisi dei riferimenti teorici: partecipa attivamente al compito assumendo un ruolo paritetico ma non mimetico, in quanto è competente del metodo ma non dell’identità educativa indagata; attiva uno stile maieutico e sostiene processi di “maieutica reciproca” tra i partecipanti; è aperto, curioso, valorizzante e neutrale verso qualsiasi punto di vista espresso; favorisce la struttura razionale del gruppo di lavoro contenendo le dimensioni emotive.

Per meglio precisare tali funzioni, i ricercatori “pavesi” (Bondioli, 2008; Savio, 2012) fanno riferimento alla teoria dello *scaffolding* e del *tutoring* (Wood, Bruner Ross, 1976) e descrivono un formatore che: recluta al compito, sollecitando e valorizzando la partecipazione di ognuno; intercetta i significati solo intuiti dai partecipanti e ne favorisce l’esplicitazione soprattutto attraverso il confronto tra punti di vista;

evidenzia contenuti cruciali e compatibili per la co-costruzione di aree di significato condivise; mantiene la direzione verso la negoziazione e la definizione di un’identità educativa comune; contiene la frustrazione connessa all’auto-valutazione e alle possibili derive conflittuali suscitate dal confronto tra visioni contrapposte.

Bondioli e Savio (2009) hanno ulteriormente specificato lo stile del formatore che “promuove dall’interno” individuando otto strategie comunicative che lo caratterizzano e che concorrerebbero ad attivare le funzioni appena descritte: ascoltare; sollecitare l’esplicitazione dei punti di vista; rispecchiare; riassumere e sottolineare; richiedere esempi e idee; proporre elaborazioni; provocare e richiedere coerenza; proporre connessioni tra diversi punti di vista.

L’insieme di queste indicazioni metodologiche sono state arricchite da una precisazione delle tappe che scandiscono un percorso di “valutazione come promozione dall’interno”, nel corso di una ricerca *in progress*⁵ finalizzata alla messa alla prova del modello, di cui si dirà nel prossimo paragrafo. Le tappe proposte al gruppo sono 13, alcune delle quali possono svilupparsi in più incontri con il formatore; preliminarmente a queste tappe si realizzano contatti informali tra il formatore e coloro che richiedono il percorso valutativo/formativo (coordinatori e/o membri del gruppo stesso).

1. Il formatore propone al gruppo di lavoro il percorso di “valutazione come promozione dall’interno” illustrandone i principi di fondo, le tappe e il suo ruolo. Quindi chiede a ogni partecipante di dichiarare esplicitamente la sua volontà di aderire al percorso argomentando le ragioni e il grado di motivazione.
2. Il gruppo di lavoro, con il supporto del formatore, si confronta e riflette sulle dimensioni del contesto che intende valutare (ad esempio gli spazi, le relazioni

- con i genitori ecc.), approfondendo la ragioni e gli scopi per cui intende farlo; il confronto riflessivo è finalizzato a decidere in termini espliciti e condivisi gli aspetti che verranno valutati.
3. Il formatore seleziona e presenta al gruppo di lavoro alcuni strumenti valutativi che possono rispondere alle esigenze valutative del gruppo; con il supporto del formatore, il gruppo discute in modo critico e approfondito gli strumenti, arrivando a scegliere in modo condiviso lo strumento da utilizzare.
 4. Gli operatori analizzano individualmente in modo approfondito lo strumento prescelto.
 5. Gli operatori discutono lo strumento con il supporto del formatore, esprimendo i dubbi, le domande, le riflessioni emerse con le analisi individuali; vengono chiarite le modalità di applicazione dello strumento e decisi i dettagli organizzativi del suo utilizzo da parte degli operatori in riferimento al proprio contesto.
 6. Gli operatori applicano individualmente lo strumento alle dimensioni del proprio contesto oggetto di valutazione.
 7. Il formatore raccoglie le valutazioni individuali e le elabora costruendo tabelle/documenti in cui vengono messi in evidenza i "punti di forza" e i punti di "debolezza" del contesto per le dimensioni oggetto di valutazione, nonché le concordanze/discordanze di valutazione⁶.
 8. Il formatore restituisce al gruppo gli esiti del processo valutativo: sollecita riflessioni sui punti di forza e di debolezza del contesto in merito alle dimensioni valutate, invita al confronto sulle valutazioni discordanti sostenendo l'approfondimento delle ragioni dei diversi punti di vista. La riflessione e il confronto sono finalizzati alla ri-costruzione ragionata, negoziata e condivisa, dell'identità educativa del servizio, delle sue "buone" e "cattive" pratiche e dei convincimenti che sottendono.
 9. Sulla base dell'identità educativa così ricostruita, il gruppo, col supporto del formatore, si confronta e riflette rispetto a quali aspetti delle dimensioni valutate intende mettere a punto un progetto migliorativo (ad esempio: se la valutazione ha riguardato gli spazi, si può decidere per un progetto che riguardi "solo" gli spazi per il gioco simbolico; se ha riguardato le relazioni con le famiglie, il progetto potrà concentrarsi sul momento di accoglienza dell'entrata)⁷; il confronto è finalizzato a negoziare una scelta condivisa in tal senso.
 10. Con il supporto del formatore, il gruppo negozia e definisce in maniera precisa l'intervento migliorativo approfondendone le ragioni (il "come" e il "perché" si vuole fare meglio) e gli effetti attesi (se intervengo in tal modo allora mi aspetto che succeda...). Vengono anche definite le procedure valutative da mettere in atto per verificare gli effetti dell'intervento⁸.
 11. Gli operatori realizzano insieme il progetto d'intervento, prevedendo momenti organizzativi che gestiscono in autonomia, cioè senza la presenza del formatore.
 12. Con il supporto del formatore, il gruppo si confronta e riflette sui dati raccolti per la valutazione dell'intervento, considerando la loro corrispondenza con gli effetti attesi e negoziando una ri-costruzione del loro significato in vista di un'eventuale, ulteriore fase progettuale.
 13. L'ultima tappa è dedicata a valutare il percorso valutativo. Il formatore riprende il senso del percorso e i diversi passaggi che l'hanno caratterizzato

chiedendo ad ogni partecipante di esprimere liberamente la propria valutazione. Una volta espressi i punti di vista individuali il gruppo si confronta e riflette sul senso dell'intero percorso valutativo arrivando a delineare una valutazione partecipata del modello proposto.

Valutare l'efficacia di un percorso di "valutazione come promozione dall'interno": primi esiti

Come si è accennato, è ancora in atto una ricerca⁹ finalizzata a mettere alla prova l'approccio della "valutazione come promozione dall'interno" su due fronti: da una parte ponendo ulteriore attenzione sul ruolo del formatore e sulla fase di riprogettazione dell'esistente, la meno "sperimentata" nelle precedenti esperienze di ricerca-formazione sul modello realizzate dai ricercatori pavesi (Bondioli Ferrari, 2004); d'altra parte verificando l'adeguatezza del modello rispetto agli scopi previsti. Si illustreranno qui i primi risultati di questa verifica, in quanto si ritiene importante, dopo averlo presentato, rendere conto in qualche misura dell'efficacia del modello nel suo impatto con la pratica, cioè della sua capacità di entrare in una relazione transazionale con la realtà coinvolta migliorandone la qualità educativa nelle direzioni previste.

In estrema sintesi, la ricerca si è sviluppata come uno studio di casi e ha coinvolto due asili nido, realizzando con ognuno di essi un percorso di "valutazione come promozione dall'interno" secondo le modalità presentate nel paragrafo precedente. I due nidi sono stati scelti secondo i seguenti criteri: disponibilità a partecipare all'indagine; un servizio in cui erano già state realizzate pratiche di valutazione di contesto e quindi dove potevano essere considerate presenti competenze e una certa cultura sul tema; un

servizio che non aveva mai attivato procedure di questo genere. L'intento era di mettere in discussione il modello e la sua trasferibilità confrontando il suo impatto in servizi già o per nulla competenti in merito alla valutazione di contesto. I formatori sono stati diversi nei due casi; entrambi sono due ricercatori che hanno partecipato a precedenti esperienze di ricerca-formazione per mettere a punto il modello.

Per accertare l'efficacia del percorso valutativo dopo averlo realizzato sono state messe in campo diverse azioni¹⁰, tra cui l'analisi qualitativa delle valutazioni espresse dai partecipanti nell'incontro finale dedicato appunto alla verifica del percorso. L'incontro, come tutti quelli realizzati, è stato audio-registrato e trascritto. La trascrizione è stata analizzata qualitativamente, tenendo presente solo gli interventi degli operatori educativi (non quelli del formatore) e avendo come filtro tre domande principali: dal punto di vista dei partecipanti,

1. vengono riconosciuti i tratti distintivi dell'approccio e del percorso?
2. le finalità e gli scopi prospettati sono stati raggiunti = i processi da sostenere sono stati attivati?
3. emergono aspetti/effetti non previsti?

Con questa "griglia", sono state rilette le trascrizioni dei due incontri ed estratti gli interventi che forniscono un riscontro alle tre domande "guida", cioè che dimostrano che: i tratti dell'approccio sono stati riconosciuti; le finalità/scopi sono stati raggiunti = i processi che il modello si propone di sostenere sono stati attivati (cfr. *infra* paragrafo 2); emergono aspetti/effetti non previsti.

I primi esiti dell'analisi forniscono una risposta affermativa alle tre domande. Qui di seguito si riportano alcuni esempi in questo senso, ripresi da entrambi gli incontri finali dei due nidi.

Riconoscimento dei tratti distintivi dell'approccio e del percorso

Proposta di un metodo

"era un obiettivo che, per assurdo, avremmo potuto fare anche da sole, però farlo così ha avuto proprio un significato di passarci un percorso e degli strumenti"; "la metodologia mi piace perché se i punti sono osservazione, giudizi di valore, autovalutazione e riflessioni, che sono i punti... progettazione"; "però avere uno strumento mi sembra un modo che sta al di sopra delle emozioni, delle difficoltà di relazione quotidiane perché è uno strumento per cui hai dei processi e un percorso ... sì, delle tappe che forse possono aiutare!"

La tappa auto-valutativa

"sì, secondo me è stata molto importante la parte preliminare di autovalutazione che ci ha fatto proprio prendere coscienza"

L'utilizzo dello strumento

"è stato interessante perché comunque abbiamo messo in rete questa "scala" che non era proprio centrata sul nostro modello che avevamo in mente e quindi l'abbiamo condiviso con tutti"

La tappa del progetto migliorativo

"mi è piaciuto molto lavorare con il gruppo e ricreare di nuovo (uno spazio) che io, per esempio, non avevo mai visto, come quello del gioco euristico"

Lavoro di gruppo con il riconoscimento dei contributi individuali

"lavorare insieme per un obiettivo anche molto semplice ... sì, di tutto il gruppo e anche con l'accettazione delle diversità che i singoli del gruppo hanno..."

Stile del formatore/facilitatore

- è neutrale, accogliente

"è super partes..."; "l'ho avvertita mai giudicante..."; "anche facilitatore, in alcuni momenti";

- rispecchia e sostiene l'approfondimento

"noi magari dicevamo quello che sentivamo, però un po' disordinatamente. Il fatto che ci sia una persona che in qualche modo fa la fotografia e in una frase ti dice: 'ma questo, forse, volevi dire?'...";

- favorisce la co-costruzione

"secondo me è importante avere un aiuto perché sai ... poi magari ci ritroviamo davvero ad avere delle posizioni molto diverse che non riusciamo poi a far diventare partecipate nel senso che poi ognuno..."

- è competente del metodo, non dei contenuti

"un formatore è un po' come il regista che ha in mente tutti i personaggi e tutte le scene, cosa che invece non ha l'attore, quindi come tirar le fila, come dare suggerimenti o impostare o comunque suggerire"

- contiene le dimensioni emotive legate al confronto di gruppo e all'autovalutazione

"io mi sento diversa quando siamo con una persona esterna, veramente! ... nel senso che mi sento che posso dire delle cose, non so come dire..."; "io trovo che è importante avere qualcuno che ti dia una mano... proprio come autovalutazione ... Poi tra noi ce lo diciamo, "forse non mi sono comportata ...", cioè non è che non ci diciamo le cose che magari non ci piacciono oppure ... questo sì, però a me sembra che è diverso avere una figura..."

Raggiungimento delle finalità e degli scopi previsti (attivazione dei processi previsti)

Osservazione/analisi/valutazione

“Anche nell’osservazione siamo riusciti a fare un lavoro che è proprio dentro al nostro lavoro, dentro alla nostra figura professionale”; “il lavoro che è stato fatto... di auto-valutare questa attività, è servito”

Riflessione a partire dalla pratica, assunzione di consapevolezza, confronto e negoziazione

“... andare un po’ in profondità anche su una cosa semplice come questa ha un peso diverso proprio per il lavoro del gruppo”; “secondo me è stato molto utile proprio per riflettere su alcuni aspetti che normalmente vengono dati per scontati”; “non è stata una riflessione portata, ma è stata vissuta da dentro ed è cresciuta poi in ogni incontro ...”; “sì, anche secondo me ci ha portato – gradi per gradi, incontro per incontro – ad una maggiore consapevolezza del nostro lavoro, di un nuovo modo di vedere le cose e anche a interagire meglio noi come gruppo di lavoro”; “è importante anche la fatica di confrontarsi sempre tutte quante perché è una risorsa questo qua”

Intervento migliorativo co-costruito e sua verifica

“... quelle che erano le mie lacune e difficoltà penso di averle colmate con l’aiuto del gruppo e mi è piaciuto molto lavorare con il gruppo e ricreare di nuovo (uno spazio) che io, per esempio, non avevo mai visto come quello del gioco euristico ... e quindi il farlo insieme mi ha arricchito molto di più... mi incuriosisce molto vedere gli sviluppi che può avere nel senso che io ho iniziato a portare un gruppo di bambini, però avevo in mente anche, poi, di portarne un altro gruppo e

vedere in quanti modi e quali differenze poi riesci a cogliere”

Rafforzamento dell’identità professionale individuale e del suo carattere riflessivo

“È un po’ come se avessi una griglia che mi porto dietro, quindi non è necessariamente legato a questi spazi e a questo nido, cioè sono proprio spunti di riflessione...”

Rafforzamento dell’identità del gruppo di lavoro, dunque della dimensione collegiale

“Secondo me questo corso ci è servito ad adottare un pensiero ed una strategia di gruppo che, nonostante noi lavoriamo in gruppo da sempre, non è mai stata così di gruppo!”; “... la consapevolezza del fatto che o si fanno insieme le cose o comunque non vengono mai bene”

Aspetti/effetti non previsti

Trasferibilità del metodo di lavoro

“È un po’ come se avessi una griglia che mi porto dietro ... il percorso è stato utile e anche spendibile al di là del contesto specifico in cui è nato”; “pensavo che forse (...) comunque questa cosa durerà nel tempo nel senso che ormai abbiamo in qualche modo aperto un modo di pensare e di agire che proseguirà nel tempo ...”; “il meccanismo l’abbiamo appreso. Poi vedremo, ci metteremo alla prova e fare un lavoro analogo sulle altre sfere di attività, sugli altri spazi”

Rivalorizzazione della dimensione propriamente pedagogica del lavoro educativo

“Mi ha motivato sempre di più anche perché nei collettivi non abbiamo mai la possibilità di fare dei discorsi pedagogici, proprio come vogliamo insegnare, in che modo vogliamo stare coi bambini, insegnare – fra virgolette – educare e tutto. Ci è stato molto di aiuto proprio

per parlare del nostro lavoro, del nostro educare, ecco”

Dagli interventi delle educatrici appena riportati emerge una valutazione positiva dell’efficacia del percorso: ne riconoscono i tratti salienti, si riferiscono ai processi che si propone di promuovere dichiarando di averli sperimentati con soddisfazione, esprimono un’identità educativa più consapevole e coesa rispetto alle dimensioni educative prese in esame e caratterizzata dal confronto riflessivo. Inoltre, sottolineano di aver fatto esperienza di un metodo di lavoro trasferibile, centrato appunto sull’autovalutazione riflessiva partecipata, indicando così di aver appreso un modello che diventa strumento trasversale della professionalità educativa. Non solo. Affermano che proprio l’esperienza del modello ha permesso di rimettere a fuoco la qualità educativa della propria professionalità. Dunque, l’esito formativo e professionalizzante sembra evidente e preminente, cui si affianca la realizzazione della trasformazione migliorativa del contesto che aggiunge “concretezza” e senso di efficacia alla percepita crescita professionale. Tutto ciò ha caratterizzato entrambi i gruppi di lavoro coinvolti, indipendentemente dal fatto che avessero o meno maturato in precedenza esperienze e competenze di valutazione di contesto.

Questi primi risultati permettono di considerare plausibile ed efficace la traduzione operativa della “valutazione come promozione dall’interno”, aprendo d’altra parte nuovi interrogativi, tra i quali la sua sostenibilità senza la presenza del formatore e il tema cruciale della formazione del formatore. Insomma la “conversazione” di quest’approccio valutativo con la realtà dei servizi sembra produrre gli effetti attesi realizzando d’altra parte, in un’ottica deweyana, un processo transazionale dove modello e prassi si sollecitano e trasformano reciprocamente.

Riferimenti Bibliografici

- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 105-113.
- Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M. (2000), Il gioco delle parti: punti di vista e saperi a confronto. In A. Bondioli, e P.O. Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* (pp. 115-145). Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bion, W.R. (1961). *Esperienze nei gruppi*. Trad. it. Roma: Armando, 1971.
- Bondioli, A. (2000). Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa. In A. Bondioli M. Ferrari (A cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola* (pp. 345-369). Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A. (2004). Valutare. In A. Bondioli M. Ferrari (A cura di), *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 11-48). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A. (2008). Promuovere esperienze di educazione e formazione per bambini e adulti. In R. Zerbato (A cura di), *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione* (pp. 177-182). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (2004). (A cura di). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A., Nigito, G., Savio, D. (2008). L’elaborazione delle linee guida per i nidi di Siena: un percorso riflessivo. In *Le linee guida pedagogiche dei nidi di Siena* (pp. 13-17). Siena: Quaderni della Balzana.
- Bondioli, A., Savio, D. (2009). Formare i formatori: un approccio maieutico. In G. Domenici M. L. Semeraro (A cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture – Atti*

- del VI congresso scientifico SIRD (pp. 373-391). Roma: Monolite Editrice.
- Bondioli, A. Savio, D. (2012). *Educare nelle sezioni primavera*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Comune di Siena (2008). *Le linee guida pedagogiche dei nidi di Siena*, Siena: Quaderni della Balzana.
- Cornwall, A., Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science and Medicine*, 41(12), 1667-1676.
- Cousins, J. B., Whitmore, E. (1988). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation (special issue)*, 80, 5-22.
- Cousins, J.B., Earl, L. (1992). The case of participatory evaluation, *Educational Evaluation and policy Analysis*, 14, 4, 397-418.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. (1° Ed.). London: Falmer press.
- Dewey, J. (1933). *Come pensiamo*. Trad. it. Firenze: la Nuova Italia, 1961.
- Dolci, A., Amico F., *L'approccio maieutico reciproco nell'educazione dell'adulto*, disponibile in http://cesie.org/media/EDDILI_manual_IT.pdf [6 maggio 2013].
- Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolerci*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferrari, M. (1997). Un percorso formativo a Pistoia. Valutare per crescere in consapevolezza. In E. Becchi A. Bondioli (A cura di), *Valutare e valutarsi* (pp. 19-40) Bergamo: Edizioni Junior.
- Ferrari, M. (a cura di). (2001). *GAQUIS. Griglia di Analisi della Qualità Intrinseca della Scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (a cura di). (2003). *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (2004a). Restituire. In A. Bondioli M. Ferrari (A cura di), *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 59-91). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Ferrari, M. (2004b). Formazione e ricerca autovalutativa a Genova. In A. Bondioli M. Ferrari (A cura di), *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 379-399). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Ferrari, M., Pitturelli, D. (a cura di). (2008). SASI-S. Strumento di Autovalutazione della Scuola (Infanzia _ Secondaria). Milano: FrancoAngeli.
- Fetterman, D.M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice* 15 (1), 1-15.
- Fetterman, D. M., Wandersman, A. (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. New York: Guilford Publications.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Trad. it. Milano: Mondadori. Nuova edizione: Torino: EGA, 2002.
- Gergen, K .J. (1999). *An invitation to social constructionism*. London: Sage.
- Greene, J. (2000). Challenges in practicing deliberative democratic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 85, 13-26.
- Guba, E.G., Lincoln Y.S, (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guba, E., Lincoln, Y. S. (2001). Guidelines and checklist for constructivist (a.k.a. *Fourth Generation Evaluation*, disponibile in http://dmeformpeace.org/sites/default/files/Guba%20and%20Lincoln_Constructivist%20Evaluation.pdf [6 maggio 2013].
- Gusmini, M.P. (2004). Riflettere. In A. Bondioli, e M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi* (pp. 93-143). Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.
- House, E. Howe, K. (1999). *Values in Evaluation and social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. In D. Tawney (ed.). *Curriculum evaluation today: Trends and*

Implications (pp.125-136). London: Macmillan.

depts.washington.edu/ccph/pdf_files/Evaluation.pdf, [6 maggio 2013].

Niemi, H., Kemmis, S. (1999). Communicative evaluation. *Lifelong Learning in Europe*, 4, 55-64.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation method*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Rogers, C. (1951). *La terapia centrata sul cliente*. Trad.it Firenze: Martinelli, 1970.

Ryan, K. E. (2004). Serving the public interests in educational accountability. *American Journal of Evaluation*, 25, 443-460.

Savio, D. (2008). Promuovere autovalutazione formativa: il percorso degli asili nido della Valle d’Aosta per la definizione di linee guida. In R. Zerbato (A cura di). *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione* (pp. 202-211). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.

Savio, D. (2011). *Il gioco e l’identità educativa del nido d’infanzia. Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*. Bergamo: Edizioni Junior.

Savio, D. (2012). Un percorso formativo di “promozione dall’interno”. In A. Bondioli D. Savio (A cura di). *Educare nelle sezioni Primavera* (pp.35-49). Bergamo: Edizioni Junior.

Schön, D. (1983). *Il professionista riflessivo*. Trad.it. Bari: Edizioni Dedalo, 1993.

Ulrik, S., Wenzel F.M. (2003). *Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 17, 89 -100.

Zukoski, A., Luluquisen, M. (2002). Participatory Evaluation. What is it? Why do it? What are the challenges. *Community-based Public Health. Policy and Practise, The California Endowment and Public, issue 5*, disponibile in <http://>

¹ La ricerca è realizzata con finanziamento ministeriale Prin 2009 dall’Unità dell’Università di Pavia.

² Ad esempio, se si tratta di definire il profilo dell’identità educativa dei servizi di un certo territorio: vi saranno tanti gruppi di lavoro quanti sono i servizi, ogni gruppo realizzerà il percorso di “valutazione come promozione dell’interno” in rapporto al “proprio” servizio; gli esiti dei singoli percorsi potranno essere condivisi con la restituzione a tutti gli operatori sia di un “profilo del servizio medio” (elaborando la media degli esiti delle valutazioni dei singoli servizi) sia dei diversi interventi migliorativi realizzati, per discuterne e progettare interventi migliorativi comuni (Savio, 2011). In questi casi è ovviamente necessario un attento lavoro di coordinamento dei diversi gruppi.

³ In alcune delle più recenti esperienze di ricerca-formazione realizzate dai ricercatori pavesi secondo l’approccio della “valutazione come promozione dall’interno” il percorso non ha previsto l’applicazione di uno strumento di valutazione del contesto ma, appunto, l’utilizzo di strumenti che consentivano di concentrare l’attenzione sugli aspetti del contesto prescelti dal gruppo per delinearne le caratteristiche e incominciare a riflettere sulla loro qualità, dunque, in definitiva, per valutarli. E’ il caso, ad esempio, del percorso di ricerca/formazione realizzato dai nidi del Comune di Modena sulla qualità ludica del nido, che è stato avviato con un questionario individuale nel quale si chiedeva di esprimere: una metafora sul gioco; il proprio punto di vista sul ruolo evolutivo del gioco; le caratteristiche di un nido di qualità per il gioco; le caratteristiche del proprio nido in rapporto a quelle che dovrebbe avere un “nido ludico” (Savio, 2011). Analogamente è successo con il percorso per la definizione delle linee guida degli asili nido di Siena (Comune di Siena, 2008). Nel percorso che ha coinvolto le “sezioni primavera” della regione Liguria sono stati invece utilizzati gli item di alcuni strumenti di valutazione del contesto, relativi alle dimensioni pedagogiche su cui si intendeva concentrare l’attenzione, chiedendo a ogni partecipante: di provare a valutare la propria realtà sulla base della memoria – senza osservazione diretta-; di valutare il modello di qualità proposto dall’item in rapporto alla realtà delle “sezioni primavera”; di esprimere una propria idea di qualità, di “buone pratiche” rispetto alla tematica discussa (Bondioli Savio, 2012).

⁴ Nel caso il compito riguardi non tanto la trasformazione migliorativa di un certo aspetto “concreto” del contesto ma piuttosto la definizione di un dover essere di riferimento, come ad esempio l’individuazione delle “linee guida” o di indicatori di qualità per i servizi di un territorio, la progettazione migliorativa si sviluppa come stesura di documenti condivisi. In questo caso si tratta infatti di documenti che declinano un “dover essere” esplicito e che perciò possono essere considerati come trasformazione migliorativa dell’identità educativa di riferimento nella misura in cui, con essi, da implicita si fa dichiarata. Non solo. Questi documenti, esito di negoziazioni lungo un percorso riflessivo partecipato, sono strettamente connessi al passaggio progettuale trasformativo “concreto”, in quanto sollecitano e supportano nei servizi coinvolti interventi migliorativi del proprio contesto per avvicinarsi all’identità educativa ideale comune.

⁵Cfr. nota 1.

⁶ Nel caso in cui l’applicazione dello strumento implichi l’assegnazione di punteggi, l’elaborazione generalmente prevede, oltre alla messa in evidenza dei punteggi concordi e discordi, il calcolo della media aritmetica e della deviazione standard (indice statistico che consente di misurare la dispersione delle singole osservazioni intorno alla media aritmetica).

⁷ L’intervento migliorativo può riguardare sia i “punti di debolezza” che i “punti di forza”.

⁸ Se il gruppo opta ancora per uno strumento valutativo, ma diverso da quello già utilizzato, si ripropongono i passaggi previsti per le tappe 3, 4 e 5. E’ possibile che vengano utilizzati strumenti meno spiccatamente valutativi quando si tratta di rilevare gli effetti dei cambiamenti migliorativi sui bambini, ad esempio utilizzando griglie di osservazione del gioco infantile per analizzare gli effetti di un nuovo spazio per il gioco simbolico sulle attività ludiche dei bambini.

⁹ Cfr. nota 1.

¹⁰ E’ stata prevista anche la somministrazione di due questionari: un questionario per accertare le esperienze e la “cultura” relative alla valutazione di contesto dei singoli partecipanti, proposto prima di avviare il percorso; un questionario finale, sempre individuale, per rilevare nei partecipanti l’importanza attribuita ai diversi momenti del percorso, il riconoscimento dei suoi tratti distintivi, la valutazione degli esiti sia in termini di positività che di criticità riscontrate.

Articolo concluso il 20 di Maggio del 2013

Cita del artículo:

Savio, D. (2013): La valutazione come “promozione dall’interno”. RELAdEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(2), pp. 69-86. 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



Donatella Savio

Dipartimento di Studi Umanistici

Università degli Studi di Pavia, Italia

Mail: donatella.savio@unipv.it

E' ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Pavia. I suoi principali interessi di ricerca riguardano: l'osservazione e la promozione del gioco infantile; la valutazione di contesti educativi pre-scolari con finalità formative e modalità partecipate; l'auto-muto-aiuto e la promozione delle capacità genitoriali. E' consulente scientifico della rivista *bambini* e fa parte del comitato scientifico della Collana "La cultura del bambino", diretta da Anna Bondioli, Edizioni Junior.

Valutare i servizi per l'infanzia: un percorso di partecipazione

**Mariacristina Picchio
Isabella Di Giandomenico
Tullia Musatti**

Italia

Riassunto

Questo contributo presenta le principali linee metodologiche del sistema di analisi e valutazione dei servizi per l'infanzia che il gruppo di ricerca "Sviluppo umano e società" dell'Istituto di Scienze e tecnologie della cognizione, CNR, ha messo a punto e sperimentato in diversi contesti territoriali italiani negli ultimi anni. Coerentemente con quanto emerso nel dibattito sul tema della valutazione dei servizi per l'infanzia in Europa e in Italia, si afferma che la qualità di questi servizi deve essere messa a punto in un processo continuo di discussione tra tutti gli stakeholders. Anche l'attività di valutazione deve essere realizzata all'interno di un percorso di partecipazione finalizzato sia al miglioramento continuo delle pratiche sia al controllo e alla verifica della loro qualità. L'attività di valutazione consiste nell'analizzare l'offerta educativa del servizio e nel giudicare la sua rispondenza agli obiettivi sociali ed educativi perseguiti. Tutti gli stakeholders partecipano all'attività di valutazione attraverso procedure che tengono conto del loro diverso ruolo nel servizio e della prospettiva situata di ciascuno e che permettono a ciascun

Evaluating ECEC services: a participatory process

**Mariacristina Picchio
Isabella Di Giandomenico
Tullia Musatti**

Italy

Abstract

This contribution presents the methodological and theoretical approach of the evaluation system of early childhood education and care services that the "Human Development and Society" research group at ISTC-CNR, has developed and implemented in several municipal and regional areas in Italy. Accordingly to the main elements emerged in the European and Italian debate on evaluation of early childhood education and care services, it is assumed that the quality of the services should be defined within a continuous process of discussion between all stakeholders. Also the activity of evaluation has to be carried out within a participatory process aimed at the continuous improvement of practices as well as at controlling and verifying their quality. All the stakeholders are involved in analyzing the educational provision and in judging its coherence with the social educational goals and objectives pursued. Their participation in the evaluation is regulated by procedures that take into account their different role and stances in the service and induce them to express and discuss their view on the different aspects of the service. The systematic documentation of the educational

attore di esprimere i propri giudizi sui diversi aspetti della qualità del servizio e di discuterli con gli altri. La documentazione rappresenta uno strumento fondamentale del percorso di valutazione perché permette di rendere l'offerta educativa del servizio trasparente nelle sue diverse articolazioni e pertanto essa costituisce condizione e garanzia della partecipazione alla valutazione.

Parole chiave: servizi per l'infanzia, valutazione, partecipazione, documentazione, miglioramento delle pratiche, riflessività

practice represents a powerful tool of the evaluation activity as it makes the practice visible in its different aspects, thus ensuring a common basis for sharing and discussing between all participants.

Key words: ECEC services, evaluation, participation, documentation, practice improvement, reflexivity.

Evaluar los servicios para la infancia: un recorrido de participación

Mariacristina Picchio
Isabella Di Giandomenico
Tullia Musatti

Italia

Resumen

Este artículo presenta las principales líneas metodológicas del sistema de análisis y evaluación de los servicios para la infancia que el grupo de investigación "Desarrollo humano y sociedad" del Instituto de Ciencia y tecnología de la cognición, CNR, ha desarrollado y probado en diferentes contextos territoriales italianos en los últimos años. En consonancia con las conclusiones del debate sobre el tema de la evaluación de los servicios para la infancia en Europa y en Italia, se afirma que la calidad de estos servicios debe ser desarrollada en un proceso permanente de discusión entre todos los interesados. Esta actividad de evaluación debe llevarse a cabo dentro de un proceso de participación que tenga por objeto tanto la mejora continua de las prácticas como el control y verificación de su calidad. La evaluación consiste en el análisis de la oferta educativa del servicio y en juzgar el cumplimiento de los objetivos sociales y educativos que se persiguen. Todos los interesados participan en las actividades de evaluación a través de procedimientos que tienen en cuenta sus diferentes funciones en el servicio y la perspectiva de cada uno de ellos y que permiten que cada protagonista exprese sus opiniones sobre los

diferentes aspectos de la calidad del servicio y que puedan debatir con los demás. La documentación es una herramienta fundamental en el proceso de la evaluación, ya que permite hacer la oferta educativa del servicio transparente en sus distintas fases, por lo que constituye una condición y una garantía de la participación en la evaluación.

Palabras clave: servicios para la infancia, evaluación, participación, documentación, mejora de las prácticas, reflexividad.

Introduzione

A partire dalla fine degli anni '90, in risposta alle sollecitazioni di alcune amministrazioni regionali e comunali, il nostro gruppo di ricerca ha messo a punto e implementato un sistema di analisi e valutazione della qualità dei servizi per l'infanzia nel quale tutte le figure coinvolte a diverso titolo nei servizi per l'infanzia partecipano all'attività di analisi e valutazione della qualità dei servizi in un percorso finalizzato assieme al miglioramento continuo delle pratiche e al controllo e verifica della loro qualità¹.

Il sistema è stato costruito in riferimento agli orientamenti emersi nel dibattito europeo attorno alla qualità dei servizi per l'infanzia ma anche facendo tesoro delle precedenti esperienze di valutazione dei servizi per l'infanzia condotte in Italia. Queste esperienze, infatti, nate dalla preoccupazione di verificare

la qualità dei servizi a gestione comunale diretta ed orientate al cambiamento migliorativo della qualità dei servizi nella ricerca di una sempre maggiore rispondenza ai bisogni dei bambini e delle famiglie, hanno coinvolto tutti i protagonisti dei servizi, educatrici, insegnanti, coordinatori e genitori, e hanno riconosciuto la necessità di tener conto della cultura dell'infanzia locale (Becchi, Bondioli, Centazzo, Cipollone & Ferrari, 1999; Becchi et al., 2000; Zanelli, Sagginati & Fabbri, 2004). In particolare, in queste esperienze l'attività di valutazione è stata inserita in percorsi di formazione in-servizio degli operatori, riconoscendone la funzione formativa e di *empowerment* (Bondioli, 2004). La differenziazione dei servizi e la diversificazione sia degli enti gestori sia delle caratteristiche e necessità delle famiglie hanno prospettato nuovi e più complessi compiti alla valutazione dei servizi per l'infanzia. La necessità di governare un sistema di servizi così articolato ha portato in primo piano la questione di come conciliare le due funzioni implicite nella valutazione, quella di promozione e sostegno del miglioramento della qualità e quella della sua verifica e controllo. Questo interrogativo ha messo, a sua volta, in evidenza la necessità di far dialogare i punti di vista di chi realizza l'offerta educativa (gli operatori), di chi governa (gli amministratori e i dirigenti) ed è chiamato a garantire la buona qualità dell'offerta ai bambini e alle loro famiglie, e di chi fruisce direttamente o indirettamente del servizio (i bambini, le famiglie, la comunità).

Nei documenti che da più di vent'anni hanno animato il dibattito europeo sulla qualità dei servizi per l'infanzia risuonano molti elementi ispirati all'esperienza dei servizi per l'infanzia italiani; questi documenti, a loro volta, hanno avuto importanti ricadute sulle esperienze di valutazione effettuate nel nostro paese. Nel 1991 la Rete per l'Infanzia della Commissione Europea, che riuniva esperti di diversi paesi, ha sottoposto a un largo

dibattito in tutti gli Stati membri un documento (Rete per l'Infanzia della Commissione Europea, 1992) in cui si sosteneva che i servizi per l'infanzia e le loro pratiche devono essere sensibili alle trasformazioni che investono le famiglie, la condizione dell'infanzia e la società in base alle quali anche le finalità e gli obiettivi dell'educare possono cambiare². La qualità dei servizi educativi, pertanto, è relativa e può essere definita solo in un processo continuo di negoziazione tra tutti gli stakeholders, operatori, genitori e bambini.

In un successivo documento prodotto dalla Rete per l'infanzia (Rete per l'infanzia e gli interventi per conciliare le responsabilità familiari e professionali tra uomini e donne della Commissione Europea, 1996) viene affrontato più direttamente il tema della verifica e del controllo della qualità dei servizi e si sostiene la necessità di una rendicontazione e verifica periodica della realizzazione degli obiettivi perseguiti dai servizi. Il documento, che ribadisce l'importanza della partecipazione degli operatori, dei genitori e della comunità alla valutazione, introduce nuovi elementi. Il primo, che considera come oggetto dell'attività di valutazione l'esperienza del bambino, richiama la dimensione partecipativa, perché non si propone di verificare il raggiungimento delle tappe del percorso di sviluppo indicate dagli esperti, ma di attivare una discussione tra i genitori e gli operatori su "ciò che accade" al bambino perché questo può mettere in luce "come il servizio funzioni". Il documento non solo suggerisce che si può basare il giudizio sulla qualità del servizio sull'esperienza che vi fanno i bambini *attualmente* (e non sulle future conseguenze di quest'esperienza), ma anche che questa valutazione deve scaturire da una discussione tra coloro che sono coinvolti più direttamente nella relazione educativa con il bambino, dunque, i suoi genitori e gli operatori che lo accolgono nel servizio. Il documento, inoltre, distingue tra il necessario coinvolgimento di genitori e di

tutta la comunità nell'attività di valutazione e ciò che deve essere specifico compito degli operatori del servizio, chiamati a valutare regolarmente le proprie prestazioni sia con metodi oggettivi che con procedure di autovalutazione. Tuttavia, nell'evidenziare la necessità che la valutazione diventi un elemento sistematico del lavoro professionale in educazione, il documento non approfondisce appieno le implicazioni di un approccio partecipativo alla valutazione da parte di tutti gli stakeholders.

L'approccio partecipativo alla valutazione

È evidente che il coinvolgimento di partecipanti che potenzialmente hanno interessi in competizione, prospettive sul servizio divergenti e/o approcci pedagogici e culturali anche molto diversi ripropone interrogativi sull'efficacia e la validità della valutazione. È un'antica diatriba quella che oppone l'auto-valutazione all'etero-valutazione. Il giudizio di chi è direttamente implicato, come educatore o come responsabile del servizio, nella realizzazione del processo educativo guarderebbe soprattutto al continuo miglioramento delle pratiche e correrebbe il rischio di un eccesso di soggettività e di autoreferenzialità. Le procedure di autovalutazione sarebbero, quindi, importanti per accrescere la competenza e la sicurezza degli operatori e migliorare la qualità delle prestazioni, ma per molti sarebbero da considerarsi solo una prima tappa verso la vera attività di valutazione compiuta da esperti esterni (Patton, 1994). La valutazione operata da un esperto esterno, invece, sarebbe più obiettiva e anche più adatta ad assumere valenze di verifica e controllo. A nostro avviso, un approccio partecipativo, che miri ad attivare la discussione tra tutti gli attori, tenendo conto del loro diverso posizionamento rispetto al servizio, può superare l'arbitrarietà del

giudizio nel confronto intersoggettivo. Va sottolineato che non si tratta di ricercare il consenso a tutti i costi ma di accogliere la diversità delle prospettive all'interno di un contesto condiviso di significati. Questo approccio, che restituisce l'attività di valutazione entro percorsi di partecipazione democratica ai servizi per l'infanzia (Bondioli, 2010), permette di affrontare anche in modo nuovo le differenze pedagogiche e culturali emergenti tra le famiglie o tra diversi enti gestori.

In anni recenti, i temi relativi ai rapporti tra *governance*, democrazia e valutazione sono stati ampiamente discussi all'interno della comunità scientifica. Secondo Stame (2006), i valutatori devono scegliere approcci e metodi che possano rinforzare la partecipazione, garantire la trasparenza e promuovere il welfare. In questa prospettiva, la valutazione non può essere considerata né neutrale né oggettiva e si rivalutano gli approcci come *l'empowerment evaluation*, la *developmental evaluation*, e la *formative evaluation*, che condividono l'idea che la valutazione sia un processo continuo il cui primo scopo è il miglioramento del programma. Ma soprattutto si guarda con nuovo interesse ai metodi di valutazione partecipata basati sul dialogo e sul confronto tra tutti gli stakeholders. Gli studiosi sono concordi nell'evidenziare che i percorsi di valutazione partecipata accrescono l'efficacia e la razionalità nella *governance*, rafforzano la responsabilità e l'efficacia stessa dell'atto valutativo tramite la sua condivisione e l'espressione democratica di opinioni diverse. Si sottolinea che il confronto intersoggettivo svolge una funzione *chiarificatrice*, perché aiuta i partecipanti a vedere "cosa è buono per loro" (Hanberger, 2006), aumenta piuttosto che inficiare la validità e l'efficacia della valutazione e favorisce il cambiamento delle pratiche (Plottu & Plottu, 2009). La possibilità per i partecipanti di esprimere la propria opinione in un contesto equilibrato, anche dal

punto di vista delle relazioni di potere, e secondo procedure sostenibili nell'organizzazione partecipativa e sensibili alla specificità del contesto in cui si svolge (Suàrez-Herrera, Springett & Kagan, 2009), rappresenta dunque una condizione fondamentale per realizzare la valutazione in un percorso partecipato assicurandone la validità e l'efficacia.

I partecipanti alla valutazione

Nell'elaborare procedure e strumenti di valutazione è importante tener conto del ruolo e posizionamento rispetto al servizio di ciascuna categoria di stakeholders.

La capacità delle educatrici e insegnanti di analizzare e valutare la propria pratica educativa per gestire processi innovativi è un elemento fondante della qualità di un luogo educativo. Per le educatrici e le insegnanti la valutazione rappresenta una dimensione professionale fondamentale, che deve collocarsi nel loro percorso di riflessività e riprogettazione continua. L'attività di valutazione deve trovare un posto programmato all'interno della loro attività professionale e diventare parte integrante del processo di realizzazione del servizio, e non un'attività straordinaria realizzata episodicamente. Si tratta dunque di mettere a punto strumenti e procedure che siano compatibili a regime, nei tempi, nelle azioni, negli impegni previsti e nelle modalità di coinvolgimento, con la complessiva attività professionale delle educatrici e insegnanti, e ne diventino un supporto indispensabile.

Il sistema italiano di servizi per l'infanzia è caratterizzato dalla presenza del coordinatore pedagogico (Catarsi, 2010; Musatti & Mayer, 2003) il quale, da un lato, svolge un ruolo di orientamento e sostegno al lavoro educativo nei servizi all'interno di contesti formalizzati di lavoro collegiale in cui le pratiche educative sono oggetto di confronto intersoggettivo con e tra le educatrici e le insegnanti; dall'altro ha una funzione di coordinamento dei servizi nella

prospettiva della continuità e coerenza dei diversi interventi sul territorio, interfacciandosi con altri coordinatori e responsabili della gestione e governance dei servizi della rete territoriale. Rispetto alla valutazione, pertanto, il coordinatore pedagogico ha un ruolo precipuo e molto importante, collocandosi sia in posizione interna, perché è garante della buona qualità dei singoli servizi agli occhi dell'utenza e dell'amministrazione che li gestisce, sia in posizione esterna, perché è esterno alla realizzazione diretta del processo educativo.

Anche la partecipazione dei genitori va declinata secondo modalità che tengano conto del loro specifico posizionamento rispetto al servizio. I genitori, infatti, non sono "clienti", nel senso che questo termine assume nelle tradizionali iniziative di valutazione - cioè acquirenti del servizio la cui soddisfazione ne è il principale scopo - ma sono interlocutori attivi dei processi educativi che si realizzano nei servizi. I genitori, infatti, entrano in una duplice relazione con il servizio, attraverso l'esperienza che vi fa il loro bambino, ma anche attraverso l'esperienza che vi fanno loro stessi in quanto genitori, poiché l'accoglienza che ricevono e le relazioni che stabiliscono con le educatrici, così come le opportunità di incontro e di scambio con altri genitori, possono costituire un importante sostegno all'esercizio del loro ruolo educativo. Perciò, da un lato il coinvolgimento dei genitori deve essere riconosciuto come un aspetto fondamentale della qualità dei servizi per l'infanzia (Bennett, 2008; OECD, 2006) - non a caso esso rappresenta una delle dimensioni caratteristiche delle migliori esperienze italiane (Bove, 2007; Galardini, 2003; Musatti, Mayer & Picchio, 2010) - e deve, quindi, diventare oggetto di analisi e di valutazione da parte di tutti i partecipanti alla valutazione. Dall'altro, nella valutazione della qualità dei servizi la partecipazione dei genitori deve divenire anche contesto e occasione di definizione e valutazione della qualità stessa,

poiché i genitori esprimono un punto di vista specifico sulla qualità del servizio (Emlen, Koren, & Schultze, 2000; Katz, 1993). È necessario, quindi, rendere i genitori protagonisti attivi della valutazione, predisponendo contesti e procedure di ascolto che tengano conto della specificità della loro prospettiva e sostenendoli ad esprimere le loro opinioni in maniera articolata sull'esperienza fatta da loro e dal loro bambino (Di Giandomenico & Picchio, 2011).

Chi governa e/o gestisce i servizi (dirigenti, amministratori) è chiamato a sua volta a garantire e verificare l'efficacia dell'investimento sociale e tutelare il benessere dei bambini e delle famiglie e il suo intervento non può restare estraneo al percorso partecipativo complessivo e basarsi solo su verifiche formali dei requisiti strutturali e funzionali del servizio. Chi ha la responsabilità ultima deve prendere conoscenza sia della rilevazione delle criticità emerse dalle valutazioni degli altri stakeholders sia dei progetti di intervento per il loro superamento, o più generalmente, per il miglioramento della qualità dell'offerta. Questa presa in carico dell'articolazione complessa degli interventi e del forte legame tra valutazione e riprogettazione, e tra controllo e miglioramento, da un lato valorizza il percorso di valutazione partecipata, che non risulta accessorio rispetto alla decisione di far proseguire al servizio la sua attività, dall'altro rende esplicito l'impegno diretto di chi gestisce e/o governa nel miglioramento della sua qualità.

La scelta di un approccio partecipativo alla valutazione ovviamente modifica in modo sostanziale anche il rapporto tra stakeholders ed esperto di valutazione. Il ruolo di questo viene sempre più frequentemente definito come una guida socratica all'apprendimento di modalità relazionali e comunicative eque e corrette, creatore di uno spazio protetto di riflessività per tutti i partecipanti (Abma & Widdershoven, 2008) o colui che deve riconoscere funzioni, comportamenti e

capacità di tutti i partecipanti di interagire in modo costruttivo (Suàrez-Herrera, Springett & Kagan, 2009).

Sulla base di queste considerazioni, nel nostro sistema sono proposte procedure rigorose e strumenti diversificati che permettano la partecipazione di tutti gli stakeholders, tenendo conto del loro ruolo e del loro coinvolgimento nella realizzazione, utilizzazione o direzione del servizio. Queste procedure, nelle diverse esperienze di sperimentazione del sistema, sono state adattate alle caratteristiche della cultura dell'infanzia in ogni territorio, all'architettura istituzionale del sistema territoriale dei servizi per l'infanzia e alle modalità di partecipazione previste, verificando la loro sostenibilità per ciascun partecipante. In tutte le esperienze la nostra équipe ha collaborato con i responsabili della committenza per progettare le procedure, ma successivamente ha svolto solo un ruolo esterno alle attività di valutazione, accompagnando i partecipanti all'uso degli strumenti di osservazione, documentazione e analisi della qualità del servizio, promuovendo la loro capacità di formulare giudizi argomentati e articolati attorno ad essa e rinforzando quella dimensione collegiale e partecipativa che sappiamo essere uno degli assi portanti del lavoro professionale nei servizi per l'infanzia.

I parametri e l'oggetto della valutazione

Nel nostro sistema l'attività di valutazione consiste nell'analizzare l'offerta educativa realizzata nel servizio e nel giudicare la sua rispondenza agli obiettivi sociali ed educativi perseguiti, che sono, quindi, considerati il parametro rispetto a cui esprimere i giudizi sulla qualità. Tale approccio si differenzia da quello che ispira l'uso di scale e che assume come parametro della valutazione un modello di pratica educativa giudicata appropriata precisando le caratteristiche strutturali e organizzative del servizio e le strategie

educative necessarie per realizzare un servizio di qualità.

Nella nostra prospettiva, l'esplicitazione degli obiettivi assume, dunque, una particolare importanza e deve anch'essa scaturire da un processo partecipativo. È questo il caso degli obiettivi generali dei servizi per l'infanzia definiti a livello di sistema nei documenti ufficiali di indirizzo approvati in sedi diverse di partecipazione democratica (leggi regionali, regolamenti comunali, carte dei servizi), e della loro declinazione e contestualizzazione da parte dei gruppi educativi dei singoli servizi in relazione alle caratteristiche specifiche dell'utenza e del territorio. Questa prospettiva, inoltre, apre alla possibilità che medesimi obiettivi possano essere raggiunti attraverso strategie e pratiche educative anche molto diverse, possibilità che appare importante garantire soprattutto quando l'attività di valutazione interessi un sistema integrato di servizi in cui operano una pluralità di gestori e/o sono attivi approcci culturali e pedagogici diversi.

Noi proponiamo di analizzare l'offerta educativa individuandone le componenti significative in vista del conseguimento degli obiettivi. In altri termini, assumiamo come oggetto prioritario di analisi l'esperienza che il servizio offre ai bambini e ai loro genitori, dotandosi di procedure capaci di renderne visibili la complessità, la globalità e la dimensione processuale.

Dimensioni diverse (cognitiva, sociale, emotiva) sono, infatti, implicate in modo inestricabile nell'esperienza offerta ai bambini in un servizio per l'infanzia. Nel contesto educativo i bambini sono esposti a una situazione sociale in cui sono presenti una pluralità di bambini e adulti, che vi partecipano in modo diverso e con ruoli diversi, e che condividono attività e momenti di vita quotidiana. La qualità dell'esperienza dei bambini non è data dalla somma algebrica degli stimoli positivi e negativi ricevuti, ma risulta dal significato che gli eventi, le attività e

gli scambi che hanno luogo assumono all'interno del percorso fatto da ciascuno e dal tessuto di interazioni sociali e cognitive costruito nel processo di vita condivisa nel contesto educativo. È, anche, importante considerare l'aspetto processuale dell'esperienza che i bambini fanno all'interno di un servizio educativo, ricostruendo il significato che le proposte offerte dal contesto educativo assumono per loro nel corso del tempo.

L'esperienza che i genitori fanno in un servizio per l'infanzia, direttamente o attraverso quella del loro bambino, richiama considerazioni analoghe. Anch'essa è complessa e globale, perché altrettanto piena di elementi cognitivi, emotivi e sociali e altrettanto influenzata dall'intreccio di molteplici fattori, e ha una dimensione processuale, perché il coinvolgimento dei genitori nelle relazioni e nella vita del contesto educativo si costruisce e si modifica nel tempo.

Anche l'analisi degli elementi di carattere strutturale e organizzativo del funzionamento (come ad esempio l'organizzazione degli ambienti, dei gruppi di bambini e del lavoro e la professionalità degli operatori) deve essere finalizzata, in ultima istanza, a cogliere le ricadute di questi elementi sull'esperienza che i bambini e i genitori fanno nel corso della loro interazione con il contesto educativo.

Il ruolo della documentazione nel processo valutativo

Il nostro sistema propone di realizzare una *documentazione scritta* sull'offerta a bambini e genitori in tutte le sue articolazioni, che ne descriva gli elementi di processo, dandone una rappresentazione condivisa su cui attivare la discussione sulla sua qualità, e che raccolga e conservi i giudizi prodotti dai partecipanti nei diversi momenti di confronto intersoggettivo.

Perché una documentazione scritta? Perché, a nostro avviso, la scrittura rappresenta il mezzo più consono a produrre una memoria tangibile del funzionamento del servizio e a costruire in maniera continua e sistematica una narrazione del processo di esperienza dei bambini e dei loro genitori.

L'attività di scrittura, così come intesa nelle nostre procedure, permette, in particolare, a educatrici e insegnanti di realizzare il distanziamento dall'esperienza vissuta necessario ad attivare quell'esercizio del pensiero riflessivo che ormai viene riconosciuto come una componente essenziale della professionalità educativa (Mortari, 2003; Perrenoud, 2001; Picchio, Giovannini, Mayer & Musatti, 2012); la scrittura consente, inoltre, di registrare i risultati delle riflessioni attivate e dei giudizi espressi assicurandone la trasparenza e consentendo di tenere traccia delle decisioni prese collegialmente sul piano della riprogettazione degli interventi.

Nel nostro sistema di valutazione le azioni su cui si fonda il processo di valutazione e la loro successione nel tempo si articolano diversamente e acquistano pesi diversi rispetto a quelle proposte nel modello di valutazione su cui si basano le scale di valutazione. Indubbiamente in entrambi i modelli la raccolta di informazioni e di dati osservativi sul funzionamento del servizio costituisce un'attività essenziale, tuttavia nel caso dell'uso di scale, all'attività di osservazione segue direttamente quella dell'espressione del giudizio, che viene prodotto verificando la corrispondenza tra quanto osservato e quanto descritto nei punteggi di livello dei diversi item in cui si articola lo strumento. Nel nostro sistema, invece, tra l'attività di osservazione e l'espressione del giudizio, si colloca la descrizione documentata del processo che si realizza nel servizio. L'osservazione, infatti, viene accompagnata da un'attività di documentazione sistematica dei processi organizzativi, educativi e sociali prodotta da

educatrici, insegnanti e coordinatori attraverso procedure e strumenti differenziati in funzione del posizionamento e del ruolo di ciascun operatore rispetto al servizio.

Queste procedure di osservazione e documentazione, per la gran parte, si fondano su una metodologia che abbiamo definito "osservazione narrativa" perché chiamano gli attori a considerare i fenomeni e gli eventi che hanno luogo in un determinato periodo collegandoli ed organizzandoli in una narrazione, e dunque ricostruendone in maniera chiara ed esplicita il significato; in altre parole, dandone un resoconto interpretativo (Bruner, 1996). Si potrebbe obiettare che osservazioni di questo tipo, ricche cioè di elementi interpretativi, possano costituire una base documentaria non obiettiva per la successiva attività di valutazione. A questo proposito, vanno però sottolineati due aspetti. Il primo è che il giudizio su aspetti complessi come i processi educativi non possono prescindere da una sintesi dei singoli fenomeni osservati che ridia loro un significato unitario. A nostro avviso, ciò che assicura correttezza all'interpretazione non è l'esclusione del significato, ma la sua esplicitazione, cioè la sua comparsa come interpretazione argomentata dei fenomeni osservati. Il secondo aspetto, riguarda il fatto che le procedure e gli strumenti che proponiamo prevedono che i dati osservativi siano sempre generati nell'ambito di un confronto intersoggettivo e il confronto tra punti di vista di attori diversi ne rinforza l'interpretazione.

Solo successivamente, e sulla base dell'analisi di questa documentazione, vengono elaborati e articolati i giudizi. Nel nostro sistema la forma che questi ultimi assumono, così come il modo in cui viene inteso il rapporto tra il punto di vista dei diversi attori nel processo di elaborazione dei giudizi, presentano, anche in questo caso, caratteristiche diverse da quelle previste quando vengono impiegati strumenti di

misurazione della qualità. Questi ultimi infatti chiamano chi valuta a produrre giudizi sintetici espressi, per lo più, sotto forma di punteggio; questi giudizi vengono prodotti e registrati separatamente da parte di ciascun attore coinvolto, per essere successivamente messi a confronto al fine di sollecitare una discussione e un dialogo tra i diversi attori in cui ciascuno possa esplicitare e articolare in un discorso gli elementi su cui ha fondato le proprie valutazioni. Nel nostro sistema, invece, l'atto valutativo è immediatamente un processo partecipato perché i giudizi sono costruiti, anche in questo caso, in un confronto intersoggettivo ed elaborati a partire da un oggetto comune: la documentazione; questa infatti rappresenta la base comune su cui i diversi attori possono dialogare, confrontare e discutere i loro punti di vista anche divergenti e, soprattutto, basare le ragioni dei loro giudizi. In altre parole, le nostre procedure prevedono che le valutazioni siano espresse sotto forma di giudizi qualitativi, analitici e sempre argomentati sulla base di elementi che siano stati precedentemente documentati. A nostro avviso, la struttura argomentativa dei giudizi aiuta a far emergere in maniera esplicita i punti di forza e le criticità dell'offerta educativa.

È in questo percorso di discussione e analisi dei processi documentati e dei loro risultati che si definisce in maniera condivisa la qualità e si riprogettano le pratiche in vista del loro miglioramento.

Le procedure e gli strumenti di documentazione e valutazione

Il Dossier del servizio

Nel nostro sistema, l'attività di documentazione, analisi e valutazione partecipata della qualità di un servizio per l'infanzia viene organizzata attorno alla redazione del *Dossier del servizio*, che prende in esame tutti gli elementi ritenuti significativi in vista del conseguimento degli obiettivi sociali ed educativi e quindi utili per determinare il giudizio di qualità:

- elementi strutturali (le caratteristiche della struttura architettonica in cui ha sede, la strutturazione e l'organizzazione degli spazi interni ed esterni, la predisposizione degli arredi e dei materiali);
- elementi organizzativi (la composizione dei gruppi di bambini e l'organizzazione del gruppo educativo in relazione ai gruppi dei bambini, l'organizzazione della giornata);
- le dimensioni professionali del lavoro degli operatori (la collegialità, il sostegno formativo, il coordinamento);
- i rapporti tra il servizio e il territorio (l'ubicazione e l'immagine del servizio nel territorio e i rapporti di rete con gli altri servizi);
- l'esperienza dei bambini nel corso della vita quotidiana della sezione;
- l'esperienza dei genitori nel servizio.

Nel *Dossier* si chiede di realizzare prima una descrizione articolata di questi elementi e poi separatamente di produrre e registrare giudizi argomentati sulla coerenza tra ciò che risulta da questa descrizione e gli obiettivi perseguiti.

Il *Dossier* è uno strumento *in progress*. Innanzitutto perché si realizza per tappe integrando la documentazione prodotta in diversi momenti. Non a caso, se realizzato in formato cartaceo, il *Dossier* si presenta come un quaderno ad anelli che raccoglie e ordina la documentazione che via via viene realizzata durante tutto l'anno educativo; in secondo luogo perché mira a documentare i processi educativi e sociali che si realizzano nel servizio, ad analizzarne gli elementi di continuità e di cambiamento e a valutarne la direzione e l'evoluzione. Inoltre, una volta costruito, il *Dossier* viene aggiornato periodicamente, integrando documentazioni e valutazioni effettuate nei periodi successivi.

È importante sottolineare che il *Dossier* è concepito come uno strumento flessibile; esso,

infatti, può essere adattato, sia nei contenuti, sia nelle procedure d'uso che in quelle della partecipazione dei diversi attori, alla cultura pedagogica e all'assetto organizzativo del contesto³. Esso deve essere accessibile a tutti gli attori coinvolti nel funzionamento del servizio a qualche titolo, anche quando non direttamente implicati nella sua realizzazione (i dirigenti, i genitori, o altre figure responsabili del servizio o del sistema dei servizi, come ad esempio i pedagogisti o i coordinatori pedagogici distaccati presso le amministrazioni, ecc.).

La redazione del *Dossier* è realizzata in diversi momenti "a più mani" in ogni passaggio perché prevede la partecipazione differenziata di diversi attori. Il coordinatore pedagogico del servizio ha un ruolo primario nell'organizzare e promuovere l'attività di redazione, in collaborazione con le educatrici e in partenariato con un altro coordinatore o figura di sistema (secondo la programmazione del percorso di valutazione nel contesto). Le valutazioni degli altri attori (genitori, amministratori o altri) vengono anch'esse integrate nello stesso *Dossier* a costituire un unico documento di riferimento per la riprogettazione degli interventi sul e nel servizio.

Il primo passo per la costruzione del *Dossier* è, quindi, quello di individuare i diversi soggetti che saranno coinvolti nella sua redazione e predisporre un'attenta programmazione delle azioni, dei tempi e delle modalità di partecipazione di ciascuno tenendo conto che questa partecipazione dovrà risultare non solo compatibile ma anche integrata con le attività professionali abituali di ciascun attore.

La redazione del *Dossier* viene realizzata grazie all'ausilio di alcune *tracce* appositamente predisposte che guidano l'attività di descrizione e poi di valutazione dei diversi aspetti del funzionamento del servizio.

La descrizione viene prodotta sulla base di una *traccia* che orienta la lettura e un'analisi documentata per iscritto di informazioni e/o

dati osservativi raccolti in un dato periodo con procedure che si differenziano in funzione della natura dell'aspetto preso in esame: - l'osservazione diretta (nel caso ad esempio della descrizione degli aspetti relativi alla struttura in cui si svolge il servizio o all'organizzazione degli ambienti); - l'analisi dei materiali documentali di presentazione di cui si è dotato il servizio (ad esempio, per la descrizione degli aspetti relativi all'immagine del servizio nel territorio); - l'uso di strumenti di rilevazione appositamente predisposti (come ad esempio il *questionario per i genitori* o il *temario per i colloqui di gruppo* per la rilevazione della qualità del servizio da loro percepita), - l'uso integrato di più strumenti di osservazione e documentazione utilizzati sistematicamente dagli operatori nel corso dell'anno educativo e differenziati in funzione del loro ruolo (come nel caso della descrizione dell'esperienza quotidiana dei bambini nel servizio).

L'attività di descrizione coinvolge sempre più attori insieme (può trattarsi del gruppo educativo di sezione, del collettivo, di un gruppo inter-sezione, di due coordinatori) i quali, sono chiamati a portare a sintesi in forma narrativa i principali risultati emersi dall'analisi documentazione raccolta in un dato periodo. Le parti descrittive del *Dossier* sono realizzate per iscritto e quindi vanno a costituire, a loro volta, una documentazione condivisa sui diversi aspetti dell'offerta realizzata.

Un volta realizzata la descrizione, successivamente e separatamente, si richiede, in relazione a ciascun aspetto considerato, di esprimere giudizi argomentati sulla coerenza tra quanto risulta da questa descrizione e gli obiettivi perseguiti. Anche questa parte valutativa viene realizzata sulla base di una *traccia*, che in questo caso ha la funzione, a partire da alcune domande, di sostenere il confronto tra gli attori coinvolti e di guidarli nel processo di articolazione e argomentazione dei giudizi. Questi ultimi vengono a

loro volta documentati per iscritto e riportati nel *Dossier*.

Gli strumenti specifici per l'analisi e la valutazione dell'esperienza dei bambini e dei genitori

La redazione delle parti del *Dossier* in cui si prendono in esame aspetti di processo, richiede l'uso di strumenti specifici.

Per poter descrivere e valutare l'esperienza offerta ai bambini e ai loro genitori in un servizio per l'infanzia ed acquisire gli elementi utili per poterne dare un giudizio è infatti necessario dotarsi di strumenti di osservazione e documentazione sistematica che, da un lato permettano di cogliere la complessità e globalità di questa esperienza, dall'altro tengano conto della dimensione di processo in cui tale esperienza si iscrive e dunque siano sensibili a registrare i cambiamenti e le evoluzioni al fine di ricostruirne e interpretarne il significato.

Per osservare e documentare l'esperienza dei bambini nella vita quotidiana vengono proposti due strumenti: il *Diario di sezione* e il *Rapporto osservativo*. Nel *Diario di sezione* viene documentata sistematicamente, con cadenza settimanale, la storia del gruppo di bambini e adulti all'interno di una sezione, narrandone l'esperienza nel suo svolgimento quotidiano. In quanto redatto dalle educatrici o insegnanti di sezione, in gruppo o individualmente ma sempre in un clima di condivisione, il *Diario* mantiene la prospettiva dell'attore interno alla situazione descritta. L'analisi di un'intera settimana e l'organizzazione della narrazione per aree tematiche (le transizioni tra servizio e famiglia, le dinamiche sociali, le attività, i momenti di cura, l'uso dello spazio, l'uso del tempo) facilita la presa di distanza dalla situazione vissuta sostenendo il passaggio da una semplice descrizione di eventi a una narrazione che riorganizza il significato dei fenomeni osservati. Il *Diario* viene così a costituire una memoria del processo educativo

realizzato, come base per riflettere sulla pratica educativa.

Il *Rapporto osservativo* si basa, invece, sull'osservazione di un'intera giornata nel servizio e ne dà una fotografia nei suoi aspetti di specificità e unicità attraverso una narrazione dettagliata. È uno strumento particolarmente utile al coordinatore pedagogico del servizio (da redigere preferibilmente in coppia con un altro coordinatore) in quanto gli offre l'occasione di stare in posizione di osservatore all'interno di una sezione, per una giornata intera di funzionamento del servizio, e di coglierne tutti gli elementi che la compongono nella loro interazione ed evoluzione. Nella redazione del *Rapporto osservativo* la narrazione della giornata viene riorganizzata secondo le stesse aree tematiche che guidano la stesura del *Diario*.

Il *Diario di sezione* e il *Rapporto osservativo* sono documentazioni che apportano informazioni complementari: esprimono due punti di vista diversi dati dal diverso ruolo e, naturalmente, dal diverso livello di coinvolgimento nella situazione di chi li ha redatti e fanno riferimento a due unità temporali attraverso le quali vengono messi in luce aspetti diversi dell'esperienza quotidiana dei bambini nel servizio: da un parte lo svolgimento dell'esperienza nel tempo, e dall'altra i dettagli di una singola giornata in cui lo svolgimento di questa esperienza si iscrive che possono essere utili alla comprensione delle dinamiche in atto nel contesto. È evidente, tuttavia, che per analizzare il processo dell'esperienza dei bambini nella quotidianità si tratta di ripercorrere la storia della vita della sezione in un periodo di più mesi. Per questo, tutta la documentazione raccolta nel periodo considerato viene periodicamente sottoposta a una lettura e ad un'analisi integrata da parte degli operatori finalizzata a rintracciare il filo rosso dell'evolversi delle situazioni nella vita della sezione e cogliere gli elementi di continuità e di cambiamento nell'esperienza dei

bambini. Quest'analisi costituisce la base su cui i diversi operatori, in momenti di confronto intersoggettivo, potranno individuare punti di forza e criticità del processo educativo, valutare se esso è andato nella direzione degli obiettivi educativi perseguiti e definire in maniera condivisa percorsi di miglioramento delle pratiche⁴.

Anche la descrizione e la valutazione dell'esperienza dei genitori prevede l'uso di strumenti specifici perché, come per l'esperienza dei bambini, si fonda sull'analisi di aspetti di processo. Gli operatori sono dunque chiamati a documentare con sistematicità, attraverso la *Scheda mensile sui rapporti tra i genitori e il servizio*, l'andamento dell'esperienza dei genitori nei diversi aspetti in cui essa si articola (i rapporti con gli operatori, la partecipazione alla vita del servizio nelle sue diverse forme, i rapporti tra genitori) e, successivamente, analizzarne l'evoluzione e darne collegialmente una valutazione.

Le procedure di partecipazione dei genitori alla valutazione della qualità del servizio

Il nostro sistema di valutazione prevede che i genitori partecipino anche come protagonisti all'attività di valutazione della qualità dei servizi. A differenza di quanto proposto in alcune esperienze in cui genitori e insegnanti vengono coinvolti attraverso procedure e strumenti di valutazione comuni (Bondoli 2010), nel nostro sistema viene richiesto ai genitori di esprimere giudizi in termini diversi da quelli richiesti agli operatori, perché riteniamo che diverse siano le loro competenze e la loro posizione rispetto al servizio. Sono proposte due possibili procedure di ascolto del loro punto di vista sulla qualità del servizio di cui si può prevedere un uso integrato: il *colloquio di gruppo* (Falteri, 2001) e il *questionario*.

Nel corso delle esperienze di sperimentazione del nostro sistema abbiamo messo a punto e validato un *questionario per la rilevazione della*

qualità percepita dai genitori (Scopelliti & Musatti, 2012), che non mira a registrare soltanto il loro gradimento ma li guida in un'analisi articolata dei diversi aspetti del servizio e dei possibili elementi di agio/disagio nel rapporto tra i genitori stessi e i loro bambini (per bocca dei genitori) e il contesto fisico e sociale del servizio. Nel *questionario* vengono anche toccati temi che sappiamo intervenire nel determinare le opinioni dei genitori nei confronti del servizio, come l'organizzazione della vita quotidiana con il loro bambino, le aspettative verso il servizio prima della frequenza e, più in generale, la loro rappresentazione del servizio per l'infanzia.

L'attività di rilevazione della qualità percepita dai genitori non deve essere considerata un'attività separata dal resto del percorso di valutazione e le valutazioni dei genitori devono essere integrate con le attività di valutazione realizzate dagli altri attori, perciò all'interno di ciascun servizio i loro giudizi divengono oggetto di riflessione da parte degli altri partecipanti all'attività di valutazione in specifici momenti, in cui collegialmente si analizzano e si discutono i punti di forza e i punti di debolezza del servizio. In queste occasioni, il punto di vista dei genitori sui diversi aspetti della qualità del servizio viene messo a confronto con le valutazioni espresse dagli altri attori su quegli stessi aspetti e, soprattutto, viene assunto come elemento importante nella definizione dei percorsi di miglioramento. All'interno di questo percorso, peraltro, possono naturalmente trovare posto anche ulteriori occasioni di ascolto dei genitori, per approfondire il loro punto di vista, per riflettere insieme non solo sull'offerta del servizio ma anche su questioni educative in generale, e per discutere e definire con gli stessi genitori gli eventuali interventi per il miglioramento della qualità. La rilevazione della qualità percepita acquista così il significato non di semplice consultazione, ma di effettiva partecipazione dei genitori alla definizione e valutazione della qualità.

I momenti di valutazione sommativa

In un percorso di valutazione, è necessario prevedere dei momenti di valutazione sommativa, in cui si portano a sintesi i risultati di tutte le attività di valutazione realizzate in un certo periodo (generalmente un periodo di più mesi). Nel nostro sistema, la valutazione sommativa viene realizzata in specifici momenti in cui tutti i risultati del percorso di valutazione documentati nelle diverse parti del *Dossier del servizio* vengono sottoposti a discussione in occasioni di natura più formale anche con chi, per il ruolo che riveste all'interno del sistema dei servizi, è chiamato ad esercitare una funzione più propriamente di controllo; ci si riferisce, ad esempio, a chi all'interno dell'amministrazione comunale (come un dirigente, un coordinatore pedagogico comunale centrale o provinciale) è incaricato di verificare il rispetto dei requisiti per l'accreditamento e/o per il rinnovo di una convenzione con un gestore privato.

È importante sottolineare che in questi momenti la finalità del controllo e verifica della qualità e la finalità del miglioramento si intrecciano e sono entrambe riportate all'interno di una dinamica partecipata. Il momento del controllo e della verifica, senz'altro necessario in un'attività di valutazione, non viene infatti affidato a un'istanza superiore che, si prende atto e tiene conto dei risultati dell'attività di valutazione operata dai diversi attori, ma poi realizza la sua valutazione separatamente. Nel nostro sistema, l'attore con funzioni di controllo, a partire dalla lettura del *Dossier del servizio*, istruisce una discussione sui punti di forza e le criticità della qualità del servizio, in cui anch'egli esprimerà le proprie valutazioni sul funzionamento del servizio nelle sue diverse articolazioni, ma soprattutto, le discuterà con gli attori (o alcuni di questi) al fine di arrivare a definire e concordare assieme gli interventi per il miglioramento, programmandone le priorità, i tempi, le procedure, le azioni, e definendo le responsabilità di ciascuno.

Anche questo momento esita naturalmente in un documento scritto sintetico, redatto sulla base di una traccia strutturata secondo gli stessi punti in cui è articolato il *Dossier*; ogni sezione del documento viene compilato tenendo conto sia di quanto documentato nella corrispondente parte del *Dossier* sia di quanto emerso dalla discussione nell'incontro. In ogni sezione vengono riportati brevemente gli elementi più significativi relativi ai diversi aspetti dell'offerta del servizio, evidenziando punti di forza ed eventuali criticità assieme alle proposte di miglioramento. Tutti gli attori coinvolti nell'attività di valutazione hanno copia di questo documento, come forma di trasparenza reciproca, ma anche come atto di formalizzazione dei reciproci impegni rispetto al miglioramento.

Alcune riflessioni conclusive

Come abbiamo illustrato, il nostro sistema di valutazione si basa su alcuni assunti fondamentali. La valutazione viene intesa come un percorso in cui la qualità del servizio non è definita una volta per tutte ma viene messa a punto in un processo continuo. In questo processo sono coinvolti tutti gli stakeholders, i quali devono essere messi nella condizione di partecipare alla valutazione attraverso procedure che tengano conto del ruolo e della prospettiva situata di ciascuno e che permettano a ciascun attore di esprimere i propri giudizi e di discuterli con gli altri. In questo processo la documentazione rappresenta uno strumento fondamentale non solo perché permette di rendere l'offerta educativa rivolta ai bambini e ai loro genitori trasparente nelle sue diverse articolazioni, ma anche perché costituisce condizione e garanzia della partecipazione alla valutazione.

Questi assunti trovano riscontro in un recente documento approntato dalla Rete delle riviste europee (*Bambini in Europa*,

2007), che vede riuniti molti degli esperti coinvolti nella redazione dei precedenti documenti europei di indirizzo già discussi. Questo documento, che si presenta come un manifesto teorico e politico finalizzato a delineare un approccio europeo alle politiche sull'infanzia e ai servizi per l'infanzia basato sul rispetto dei diritti dei bambini e sull'equità sociale, è declinato in 10 principi alcuni dei quali sono stati approfonditi in ulteriori discussioni (Humblet, 2011; Moss, 2012; Musatti, 2012). Il principio n. 7 è dedicato al tema della valutazione. In esso si afferma che la valutazione deve essere *partecipativa, democratica e trasparente* e si sottolinea la dimensione valoriale dell'atto di valutazione attorno all'educazione infantile, atto che viene definito come un diritto-dovere di tutti i cittadini non delegabile a esperti o effettuato sulla base di considerazioni di tipo manageriale sull'efficienza dei servizi. Questa posizione a favore di un fondamento etico del processo di valutazione non vuole negare il contributo scientifico della ricerca all'analisi della qualità dei servizi per la prima infanzia, né tanto meno ignorare quel corpo quasi omogeneo di saperi professionali che si è andato costruendo nel settore dell'educazione della prima infanzia nel corso degli ultimi decenni sulla relazione tra pratiche educative e loro conseguenze sul benessere e l'apprendimento dei bambini. Ciò che si respinge è la possibilità di dedurre le pratiche educative direttamente da conoscenze scientifiche riconosciute come universalmente valide.

Sottolineare la dimensione valoriale della valutazione significa prevedere che si discutano le pratiche in relazione al loro significato nel contesto sociale e agli obiettivi prescelti. L'attività di valutazione di un servizio per la prima infanzia deve, dunque, iscriversi entro i percorsi di partecipazione democratica alla vita del servizio da parte di utenti e collettività, promuovendo la trasformazione del servizio stesso in uno spazio di incontro

sociale tra bambini e tra adulti, un forum di discussione all'interno del quale valori, credenze, e atteggiamenti educativi diversi possano essere resi espliciti, riconosciuti e discussi, promuovendo il rispetto e la valorizzazione della diversità.

Note

¹ Il sistema è stato sperimentato per la prima volta in collaborazione con la Regione dell'Umbria (1999-2002) per la valutazione dei servizi integrativi al nido attivati con la Legge 285/97 (Musatti, 2001); successivamente in collaborazione con il Comune di Roma (1999-2002 e 2004-2009) per la valutazione della qualità dei Centri per Bambini e Genitori (Musatti & Picchio, 2005) e (2005-2009) per la valutazione dei servizi per l'infanzia convenzionati (Di Giandomenico, Musatti, & Picchio, 2008); e recentemente in collaborazione con il Comune di Parma (2010-2013) per la valutazione dei nidi a gestione diretta.

² Questa prima riflessione sulla qualità era finalizzata a orientare e sostenere le politiche negli Stati membri a favore del riconoscimento dell'importanza di offrire servizi di qualità ai bambini e alle loro famiglie, piuttosto che a proporre strumenti di valutazione che indirizzassero le scelte degli utenti e dei professionisti in una situazione di libero mercato come invece avveniva negli Stati Uniti di America.

³ Nel corso degli anni sono state approntate versioni differenti del *Dossier* in funzione sia delle diverse tipologie di servizio (Nido, Centro per Bambini, Centro per Bambini e Genitori) sia delle caratteristiche del contesto territoriale in cui questo strumento è stato utilizzato.

⁴ Per un'esposizione più articolata delle procedure per la documentazione, analisi e valutazione dell'esperienza dei bambini nei servizi per l'infanzia rimandiamo al nostro contributo pubblicato nella Guida Metodologica ERATO (Di Giandomenico, Musatti & Picchio, 2011).

Riferimenti bibliografici

- Abma, T.A. & Widdershoven, G.A.M. (2008). Evaluation and/as social relation. *Evaluation*, 14, 209- 225.
- Bambini in Europa (2007). *L'infanzia e i servizi per l'infanzia: vero un approccio europeo*. [<http://www.edizionijunior.com/public/Inrete/DISCUSSIONPAPER.pdf>]
- Becchi, E., Bondioli, A., Centazzo, R., Cipollone, L. & Ferrari, M. (1999). *Strumenti e indicatori per valutare il nido*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A., Centazzo, R., Ferrari, M., Gariboldi, A., & Ghedini, P.O. (2000). *La qualità negoziata*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bennett, J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries* (Innocenti Working Paper, IWP-2008-02). Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bondioli, A. (2004). Valutare. In A. Bondioli & M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 11-58). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli A. (2010). Co-costruire la qualità: il contributo degli *stakeholders*. In A. Bondioli & D. Savio (a cura di), *Partecipazione e qualità*. (16-35). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli A. (2010). Valutare la realizzazione del progetto educativo: un'esperienza condivisa tra genitori e insegnanti nella scuola dell'infanzia. In A. Bondioli & D. Savio (a cura di), *Partecipazione e qualità*. (47-92). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bove, C. (2007). Parent Involvement. In R. S. New & M. Cochran, *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*. Vol. 4 (pp. 1141-1145). Westport (CT): Praeger Publishers.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Catarsi, E. (2010) (a cura di). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Di Giandomenico, I., Musatti, T. & Picchio, M. (2008). Il ruolo della valutazione nella costruzione di un sistema integrato di servizi per l'infanzia. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 40, 89-106.
- Di Giandomenico, I., Musatti, T. & Picchio, M. (2011). Analizzare la qualità dell'esperienza quotidiana dei bambini nei servizi educativi per l'infanzia: la documentazione scritta. In EADAP (a cura di), *Guida metodologica ERATO. Accogliere la diversità nei servizi educativi per l'infanzia*. (49-61). Parma: Edizioni Spaggiari.
- Di Giandomenico, I. & Picchio, M. (2011). La place des parents dans l'évaluation de la qualité des services éducatifs pour la petite enfance. In E. Catarsi & J.P. Pourtois (a cura di), *Educazione familiare e servizi per l'infanzia / Education familiale et services pour l'enfance, XIII Congresso Internazionale AIFREF 2010*, Firenze University press, 272-274.
- Emlen, A.C., Koren, P.E., & Schultze, K.H. (2000). *A packet of scales for measuring quality of child care from a parent's point of view*. Portland, OR: Regional Research Institute for Human Services, Portland State University.
- Galardini, A.L. (2003). I genitori nel nido: coinvolgimento e collaborazione. In A.L. Galardini (a cura di), *Crescere al nido*. (155-173). Roma: Carocci Editore.
- Hanberger, A. (2006). Evaluation of and for democracy. *Evaluation*, 12, 17-37.
- Humblet, P. (2011). Principio 1. L'accesso nei servizi educativi per l'infanzia: un diritto di tutti i bambini. Dossier. *Bambini in Europa*, 1, 1-17.
- Katz, L. (1993). *Multiple perspectives on the quality of early childhood programs*. ERIC Document Reproduction Service No: ED355 041.

- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Moss, P. (2012). Principio 6. Diversità e scelta: condizioni necessarie per la democrazia. Dossier. *Bambini in Europa*, 2, 1-12.
- Musatti, T. (2012). Principio 7. Valutazione: partecipativa, democratica e trasparente. Dossier. *Bambini in Europa*, 2, 1-8.
- Musatti, T. (2001). I servizi integrativi al nido. In L. Cipollone (a cura di), *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza*. (63-156). Bergamo: Edizioni Junior.
- Musatti, T. & Mayer, S. (2003) (a cura di). *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia. Una funzione emergente in Italia e in Europa*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Musatti, T., Mayer, S. & Picchio, M. (2010). Partager l'éducation de son enfant : avec qui et pourquoi ? La voix des parents. In S. Rayna, M.N. Rubio & H. Schedu, *Parents-professionnels : la coéducation en question*. (97-103). Toulouse : Édition Érès.
- Musatti, T. & Picchio, M. (2005). *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Patton, M.Q. (1994). Developmental Evaluation. *Evaluation Practice*, 15, 311-319.
- Perrenoud, P. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Picchio, M., Giovannini, D., Mayer, S. & Musatti, T. (2012). Documentation and analysis of children's experience: an ongoing collegial activity for early childhood professionals. *Early Years: An international Journal of Research and Development*, 32, 2, 59-170.
- Plottu, B. & Plottu, E. (2009). Approaches to participation in evaluation: Some conditions for implementation. *Evaluation*, 15, 343-359.
- Rete per l'Infanzia della Commissione Europea (1992). *La qualità dei servizi per l'infanzia. Un documento in discussione*. Bruxelles: Commissione Europea.
- Rete per l'infanzia e gli interventi per conciliare le responsabilità familiari e professionali tra uomini e donne della Commissione Europea (1996). *Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia*. Bruxelles: Commissione Europea.
- Scopelliti, M. & Musatti, T. (2012). Parents' View of Child Care Quality: Values, Evaluations, and Satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*. DOI 10.1007/s10826-012-9664-3.
- Stame, N. (2006). Governance, Democracy and Evaluation. *Evaluation*, 12, 7-16.
- Suàrez-Herrera, J. C., Springett, J., & Kagan, C. (2009). Critical connections between participatory evaluation, organizational learning and intentional change in pluralistic organizations. *Evaluation*, 15, 321-342.
- Zanelli, P. Sagginati, B. & Fabbri, E. (2004). *Autovalutazione come risorsa*. Bergamo: Edizioni Junior.

Artículo concluido 27 de mayo de 2013

Cita del artículo:

Picchio, M., Di Giandomenico, I., Musatti, T. (2013). Valutare i servizi per l'infanzia: un percorso di partecipazione. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(2), pp. 87-104. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca de las autoras



Mariacristina Picchio

***Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione,
Consiglio Nazionale delle Ricerche (Italia)***

Mail: mariacristina.picchio@istc.cnr.it

PHD in Scienze dell'educazione, è ricercatrice presso il Gruppo "Sviluppo umano e Società" dell'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche, dove svolge attività di ricerca sui seguenti temi: i bisogni delle famiglie con bambini piccoli; la documentazione la valutazione della qualità dei servizi per l'infanzia, la formazione iniziale e continua degli operatori dei servizi per l'infanzia e l'integrazione dei bambini e dei genitori stranieri nei servizi educativi. È impegnata da tempo in percorsi di formazione degli operatori dei servizi per l'infanzia. È docente a contratto nel corso di laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'Educazione dell'Università "Sapienza" di Roma dove insegna Progettazione e valutazione dei servizi per la prima infanzia.



Isabella Di Giandomenico

***Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione,
Consiglio Nazionale delle Ricerche (Italia)***

Mail: isabella.digiandomenico@istc.cnr.it

Psicologa dello sviluppo, è ricercatrice a tempo determinato presso il Gruppo "Sviluppo umano e Società" dell'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche. È impegnata in ricerche sulla documentazione, analisi e valutazione della qualità dei servizi educativi per l'infanzia. Ha esperienza nel monitoraggio e supervisione di questi servizi e nella formazione del personale. Attualmente è coinvolta in un progetto di ricerca internazionale sui Centri per bambini e genitori. È coordinatrice pedagogica del nido aziendale "Inabimbi" gestito dal Centro Nascita Montessori.



Tullia Musatti

***Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione,
Consiglio Nazionale delle Ricerche (Italia)***

Mail: tullia.musatti@istc.cnr.it

È responsabile del Gruppo “Sviluppo umano e Società” dell’Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche. È autrice di numerose pubblicazioni scientifiche e conduce attività di ricerca sui temi della socializzazione e dell'apprendimento dei bambini nei servizi educativi per l'infanzia. Ha coordinato numerosi progetti di ricerca-intervento sulla valutazione dei servizi per l'infanzia e la sperimentazione di interventi innovativi, in collaborazione con amministrazioni regionali e comunali, e ha partecipato a iniziative di formazione professionale degli operatori.

Política e Avaliação da Educação Infantil no Brasil: tensões e desafios

Gizele de Souza

Brasil

Resumo

O presente texto busca contribuir com o debate sobre política de educação e avaliação em educação infantil no Brasil a partir das últimas modificações da legislação nacional e das normatizações federais acerca do tema em questão, assim como considera os debates e tensões atuais quanto às políticas e práticas de instrumentos de avaliação destinadas à etapa da educação de crianças pequenas no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (N. 9394/1996) é orientadora do sistema educacional brasileiro e agregada à legislação complementar tem sido escopo de modificações constantes e tensões no campo do debate e das ações públicas para a educação infantil. Em meio a este contexto, examina-se o papel da Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação e a atuação dos pesquisadores e militantes da área no tocante ao debate e intervenção das políticas públicas para a área de educação infantil, em especial no que se refere ao campo da avaliação.

Palavras Chave: Política educacional; Política de educação infantil; Avaliação na e da educação infantil.

Policy and Evaluation of Early Childhood Education in Brazil: tensions and challenges.

Gizele de souza

Brasil

Abstract

This paper seeks to contribute to the debate about education policy and evaluation in early childhood education in Brazil considering the latest changes in federal legislation about this subject, and it considers the current tensions and debates regarding the policies and practices assessment designed for the education of young children in the country. The Brazilian National Education Law (N.9394/1996) guides the Brazilian educational system and with complementary legislation has suffered constant changes and tensions in early childhood education. In this context, this paper examines the role of the General Coordination of Early Childhood Education (COEDI) at the Ministry of Education and the researchers and activists actions regarding the debate and public policy intervention in early the childhood education field, particularly with respect to assessment topics.

Key Words: Education policies; Early Childhood Education Policies; Assessment in and of Early Childhood Education.

Política y evaluación de la Educación Infantil en Brasil: tensiones y desafíos

Gizele de Souza

Brasil

Resumen

Este trabajo busca contribuir con el debate sobre la política y evaluación de la educación infantil en Brasil a partir de los últimos cambios en la legislación y en las normas federales sobre el tema en cuestión, y considera las tensiones y los debates actuales sobre las políticas y de evaluación diseñadas a la educación de los niños pequeños en el país. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (N.9394/1996) está guiando el sistema educativo brasileño y juntamente con la legislación complementaria ha sufrido constantes cambios y tensiones en el ámbito de debate y acciones públicas para la educación infantil. En medio a este contexto, el artículo analiza el papel de la Coordinación General de Educación de la Primera Infancia (COEDI) del Ministerio de Educación y el trabajo de los investigadores y activistas sobre el debate y intervención de las políticas públicas en el ámbito de la educación de la primera infancia, en particular con respecto al campo de la evaluación.

Palabras clave: Políticas educativas; Políticas de educación infantil; Evaluación en y de la educación infantil.

Notas Introdutórias

A epígrafe com fragmentos da música de um grande sanfoneiro e artista brasileiro, Luiz Gonzaga, mais conhecido como Gonzagão, revela não só uma singela homenagem ao centenário de nascimento desse artista do nordeste do Brasil no ano de 2012, mas principalmente demarca a ambivalência entre as dificuldades e alegrias de se viver neste país, no entremeio da seca e das riquezas naturais, da vida e do contexto histórico-social brasileiro.

Muitas mudanças internas ocorreram desde a década de 1970, período da produção da referida música, também o próprio lugar do Brasil no cenário internacional se alterou. Contudo, o país na sua condição quase continental, apresenta as suas idiosincrasias e expor sobre a política e educação de crianças pequenas é uma tarefa complexa, tal qual a complexidade do próprio país, devido a algumas de suas particularidades – coexistência de diferentes realidades sócio-econômicas, experiência recente com o regime democrático, recente integração da educação infantil ao sistema de ensino, alto número de habitantes e, por consequência, de crianças.

O censo demográfico nos informa que a população infantil brasileira está em processo de decréscimo na última década¹. Em contraposição, entre os anos 2000 e 2010, as matrículas na Educação Infantil cresceram 140% para crianças do nascimento aos 3 anos e 14,4% para as crianças entre 4 e 6 anos². Apesar desse crescimento nas matrículas, 82% das crianças com menos de 4 anos (9 milhões e 500 mil), não frequenta nenhum estabelecimento educacional no país. Para a população entre 4 e 6 anos, essa taxa é bem menor, 19% da população, aproximadamente 1 milhão e 100 mil crianças estão sem atendimento. Entre o percentual das crianças com atendimento, aproximadamente 35% das matrículas de 0 a 3 anos estão em instituições particulares (com ou sem fins lucrativos), enquanto 65% estão nas redes públicas. Das matrículas de 4 a 6 anos há uma pequena diferença, cerca de 24% das matrículas pertencem ao segmento particular, enquanto 76% estão em estabelecimentos públicos. Cabe destacar que entre os 18% da população de 0 a 3 anos matriculados em creche, há uma desigualdade grande entre as diferentes classes sócio-econômicas. Cerca de 40% das crianças do quinto mais rico da população estão sendo atendidas; enquanto do quinto

mais pobre, apenas 12% contam com atendimento. Em relação à pré-escola, a diferença atual é bem menor, indicando uma cobertura muito maior à faixa etária a que ela corresponde³.

Partindo dessas primeiras e breves considerações e no intuito de apreciar algumas especificidades das questões que implicam a política e a oferta de serviços educacionais para a pequena infância no Brasil, avalia-se ser necessário contextualizar as conquistas desse campo nos últimos vinte e poucos anos, assim como, as dificuldades presentes ainda hoje.

No Brasil, o ano de 1988 é um marco na história recente quanto ao atendimento educativo às crianças com até seis anos de idade. Neste ano o país, a partir da nova Constituição Federal, reconhece juridicamente essa criança como sujeito com direito à educação. Anteriormente, de acordo com as leis brasileiras, o direito estava previsto para filhos de mãe trabalhadora e não diretamente para toda e qualquer criança.

Tal conquista legal expressa um grande movimento histórico, de atuação dos movimentos sociais urbanos, que ganham segundo Maria Malta Campos (1999) “visibilidade a partir do processo de distensão política na segunda metade da década de setenta” (p.122) e “uma das reivindicações que aparece com força nos bairros populares das grandes cidades é a creche” (p.122). Argumenta a autora que

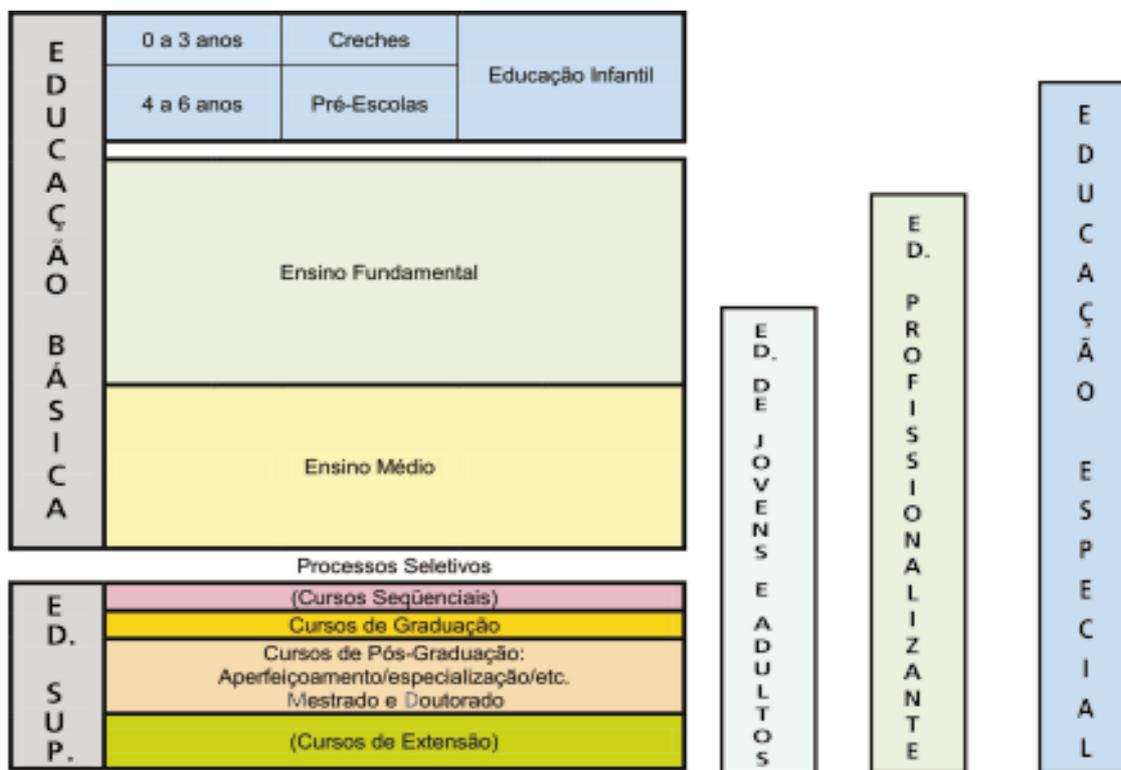
essa luta traz com ela a marca de todos esses antecedentes, mas com a adição de um componente novo, que introduz uma mudança fundamental no caráter dessa demanda. Agora são as mulheres, lutando pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, que incluem a creche na agenda de reivindicações dos movimentos que protagonizam, entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e

à participação política (CAMPOS, 1999, p. 122).

Foi no início dos anos oitenta com o processo de transição para a democracia política que se permitiu a eleição dos primeiros governos de oposição em estados e municípios brasileiros e “a realidade do atendimento e as características da demanda configuram uma problemática bastante complexa que começa a ser enfrentada por equipes integradas, em muitos casos, por ex-militantes do movimento social e dos partidos políticos de esquerda”. (CAMPOS, 1999, p.123). Nesse contexto, esclarece ainda Maria Malta Campos que “um personagem, até então em segundo plano, ganha destaque: a criança” (1999, p.123).

Na década de 1990 o Ministério da Educação (MEC) investiu na valorização da Educação Infantil, promovendo encontros, ações e documentos com a intenção de mapear o atendimento educacional para as crianças pequenas, seja no tocante a dados estatísticos – número de matrículas, de estabelecimentos, de cargos docentes; seja no levantamento de dados qualitativos – propostas pedagógicas, política de formação, material bibliográfico disponível. Tal investimento ocorreu antes mesmo da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴ (LDB), em função das demandas dos profissionais e pesquisadores da área, assim como da sociedade em geral, que pressionava principalmente pela continuidade da expansão desse serviço.

Até 1996 o atendimento às crianças do nascimento aos 6 anos de idade esteve vinculado principalmente ao setor social. Com esta Lei Nacional de 1996, celebra-se o pertencimento da Educação Infantil ao setor educacional e, conseqüentemente aos sistemas de ensino existentes e concernentes ao pacto federativo entre as esferas municipal, estadual e federal, como primeira etapa da Educação Básica.



Fonte: MEC/FUNDESCOLA . Pela Justiça na Educação (adaptação)

Figura 1: Estrutura da Educação Nacional, segundo LDB N.9394/1996

Como se vê, pela imagem, a estrutura da educação brasileira se organizava em dois níveis de ensino: o primeiro nomeado de Educação Básica e o segundo de Educação Superior. Na educação básica, tem-se 3 etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Com relação à educação superior, ela é composta de: cursos de graduação, de pós-graduação – lato sensu (especializações) ou strito sensu (mestrado e doutorado). Nesta estrutura também se contempla as modalidades de ensino, que correspondem a modos específicos de oferta e usufruto da educação, por exemplo: a educação especial é uma modalidade que pode ser vivenciada seja na educação básica, como na superior. Ou ainda temos a educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo, a educação profissional e a educação à distância.

Desta feita, a educação infantil é composta por duas etapas: creche e pré-escola. Oficialmente os termos creche e pré-escola, respectivamente para 0 a 3 anos e 4 a 6 anos, passam a ser apropriados exclusivamente à

diferenciação etária. Hoje, em função de mudanças legislativas mais recentes, a faixa etária para a Educação Infantil é do nascimento aos 5 anos. Esse contexto de mudanças no Brasil foi provocado em decorrência da Lei nº 11274/06, que ampliou o tempo da escolaridade do Ensino Fundamental e de alterações na Constituição Federal devido às Emendas Constitucionais nº 53/06 e nº 59/09. A primeira altera a idade de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de 6 para 5 anos. A segunda alterou o tempo de escolaridade obrigatória, ampliando de 9 para 14 anos, determinando a faixa etária obrigatória dos 4 aos 17 anos, da educação infantil/pré-escola ao ensino médio. Quanto à data corte para ingresso no Ensino Fundamental tornou-se assunto controverso em virtude de entendimentos dissonantes e de dificuldades da gestão municipal em operacionalizar a reestruturação do sistema em função da chegada de uma criança mais nova.

Outro dado importante presente na legislação diz respeito a exigência de formação profissional para o trabalho com as crianças

pequenas. A Lei admite como formação mínima, o magistério de nível médio, indicando a formação superior específica como preferencial. Apesar disto, diferentemente do Ensino Fundamental e Médio, a Educação Infantil continua tendo uma proporção maior de profissionais leigos exercendo os cuidados e a educação das crianças pequenas. Profissionais leigos, são tanto os que não tem formação superior ou de nível médio, como os que têm tais níveis de formação sem habilitação pedagógica, específica. De acordo com o Censo do Professor (2007): 17,8% dos profissionais que trabalham com as crianças até 3 anos, são leigos, entre os que atuam com crianças entre 4 e 6 anos diminui a proporção de leigos, 13,1%. Essa condição entre outras, faz com que questões relativas a carreira, remuneração e formação dos profissionais continue sendo um celeuma na pluralidade de realidades pelo Brasil⁵.

Outra condição importante já posta na legislação nacional diz respeito a incumbência prioritária dos municípios para com o atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Vale salientar que no Brasil a composição federativa é de 26 estados e o Distrito Federal (capital do país com status de estado), com 5.564 municípios, com uma população díspar desde aproximadamente 2 mil até 11 milhões habitantes a depender do município. Tal responsabilidade prioritária dos entes municipais para com a primeira etapa da Educação Básica, traz dificuldades para a garantia de atendimento e sobretudo para a expansão de vagas. Muitas vezes essa esfera – o município - dispõe de menos recursos orçamentários para investimento em políticas públicas dos setores social e educacional. Cabe assinalar que no Brasil a educação ofertada em estabelecimentos públicos é gratuita, ou seja, deve ser financiada pelo governo, nas suas diferentes esferas. Nos estabelecimentos conveniados ao setor público, conta-se com recursos do setor privado e como regra, não há previsão de pagamento de mensalidades pela família da criança.

Justamente em face dessa condição da responsabilidade do município, é que a partir

de 2007, o país passou a contar com o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11494/07). A instituição da Lei do FUNDEB não foi uma ação fácil ou consensual entre as diferentes etapas educacionais e níveis de ensino envolvidos, fruto de uma disputa habitual no que se refere à distribuição dos recursos. A inclusão das creches – etapa voltada ao atendimento de criança entre 0 e 3 anos – no FUNDEB exigiu uma intensa mobilização nacional de organizações e movimentos sociais (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil⁶, Campanha Nacional pelo Direito à Educação e outros) voltados para a defesa dos direitos das crianças à Educação Infantil, dos 0 aos 6 anos e não apenas da etapa pré-escolar – voltada à idade de 4 a 6 anos. Tal mobilização, em 2005, ficou conhecida como “Fundeb prá valer!” e “Fraldas Pintadas”, movimentos incisivos e vitoriosos no acompanhamento da tramitação e da criação do FUNDEB junto a Câmara Federal e ao Congresso Nacional.



Fonte: MIEIB, 2005.

Figura 2: ilustração de Claudius Ceccon

Assegurou-se na ocasião, o financiamento a toda a faixa etária da Educação Infantil, para matrículas em instituições com vinculação direta às redes públicas, em sua maioria municipal e, também às instituições conveniadas ao poder público, mantidas por instituições filantrópicas, comunitárias e congêneres. Tal conquista, entretanto, teve que conviver com um fator de

ponderação por matrícula na Educação Infantil menor que o do Ensino Fundamental. De acordo com o Censo Escolar os municípios são responsáveis por mais de 65% da oferta de creche e 75% da oferta de pré-escola e uma grande parcela de municípios depende dos repasses desse fundo nacional. Assim, o monitoramento constante para que se possa avançar e aumentar a percepção dos índices do FUNDEB para a creche e a pré-escola permitiu um acréscimo de recursos específicos entre 2007 e 2012⁷.

Condicionado àquela lei nacional, aprovada em 1996, instituiu-se no Brasil um Plano Nacional de Educação (com força de lei), que estabelece objetivos e metas a serem implementadas para toda extensão escolar, da educação infantil ao ensino superior. O primeiro plano estendeu-se de 2001 a 2011 e, neste momento, encontra-se no Congresso Nacional o novo texto a ser votado para mais um decênio.

Firmou-se para este novo Plano Nacional de Educação, a meta de universalizar, até 2016, o atendimento para a população de 4 e 5/6 anos, e ampliar para 50%, até 2020, as matrículas para a população de até 3 anos. Para tal, os municípios brasileiros precisarão ofertar mais de 3 milhões e setecentas mil matrículas na creche e mais de 1 milhão e 100 mil na pré-escola. Só este dado quantitativo, na cifra dos milhões, impacta em um desafio de enormes proporções, no que diz respeito, minimamente, a construção de novos estabelecimentos e a formação e contratação de professores.

Além da questão implícita em tais dados, referentes à necessária expansão de matrículas, inúmeras mudanças jurídicas recentes, sinalizam a importância de a Educação Infantil ser entendida como direito das crianças, que não pode ser resumido à condição de acesso. Nesse sentido, é preciso aprofundar a discussão e o compromisso com a qualidade da oferta. Dois dispositivos de âmbito nacional com

finalidades e origens distintas podem/devem ser provocadores dessa discussão e podem subsidiar esse enfrentamento. De um lado, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”⁸ (DCNEI), que visam tematizar e orientar sobre importantes questões da área fortalecendo sua identidade e a centralidade na participação da criança - centro do planejamento curricular, que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade e produz cultura. De outro, os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”⁹, publicado e amplamente distribuído, pelo MEC, com vistas a subsidiar instituições e sistemas municipais a se autoavaliarem, refletindo com a comunidade ampliada (gestão, funcionários, pais e inclusive crianças) sobre a qualidade dos serviços realizados cotidianamente. Para dar conta da qualidade pretendida, é determinante o investimento nos profissionais, tanto dos estabelecimentos educacionais como das equipes técnicas das secretarias de educação.

São muitos os desafios e as necessidades “da” e “para a área” da Educação Infantil que têm sido sentidos, compartilhados e enfrentados nos diferentes espaços de discussão e de ação Brasil afora ou Brasil adentro como se pode/deve preferir. Cabe elencar aqui alguns desses, no intuito de enfatizar o quanto se tem de trabalho a curtíssimo e a longo prazo no país:

- consolidar a concepção e identidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, em espaço institucional não doméstico, diurno e em tempo integral, assegurando a continuidade pedagógica entre suas etapas – creche e pré-escola – e com os anos iniciais do Ensino Fundamental, já indicado nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil;
- assegurar a universalização do atendimento para as crianças entre 4 e 6 anos sem prejuízo

- à expansão de vagas para o atendimento em creche, em tempo integral, para as crianças até 3 anos. Risco nitidamente colocado em face da obrigatoriedade de matrícula estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59/2009;
 - conquistar a devida coerência entre as normatizações das diferentes esferas – federal, estadual e municipal. Recentemente, tem-se como exemplo os desencontros e ambiguidades em relação à idade de ingresso das crianças no Ensino Fundamental ampliado para 9 anos de duração;
 - superar as dificuldades técnicas das equipes de educação dos municípios para o enfrentamento de questões políticas, financeiras e pedagógicas com as quais se deparam no desafio por ampliação e melhoria da qualidade dos serviços disponibilizados;
 - melhorar a captação de dados, via Censo Escolar, para se ter um diagnóstico mais consistente da realidade, a fim de planejar uma oferta adequada à diversidade nacional;
 - ampliar as fontes de recursos financeiros com vistas à construção de novas unidades, a criação de meios para aquisição/distribuição governamental de material pedagógico apropriado ao trabalho com crianças de 0 a 6 anos como: brinquedos, jogos, livros de literatura infantil, entre outros;
 - alterar aspectos estruturais (ambiente e espaço físico) e organizacionais (corpo docente, currículo), das instituições já existentes em consonância com as orientações nacionais/locais e com as expectativas de um serviço de qualidade;
 - resolver, nos âmbitos político e administrativo, as questões de financiamento das instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas ao poder público;
 - aumentar a carga horária e reformular os programas dos cursos de formação inicial (em universidades e escolas de magistério/nível médio) com vistas a assegurar a especificidade da Educação Infantil para professores e gestores;
 - ampliar a oferta de formação continuada, em cursos de aperfeiçoamento diversificados e voltados às demandas locais;
 - compor um sistema de avaliação dos contextos educativos, das práticas ali realizadas em contraposição a uma sistemática de avaliação pautada nas crianças, individualmente;
 - divulgar amplamente e acompanhar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais nos mais diversos contextos de educação e cuidado para as crianças de 0 a 6 anos;
- Muitos são os desafios postos, mas grandes têm sido nossas possibilidades de enfrentamento dos problemas, com esforços das diferentes esferas governamentais (um destaque aqui para a instância federal), bem como de atores e demais instituições, no intuito de garantir melhores condições de vida e trabalho aos profissionais da educação infantil e o direito à educação pública, gratuita, de qualidade às crianças pequenas.

Política e Avaliação em Educação Infantil no Brasil: tensões e possibilidades

Desde a década de 1990 tem-se no Brasil um acúmulo de debates, pesquisas e proposições acerca da relação política educação infantil – qualidade – avaliação que se expressa pelo conjunto de textos orientadores de política provenientes da instância federal, como pela legislação específica para esta área, assim como pela produção acadêmica da área.

No plano nacional, alguns documentos instituídos para a educação infantil, como por exemplo, os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (iniciados em 2007 e publicados em 2009) - instrumento que apresenta referências para um processo de autoavaliação das instituições de educação infantil – são exemplares da experiência

brasileira de realizar a política federal de educação infantil na parceria técnica e política com universidades, pesquisadores, militantes, entidades representativas de classe, sindical, etc.

Essa perspectiva de formular e exercer a política de educação infantil brasileira na relação de diálogo e articulação com outras instâncias da sociedade civil pode ser traduzido como aquele exercício que afirma Norberto Bobbio (1993) da política como *arte da convivência*, pois nesta direção a “política é um instrumento necessário para a realização de cada forma civil de convivência” (Bobbio, 1993, p.59. Tradução minha). Tal prática, nem sempre consensual, revela também as tensões e dificuldades de diálogo interno na área de educação infantil e na interlocução desta com outros setores da política e das instituições sociais.

A preocupação do governo federal em acompanhar a produção do documento mencionado sobre os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, gerou outro esforço produzido em 2011, sobre o monitoramento acerca da distribuição e uso desses Indicadores no Brasil¹⁰. Paralelamente a esse movimento, ganha força e visibilidade, em 2011, uma proposta de utilização do ASQ-3 (*Ages and Stages Questionnaire*)¹¹, ação esta na área de política e avaliação capitaneada pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) vinculada à Presidência da República, que desconsiderou o acúmulo e o percurso trilhado no país acerca desta temática. Vale ressaltar que o embate dentro da própria instância do governo federal: de um lado o Ministério da Educação na parceria com os pesquisadores e profissionais da área de educação infantil e, de outro, a Secretaria de Assuntos Estratégicos, revela disputas de projetos para a educação infantil e também concepções de política, infância, criança e avaliação.

Para além de demarcar os embates, tal

situação expressa as próprias tensões no campo da política, um campo multifacetado de atores, instituições e práticas sociais. Stephen Ball (2009) afirma não acreditar “que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo” (BALL, 2009, p.305). Na esteira desta perspectiva, a política é compreendida como processo de interpretação. Acrescenta ainda o autor que a “prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.” (BALL, 2009, p.305).

Acredita-se ser este um processo necessário e importante de explicitação de posições, concepções e proposições acerca da relação entre educação infantil e avaliação. Visualiza-se neste contexto uma oportunidade de melhor qualificação do debate e das ações propostas para a área de educação infantil, mesmo que na eminência de práticas e instrumentos restritivos de avaliação já assumidos em vários municípios brasileiros, como é o caso da cidade do Rio de Janeiro com a referida utilização do ASQ-3.

As críticas dirigidas à proposição e adoção do ASQ – 3 no Brasil, gerou uma intensa e calorosa mobilização e produção de documentos, moções advindos de diversas instituições, especialistas e pesquisadores encaminhados ao Ministério da Educação e divulgados em redes sociais, em sites e blogs como manifestação e crítica a sua adoção como instrumento geral de avaliação do desenvolvimento infantil na rede de estabelecimentos educacionais.

O Ministério da Educação, mais precisamente a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), também se manifestou diante da questão e emitiu uma Nota Técnica elaborada em novembro de 2011 a fim de subsidiar o posicionamento do Ministério da Educação no que concerne à viabilidade de uso do *Ages & Stages Questionnaires* (ASQ) para avaliação do desenvolvimento das crianças que frequentam a educação infantil em todo o país. Expressa o documento que “a avaliação da educação infantil, a ser implementada pelo MEC/INEP, deve pautar-se na construção de um instrumento nacional com objetivo de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola” e sustenta que

não cabe instrumento, estratégia ou metodologia de avaliação da criança, tendo em vista que conhecimentos de diferentes áreas como da Pedagogia da Infância, da Psicologia do Desenvolvimento há muito tem questionado o uso de instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil porque esses partem de pressupostos de que todos se desenvolvem da mesma maneira, no mesmo ritmo, e porque seu uso não considera a diversidade cultural e social em que os indivíduos se desenvolvem. Além disso, a utilização de tais instrumentos em ambientes educacionais traz grande risco de rotulação e estigmatização das crianças que “não se saem bem”, atribuindo-se à criança o fracasso e desviando-se o foco das práticas pedagógicas e das interações, essas sim importantíssimas para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. (MEC, 2011 apud MEC, 2012, p.10)

Nesta direção, a posição do Ministério da Educação do Brasil é absolutamente clara e contundente quanto a finalidade da política de avaliação de educação infantil, contrária portanto, à aquisição dos direitos autorais do ASQ, pelo MEC, uma vez que:

O ministério está criando GT para formulação da política de avaliação da e na educação infantil; a definição da política precede a escolha de metodologia e instrumentos; o ASQ não apresenta coerência com a concepção de criança expressa na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI e não caracteriza-se como uma metodologia de avaliação da política de educação infantil. (MEC, 2012, p.10).

Diante do contexto exposto, evidencia-se o sentido e a natureza da constituição do Grupo de Trabalho instituído pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2011¹² para produzir subsídios que contribuíssem para a definição da política de avaliação da e na educação infantil no Brasil. Tal iniciativa propiciou a realização, no ano seguinte, de várias reuniões deste grupo de trabalho, articuladas a outras ações e atividades.

A primeira reunião do grupo de trabalho realizou-se articulada a realização da Reunião Técnica organizada pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), com a parceria do Ministério da Educação e da Universidade Federal do Paraná, em 24 e 25 de abril de 2012, na sede da OEI, em Brasília, com convidados internacionais sobre Avaliação da Educação Infantil. Na ocasião, as pesquisadoras italianas Anna Bondioli e Donatella Savio, da Universidade de Pavia, a pesquisadora espanhola Ana Perez, da Espanha, apresentaram as concepções, práticas e instrumentos de avaliação com os quais vêm trabalhando. Outras exposições foram apresentadas por colegas brasileiros, como a representante da Fundação Carlos Chagas, que expôs a Pesquisa MEC/BIRD/FCC: Avaliação Qualitativa e Quantitativa na Educação Infantil sobre qualidade em creche no país; Rita Coelho, coordenadora geral de educação infantil do MEC, sobre os Indicadores de Qualidade em Educação Infantil – sua construção, distribuição e uso

pelos estabelecimentos de educação infantil e; Ricardo Paes de Barros, secretário de assuntos estratégicos da Presidência da República, sobre a concepção e conteúdo do ASQ-3 e a experiência de sua aplicação nas creches do sistema de ensino do município do Rio de Janeiro. Os debates foram coordenados por Rosa Blanco, da OEI-Chile, que também fez a síntese das ideias apresentadas.

A segunda reunião do grupo de trabalho ocorreu no dia 14 de maio de 2012, no Ministério da Educação, em Brasília. E a terceira, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no dia 18 de junho do mesmo ano. Nesse ínterim a professora e pesquisadora Sandra Zákia Sousa (da Universidade de São Paulo) foi contratada pelo Ministério para assessorar o grupo na elaboração do documento final de sugestões e recomendações.

A quarta reunião do grupo de trabalho transcorreu no dia 21 de setembro de 2012, na cidade de Curitiba, na sede da Universidade Federal do Paraná, paralela ao Seminário Internacional: Educação e Avaliação em Contextos da Educação Infantil, evento promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE), em parceria com o Ministério da Educação e apoio da UNESCO¹³. Participaram como expositores as pesquisadoras portuguesas Gabriela Portugal (Universidade de Aveiro) e Maria Lúcia Santos (Associação de Profissionais de Educação de Infância) e vários pesquisadores brasileiros, como por exemplo, o pesquisador Romualdo Luiz Portela de Oliveira da Universidade de São Paulo.

Em 27 e 28 de novembro de 2012 ocorreu o quinto evento da série por meio do Seminário internacional Avaliação da Educação Infantil: Tendências e Perspectivas promovido pela Fundação Carlos Chagas em parceria com o Ministério da Educação. No evento houve exposições dos pesquisadores

norte-americanos Thelma Harms e Richard Clifford (ambos da Universidade da Carolina do Norte - EUA); do pesquisador inglês Edward Melhuish (Universidade de Londres - Reino Unido); e também de várias pesquisadoras brasileiras, como Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos e Sandra Maria Zákia Lian Sousa.

Ao final do ano de 2012 o grupo finalizou os trabalhos e produziu um texto, no qual indicou para a construção de uma sistemática de avaliação que possibilite o julgamento da realidade educacional brasileira em sua diversidade e apóie políticas e programas, o estabelecimento das seguintes diretrizes para avaliação na e da educação infantil brasileira:

- seja coerente com as finalidades e características da educação infantil;
- inclua ações coordenadas pelos diferentes níveis de governo;
- produza informações capazes de balizar iniciativas das diversas instâncias governamentais;
- articule-se às iniciativas de avaliação institucional já em realização por redes e escolas públicas;
- seja abrangente, prevendo indicadores relativos a insumos, processos e resultados;
- considere os determinantes intra e extra institucionais que condicionam a qualidade da educação;
- pautar-se por uma perspectiva democrática e inclusiva, não induzindo a competição em detrimento de relações compartilhadas;
- promova um processo participativo capaz de viabilizar a dimensão formativa da avaliação, estimulando diferentes atores e setores a contribuir na definição e acolhimento de parâmetros de qualidade;

- leve em conta contribuições de propostas e experiências divulgadas em âmbito nacional e internacional (MEC, 2012, p. 18 e 19).

Fruto desta construção, O Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP) constituiu recentemente, em março de 2013, um Grupo de Trabalho composto por representantes de diversas entidades¹⁴, junto a uma comissão de especialistas para colaborar na construção de uma proposta de Avaliação Nacional da Educação Infantil, no intuito de:

Delinear proposta de referencial teórico, referencial metodológico, periodicidade e abrangência para avaliação da Educação Infantil; Propor instrumentos e metodologia de análise da Avaliação da Educação Infantil; Elaborar cronograma de implementação da Avaliação da Educação Infantil; Articular, por meio de reuniões periódicas, a condução das atividades com o GT de discussão da implementação da Avaliação da Educação Infantil; Instrumentalizar o Inep com as informações necessárias para a execução da proposta de avaliação da Educação Infantil. (INEP, 2013, p.2-3).

A exposição alongada das informações acima objetiva demonstrar o momento fértil que o Brasil atravessa e como vem se dispondo a enfrentar o debate e as proposições de uma política nacional de avaliação da e na educação infantil no país. Entende-se que neste debate há uma questão de fundo voltada à perspectiva de democracia, ou seja, de que maneira as tensões acerca da relação entre projeto de educação infantil e avaliação no Brasil têm se confrontado e dialogado no contexto das instituições e sujeitos envolvidos. A democracia defendida por Alain Touraine é uma democracia social, que se coloca “no plano dos atores sociais e

não acima deles e procura estabelecer a justiça, ou seja, assegurar, antes de mais nada, o acesso dos dominados à ação, à influência e ao poder político” (TOURAINÉ, 1998, p. 47). Touraine é um autor que se preocupa especialmente com os lugares dos sujeitos, individual e coletivo, na sociedade e olha para a democracia como a instituição capaz de garantir tais lugares.

Não só de “chuva e sol, poeira e carvão” nas palavras do artista brasileiro o país se faz, mas de embates, resoluções, tensões e possibilidades de um projeto de formulação de políticas de educação e avaliação para a realidade da educação infantil no Brasil.

Referências

- BOBBIO, Norberto. *Il dubbio e la scelta: intellettuali e potere nella società contemporanea*. Roma: Carocci, 1993.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei nº. 8.069. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº. 53/06. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 19 de dezembro de 2006.
- BRASIL. Lei nº. 11.494. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, 20 de junho de 2007.

- BRASIL. Resolução CEB nº. 05, de 11 de novembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Parecer CEB nº. 20, de 11 de novembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, outubro de 2012.
- BRASIL. Lei nº. 11.274. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 06 de fevereiro de 2006.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº. 59/09. Brasília, 11 de novembro de 2009.
- CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCC, n.106, março/1999, p. 117-127.
- ENTREVISTA COM STEPHEN J. BALL: UM DIÁLOGO SOBRE JUSTIÇA SOCIAL, PESQUISA E POLÍTICA EDUCACIONAL. Realizada por Jefferson Mainardes & Maria Inês Marcondes. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009, p. 303-318.
- IBGE. Censo 2010. <http://www.censo2010.ibge.gov.br>
- INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2007. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>
- INEP. Carta Convite para integrar a Comissão de Especialistas – Educação Infantil, 2013.
- TOURAINÉ, Alain. Igualdade e diversidade: o sujeito democrático. Trad. Modesto Florenzano. Bauru: Edusc, 1998.
-
- ¹ Dados do Censo Populacional de 2010 informam que entre 0 a 3 anos a população diminuiu quase 11% e entre 4 e 5 anos diminuiu mais de 14%, de 2000 para 2010.
- ² É muito provável que esse crescimento menor das matrículas entre 4 e 6 anos, na pré-escola, se relacione a inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, a partir de 2007
- ³ Para mais aprofundamento sobre o tema da expansão da educação infantil e os processos de exclusão no Brasil, consultar a bibliografia extensa produzida pela professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas - Fúlvia Rosemberg.
- ⁴ Lei nº 9394/96.
- ⁵ A título de informação sobre remuneração de professores, tivemos no Brasil a aprovação de uma lei nacional que define o Piso Salarial Nacional (PSPN), aprovado em 2008, que institui o valor mínimo para um professor de educação básica (da educação infantil ao ensino médio) em início de carreira, com formação de nível médio.
- ⁶ Para conhecer o Movimento, suas finalidades e ações, princípios norteadores, funcionamento, além do trabalho que exerce nos diferentes fóruns estaduais, ver Educação Infantil: Construindo o presente: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Campo Grande: MS: Ed. UFMS, 2002. Site do Movimento: <http://www.mieib.org.br>
- ⁷ Há no Brasil uma “Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação – FINEDUCA”, fundada em 26 de abril de 2011 e que se dedica a estudos na área de financiamento da educação. Site: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br>
- ⁸ Resolução CNE/CEB nº 05/09, da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de caráter mandatário.

⁹ Documento encomendado pelo MEC em 2007 a especialistas e pesquisadores da área; testado e readequado, entre 2007 e 2009 e, depois publicado e referendado pelo MEC. Em 2010, o MEC fez uma ampla distribuição do referido documento, de caráter sugestivo, orientador de ações de autoavaliação. Ver: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf

¹⁰ Este projeto resultou em duas publicações que passaram a circular a partir de 2013, intituladas: Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e Relatório e Resumo Executivo.

¹¹ O *Ages and Stages Questionnaire* (ASQ-3) é instrumento de triagem relativo a problemas ou distúrbios no desenvolvimento de crianças pequenas, a fim de encaminhá-las a um profissional especializado. As dimensões de desenvolvimento infantil que são priorizadas: comunicação, motora ampla, motora fina, solução de problemas, pessoal/social e emocional, informando em qual daquelas dimensões a criança está menos desenvolvida. São 21 escalas, sendo que cada uma contém 30 perguntas; como existem repetições, o total de itens não repetidos é 275. O ASQ-3 classifica as crianças em três categorias: (a) necessita uma avaliação em profundidade, (b) monitoramento e estímulos adicionais são recomendados e (c) está se desenvolvendo conforme esperado.

¹² pela Portaria nº 1.747.

¹³ O Seminário ocorreu no dia 20 de setembro de 2012.

¹⁴ Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC; Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - ANPED; Associação Nacional de Formação de Professores - ANFOPE; Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB; Rede Nacional Primeira Infância - RNPI; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; União Nacional de Secretários de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME e Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE.

Artigo concluído em 31 de maio 2013

Cita do artigo:

Souza, G. de. (2013): Política e Avaliação da Educação Infantil no Brasil: tensões e desafios.. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(2), pp. 105-118. Publicado em <http://www.reladei.net>

Acerca de la autora



Gizele de Souza

Universidade Federal do Paraná - Curitiba - Brasil

Mail: gizelesouza@uol.com.br; gizelesouza@ufpr.br

Professora Doutora do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE). Desenvolve pesquisa sobre história da educação, história da infância, história da educação infantil, política e avaliação em educação infantil. Participa como parecerista de vários periódicos brasileiros da área de educação e atua no comitê científico da Editora Franco Angeli em Milão-Itália, da Edizioni Junior em Bergamo/Itália e na Revista Digital Infancia Latinoamericana, Barcelona-Espanha.

Vol. 2 N°2

Julio 2013

ISSN: 2255-0666

MISCELÁNEA

Tracce di educazione attorno alla malattia infantile

Elena Luciano

Italia

Riassunto

Che la malattia infantile possa costituire - per il bambino coinvolto, per i bambini che gli vivono accanto e per gli adulti che di lui si prendono cura - un'esperienza educativamente connotata e dunque, in tal senso, anche un oggetto di studio specifico per la pedagogia è un assunto oggi frequentemente dichiarato, anche solo in considerazione delle molteplici e varieguate occasioni formative che l'individuo incontra in diversi contesti e situazioni lungo tutto il corso della vita. Tuttavia, meno indagati sembrano essere gli specifici significati educativi che la malattia infantile porta con sé e le condizioni alle quali essa possa offrire occasioni di crescita e di apprendimento, nei diversi luoghi in cui vivono i bambini, sia quelli malati sia quelli che vivono indirettamente la malattia, come i fratelli e le sorelle sani, di cui vari studi e ricerche hanno evidenziato lo stato di profonda sofferenza, solitudine e isolamento.

Il presente contributo intende attraversare tali questioni, indagando - attraverso l'analisi della letteratura così come di alcune esperienze e ricerche - alcuni temi e problemi che, di fronte alla malattia infantile, accomunano e interrogano diversi contesti (quello pediatrico ma anche quello familiare così come quello dei servizi educativi e scolastici) dentro cui transitano i bambini che direttamente o indirettamente vivono l'esperienza di malattia, ovvero: a) l'immagine/la rappresentazione di bambino da parte degli adulti

Educational traces around children illnesses

Elena Luciano

Italy

Abstract

The assumption that children illnesses may constitute a relevant experience from an educational point of view - for the children themselves, for the children around them and the adults looking after them - is a frequently stated one, and therefore it is also a specific object of enquiry and research in pedagogy, as it is considered one of the numerous and diverse educational opportunities that people encounter throughout their lives.

Nevertheless, it seems that little investigation has been devoted to the specific educational meanings that these illnesses entail, as well as to the circumstances in which the occasions for educational growth are created, both in the places where ill children live and in the places where their siblings live, since researches have shown that brothers and sisters often feel profound suffering, loneliness and isolation too.

This paper aims at investigating - through the analysis of existing literature as well as some experiences and research - some of the issues and themes that the many contexts (hospital, family, school) where directly or indirectly children experience their illness have in common. Namely, 1. the image or representation of the child by the adults; 2. communication between children and adults about the illness itself; 3. the potential of

b) la comunicazione tra adulti e bambini circa la malattia, c) le potenzialità dell'alleanza educativa tra adulti di fronte alla malattia infantile.

Parole chiave: malattia infantile, comunicazione adulto-bambino, educazione e cura per la prima infanzia, coeducazione, relazione educativa, ospedalizzazione infantile, fratelli di bambini malati, psico-oncologia pediatrica

an educational alliance among adults facing children illnesses.

Key words: children illness, children-adults communication, early childhood education and care, coeducation, educational relationship, infant hospitalization, siblings of ill children, pediatric psycho-oncology

Educación en torno a la enfermedad infantil

Elena Luciano

Italia

Resumen

Que la enfermedad infantil pueda representar, para el niño implicado, para los niños que viven cerca de él y para los adultos que se ocupan de él, una experiencia educativamente importante y por eso, en tal sentido, también un objeto de estudio específico para la pedagogía, es hoy un asunto a menudo evidente. Esto se revela incluso sólo considerando las complejas y variadas ocasiones formativas que el individuo encuentra en diferentes contextos y situaciones a lo largo de toda su vida.

No obstante, parece que no se analicen mucho los específicos propósitos educativos que la enfermedad infantil conlleva y las condiciones bajo las que ésta pueda ofrecer ocasiones de crecimiento y aprendizaje, en diferentes lugares donde viven los niños, tanto los que están enfermos, como los que viven de forma indirecta la enfermedad, es decir los hermanos y las hermanas sanos. De estos últimos, variados estudios e investigaciones han evidenciado el estado de profundo sufrimiento, soledad y aislamiento.

La presente aportación busca tratar tales cuestiones, indagando -a través del análisis de la literatura y de algunas experiencias y estudios- ciertos temas y problemas que, frente a la enfermedad infantil, combinan y cuestionan diferentes contextos (tanto el pediátrico, como el familiar, como el de los servicios educativos y escolares) donde se mueven los niños que directa

o indirectamente viven la experiencia de la enfermedad, es decir:

- a) la imagen / la representación del niño por parte de los adultos
- b) la comunicación entre adultos y niños acerca de la enfermedad
- c) el poder de la alianza educativa entre adultos, frente a la enfermedad infantil.

Palabras clave: enfermedad infantil, comunicación adulto-niño, educación para la primera infancia, coeducación, hospitalización infantil, hermanos de niños enfermos, psicooncología pediátrica

Introduzione: le ombre della malattia nella vita dei bambini malati e dei loro fratelli

Quando la malattia giunge, in modo fiacco e incerto oppure all'improvviso, già da alcuni segni annunciata o del tutto imprevista e inimmaginabile, essa non è mai sola, bensì accompagnata per lo più da sensazioni di disagio e paura. Essa porta con sé malessere vivo e diffonde un'incertezza densa non solo in chi la vive ma anche in tutti coloro che pur indirettamente ne condividono sintomi ed esiti. Quando poi vi sono coinvolti bambini, essa costituisce un tema di discussione e di ricerca piuttosto ostico, di per sé irritante, decisamente problematico.

Per tutti ammalarsi costituisce un evento molto fastidioso perché provoca una rottura o una modificazione dell'equilibrio

psicologico e fisiologico, che si riflette sulla sfera emozionale, cognitiva, socio-relazionale e neuropsicologica (Axia, 2004). Nell'età dello sviluppo le paure di ammalarsi, di morire e di subire delle menomazioni sono tra le più diffuse e comportano sofferenza psichica e fisica (Spence, Mc Cathie, 1993); da una ricerca sull'immaginario dei bambini circa l'ospedale è emerso che il dolore e la solitudine sono tra le paure più forti dei bambini sani, che descrivono e rappresentano il malato per lo più come un individuo solo, isolato e molto sofferente (Capurso, Trappa, 2005).

Così come i bambini malati, anche quelli sani che vivono l'esperienza di malattia di un membro della propria rete familiare, si trovano, spesso improvvisamente, a dover fronteggiare una situazione per lo più sconosciuta, motivo di ansia e preoccupazione, e spesso causa di profondi cambiamenti che scombinano, e a volte sconvolgono, la vita quotidiana. In tal senso, la malattia, insieme alla eventuale ospedalizzazione, comportano un vero e proprio trauma, dovuto a un evento gravoso che innesca un processo di generale cambiamento sia per il bambino che per la sua famiglia, con implicazioni di tipo fisico, psicologico, sociale e relazionale; ciò avviene soprattutto nei casi in cui l'entità dei disturbi e dei sintomi che la malattia arreca rende necessarie delle misure terapeutiche che interferiscono in modo significativo con la vita normale (Caviezel-Hidber, 2000) e provoca la drastica perdita di punti di riferimento noti e rassicuranti (Formarier, 1991).

I vissuti e le reazioni del bambino di fronte alla malattia variano notevolmente in base a diversi fattori, tra cui l'età, lo stadio di sviluppo psico-emotivo e intellettuale, la personalità e la particolarità della storia di ciascuno, la capacità di far fronte alla sofferenza, il tipo di patologia, l'atteggiamento della famiglia di fronte ad essa e le relazioni al suo interno, così come i fattori di vita precedenti (Kanizsa, Dosso, 1998, Senatore, Pilleri, Oliveri Ferraris 1989, Siegel, Bradley, 1992; Axia, 2004; Guarino, 2006).

In particolare, nel campo della psico-oncologia pediatrica, l'età del paziente nella

fase della diagnosi e la fase dello sviluppo in cui si trova, risultano aspetti molto rilevanti (Axia, 2004): ad ogni età corrispondono infatti una serie di cambiamenti dovuti allo sviluppo che rendono i bambini malati particolarmente vulnerabili in alcune aree più che in altre, in funzione di determinati eventi difficili e potenzialmente logoranti avvenuti in certe fasi dello sviluppo (O'Dougherty, Brown, 1990). Tra questi eventi rientrano, per esempio, i ripetuti ricoveri e le frequenti separazioni dai genitori, dagli altri familiari e, in generale, dall'ambiente protetto della casa; le procedure mediche e le terapie dolorose; gli interventi strumentali e chirurgici invasivi; i cambiamenti e le trasformazioni del corpo; le restrizioni nella dieta o nelle abituali attività quotidiane; le frequenti e prolungate assenze dai servizi educativi e dalla scuola frequentati; la frammentazione dei rapporti di amicizia (Kanizsa, Dosso, 1998; Axia, 2004). Si tratta di fattori che influenzano il normale processo di crescita del bambino, rendendo difficile uno sviluppo sano e moltiplicando i fattori di rischio che possono provocare apprendimenti e comportamenti rallentati o problematici in uno o più ambiti e competenze; a fronte di ciò, la malattia infantile è uno dei fattori che possono originare bisogni educativi speciali, ovvero quei bisogni che rispetto ai normali bisogni educativi si arricchiscono di qualcosa di speciale, richiedendo interventi (educativi, didattici, psicologici) specifici e individualizzati (lanes, 2005).

Capurso e Trappa hanno evidenziato come una forma di solitudine molto temuta dai bambini relativamente alle paure dell'ospedale sia la loro esclusione dalla relazione con chi li cura e dalla rete di informazioni che li riguarda direttamente (Capurso, Trappa, 2005); l'osservazione, da parte dei bambini malati, così come dei loro fratelli e delle sorelle sani, di ripetuti dialoghi esclusivi tra adulti può dar vita a vissuti di profonda inquietudine. Tale dimensione di esclusione relega infatti i bambini al ruolo di spettatori passivi della situazione, provocando profonde angosce e paure che non è loro concesso esprimere nè dunque comprendere, ma anche impedendo loro di trovare, nell'esperienza di malattia, propria o del

fratello, spazi per conoscere ed imparare, e dunque occasioni per crescere.

Il concetto di paziente esperto introdotto dal modello di medicina *patient centred*, che evidenzia l'esistenza e la centralità di componenti non solo biologiche ma anche psicologiche, emotive, sociali e relazionali nella relazione terapeutica e di cura (Moja, Vegni, 2000), promuove il ruolo centrale del bambino malato nell'ambito dell'alleanza tra operatori sanitari e famiglie, contro un approccio largamente diffuso che lo vede invece relegato in posizioni marginali del processo di cura, spesso sostituito dai genitori e comunque poco valorizzato e ascoltato perché ritenuto soggetto passivo, indifeso, disarmato e incapace di esprimere un proprio punto di vista sulla malattia (Kanizsa, Dosso, 1998; Tates, Meeuwesen, 2000; Tates et al., 2002; Van Dolmen, 1998; Nova, 2005). Ancor più inascoltata è la voce di quei bambini sani che vivono indirettamente l'esperienza di malattia infantile, ovvero quella di un fratello o di una sorella o, più in generale, di un bambino della stretta rete familiare. Infatti se la malattia inequivocabilmente comporta un'esperienza faticosa e complicata per un intero nucleo familiare, alcuni studi hanno evidenziato, in particolare, i profondi vissuti di abbandono e di sofferenza che spesso i fratelli e le sorelle di bambini malati provano quando vivono in modo indiretto l'esperienza di malattia che irrompe nella propria famiglia, portando cambiamenti nelle abitudini, nei sentimenti, nelle relazioni, negli stati d'animo di tutti i membri della famiglia, e spesso anche nella sua stretta rete di rapporti. Per i fratelli e le sorelle dei bambini malati, la situazione di malattia che entra di prepotenza nella propria famiglia impone una serie di trasformazioni che si traducono innanzitutto in frequenti e spesso lunghe separazioni, sia dai genitori che dal fratello malato, e frequentemente anche in affidi ad amici e parenti durante le ospedalizzazioni, certamente elementi che creano un vissuto di solitudine e isolamento dalla propria famiglia ma anche dalla propria consueta normalità.

Da alcuni anni ha iniziato a diffondersi maggiore consapevolezza circa i bisogni dei fratelli sani, che sono generalmente meno

ascoltati e compresi rispetto a quelli degli altri membri della famiglia (Murray, 1995, 2000, 2001b); questi bambini sono stati descritti come quelli più tristi ed emotivamente trascurati nella famiglia (Chesler, Barbarin, 1987; Harding, 1996, Axia, 2004), sottoposti ad uno stress molto simile a quello vissuto dal fratello malato (Spinetta, Deasy-Spinetta, 1981; Murray, 1999; Axia, 2004). Non a caso essi sono stati definiti *forgotten children* (Van Dongen-Melman et al., 1995), proprio in riferimento alla scarsa considerazione che spesso ricevono sia da parte della propria famiglia che da parte dello staff medico-sanitario, nonché dalla ricerca, che ha tematizzato solo in misura limitata tale prospettiva sulla malattia infantile (Axia, 2004).

L'esperienza di malattia di un fratello implica una perdita di sicurezza, di attenzione, di normalità, di fiducia nel futuro, così come la nascita di sensi di colpa e di paure; di fronte a ciò, risulta fondamentale riconoscere e comprendere che una malattia porta nella vita dei bambini malati così come in quelli sani un'esperienza oscura che richiede l'intervento e il supporto di adulti responsabili e seriamente impegnati in un progetto di educazione forte, coerente e consapevole, che è in grado di proseguire il suo corso senza sospensioni né arresti anche di fronte a situazioni di impasse e disagio dovute a una malattia. A tal proposito, le risorse presenti nel nucleo familiare possono incoraggiare e sostenere nei bambini l'accettazione della malattia e di ciò che essa comporta; proprio in questa direzione, studi dimostrano che la coesione familiare e lo scambio comunicativo all'interno della famiglia sono fattori significativamente predittivi di una più elevata competenza sociale e di un miglior adattamento dei bambini alla malattia.

Più in generale, la comunicazione con le figure adulte significative rappresenta un elemento di grande impatto sul modo in cui i bambini affrontano e vivono la malattia, propria o altrui: trovare occasioni per dialogare con i bambini sani e con quelli malati su ciò che accade intorno a loro è certamente un modo per non lasciarli soli e per coinvolgerli in modo chiaro e trasparente in

una esperienza difficile e complicata, tuttavia reale, per nulla impalpabile e anzi talora fin troppo concreta, cruda, tangibile. È proprio la mancanza di informazioni chiare e comprensibili - insieme alla percezione di adulti inusualmente impauriti e sfuggenti, ambigui e schivi - che può aumentare il sentimento di esclusione, negare la possibilità di elaborare una corretta valutazione cognitiva degli eventi, aumentare lo stato di confusione e incertezza, amplificare il vissuto di isolamento.

Se la malattia è spiegabile in molti modi, essa è tuttavia "comprensibile solo attraverso la frequentazione e il dialogo umano, nel tempo dell'ascolto e della vicinanza tra persone" (Bobbo, 2005, p.190). In tal senso, negare la comunicazione con i bambini - sani e malati - significa dunque perdere l'occasione di costruire, nella relazione educativa tra adulti e bambini, gli strumenti e le competenze utili per far fronte alle esperienze più difficili che la vita naturalmente e imperiosamente riserva, ma anche per ricavarne opportunità conoscitive e di sviluppo della propria identità, aspetti formativi e generatori di sapere, di comprensione e di apprendimento.

Il filo del discorso sulla malattia infantile: le voci dei bambini e le scelte comunicative degli adulti

In generale, le relazioni interpersonali costituiscono lo spazio all'interno del quale gli individui, e in particolar modo i bambini, hanno la possibilità di sperimentarsi nel confronto con l'altro e di elaborare la propria esperienza così da renderla fonte di apprendimento emotivo, cognitivo, sociale e relazionale. La capacità di rapportarsi all'altro nella sua individualità, cogliendo i suoi bisogni e dando vita a una relazione di proficuo scambio, è potentemente veicolata dalla capacità di attivare una "comunicazione educativa", caratterizzata da una centratura sull'altro, dall'attenzione a considerare costantemente il suo punto di vista e a ricalibrare continuamente il proprio messaggio su quello altrui (Lumbelli, 1987).

Oggi è diffusa l'idea che i bambini hanno il diritto di essere informati circa i temi relativi alla malattia in modo adeguato all'età e alla loro capacità di comprensione e, qualora vivano tale esperienza in prima persona, ad essere coinvolti nelle decisioni relative al trattamento medico, come quanto previsto dalla "Carta di Each"¹, che definisce i settori prioritari di intervento per il benessere del bambino in ospedale così come sono stati concordati nel 1988 da varie associazioni mediche e di volontariato di diversi paesi europei. Negli ultimi anni la riflessione sul contributo del bambino nelle decisioni relative alla propria malattia e alle cure necessarie alla guarigione è stata promossa da più parti e, in particolare, dalle convenzioni sui diritti dei bambini e sulla bioetica.

Accanto a ciò, l'impegno - ancorché in alcuni casi solo dichiarato - a valorizzare le voci e le prospettive dei bambini nelle politiche, nelle pratiche e nella ricerca sull'infanzia, sono sempre più diffusi a livello internazionale.

Tuttavia in moltissimi casi i bambini - quelli malati così come quelli che vivono accanto a una persona affetta da una malattia - non solo non vengono informati da parte degli adulti circa la patologia e l'iter terapeutico che questa richieda, ma rimangono spesso del tutto estranei a una vicenda che nel frattempo inevitabilmente agisce, spesso trasformando le loro vite, i loro rapporti e le loro famiglie. Gli adulti spesso dichiarano di non affrontare tali temi con i bambini per lo più per il desiderio di proteggerli o per paura che essi non siano pronti per capire la situazione e che le loro capacità di comprendere e tollerare la malattia non siano adeguate; quando poi la malattia riguarda un (altro) bambino, le emozioni si attorcigliano su se stesse per via della difficoltà ad accettare una situazione che appare ingiusta e sconvolgente, troppo difficile da mettere a tema con altri bambini.

Eppure vari studi hanno dimostrato che i bambini hanno capacità di comprendere peculiarità e effetti della malattia di gran lunga superiori a quelle attese da parte degli adulti, nonché una forte sensibilità nel percepire la serietà della patologia attraverso le reazioni, i comportamenti e gli atteggiamenti dei loro

genitori (Axia, 2004): sono stati infatti evidenziati alti livelli di ansia e disagio nei bambini che, pur intuendo o conoscendo indirettamente la diagnosi e la gravità della malattia, sentivano di non poterne parlare liberamente e apertamente nemmeno con le persone responsabili della loro cura e educazione (Spinetta, 1978, 1980).

Nonostante la comprovata capacità, dei bambini piccoli, di raccontare e analizzare eventi ed episodi particolarmente duri e faticosi come quelli legati alla malattia, e di rispondere in modo pertinente a domande sulla diagnosi (Claflin, Barbarin, 1991), la malattia e i relativi trattamenti sono solo raramente oggetto di dialogo e confronto tra genitori e bambini di età inferiore ai nove anni (Axia, 2004).

Il tentativo di escludere i bambini dalla partecipazione alla malattia di cui soffrono, così come di quella sperimentata attorno a sé, in un fratello o in una sorella, è spesso solo illusorio, ma anche profondamente svalutante nei confronti dei bambini poiché tende a sminuirne le competenze e le potenzialità e impedisce loro di riconoscere ed esprimere le emozioni scaturite dall'esperienza, di riflettere e discutere su essa per conoscerne e comprenderne i tratti peculiari, ma anche per trarne interrogativi e saperi circa il proprio corpo, le proprie relazioni, i propri modi di apprendere, cambiare ed esistere. Il dolore provocato dalla malattia è un'esperienza assolutamente unica e personale che non può mai essere né duplicata né assimilata a quella di altri, che può divenire fonte di conoscenza se consente a bambini e adulti di capire e di capirsi, di esprimere se stessi e di cambiare nell'incontro con l'altro, riconoscendo la propria soggettività e quella altrui, rielaborando i propri sentimenti ma anche i propri saperi, recuperando e rinnovando con l'altro le proprie rappresentazioni e pre-comprensioni così come i significati attribuiti alle cose e alle relazioni. Anche questa dimensione dovrebbe essere parte dell'esperienza di malattia.

Nei contesti che accolgono storie ed esperienze di malattia infantile, un clima comunicativo favorevole al dialogo può promuovere comprensione reciproca e

rappresentare uno strumento di crescita e di cambiamento; una comunicazione efficace può infatti offrire un'opportunità non solo per conoscere e capire gli eventi e le situazioni in cui si vive, ma anche per riflettere su ciò che accade durante l'esperienza di malattia, su ciò che da essa si impara, sulle modalità attraverso cui tali nuove acquisizioni si integrano con quelle già possedute, modificando i saperi e dando vita a nuovi interrogativi. Una comunicazione aperta, leale, non direttiva è quindi strumento di confronto e di conoscenza, consente lo scambio di punti di vista e la negoziazione costante di significati, favorendo la co-costruzione di cultura e di conoscenza ma anche imparando ad imparare. Se infatti esiste un'adeguata versione di ogni capacità o conoscenza che può essere impartita ad ogni età (Bruner, 1967), risulta fondamentale consentire ad ogni bambino di utilizzare le modalità di rappresentazione della conoscenza a lui più congeniali, così da partecipare attivamente al processo di produzione del sapere e di costruzione della conoscenza dentro ad un evento complicato quale è la malattia.

Spesso questa occasione educativa sfugge, persa nella mancanza di parole e, forse, di fiducia nei confronti del bambino. Da alcuni studi sul suo ruolo nell'ambito della relazione terapeutica, emerge per esempio come la sua partecipazione al processo comunicativo sia assai scarsa (Tates, Meeuwesen, 2000, 2001; Quartieri Bollani, Fenino, Strohmenger, 2005; Nova, 2005). In particolare, è stato evidenziato da alcune ricerche condotte per lo più con metodi di tipo quantitativo, come i bambini malati occupino soltanto una parte esigua dei colloqui medici, offrendo solo pochi contributi e mostrando, nell'insieme, un quadro del colloquio medico in cui il bambino è posto ai margini della comunicazione, mentre il genitore assume a unico, vero protagonista (Arntson, Philipsborn, 1982; Aronsson, Rundstrom, 1988; Van Dulmen, 1998; Tates et al., 2002; Nova 2005; Quartieri Bollani, Fenino, Strohmenger, 2005). Certamente i soggetti adulti presenti durante la comunicazione hanno una responsabilità notevole circa la partecipazione del bambino; i medici infatti tendono a coinvolgere i piccoli soltanto nella fase di raccolta delle

informazioni, escludendoli poi nella fase relativa alla definizione e spiegazione della diagnosi e delle cure necessarie, durante la quale l'interlocutore principale diventa il genitore (Pantell, Lewis, 1993; Tates, Meeuwesen, 2000). Il medico tende a costruire con il bambino una relazione basata per lo più su scambi giocosi e allegri, nell'ambito di una "joking relationship" che sa di buffo e scherzoso e che vede l'adulto mostrare per lo più comportamenti compiacenti l'intervento del piccolo (Aronsson, Rundstrom, 1989). Quasi come se l'unico canale immaginabile per comunicare con un bambino fosse la (talora falsa) comicità, finanche di fronte a situazioni dure e gravi che poco hanno di comico, nulla di buffo.

Vari studi, peraltro in netta contrapposizione con ricerche svolte sulla capacità dei bambini di comprendere concetti relativi alla propria salute e alla propria malattia (CE. Lewis et al., 1984; Hosli, 1998), manifestano per lo più una rappresentazione assai misera e fragile del bambino, ritenuto poco capace di affrontare e comprendere temi inerenti la propria condizione di salute e malattia o quella altrui; è presumibile ipotizzare che una simile immagine di infanzia da parte degli adulti - di gran lunga infelice e nettamente orientata ad evidenziarne le carenze piuttosto che le risorse, i bisogni prima che i diritti - precluderebbe sia un efficace scambio di informazioni e domande tra adulti e bambini circa i temi della malattia sia la condivisione di esperienze e di decisioni in merito. E ciò, oltre a lasciare soli e disorientati bambini in balia di una matassa troppo difficile da districare, promuoverebbe peraltro una cultura assolutamente misera - a tratti canzonatoria - dell'infanzia. Una vera beffa educativa!

Nell'ambito di altri studi che hanno analizzato i contributi del bambino nell'ambito delle sequenze interattive in cui essi sono inseriti, è stato notato come, a fronte di numerose occasioni in cui sollecitazioni e domande dei bambini rimangono inascoltate o tutt'al più sminuite, in un numero ridotto di casi la scelta da parte dell'adulto di accogliere gli interventi spontanei dei bambini - elogiandoli, mostrando interesse e talora apprezzamento nei loro confronti o offrendo

piste interpretative e di approfondimento - ha invece incoraggiato il bambino a porre nuovi, ulteriori interrogativi e a esplicitare dubbi e curiosità (Tates et al., 2002; Nova, 2005).

Si può supporre che si tratta, almeno potenzialmente, di occasioni formative nella misura in cui offrono al bambino l'opportunità di arricchire il suo patrimonio di conoscenze circa temi di varia natura (biologica, chimica, medica, educativa, psicologica, sociale...); ma la valenza formativa di tali situazioni sta anche nella possibilità offerta al bambino di costruire ed esercitare competenze comunicative e relazionali in situazioni critiche, soprattutto se in presenza di un adulto interessato e disponibile a promuovere - in qualità di adulto responsabile dell'educazione dei più piccoli - le sue potenzialità di sviluppo e la sua partecipazione attiva nella costruzione del significato, più che l'acquisizione passiva di nozioni.

Da vari studi prevale invece un forte controllo del processo comunicativo da parte dei genitori, che risultano essere i principali responsabili della negazione del bambino come partecipante attivo (Aronsson, Rundstrom, 1988; Tates, Meeuwesen, 2000). Emerge frequentemente il genitore che tende a trascurare il ruolo del figlio, rivolgendogli solo rare parole durante il colloquio, interferendo frequentemente negli interventi che il medico rivolge chiaramente ed esplicitamente al bambino sollecitandone la partecipazione e dunque privilegiando uno scambio tra sé e il medico; vi è, da parte degli adulti, un atteggiamento che tende quasi a ignorare se non addirittura a rifiutare la possibilità che il piccolo possa essere in grado di fornire informazioni utili o di partecipare a uno scambio comunicativo significativo ai fini della propria situazione di malattia e della cura della stessa (Tates, Meeuwesen, 2000, 2001; Tates et al., 2002). La letteratura sul tema conferma tali dati, attribuendo ai bambini malati sempre scarsi contributi e limitata possibilità di intervento, a quelli sani solo rarissime occasioni di coinvolgimento e agli adulti posizioni invece molto accentriche, scarsamente orientate alla promozione del ruolo attivo dei piccoli (Korsch, Negrete, 1972; Pantell et al., 1993; Tates, Meeuwesen, 2000,

2001; Tates et al., 2002; Van Dolmen, 1998; Nova, 2005).

Complessivamente, se da un lato rimane indiscussa l'esiguità quantitativa degli interventi dei bambini nella comunicazione in ambito pediatrico e il ruolo protagonista assunto dagli adulti, in particolare dai genitori dei bambini che spesso tendono a sostituirsi ad essi, più che a incoraggiarne una posizione attiva e partecipe, dall'altro lato risultano di particolare interesse gli esiti di alcuni studi qualitativi realizzati sulle modalità attraverso cui il bambino si relaziona con i suoi interlocutori nel corso dei colloqui medici e delle visite (Aronsson, Rundstrom, 1989; Nova, 2005), mostrando una posizione dinamica, vivace e competente.

In particolare, da uno studio finalizzato a realizzare un'analisi qualitativa degli scambi che il bambino intrattiene con il genitore e con il medico all'interno di una visita medica, è emersa l'immagine di un bambino che, a fronte di contributi numericamente scarsi, si dimostra attivo e collaborativo nel colloquio: egli mostra, oltre a una buona capacità di fornire informazioni adeguate sulla propria storia di malattia, anche una certa predisposizione nell'esprimere agli adulti aspetti del proprio vissuto, sia rispetto alla visita in corso che, più in generale, alla propria condizione di salute e di malattia (Nova, 2005). Ciò che di rilevante pare emergere è che il bambino tende a concentrare i propri interventi non solo sul proprio vissuto soggettivo, attraverso l'espressione di sentimenti e stati d'animo o attraverso la spiegazione di possibili cause della malattia o, ancora, attraverso l'esplicitazione delle proprie aspettative, ma egli manifesta anche una forte tensione conoscitiva circa il linguaggio della medicina - per esempio attraverso richieste di chiarimento o domande puntuali o ripetizioni di informazioni prima ascoltate e poi emerse come nozioni apprese nei propri interventi - e circa le condizioni di salute e malattia propria o altrui (Nova, 2005; Quartieri Bollani, Fenino, L. Strohmenger, 2005).

Quando i bambini dialogano dunque con gli adulti circa i temi della malattia, così come

in molte altre occasioni di scambio e confronto, è il contesto in cui essi si trovano che fa la differenza; se nei diversi luoghi in cui i bambini malati così come i loro fratelli sani transitano - la casa, l'ospedale, i servizi educativi per l'infanzia e la scuola - l'obiettivo comune degli adulti che di quei piccoli si prendono cura non è circoscritto ad aspetti di tipo strettamente medico o psicologico, bensì li ricomprende nell'ambito di un lungimirante e coraggioso progetto di educazione e cura di quei bambini, capace dunque di pensare innanzitutto alla loro qualità di vita complessiva, alla loro più ampia prospettiva di salute e allo sviluppo della loro identità, al loro presente e al loro futuro insieme, allora possono essere fatte scelte condivise nell'ambito di relazioni che non rientrano più solo nell'alleanza terapeutica - orientata alla guarigione e al maggior grado di benessere possibile per il bambino malato - bensì dentro una più estesa alleanza che è terapeutica, educativa e di cura del bambino malato e di quello sano che gli vive accanto. Nell'ambito di una simile alleanza non vi sono figure adulte più competenti di altre ma solo differenti figure adulte che contribuiscono, da prospettive diverse, al progetto terapeutico, di educazione e cura, partecipandovi in modi e tempi diversi ma in un'ottica comune, orientata cioè a dare continuità allo sviluppo e all'educazione dei bambini; il terreno educativo di tale alleanza potrà essere fertile abbastanza da consentire ai bambini di esprimere se stessi, le proprie risorse e le proprie fatiche così come le proprie potenzialità nello stare in relazione con gli altri e nell'essere pronti e sensibili a cogliere le opportunità che il contesto offre circa possibili apprendimenti nell'esperienza di malattia.

Quale (immagine di) bambino di fronte all'oscurità della malattia?

Spesso, anche di fronte alla malattia così come in molte altre esperienze che abitano l'esistenza di ciascuno, viene richiamata un'immagine distorta di ciò che il bambino può o meno raccontare, esprimere e comprendere, così come si trascura il ruolo dell'adulto come "struttura di sostegno" al

bambino, in grado di facilitare e promuovere il dialogo e la conoscenza del significato degli eventi cui il piccolo partecipa (Bruner, 1988; Liverta Sempio, 1998), senza tuttavia assurgere a dispensatore unico di sapere e attore protagonista della relazione educativa.

A fronte di ciò, la malattia infantile offre agli adulti che vi sono a vario titolo coinvolti l'occasione di ripensare alla propria immagine di bambino; infatti, ogni pratica rivolta ai bambini e ogni scelta pensata per loro mostra di volta in volta molte e diverse idee e rappresentazioni, per esempio quella di un bambino passivo e incompleto, "facilmente zittito, imbavagliato o più spesso semplicemente non ascoltato" (Spaggiari, 1998, p. 18), che riceve ciò che l'adulto sa essere il meglio per lui e per la sua crescita, da un lato, e quella di un bambino considerato come individuo portatore di un particolare vissuto e di una propria storia da conoscere, accogliere e valorizzare, dall'altro.

La storia recente degli studi sullo sviluppo sociale ha orientato la propria attenzione sull'analisi delle relazioni e delle interazioni che avvengono tra individui, nella consapevolezza che la relazione interpersonale rappresenta una condizione presente già dall'inizio della vita umana: il bambino assume infatti un ruolo attivo all'interno del rapporto con l'adulto, caratterizzato nel suo evolversi da continui scambi e confronti e dal loro reciproco adattamento (Schaffer, 1990): il bambino fin dall'inizio della sua vita è interattivo e sociale, sa rispondere alle sollecitazioni e ai bisogni degli altri così da comprendere meglio il mondo (Bruner, 1996).

Da tempo, si è diffusa un'interpretazione dell'infanzia ricca e potenzialmente straordinaria, riconosciuta come fase di per sé autonoma nella storia di un individuo, e si è concentrata l'attenzione non tanto sui limiti e sulle debolezze dei bambini, assoggettati a prescrizioni biologiche o a stimoli rinforzati o a input ambientali o alla potenza delle pulsioni, quanto sulla "forza sorprendente e straordinaria delle loro potenzialità, dei loro talenti e del loro immediato protagonismo interattivo" (Malaguzzi, 1995, p.43); si è così

esplorata e diffusa un'immagine di bambino inteso come soggetto attivo fin dalla nascita, curioso e competente, dotato di attenzione, di interesse, di attività autonomamente regolata, di capacità esplorative e di *agency*, ovvero volontà di agire (Bruner, 1996).

Tuttavia, se la letteratura ha evidenziato da tempo un'idea di bambino competente, attivo e autonomo, esploratore curioso e costruttore di saperi dentro alla densa rete di relazioni dinamiche e reciproche con gli altri, con l'ambiente e con lo specifico contesto culturale in cui cresce, di fronte alla malattia, propria o di altri bambini che gli vivono accanto, quali e quante competenze e potenzialità gli vengono riconosciute? Quale voce e quale ruolo egli assume?

Se, come precedentemente evidenziato, diversi studi mostrano che il bambino malato è paradossalmente l'attore più escluso dall'alleanza terapeutica che coinvolge famiglie e equipe medico-sanitarie, pare si possa almeno ipotizzare che sia i bambini malati sia i bambini che indirettamente fanno i conti con la malattia di un fratello o di una sorella - presumibilmente anche di un adulto della propria rete familiare - sono considerati bambini vulnerabili più che competenti, fragili prima che curiosi, bisognosi più che attivi e autonomi.

Laddove poi gli adulti si impegnano nel pensare e realizzare, per i bambini di cui si prendono cura, un progetto di educazione orientato a promuovere autonomia e pensiero critico, talvolta il senso di protezione dei piccoli pare prevalere sulla responsabilità e sulla scelta di affrontare insieme a loro temi dolorosi. Anche di fronte alla malattia così come in ogni altra esperienza, è importante continuare a credere che "il bambino evidenzia molto presto di avere una voce ma soprattutto di saper ascoltare e voler essere ascoltato" (Rinaldi, 1999a, p.10).

Il bambino "è definito dal nostro sguardo, dal nostro modo di vederlo. Ma siccome vediamo ciò che conosciamo l'immagine del bambino è ciò che di lui conosciamo ed accettiamo. Questa immagine determinerà il nostro modo di rapportarci a lui, a lei, il nostro modo di costruire le nostre

aspettative nei suoi riguardi, il mondo che sappiamo edificargli attorno” (Rinaldi, 1999b, p.14). E dunque, i bambini competenti sono tali solo fintanto che temi ed esperienze complicati e dolorosi come la malattia stanno alla larga? I bambini competenti non si ammalano mai, forse?

Alla luce della prospettiva sociale e storico-culturale dello sviluppo umano il ruolo del bambino si esercita sull'ambiente attraverso le forme e gli strumenti offerti dalla cultura e dalla mediazione attiva rappresentata dall'intervento dell'adulto: il linguaggio, con le sue molteplici possibilità di uso e di funzione, acquista un valore fondamentale in quanto strumento per "mettere ordine in pensieri, percezioni e azioni che riguardano la realtà; è uno strumento di comunicazione e di transazione con gli altri" (Pontecorvo, 1993, p.5). Il linguaggio costituisce uno strumento potente per condividere con i bambini accezioni, concetti e significati circa la malattia, che sono culturalmente connotati: "il linguaggio, o la cultura se preferite, dipende dal modo con il quale ci si rapporta l'uno con l'altro, è un modo di condividere i significati, ma dipende anche dal fatto che questi significati vengano costruiti insieme nello stesso ambiente" (Bruner, 1996, p.17).

Le (prime) interazioni sociali costituiscono la radice dello sviluppo mentale del bambino a condizione che l'adulto di riferimento sia in grado di svolgere una funzione di *scaffolding* (Wood, Bruner, Ross, 1976), offrendo un'impalcatura solida abbastanza da sostenere in modo mirato lo sviluppo e gli apprendimenti del bambino in una fase in cui presenta bisogni educativi speciali. Se quella della malattia è una situazione che inequivocabilmente implica rallentamenti e limitazioni, uno specifico supporto dell'adulto ha anche la funzione di (continuare a) spingere il bambino ad operare ai limiti della propria competenza, dentro ed oltre quella zona di sviluppo prossimale in cui le competenze del bambino vengono ampliate e migliorate in funzione delle relazioni nelle quali si esprimono.

In tutti i contesti che accolgono i bambini, è importante quindi che l'adulto

assuma con intenzionalità e consapevolezza il proprio ruolo educativo e agisca considerando il bambino come partner attivo nello scambio comunicativo, consentendogli di gestire il ritmo dell'interazione e promuovendo un dialogo capace di creare forme di intersoggettività e di attenzione reciproca. In ospedale come a casa, nei servizi educativi e nella scuola, una comunicazione efficace sui temi della malattia dovrebbe rendere i bambini partecipi dell'esperienza, così da fornire loro degli strumenti che ne favoriscano la comprensione e l'accettazione; ciò è possibile soltanto nella convinzione che l'ascolto e la capacità di dialogo con i bambini costituiscono l'antidoto a non creare condizioni di paura, sfiducia, colpevolezza e dogmatismo (Jankovic, 2004). In tal senso si può considerare che "anche l'ascolto è una forma di cura [...] Aiutare ad affrontare la malattia significa, dunque, lavorare sulle interpretazioni che ciascuno costruisce della propria situazione" (Mortari, 2006, p.86).

Incoraggiare i bambini ad affrontare temi e problemi spinosi come la malattia e a ricavarne acquisizioni, consapevolezze e saperi nuovi significa non rinunciare a una responsabilità educativa che chiama gli adulti a costruire per i bambini un progetto di educazione che non si interrompe di fronte ai temi difficili né lungo i periodi più avversi della vita: di fronte a una malattia e all'oscurità che l'accompagna, un bambino può sentirsi protetto innanzitutto se incoraggiato a esprimere domande, a pronunciare pareri, ad azzardare ipotesi, a manifestare incertezze o paure o dubbi o anche solo rabbia, sentendo di non essere valutato ma soprattutto accolto, ascoltato e compreso, senza fretta, nel rispetto dei suoi tempi e dell'espressione di sé.

Anche di fronte alle esperienze e alle questioni difficili della malattia sembra allora poter trovare spazio quell'immagine di ascolto inteso "come premessa ad ogni rapporto di apprendimento. Un apprendimento che è deciso dal "soggetto apprendista" (che apprende) e prende forma nella sua mente attraverso l'azione e la riflessione, e che diventa conoscenza e competenza attraverso la rappresentazione e lo scambio. Ascolto quindi come "contesto di ascolto", dove si

apprende ad ascoltare e narrare, ove il soggetto si sente legittimato a rappresentare le sue teorie e narrare le sue interpretazioni su una determinata questione-problema” (Rinaldi, 1999a, p.9). “Il problema dell’educazione all’ascolto diventa allora non solo e non tanto quello di come ascoltare, ma piuttosto di come parlare; e viceversa, ogni educazione al parlare non può che essere un’educazione ad ascoltare (cioè a rendersi conto in ogni momento della comunicazione, di come agisce o reagisce chi vi è coinvolto). Non è un paradosso, dunque, ma un metodo e, in fin dei conti, una scelta: quella di tener conto dell’altro, e di concepire come comune e inscindibile il diritto a parlare e quello ad ascoltare, il diritto a dire e il diritto ad essere sentiti” (Zuccherini, 1991, p.8).

Di fronte alla malattia certo per l'adulto l'impegno nel promuovere la formazione di identità multiple nei bambini (Vandenbroeck, 2010) si fa particolarmente faticoso, ma tale è il mestiere di educare e di ascoltare, che “chiede una consapevolezza e nel contempo una sospensione dei nostri giudizi e soprattutto dei pregiudizi e chiede disponibilità al cambiamento; chiede di palesare a noi stessi il valore dell’ignoto e vincere il senso di vuoto e precarietà che ci prende ogni qualvolta le nostre certezze sono messe in crisi. Ma è questo ascolto che fa uscire il soggetto dall’anonimato, lo legittima, gli dà visibilità, arricchendo chi ascolta e chi produce il messaggio” (Rinaldi, 1999a, p.8). In tal senso, è possibile creare con ciascun bambino una relazione di fiducia e accompagnarlo ad apprendere dalle esperienze più faticose come la malattia soltanto valorizzando il suo contributo e promuovendo l’attivazione delle sue risorse e la sua partecipazione.

Solo adulti realmente interessati a ciò che i bambini possono e desiderano raccontare, ricordare, esprimere e condividere, nonché disposti ad attendere i tempi necessari perché si sentano forti e pronti per farlo, possono realmente valorizzare il ruolo di ciascun bambino e sostenerne apprendimenti possibili. Mettere a tema la malattia nella relazione tra adulti e bambini passa anche attraverso la capacità di attesa degli adulti, il rispetto dei tempi altrui, la disponibilità a “esserci” e a contenere, nella

consapevolezza che comunicare con un bambino malato così come con un bambino che osserva e indirettamente vive la malattia non implica semplicemente una trasmissione di dati e informazioni bensì rimanda alla dimensione esistenziale entro cui si realizza l’identità e la socializzazione di ciascuno. Un adulto consapevole delle competenze e delle risorse dei bambini con cui si relaziona sa dunque non farsi accecare dall’idea di queste, sa riconoscerle ma sa anche individuare fatiche, limiti, fragilità dei bambini lungo l’intricato processo della loro formazione; e in tal senso dunque sa “rispettare i tempi della maturazione, dello sviluppo, degli strumenti del fare e del capire, della piena, lenta, stravagante, lucida e mutevole emersione delle capacità infantili”, rispettandone i tempi, i ritmi e le pause, senza impazienza ma con rispetto, consapevole che “infinite volte i bambini debbono prendere fiato per restaurare immagini di sé, dei coetanei, dei genitori, degli insegnanti, della conoscenza dei mondi” (Malaguzzi, 1995, p.47).

Riconoscere e valorizzare la storia dei bambini, aiutandoli a fare da sé e a costruire il proprio mondo, chiede dunque agli adulti di esserci, con impegno e responsabilità, ma anche di decentrarsi per favorire la partecipazione attiva di ogni bambino di fronte ai temi e alle esperienze della vita, schiudendo strade che da solo faticherebbe ad individuare, sostenendolo nel comprendere la malattia che può giungere e travolgere sé e la propria famiglia, tuttavia non sostituendosi a lui né ostacolando la sua comprensione delle esperienze nell’idea dolciastra e onnipotente di proteggerlo da quelle più dure.

Alcune conclusioni possibili: le alleanze tra adulti per un progetto di educazione e cura dei bambini

Quali sfide dunque porta la malattia infantile dentro al disegno di educazione che gli adulti hanno pensato e predisposto per i bambini di cui si prendono cura? Quale intenzionalità e quali strategie gli adulti possono mettere in atto per (continuare a) favorire autonomia, conoscenza e sviluppo nei bambini che

direttamente o indirettamente vivono un'esperienza di malattia? Può una collaborazione tra figure adulte promuovere una comunicazione tra adulti e bambini circa la malattia intesa come fonte di apprendimento? Ma quali figure e in quali contesti?

Soprattutto in caso di patologie gravi o croniche, i bambini malati e i loro fratelli sani vivono per lo più attorno e dentro la malattia, ovvero da essa fortemente condizionati, come se le loro esistenze fossero costantemente affacciate sullo scenario che essa ha furiosamente tratteggiato con segni cupi, spessi e duri; tuttavia, è evidente che tali bambini non trascorrono la loro quotidianità solo dentro agli ospedali o nei contesti pediatrici. Essi vivono anche fuori e lontano da tali luoghi, a casa ma anche nei servizi per l'infanzia e nella scuola da sempre frequentati, dove hanno il diritto di continuare a vivere e a crescere - con la malattia e non nonostante essa - anche grazie alla presenza di insegnanti, educatori e genitori capaci di tener testa all'impeto di una malattia certamente iniqua di per sé e tuttavia viva e cruda, di alleviare la sofferenza che essa comporta, di sfidarne la complessità senza farsi sopraffare, rinnovando e consolidando invece quel progetto di educazione pensato per i bambini di cui si prendono cura, continuamente e ancor più potentemente di prima investendo in esso.

Il progetto di educazione volto a promuovere la crescita e le potenzialità di sviluppo di ogni singolo bambino e di tutti i bambini certo parla di cose molli e imperfette, indeterminate, in continua definizione e trasformazione; tuttavia, orientare il focus sull'educazione dei bambini malati e dei loro fratelli, ancor prima che sui temi della guarigione, del recupero psicofisico e della prevenzione da traumi, potrebbe sostenere scelte a favore della salute e del benessere complessivo di un bambino che anche di fronte alla malattia, propria o altrui, deve poter conquistare il diritto ad essere com'è (KorczaK, 2011). E se tale focalizzazione sull'educativo apparentemente poco può di fronte alla fisicità dura di una malattia che incombe e che indisturbata avanza, essa invece lievemente posa una pregiata lente di ingrandimento su ciò che la malattia

indelebilmente disegna nella costruzione dell'identità di ciascun bambino. E dunque nella sua singolare storia di formazione.

A fronte di ciò, può dunque forse essere una scelta importante quella di assumere una prospettiva di promozione dell'educazione dei bambini ancor prima di quella della cura dei sintomi fisici e psichici che l'esperienza di malattia porta nei bambini malati come nei loro fratelli. Ciò implica l'impegno concreto e quotidiano di tutti gli adulti, dentro e fuori dall'ospedale, nel trovare tempi e modi per ascoltare e conoscere ciascun bambino, per interessarsi alla sua storia unitaria e complessa, per ricostruirne la frammentarietà in cui gli stessi sguardi adulti l'hanno sminuzzato e per porre la sua crescita e la sua educazione insieme alle priorità dei propri interventi.

Tale impegno richiede la responsabilità degli adulti ma anche la loro cooperazione e le loro alleanze per poter mettere a tema la malattia infantile e le sue dimensioni educative, sia tra adulti sia tra adulti e bambini, nei diversi luoghi dentro cui questi vivono e transitano lungo le loro esistenze, costruendo le loro storie formative: nei luoghi dove la malattia precipuamente abita e viene dibattuta, studiata, curata, spesso guarita, ma anche negli altri luoghi in cui naturalmente i bambini vivono, crescono, apprendono.

Ciò significa valorizzare innanzitutto l'alleanza terapeutica nei contesti pediatrici, dove è fondamentale costruire buone relazioni tra tutti gli adulti che con diversi ruoli si prendono cura del bambino malato, valorizzando le sue parti sane e prendendosi cura di quelle malate, accogliendo le sue risorse così come le sue fatiche. In particolare, qui i genitori possono partecipare attraverso la (con)divisione dei compiti terapeutici in ospedale e a casa, che possono svolgere con effetti benefici nel rapporto con i figli e nell'immagine di sé, spesso messa fortemente in crisi dalla malattia del loro bambino e dalla fatica di gestire il dolore dei suoi fratelli. Possono così essere attivate le risorse dei genitori che, resi partecipi di certi percorsi terapeutici o della necessità di determinate profilassi, possono sentirsi soggetti attivi del

processo di cura del figlio, attraverso il progressivo costituirsi e consolidarsi di una cultura medica e infermieristica (Dartington, Menzies Lith, Williams Polacco, 1992) guidata e accompagnata dagli esperti.

Inoltre, la partecipazione dei genitori può avvenire attraverso un continuo e costante scambio comunicativo che, se da un lato consente alla famiglia di conoscere la situazione clinica del figlio e di trovare risposte a dubbi, incertezze e paure, dall'altro consente all'equipe medico-sanitaria di conoscere il bambino e la sua storia di formazione, raccontata da chi meglio di chiunque altro sa comprendere e valorizzare la soggettività del bambino; tale scambio favorisce una conoscenza approfondita della storia individuale di ciascuno, e dunque scelte comunicative e relazionali più mirate e consapevoli, attente a promuovere la partecipazione dei bambini malati come dei loro fratelli.

Se i comportamenti e gli atteggiamenti dei genitori influenzano molto quelli dei figli - quello malato così come quelli sani, che risultano essere molto sensibili alle reazioni degli adulti che li circondano - è stato evidenziato che di fronte a eventi dolorosi, i genitori più orientati verso la sofferenza dei figli e preoccupati dell'anticipazione del loro dolore, hanno bambini che fanno meglio fronte all'episodio di dolore rispetto ai figli di genitori più preoccupati di se stessi e dell'incertezza del proprio ruolo genitoriale in conseguenza alla malattia (Axia, 2004).

Inoltre, diversi studi hanno accertato come in casi di interventi dolorosi e invasivi, così come in generale nel processo di cura, la collaborazione tra familiari e staff curante possa davvero costituire una grandiosa risorsa per il benessere del paziente pediatrico così come degli altri bambini. Per esempio, mentre le spiegazioni verbali da parte dei genitori non sembrano avere effetti positivi sulle reazioni dei bambini durante terapie o interventi dolorosi, è stato invece evidenziato che l'umorismo e i giochi verbali dei genitori possono aiutare il bambino a tollerare meglio questi momenti di particolare sofferenza fisica (Frank et al., 1995).

Il ruolo centrale assunto dal bambino malato e dal suo personale ed originale punto di vista e il coinvolgimento dell'intero nucleo familiare nel processo terapeutico e di cura - e dunque anche dei fratelli e delle sorelle che hanno bisogno di sapere e di capire, di partecipare ad un'esperienza in modo consapevole - connotano dunque profondamente il tipo di relazione tra operatori medico-sanitari e genitori, che dovrebbe essere fondata sulla fiducia e sulla sospensione dei giudizi, sulla trasparenza e sulla condivisione di obiettivi che non sono solo di tipo bio-medico e fisico ma anche di tipo educativo. In tal senso, risulta indispensabile che, insieme ai genitori, sia gli operatori medico-sanitari sia quelli non sanitari (insegnanti, psicologi, educatori assistenti sociali...) possano essere valorizzati nelle loro molteplici e variegate competenze senza tuttavia arrogarsi il diritto di operare sul bambino in modo esclusivo, ovvero più significativo o efficace di altri, ma lavorando in sinergia per poter osservare, conoscere e comprendere a fondo il bambino malato e i suoi fratelli sani, così da rispondere ai loro bisogni ma anche sostenerli come soggetti di diritto, e accompagnarli nel loro processo di crescita promuovendo le loro potenzialità di sviluppo.

In una prospettiva volta a promuovere forme di responsabilità diffusa da parte degli adulti nei confronti dei minori, di genitorialità sociale e di condivisione educativa (tra genitori, insegnanti e più in generale tra figure adulte significative) in merito a specifici obiettivi o a specifiche situazioni, potrebbe dunque essere particolarmente rilevante ed incisiva la scelta di connotare specificatamente in chiave educativa quell'alleanza terapeutica - da più tempo e da più parti richiamata - tra tutti coloro che sono impegnati con ruoli e sguardi diversi nel comune obiettivo di prendersi cura del bambino malato: ciò significa allora portare l'alleanza terapeutica nelle case, nei servizi educativi e nelle scuole, investendola di una intenzionalità educativa forte, che non può dunque essere lasciata al buon senso o alle dichiarazioni, ma che richiede di essere rivisitata e approfondita attraverso indagini euristiche che sappiano

fornire dati circa pratiche, progetti, relazioni e competenze su cui essa può auspicabilmente fondarsi per promuovere il benessere, la cura e l'educazione dei bambini malati e dei loro fratelli.

Infatti, se questa è la direzione verso cui può orientarsi l'alleanza terapeutica tra gli adulti che nei contesti pediatrici si occupano di bambini malati non tralasciando tuttavia il benessere e l'educazione dei loro fratelli, è allora importante espandere ulteriormente quell'area dentro cui promuovere forme di responsabilità diffusa da parte degli adulti, costruendo diversi livelli di alleanze educative tra adulti che si prendono cura nei diversi luoghi e con diversi ruoli dell'educazione dei bambini. I bambini malati e i loro fratelli portano nei servizi per l'infanzia e nella scuola i temi e le esperienze della malattia, spesso lasciando gli adulti attoniti e impreparati, alla confusa ricerca di modi per dire o non dire, per mettere a tema il dolore o talvolta aspettando che sia qualche altro adulto a prendersi la briga di affrontare con i più piccoli temi troppo duri e troppo amari per essere affrontati.

Pertanto, nei contesti ospedalieri che accolgono i bambini malati e ai quali si avvicinano anche i loro fratelli, così come nei servizi educativi per l'infanzia e nella scuola, progettare - proprio a partire da esperienze problematiche, da temi dolorosi e dai bisogni educativi speciali che ne scaturiscono - azioni e relazioni con le famiglie orientate non tanto all'educazione di buoni genitori, ovvero sempre più capaci e competenti nel prendersi cura dei loro figli anche nelle situazioni più problematiche, bensì orientate alla partnership, alla coeducazione e alla corresponsabilità educativa (Milani, 2008; Guerra, Luciano, 2009) rappresenta certo una sfida impegnativa ma proficua per rinnovare l'impegno di tutti gli adulti nei confronti dell'educazione dei più piccoli, di quelli malati come di quelli che accanto a loro vivono, ma anche per scoprire di quali significati educativi possa connotarsi un'esperienza di dolore e quale senso essa possa avere nella storia di formazione di ciascun bambino.

Bibliografía

- Arntson, PH., & Philipsborn, HF. (1982). Pediatrician-parent communication in a continuity of care setting. *Clin Pediatr*, 21, 302-07.
- Aronsson, K., & Rundstrom, B. (1989). Cats, dogs and sweets in the clinical negotiation of reality; on politeness and coherence in pediatric discourse. *Language in Society*, 18, 483-504.
- Aronsson, K., & Rundstrom, B. (1988). Child discourse and parental control in pediatric consultations. *Text*, 8, 159-84.
- Axia, V. (2004). *Elementi di psico-oncologia pediatrica*. Roma: Carocci.
- Bertolini, G., (a cura di) (1994). *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico*. Milano: Guerini.
- Bobbo, N. (2005). Medicina come scienza dell'educazione. Una questione da approfondire. In Mariani, A. (a cura di), *Dalle pedagogie alla pedagogia. Seminari itineranti. Scienze dell'educazione: intorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Bruner, J.S. (1996). *I processi di conoscenza dei bambini e l'esperienza educativa di Reggio Emilia*. I Taccuini, Comune di Reggio Emilia.
- Bruner, J.S. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza (Ediz. Orig. *Acts of Meaning*. Harvard University Press, Cambridge).
- Bruner, J.S. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando (Ediz. orig. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press).
- Capurso, M. (a cura di) (2001). *Gioco e studio in ospedale*. Trento: Erickson.

- Capurso, M., Trappa, M. A. (2005). *La casa delle punture. La paura dell'ospedale nell'immaginario del bambino*. Roma: Magi.
- Carr, M. (2012). *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 2012.
- Caviezel-Hidber, D. (2000). *Prevenire il trauma del ricovero. L'incontro del bambino con l'ospedale*. F. Angeli, Milano (Ediz. orig. **Lieber schnell und schmerzhaft?**, 1996).
- Clafin, C.J., & Barbarin, O.A. (1991). Does telling less protect more? Relationship among age, information disclosure, and what children with cancer see and feel. *Journal of Pediatric Psychology*, 16 (2), 169-91.
- Dartington, T., Menzies Lith, I., Williams Polacco, G. (1992). *Bambini in ospedale*. Napoli: Liguori Editore.
- Formarier, M. (1991). *Il bambino ospedalizzato, l'assistenza infermieristica e l'organizzazione del reparto*. Bologna: Zanichelli (Ediz. orig. *L'enfant hospitalisé au coeur des soins infirmiers*, Le Centurion, Paris, 1984).
- Frank, N.C. et al. (1995). Parent and staff behavior, previous child medical experience, and maternal anxiety as they relate to child procedural distress and coping. *Journal of Pediatric psychology*, 20, 227-289.
- Frankenberg, R., & Robinson, & I., Delahooke, A. (2000). Countering essentialism in behavioural social science: the example of 'the vulnerable child' ethnographically examined. *The Sociological Review*, vol. 48, no. 4, pp. 586-611(26).
- Guarino, A. (2006). *Psiconcologia dell'età evolutiva. La psicologia nelle cure dei bambini malati di cancro*. Trento: Erickson.
- Guerra, M., Luciano, E. (2009). *La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Harding, R. (1996). Children with cancer: the needs of siblings. *Professional nurse*, 11, 588-590.
- Hosli, E.J. (1998). *Children's thinking about illness*. Thesis Publisher, Amsterdam, 1998 (Ediz. Orig. *Ziektebegrip bij kinderen. De ontwikkeling van het denken over ziekte*).
- lanes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- James, A., & Jenks, C., & Prout A., *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Donzelli Editore, Roma, 2002 (Ediz. orig. *Theorizing Childhood*, Teachers College Press, New York, 1998).
- Jankovic, M. (2004), L'importanza della comunicazione di diagnosi di malattia al bambino. In Papini, M., & Trincali D., *Il pupazzo di garza. L'esperienza della malattia potenzialmente mortale nei bambini e negli adolescenti*. Firenze: University Press, pp. 87-90.
- Kanizsa, S. (1996). *Apprendere nei servizi socio-sanitari*. Roma: NIS.
- Kanizsa, S., Dosso B. (1998). *La paura del lupo cattivo*. Roma: Meltemi.
- Kanizsa, S. (1988). *L'ascolto del malato. Problemi di pedagogia relazionale in ospedale*. Milano: Guerini.
- Kanizsa, S. (1989). *Pedagogia ospedaliera*. Roma: NIS.
- Korczak, J. (2011). *Il diritto del bambino al rispetto*. Roma: Edizioni dell'asino.
- Korsch, B., & Negrete, V. (1972). Doctor-patient communication. *Scientific American*, 227, 66-74.
- Lewis, CE. et al., A randomized trial of ACT (asthma care training) for kids. *Pediatrics*, 74, 478-86.
- Liverta Sempio, O. (a cura di) (1998). *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*. Milano: R.Cortina.

- Lumbelli, L. (1987). *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano: F. Angeli.
- Malaguzzi, L. (1995). La storia, le idee, la cultura. In Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, pp.43-112.
- Meeuwesen, L., & Kaptein, M., & Bensing, J. (1998). Doctor-parent-child communication over the years: an interactional analysis. In Bensing J. et al., *Doctor-patient communication and the quality of care in general practice*. Utrecht: NIVEL, pp.5-18.
- Meeuwesen, L., & Kaptein, M. (1996). Changing interactions in doctor-parent-child communication. *Psychol Health*, 11, 787-795.
- Milani, P. (2008). *Co-educare i bambini*. Lecce: Pensa multimedia.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Murray, J.S. (2000a). Attachment theory and adjustment difficulties in siblings of children with cancer. *Issues in Mental Health Nursing*, 21, pp. 1-21.
- Murray, J.S. (2000b). Conducting psychosocial research with children and adolescent: a developmental perspective. *Applied Nursing Research*, 113(3), pp. 151-56.
- Murray, J.S. (2001). Self-concept of siblings of children with cancer. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 24 (2), pp. 85-94.
- Murray, J.S. (1999). Siblings of children with cancer: A review of the literature. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 16 (1), pp. 25-34.
- Murray, J.S. (1995). Social support for siblings of children with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 12, pp. 62-70.
- Nova, C. (2005). La comunicazione triadica in pediatria: il ruolo del piccolo paziente. *La Cura*, 1, pp.56-61.
- O'Dougherty, M., & Brown, R.T. (1990). The stress of childhood illness. In Arnold L.E., *Childhood stress*, New York: Wiley & Sons.
- Oliverio Ferraris, A., Senatore Pilleri, R. (1989). *Il bambino malato cronico-aspetti psicologici*. Milano: R.Cortina.
- Pantell, R.H. & Lewis C.C. (1993). Talking with children: how to improve the process and outcome of medical care. *Medical Encounter*, 10, pp.3-7.
- Pantell R.H. et al. (1982). Physician communication with children and parents. *Pediatrics*, 70, pp.396-402.
- Pontecorvo, C. (a cura di) (1993). *La condivisione della conoscenza*, Firenze: La Nuova Italia.
- Quartieri Bollani, M., & Fenino, M.A., & Strohenger, L. (2005). La comunicazione in odontoiatria infantile: una ricerca descrittiva. *La cura*, 1, pp. 51-55.
- Rinaldi C. (1999a). L'ascolto visibile. *I Taccuini*, Comune di Reggio Emilia, n.7.
- Rinaldi C. (1999b). Le domande dell'educare oggi. *I Taccuini*, Comune di Reggio Emilia, n.9.
- Schaffer, H.R. (1998). *Lo sviluppo sociale*, Milano: R. Cortina (Ediz. orig. Social development, Blackwell Publishers, Oxford, 1996).
- Siegel, L.J., & Bradley O.H. (1992). Hospitalization and medical care of children. In Walker, C.E., & Roberts, M.C. (1992), *Handbook of clinical child psychology*. New York: John Wiley & Sons, pp. 845-58.
- Spaggiari, S. (1998). Loris Malaguzzi e i bambini a testa in su. In Mantovani, S. (a cura di), *Nostalgia del futuro*, Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Spence, S.H., & Mc Cathie, H. (1993). The stability of fears in children: a two years prospective study: a research note. *J. Child. Psychol. Psychiatry*, n.34 (4), pp.579-585.
- Spinetta, J., Deasy-Spinetta, P. (1981). *Living with childhood cancer*, St Louis: Mosby.
- Spinetta J. (1980). Disease related communication: how to tell. In Kellerman J.M. (ed.), *Psychological*

aspects of childhood cancer,
Springfield: Thomas.

- Spinetta J.J. (1978). Communication patterns in families dealing with life-threatening illness. In Sahler O. (ed.), *The child and death*, St Louis: Mosby.
- Strologo, E., Jankovic, M. (2001). *Le decisioni difficili. La fatica del decidere e il diritto dei minori ad esprimersi*, Atti del Convegno, Bergamo.
- Tates, K. et al. (2002), Doctor-parent-child relationship: a "pas de trois". *Patient Education and Counselling*, 48, pp.5-14.
- Tates, K., Meeuwesen, L. (2000). "Let mum have her say": turntaking in doctor-parent-child communication. *Patient Education and Counselling*, 40, pp. 151-162.
- Tates K., Meeuwesen L. (2001). Doctor-parent-child communication. A (re)view of the literature. *Social Science and Medicine*, 52, pp.839-851.
- Van Dongen-Melman, J.E. et al. (1995). Psychosocial functioning of children surviving cancer during middle childhood. In Van Dongen-Melman J.E. (ed.), *On surviving childhood cancer*, Alblasterdam: Haveka BV.
- Van Dulmen A.M. (1998). Children contribution's to pediatric outpatient encounters. *Pediatrics*, 102, pp. 563-568.
- Vandenbroeck, M. (2010). *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*, Parma: Edizioni Junior - Spaggiari.
- Wood, D., & Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, Great Britain: Pergamon Press.
- Zannini, L. (2001). *Salute, malattia e cura*. Milano: F. Angeli.
- Zuccherini, R. (1991). *Conversazione e interazione. Adulto e bambino nella relazione educativa*. Firenze: La Nuova Italia.

¹ EACH (European Association for Children in Hospital) è l'organismo, fondato nel 1993, che raccoglie e coordina tutte le Associazioni non profit di 16 paesi europei impegnate per il benessere del bambino in ospedale. Nel 1988 quattordici di queste associazioni avevano redatto a Leida una carta che riassume in 10 punti i diritti del bambino in ospedale, e che dal 1993 è stata denominata Carta di EACH. In particolare, i punti 4 e 5 di tale documento evidenziano rispettivamente che: "Il bambino e i genitori hanno il diritto di essere informati in modo adeguato all'età e alla loro capacità di comprensione. Occorre fare quanto possibile per mitigare il loro stress fisico ed emotivo"; "Il bambino e i suoi genitori hanno il diritto di essere informati e coinvolti nelle decisioni relative al trattamento medico. Ogni bambino deve essere protetto da indagini e terapie mediche non necessarie".

Artículo concluido 28 de mayo de 2013

Cita del artículo:

Luciano, E. (2013): Tracce di educazione attorno alla malattia infantile. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(2), pp. 121-138. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca de la autora



Elena Luciano

Dipartimento di Antichistica, Lingue, Educazione, Filosofia (ALEF)

Università degli Studi di Parma

Mail: elena.luciano@unipr.it

Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Parma, dove insegna Pedagogia dell'infanzia e Educazione degli adulti. Svolge attività di ricerca e formazione nei servizi educativi per l'infanzia e le famiglie, oltre che nel contesto ospedaliero. In particolare, alcuni dei temi di studio, trattati con un'attenzione al contesto europeo, sono: la relazione educativa, la relazione tra adulti nei servizi per l'infanzia, la documentazione e la valutazione degli apprendimenti dei bambini, la voce e le prospettive dei bambini sui loro apprendimenti, la valenza educativa della malattia infantile, il rapporto tra servizi educativi, sociali e sanitari.

La didáctica y las didácticas en la formación de profesores. Conversaciones a pié de aula.

Marta G. Navarro
Marta F. Herrera
Liliana Pastor

Argentina

Resumen

El estudio realizado se originó en varias sesiones de intercambio y debate entre los equipos docentes de las carreras de Profesorado de Nivel Inicial y Nivel Primario, ámbito donde las autoras desarrollamos nuestras actividades, acerca de las fortalezas y debilidades en el dictado de las Asignaturas: Didáctica y Didácticas especiales, para concluir en las reflexiones que aquí comunicamos.

Palabras clave: Formación Docente, Didáctica general, Profesorado en Nivel Inicial y Primario, taller.

Didactic and didactics in teacher training. Conversations in the classroom.

Marta G. Navarro
Marta F. Herrera
Liliana Pastor

Argentina

Abstract

This research originated in some sessions of exchange and debate between the teacher trainers of the initial level and the teacher trainers of primary level. The authors carry out their activities in this area. We've tried to point out the strengths and weaknesses in the teaching of Didactics and Specialized Didactics and finally we refer to the conclusions and reflections that appear in this paper.

Key Words: Teacher training. General teaching. Professorships in Kindergarten and Primary. Levels. Workshop.

Introducción

El presente trabajo surgió luego de mantener largos debates acerca de la formación docente en los Profesorados Nivel Inicial y Nivel Primario, espacios académicos donde las autoras desarrollamos nuestras actividades.

Hemos organizado, la temática que abordamos, en tres apartados. En el primero intentamos dar cuenta de la Didáctica General como disciplina que presenta ciertas normas y regularidades fundantes para la formación de los futuros docentes de los Profesorados de Nivel Inicial y Nivel Primario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Asignatura que en nuestro caso es de dictado conjunto en ambos profesorados.

En el segundo apartado mostramos cómo los Talleres de Lectura de la Práctica Docente, de cursado anual, cada uno con la especificidad del Nivel, se conforman en un espacio donde es posible repensar la articulación entre la Didáctica General y las Didácticas de ambos Niveles, a partir de una tensión permanente entre la teoría y la práctica.

En el tercer apartado y a modo de reflexión se presentan algunas ideas y reflexiones que intentan propiciar el debate, pensando la Didáctica no desde la fragmentación y la atomización, sino que se sitúe como eje de un trayecto de formación articulado e integrado.

Desarrollo

El lugar de la Didáctica General en la formación docente

Entendemos a la Didáctica como la disciplina que aborda teórica e instrumentalmente las prácticas de la enseñanza, insertas en un contexto socio – histórico particular. Es así el campo disciplinar donde se construyen conocimientos acerca de los procesos de enseñar en relación con los procesos de aprendizaje.

En este marco, el aula es el lugar donde se ofrecen conceptos, se habilitan modas, se organizan tiempos, se transmiten técnicas, se

establecen criterios, se construyen relaciones y se configuran valores y normas. Es un espacio donde la negociación de significados permite la construcción del conocimiento, sin perder la fuerza que da la intencionalidad del enseñante como experto en el campo del saber. En este sentido, Bruner (1997: 21) manifiesta que "... la creación del significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber de qué se trata. Aunque los significados están en la mente, tienen sus orígenes y sus significados en la cultura en que se crean..."

Las propuestas de enseñanza y aprendizaje están siempre mediadas por configuraciones humanas y organizativas dinámicas, complejas y singulares que modelan la estructura del saber y del saber hacer. De este modo, la profesión docente como práctica social no puede concebirse al margen de los significados e intenciones sociales que se reflejan en sus propósitos, en las formas de actuar y en las organizaciones correspondientes que se ponen en relación con tales propósitos.

Desde ese lugar, consideramos que las teorías de la enseñanza y las teorías del aprendizaje constituyen potentes campos de saber y ofrecen herramientas conceptuales para comprender, explicar e interpretar, en parte, esta profesión. La Didáctica, en cuanto que se ocupa del acontecer de la enseñanza, está comprometida con la intervención educativa. El reconocimiento de su papel de intervención, implica diferenciar la enseñanza de lo que significar enseñar. La enseñanza es una práctica social y humana que compromete moralmente a quien la realiza y ha posibilitado la construcción del saber didáctico (Contreras, 1994).

La enseñanza, definida de este modo, exige del docente y de su trabajo en el aula, además de impartir conocimiento, la tolerancia, la participación, las normas, el respeto y la justicia. En consecuencia, también se espera del docente y de su trabajo un planteo ético, porque lo remite a reconocer si lo que se está enseñando es digno de ser enseñado y, por lo tanto, digno de ser aprendido (Litwin, 2009). Entender esta

complejidad implica reconocer que el conocimiento adquirido debe convertirse en un instrumento de actuación e indagación sobre la realidad, ya no se trata de un saber dogmático, sino de un saber que se enriquece, que se construye a partir de las contradicciones y conflictos en un sentido psíquico y social.

Por otra parte, se debe ofrecer un repertorio de formas de enseñar diversas y marcos de referencia lo suficientemente amplios para elaborar propuestas de enseñanza para contextos, situaciones y niños particulares. Tal como señala Feldman (2009: 53) "(...) la actividad de enseñanza requiere del dominio de recursos necesarios para actuar con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes deben beneficiarse con la educación (...) la función principal de la actividad docente es la creación de ambientes adecuados para facilitar diferentes tipos de aprendizaje". Estos aspectos han de incluirse en todos los casos más allá de algunos otros que tendrán diferentes grados de presencia.

Cuando se hace referencia a la enseñanza de los niños, de los niveles en cuestión, resulta necesario tener en cuenta formas de enseñar particulares que atiendan a sus específicos modos de conocer el mundo y las relaciones entre las personas.

Reiteramos entonces que, la didáctica es necesaria porque desarrolla estas temáticas ofreciendo al futuro docente un marco de referencia que le permite tomar decisiones apropiadas y construir argumentaciones propias y fundadas.

Los talleres como espacio de formación: tensión entre la teoría y la práctica

Los talleres de lectura de la práctica docente atienden a la necesidad de que el alumno construya marcos referenciales que le permitan no solo analizar problemas teóricos sino también resolver situaciones prácticas que se le presentan en la vida cotidiana.

Reflexionar sobre cuestiones específicas del hacer docente, de las experiencias de enseñanza, de los saberes puestos en acto por docentes y alumnos, es decir, de "nuestro ser en experiencia", puede redefinirnos,

cuestionarnos o llevarnos por caminos que antes no imaginábamos. En este sentido, es necesario recuperar las vivencias de los alumnos en otros niveles del sistema educativo y los saberes que portan a partir del pasaje por otras asignaturas del plan de estudios.

Desde este reconocimiento, concebimos al taller como una modalidad que supone un espacio grupal cooperativo y de producción efectiva, que privilegia la integración entre el hacer y el pensar. Entendemos que las experiencias personales y los modelos internalizados se entran de un modo particular, conformando categorías previas que se constituyen en el punto de partida para la construcción de conocimiento en el taller.

Lo que se pretende es indagar como se realiza la práctica de la enseñanza en el Nivel Primario e Inicial, qué características asume, cómo es significada por los docentes, qué factores y/o mecanismos sociales, institucionales y psicológicos intervienen y la condicionan y cuáles son los procesos que pueden favorecer su cambio, no sólo como perfeccionamiento técnico- metodológico, sino fundamentalmente como transformación del sentido de la práctica docente.

La cotidianidad tiene que ver con los sucesos que se dan diariamente en la escuela y en el aula y que al estar tan naturalizados no suelen ser considerados como objeto de indagación. Dichos sucesos, como material del taller, se constituyen en valiosos analizadores que nos permiten comprender el sentido que la realidad escolar tiene para sus actores sociales.

La articulación permanente entre construcciones teóricas y construcciones surgidas a partir de la indagación de la realidad, favorecen una mirada integradora de lo que acontece en la clase.

Desde este lugar recuperamos el trabajo de campo procurando que los alumnos de los profesorado tengan oportunidades de insertarse en los salones de clase de instituciones de Nivel Primario y de Nivel Inicial. Intentamos que obtengan datos, que los analicen desde diferentes perspectivas

teóricas y elaboren conclusiones de carácter provisional que les posibilite comprender las prácticas de enseñanza en distintas áreas del conocimiento.

Se intenta llevar a cabo un trabajo que permita confrontar teoría y empiria, en función de analizar sustantivamente lo que hacen, piensan y sienten los propios actores; es decir se recuperan aportes teóricos que actúan como base del trabajo analítico para lograr una comprensión más profunda de la realidad indagada. Para ello se tiene en cuenta que sea relevante para los alumnos, o sea que los mismos tengan una presencia activa en las etapas de preparación, ejecución, análisis, interpretación y elaboración de conclusiones.

Que el mismo se lleve a cabo en una etapa donde se hayan trabajado en profundidad conceptos considerados necesarios para realizar la tarea y que represente un aporte valioso para las instituciones donde se lleva a cabo el trabajo de campo, ya que sin ellas es imposible realizarlo y debe ser ofrecido como un aporte del taller. Consideramos a este último como un espacio, un escenario donde transcurren procesos de enseñar y de aprender que involucran intercambios cognitivos, sociales y emocionales posibilitando la construcción compartida del conocimiento. Los participantes comparten, además del tiempo y el lugar, los propósitos y la acción, contenidos que tienen sentido y significado para los protagonistas, esto viabiliza la ampliación del conocimiento, y permite establecer nuevas relaciones sociales.

En este caso, se recupera la Didáctica General y se van adquiriendo conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza particulares y la construcción del oficio docente. Así mismo, se busca generar espacios de re-construcción de saberes disciplinares a partir de distintas alternativas de resolución a posibles problemas planteados.

El trabajo del taller, así entendido, no se centra en el "hacer" como ejercitación, como fijación de conocimientos teóricos a ser aprendidos, sino que es "el lugar" donde se resignifican conceptos de otras asignaturas del plan, a partir de la conjunción de las experiencias en las instituciones educativas de

la zona, vividas por los alumnos y los insumos aportados por los talleres.

En otras palabras en el aula del taller, en un espacio universitario, se generan instancias de debate acerca de situaciones vividas por los alumnos en las jornadas de observación. Es aquí, donde en un trabajo enriquecedor, se integran principios epistemológicos y metodológicos de las asignaturas que se dictan en el proceso de formación.

En ese camino revisamos con los alumnos situaciones de enseñanza que encuentran en las escuelas que visitan, realizando un paralelo donde se puedan identificar diferencias y o semejanzas con las prácticas universitarias. Los futuros docentes se encuentran con maestros con distintos niveles de experticia, con distintos espacios socio-culturales, con ideologías y propuestas didácticas diferentes que definen los contextos de enseñanza observados. Esto hace que los estudiantes a partir de los problemas con los que se encuentran, su forma de resolverlos, de vivenciarlos y de sentirlos, vayan moldeando su comprensión acerca de la vinculación entre teoría y práctica y continúen conformando su identidad.

En los encuentros de trabajo se prevén diferentes momentos informativos a cargo de las docentes y tareas individuales y en pequeños grupos por parte de los alumnos. Se incluyen las dos instancias porque entendemos que el trabajo en grupos no debe excluir el trabajo y el esfuerzo individuales, porque el aprendizaje es individual. Al culminar cada encuentro se efectúa un plenario que opera como cierre y como apertura del encuentro siguiente, ya que cada uno conforma una unidad en si mismo pero que se articula con las otras instancias de trabajo.

En los talleres se llevan a cabo una serie de actividades que tienen como propósito fundamental un trabajo analítico y comprensivo.

Nos interesa, a modo de ejemplo, resaltar algunas actividades que se realizan, tales como el trabajo diagnóstico. El mismo tiene como propósito recuperar los saberes previos de los estudiantes referidos a conceptos estructurantes a trabajar durante el

desarrollo del taller y reconocer las posibles reelaboraciones que puedan realizar.

Las experiencias educativas que han tenido como alumnos a lo largo de su trayectoria escolar inciden en las representaciones, las prácticas académicas y tienen fuerte repercusión en los modos de aprender. Por lo tanto, se sugiere un trabajo en pequeños grupos para develar interrogantes referidos a la temática. Por otra parte se les solicita que describan el oficio del alumno y el oficio del docente: sus tareas, sus funciones, responsabilidades, etc.

Otras actividades tienen como soporte películas y videos educativos donde los futuros docentes pueden analizar diferentes "textos" en distintos entornos socio-culturales. Se trabajan las propuestas didácticas particularizando el lugar del alumno, del docente y del contenido entre otras cosas.

Las visitas de profesionales de otras disciplinas, por ejemplo un docente de la Facultad de Ciencias Médicas, les permite a los estudiantes recuperar las ideas más significativas ligadas al ejercicio de la docencia, establecer relaciones con la actuación de los protagonistas de las películas o videos y señalar las semejanzas y diferencias entre prácticas de enseñanza de medicina u otra disciplina y educación.

Otras propuestas, como ya fuera anticipado, tienen que ver con indagaciones de los alumnos en los niveles de enseñanza primaria e inicial y en diferentes áreas de conocimiento. Para esta tarea, después de un trabajo sistemático de observaciones de clase, se efectúa un recorte de aquella disciplina que resulte relevante para los alumnos y permita realizar un trabajo significativo acerca de lo que realmente sucede en las aulas. Dicha tarea se acompaña con análisis de planificaciones y propuestas curriculares.

Por otra parte se les solicita que durante el cursado del taller realicen de manera individual, una "biografía universitaria", donde recuperen cuestiones positivas y/o negativas que van conformando la propia identidad docente.

Estas actividades que operan a modo de ejemplo, intentan mostrar propuestas de trabajo posibles que fundamentalmente se amparan en un modelo, al decir de Zabalza, globalizado. Tal cual lo plantea el autor uno de los debates habituales en el ámbito de la organización de las disciplinas es el que se plantea entre los enfoques más globalizados o interdisciplinarios y los que defienden la necesidad de mantener la estructura propia de las disciplinas.

Parece existir un amplio consenso en el hecho de que la enseñanza parta de planteamientos más globales para ir avanzando progresivamente hacia propuestas cada vez más especializadas y disciplinarias. La enseñanza en el Nivel Inicial se construye sobre propuestas globalizadas, la Enseñanza en el Nivel Primario se construye sobre áreas temáticas en las que se engloban indiferenciadamente varias disciplinas.

Reflexiones finales

Cuando uno enseña, enseña "algo" a "alguien". Es decir, ese algo constituye "el qué" a enseñar, es decir el contenido que se presenta, que se problematiza, que se transmite a determinados sujetos educativos que son los destinatarios de esta acción. Al pensarnos como sujetos que a la vez enseñamos o participamos de encuentros de enseñanza, pretendemos construir conocimiento sobre el saber de la enseñanza.

Todos sabemos que la educación superior tiende a centrarse en las disciplinas, pero simultáneamente necesita considerar la formación del profesional. Esta situación genera tensiones entre las didácticas especiales/específicas y la didáctica general.

El interés de las primeras pone de relieve la especificidad de sus investigaciones y propuestas en un campo o nivel determinado y la Didáctica General desde sus indagaciones, atiende a la formación particularizada del profesional, en este caso del oficio docente.

El saber didáctico aparece fragmentado en nuestros días. Las didácticas de las diferentes disciplinas (a las cuales

reconocemos la especificidad de su objeto de estudio) y las didácticas del nivel (a las cuales reconocemos sus particularidades), luchan por lograr su autonomía corriendo el riesgo de generar una enseñanza fragmentada en el marco de diferentes campos disciplinares. Pareciera que estamos imposibilitados para pensar el saber didáctico de forma integrada, respetando los cambios complejos que transita la sociedad de nuestros días. Necesitamos una didáctica que vigile epistemológicamente sus construcciones presentes a partir de investigaciones situadas, donde se construya conocimiento desde una perspectiva ética y con conciencia política. La idea no es fragmentar la teoría y la práctica de la enseñanza, sino articular perspectivas interdisciplinarias que se nutran del trabajo en las aulas de distintas instituciones escolares y diferentes entornos socio- culturales.

Por último, las palabras de Eduardo Galeano sintetizan este desafío que nos proponemos como investigadores y docentes del campo didáctico:

“...de los miedos nacen los corajes, y de las dudas, las certezas. Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios otra razón.

Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. La identidad no es una pieza de museo quietecita en la vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día”

Bibliografía

- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Contreras, D. (1994). Enseñanza, currículo y profesorado. Madrid: Akal. 2ª edición.
- Feldman, D.(2009). Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Bs As: Aique. 1ª edición
- Harft, R. y otras (1996) Nivel Inicial. Aportes para una didáctica. Bs. As. El Ateneo. 1ª edición
- Litwin, E. (2009). El oficio de enseñar. Bs. As.: Paidós. 1ª edición
- Zabalza Beraza, M.A. (2001): El sentido de las Didácticas Específicas en las Ciencias de la Educación. Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI. Universidad de Granada. Granada.

Artículo concluido 20 de mayo de 2013

Cita del artículo:

Navarro, M.G., Herrera, M.F. y Pastor, L.. (2013): La didáctica y las didácticas en la formación de profesores. Conversaciones a pié de aula. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil),Vol. 2(2),pp. 139-145. Publicado en <http://reladei.net>

Acerca de las autoras



Marta Graciela Navarro

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional del Comahue (República Argentina)

Mail: marta@pitainmobiliaria.com

Profesora en Ciencias de la Educación. Magister en Educación Superior. Directora de Carrera de Nivel Inicial. Profesora Adjunta en cátedras de Didáctica y Educación Infantil- Investigadora Categoría III- Co-Directora Proyecto de Investigación-Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue República. Argentina. Representante titular de la REDUEI de Argentina



Marta Florencia Herrera

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional del Comahue (República Argentina)

Profesora en Letras. Magíster en Didáctica- Docente en cátedras de Didáctica en Profesorado de Nivel Inicial y Primario. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue República. Argentina. Integrante de REDUEI de Argentina



Liliana Pastor

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional del Comahue (República Argentina)

Mail: lispastor@yahoo.com.ar

Profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Didáctica Profesora Adjunta en cátedras de Didáctica -Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. República Argentina Integrante de REDUEI de Argentina

Observar, reflexionar y mejorar en conjunto. Una experiencia con educadoras en Santiago de Chile.

Paula Espinoza

Chile

Resumen

El presente artículo trata de una experiencia de investigación acción en un centro educativo de Santiago de Chile, concretamente en el ciclo de educación parvularia en el cual sus seis integrantes, todas ellas educadoras a cargo de un grupo, se han hecho protagonistas de la mejora de sus prácticas de evaluación a través de un proceso de reflexión acompañado y guiado por una de ellas quien investiga el tema en el marco de una tesis doctoral. Se han detectado algunos cuestionamientos iniciales para favorecer el dialogo y la mirada de las educadoras hacia sus concepciones y prácticas de evaluación. Más tarde han sido ellas mismas, las que a la luz de lo que se expone en reuniones grupales, las que han decidido modificar algunas prácticas con el fin de mejorar el trabajo de enseñanza, favorecer el aprendizaje de los niños y crecer en términos profesionales superando las falencias que como equipo han podido detectar en torno a la evaluación.

Palabras Clave: educación infantil; evaluación de aprendizajes; investigación-acción; reflexión participativa y colaborativa.

Observe, Reflect and Improve Together. Preschool teacher experience in Santiago of Chile.

Paula Espinoza

Chile

Abstract

This article is about a participatory action research experience in a School in Santiago, Chile. Specifically at the level of early childhood education in which its six members, each in charge of a group, have been protagonist in your assessment practices through a process of reflections, accompanied and guided by one of them who studied the issue for a PhD. Initial doubts have been found for encouraging the dialogue and the look between educators to their conceptions and assessment practices. Then have been themselves, from the expressed in group meeting, who have decided to change some practice in order to improve teaching, promote learning of children and grow in professional terms, exceeding the flaws detected as group.

Key Words: Early childhood; learning assessment; action-research; participatory and collaborative reflection.

Introducción

La educación parvularia en Chile comprende desde los 0 a los 6 años, se organiza en dos ciclos: 0-3 años y 3-6 años. Los niños hasta los dos años asisten a las sala cuna y a partir de ahí al jardín infantil. A los 3 o 4 años pueden ingresar al colegio a un nivel previo a la educación básica. Cabe destacar que esta etapa no es considerada como obligatoria por el estado, pero se aconseja llevar a los niños a niveles prescolares para potenciar su capacidad de aprendizaje latente. Montessori ya en 1900 hablaba de la importancia de los primeros años en el aprendizaje “los primeros dos años de vida son los más importantes para el desarrollo del hombre; el niño tiene una mente capaz de absorber conocimientos y el poder de instruirse a sí mismo; basta una observación superficial para demostrarlo.”(Montessori, 1999). Es por esto que en los planes de gobierno de los últimos años ha estado incrementar cobertura y calidad en educación parvularia las que de alguna manera se miden en los cuidados entregados a los niños, la planificación curricular, el trabajo realizado con las familias y la comunidad y la evaluación, siendo este último un tema poco explorado en educación parvularia en Chile lo que limita las herramientas para favorecer la calidad de la educación en esta etapa. La evaluación al ser un proceso sistemático y permanente (Zabalza 1987) requiere de revisión y reflexión de sus concepciones y prácticas, por parte de los agentes educativos, para lograr ajustarse a las necesidades del proceso educativo por tanto educadores, padres e incluso los mismos niños en sus actividades diarias, necesitan observar, analizar y tomar decisiones para mejorar las prácticas de evaluación. En este contexto la reflexión de los educadores como vía de mejora e innovación de la práctica educativa toma sentido y se convierte en una herramienta necesaria. A través de los procesos de reflexión conjunta en un grupo de educadores se produce investigación educativa siempre que ésta lleve a modificar algún aspecto de la práctica. Ya en 1946 Lewin hablaba de investigación-acción como el proceso de indagación colectiva con el fin de mejorar la racionalidad de prácticas sociales o educativas. En Chile la investigación acción se

ha trabajado en universidades como la de Atacama bajo el proyecto de Labra, p; Montenegro, G; Iturra, C y Fuentealba, R, en la Pontificia Universidad Católica de Chile con trabajos de Leiva, D y Gormaz, D. Y de Silva, I (2007) entre otros, incentivando el rol de investigador del profesor. En educación infantil dentro del contexto chileno no se conocen apenas estudios que utilicen la investigación acción como método de investigación desde el colectivo de educadoras. Es por ello que se pensó en realizar un pequeño estudio bajo esta forma de trabajo con un grupo de educadoras de párvulos de un colegio de Santiago de Chile, con el propósito de comprender las prácticas de evaluación de las educadoras para que desde ellas emergieran propuestas de mejora, buscando, a la vez, ser un aporte al conocimiento en la etapa, en el tema y en la metodología a utilizar.

La evaluación en esta etapa y en este contexto asume un rol muchas veces normado y exigido por las instituciones y pocas veces cuestionado y adecuado a las necesidades de los niños, familias y entorno. Es por esto que se requiere ahondar en lo que las educadoras, a cargo de llevarla a cabo, piensan y creen respecto de ella para favorecer reflexiones y cambios desde dentro de la realidad. Comúnmente la evaluación es vista como un ejercicio rutinario, sumativo, obligatorio que deben realizar las educadoras para cumplir con el sistema. Y si bien es cierto que la evaluación por una parte es sumativa, acreditativa y conlleva a la promoción, no se debe olvidar que también y quizá más importante sea su papel formador, de regulación de los aprendizajes, de construcción y mejora. (Jorba y Sanmartí, 1993). Dentro de este enfoque existen algunos elementos que caracterizan a una evaluación para el aprendizaje entre los cuales están las ideas que tienen quienes la practican, las estrategias que se utilizan para recoger, analizar y transmitir la información y el uso que se da tanto del proceso evaluativo como de la información que se obtiene de él. Desde estas premisas se ha abordado el trabajo con el equipo de educadoras encontrándose resultados que dibujan una realidad que puede ser común a muchas otras comunidades de educadoras de párvulos del país, pero que a su

vez dejan ver la situación concreta de este grupo de profesionales que se ha comprometido en revisar sus prácticas.

Metodología

El enfoque desde donde se realizó el estudio es cualitativo en todos sus aspectos, desde la dimensión epistemológica, pasando por la selección de técnicas de recogida de información y el análisis de los datos.

El método utilizado fue de investigación-acción propuesto en sus inicios por Lewin en 1946. El trabajo se fundamenta también en las ideas de Stenhouse (1991), Elliott (1990) y Latorre (2003) quienes entregan sus planteamientos respecto del método desde el campo educativo.

Se consideraron los cuatro momentos del espiral cíclico de un proceso de investigación acción: planificar, actuar, observar, reflexionar. En torno a ellos se realizó un trabajo conjunto y reflexivo con un grupo de seis educadoras incluida la investigadora quien cumplía el rol de coordinadora en las reuniones y actividades que se acordaran o necesitarán.

El equipo de trabajo, como se mencionó anteriormente, estaba conformado por seis educadoras de párvulos de dos niveles, transición 1 y transición 2. Cada una a cargo de un grupo, tres trabajaban en jornada de mañana y tres de tarde. El colegio pertenecía a un sistema de financiamiento compartido entre el gobierno y las familias. Las familias eran de sectores vulnerables y con un nivel educacional que no superaba la enseñanza media. (no terminaban el colegio o era su último nivel educativo) no obstante existía cierta preocupación por la educación de sus hijos.

Las reuniones de trabajo se realizaron dentro del establecimiento en un espacio destinado para ello que comúnmente lo utilizaba la coordinadora del nivel. Se concretaron al medio día para que coincidiesen todas las educadoras en el colegio, debido a la diferencia en su jornada laboral. Se organizaron reuniones cada 15 días aproximadamente, las cuales en dos o tres

ocasiones tuvieron que ser modificadas por inconvenientes rutinarios, alguna educadora no podía asistir o había alguna actividad de colegio. Las sesiones duraron entre una a dos horas haciéndose poco el tiempo para discutir los temas que ahí emergieron.

Las técnicas de recogida de información utilizadas fueron un cuestionario abierto aplicado a distancia en un momento en que la investigadora se encontraba planificando el estudio fuera del país. Dos entrevistas grupales, una al iniciar el proceso y otra al terminar el ciclo de reuniones. Análisis de documentos, más una auto observación por parte de cada educadora. Y un diario personal de la investigadora a cargo del proceso.

Cuestionario

El cuestionario consistió en una serie de preguntas abiertas enviadas vía correo electrónico, las cuales fueron contestadas y re enviadas a quien orientó la investigación, por parte de todas las participantes. Las preguntas abordaban el tema de la evaluación bajo distintos cuestionamientos como ¿qué es la evaluación?, ¿para qué sirve?, ¿con qué se evalúa? Entre otros. En él se observó una gama de visiones respecto de la evaluación, ideas, formas de llevarla a cabo, recogió hasta inquietudes y sugerencias de algunas educadoras.

Las respuestas fueron sometidas a análisis, comparando y relacionando las opiniones de las educadoras, remarcando las coincidencias y diferencias. De estas respuestas surgieron interrogantes que posteriormente configuraron la entrevista grupal.

Entrevista grupal.

Esta técnica fue utilizada en vivo a partir de las opiniones expresadas por las educadoras en el cuestionario aplicado anteriormente. Se organizó al comienzo de las reuniones con el equipo y tuvo una duración de aproximadamente 1 ½ hrs. Se solicitó autorización de las participantes para ser grabada en audio y posteriormente se transcribió para extraer las

ideas principales. Se ahondó en lo que los cuestionarios no dejaban claro y se solicitó profundizar algunos tópicos como por ejemplo la utilidad de la evaluación, los instrumentos de evaluación y los objetos de evaluación.

Análisis documental

Una de las tareas de nuestro equipo fue crear pautas de observación y análisis de documentos, tomando como referencia las pautas utilizadas por la orientadora de la investigación en una experiencia de observación de centros en Barcelona. Éstas se discutieron dentro del grupo, se rescató lo que correspondía con nuestra realidad, se descartó lo que no era contingente y se modificó lo que podía serlo, adecuando a las características del colegio.

Los documentos analizados fueron principalmente planificaciones diarias, plan anual de trabajo por nivel, registros diarios de los niños, informes a las familias, pruebas de nivel (evaluaciones estandarizadas para medir aprendizajes claves en determinada época del año)

Auto observación de las prácticas de evaluación

Se creó una pauta de observación (ver anexo) en base a todo lo conversado en las reuniones de trabajo respecto de cómo se estaban desarrollando dichas prácticas. Las educadoras la completaron a la luz de su experiencia personal y fue un documento que no se compartió sino más bien invitó a la reflexión. La investigadora a cargo recogió las pautas y se resumieron las respuestas.

Diario de la investigadora a cargo

Se llevó un registro de todas las reuniones y observaciones realizadas al proceso colaborativo, poniendo énfasis en las inquietudes, las reflexiones, las dificultades de los momentos en que nos encontramos para dialogar de determinados temas. El diario sirvió para ir planificando y reconstruyendo los encuentros.

Resultados

Cuestionario

A partir del cuestionario se pudo observar que existe una variedad de concepciones de la evaluación de aprendizajes, ya que las respuestas son distintas en función de la individualidad de cada educadora, así como del nivel en el que se desempeña. Pareciera que las educadoras ven la evaluación como el proceso de comprobar si los objetivos están logrados o no, a través de diferentes actividades, que no siempre son usadas como formas de evaluación. Los instrumentos usados para evaluar depende de la finalidad, así las evaluaciones de fin de semestre o año son pruebas de papel, mientras las que corresponden a actividades cotidianas lo son con pautas de cotejo o valoración. Los criterios de evaluación generalmente son tres, logrado, medianamente logrado y no logrado, aunque en algunas ocasiones se utilizan otros como, de acuerdo a lo esperado, sobre lo esperado, bajo lo esperado, tomando como referencia las pautas entregadas por el ministerio de educación. Hay conciencia que se pone énfasis en núcleos de lenguaje verbal y relaciones lógico matemáticas, dejando de lado aspectos como autonomía, convivencia y relación con el medio natural y cultural, atribuyendo esto a que la institución privilegia los primeros y exige un buen rendimiento. Las educadoras consideran que utilizan la evaluación a diario pero en forma poco sistemática, sólo se formaliza en las pruebas de nivel, del año o mediciones externas, el resto del año observan frecuentemente el progreso y las dificultades de los niños. Estas evaluaciones intervienen muy poco en la planificación o reconducción del proceso, por lo que se pierde el sentido de lo que significa evaluar que lleva consigo inherentemente una toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Entrevista grupal

Se dedujo que las educadoras poseen ciertas visiones respecto de la evaluación pero que no siempre se relacionan directamente con sus

prácticas debido a la presión del sistema institucional. La mayoría de las educadoras no le da mucha importancia a la evaluación pero en su discurso aparece la idea que debe tener importancia dentro del plan pedagógico. Se nota cierta incongruencia entre lo que creemos o pensamos y lo que hacemos, debido principalmente a factores externos como es la estructura organizacional del centro educativo. Se observaron también diferencias personales entre las educadoras, dándose el caso que entre más jóvenes la estructura de hacer o pensar la evaluación es más rígida y sujeta a la teoría, en cambio las más expertas se dejan llevar por lo que les va diciendo la experiencia, son más flexibles en cuanto a las formas de hacer la evaluación con los niños. Sin embargo se pudo observar que además de estas diferencias también hay un componente de disposición frente a la reflexión y a la intención de cambiar algo de la práctica, ya que las más jóvenes se mostraron más dispuestas a cuestionar y evaluar su trabajo con miras a una mejora en cambio las más expertas mostraron más resistencia para involucrarse en un posible cambio de su quehacer pedagógico en torno a la evaluación de aprendizajes de los niños.

Análisis documental

Los resultados de este procedimiento se clasificaron en las técnicas utilizadas.

- Plan anual. Se pudo concluir que éste no contempla momentos definidos de evaluación, solo nombra instrumentos sin especificar algunos indicadores claves los que a juicio de las educadoras debiera considerarse, estos son lista de cotejo, escalas de valoración y observación directa
- Planificaciones diarias. Todas las planificaciones llevan un espacio para especificar la evaluación y se hace de manera muy general mencionando los instrumentos que en todos los casos son listas de cotejo o escalas de valoración. No se especifican criterios ni aspectos a evaluar. Dentro del análisis las educadoras comentaron que lo que está en el papel

pocas veces se realiza en la práctica por falta de tiempo y de rigurosidad.

- Registros diarios de las actividades de los niños. La mayoría de las educadoras lleva un registro personal de los logros de los niños, algunas en una planilla para completar si el niño logra o no la actividad otras en un cuaderno menos sistemático. Hay diferencias en los criterios de evaluación: Logrado, Medianamente logrado, Por lograr, No logrado, de estos cuatro solo se utilizan tres a juicio de cada educadora. Ninguna educadora utiliza registros descriptivos dicen que por falta de tiempo. En los trabajos de los niños suelen anotar alguna observación como muy bien, felicitaciones, puedes hacerlo mejor, pegar stickers o estampar dibujos.
- Informe a las familias. Se revisó en función de lo que se había estado reflexionando en torno a la evaluación y se concluyó que el informe debía ser revisado y modificado, en aspectos como la selección de los indicadores a evaluar, los criterios para evaluar si debía ser Logrado o de acuerdo a lo esperado, No logrado o bajo lo esperado, se dedujo que era demasiado extenso y con un lenguaje poco familiar para los padres y se acogió la propuesta de la coordinadora de agregar un espacio para la opinión de los padres. Estos acuerdos se tomaron a mitad del año escolar por lo que los cambios propuestos se verán al finalizar el año para la impresión de los informes nuevos.
- Pruebas de nivel. Se analizaron desde aspectos formales y estructurales hasta del contenido que llevaban quedando este último aspecto como tema a tratar en reuniones de trabajo por nivel. Estas pruebas son estandarizadas para todos los grupos del mismo nivel, se observó que en algunas ocasiones son demasiado extensas, pero que miden los objetivos propuestos, se aplican a lo largo de unos días y algunas veces separando el grupo en actividades paralelas. Son mayoritariamente sumativas, las educadoras, pudimos darnos cuenta, que deberían utilizar sus resultados para reorganizar la planificación pero esto

no se hace excepto en un caso. Las pruebas son confeccionadas por las mismas educadoras del nivel, quienes las aplican en sus grupos y luego corrigen, sin embargo en este último punto se encontraron diferencias en las maneras y criterios utilizados por cada educadora, algunas revisan con una mirada muy detallada las respuestas de los niños y otras en forma general, por este motivo hay diferencia en el resultado final de cada grupo, ante esta reflexión surgió la idea de crear rubricas y homogeneizar los criterios de corrección de las pruebas de manera que todos los grupos de un mismo nivel estén en las mismas condiciones al trabajar los resultados.

Auto observación de las prácticas

Lo que se rescató a través de estas pautas fue una mirada introspectiva de cada educadora reflejada en comentarios y notas en la pauta. Algunas de las anotaciones fueron que se utilizan sólo instrumentos cerrados para registrar el aprendizaje de los niños, existe diferencia en los criterios de evaluación de los contenidos, hay presencia de refuerzo simbólico y verbal hacia los niños, en algunas ocasiones se vislumbran acciones de autoevaluación por parte de los niños pero no es una práctica constante ni consciente. Se utilizan más de una técnica para evaluar, pero no se registran, perdiéndose la información como evidencia del aprendizaje.

Diario de la investigadora a cargo

Con este sistema de registro se pudo evidenciar cuáles eran los pensamientos y actúares de las educadoras respecto a la evaluación. Surgió la idea de escribir un pequeño resumen con las principales ideas de cada reunión incorporando un espacio para la reflexión guiada en forma individual (ver anexo). Se observó que en reiteradas ocasiones las educadoras llegaban a reunión pensando en sus clases, en lo que estaba pasando en ellas en su ausencia, la necesidad de acudir a alguna actividad o atender a un padre. Sin embargo en el transcurrir de las

reuniones la motivación por participar y sentirse integrada al encuentro, crecía y se hacía notorio en la participación, comentarios, discusiones y la extensión de las reuniones que en más de una ocasión se excedió del tiempo. En dos circunstancias un par de educadoras manifestaron sus diferencias por motivos ajenos al tema a tratar, provocando momentos de tensión y de dificultad para conversar de nuestro tema central.

A través del diario de la investigadora a cargo se pudo captar la mirada objetivista de la evaluación, las anotaciones dicen en muchas ocasiones que las educadoras conciben y practican la evaluación para aprobar, comprobar, promover, de forma cuantitativa, encontrándose un cierto desconocimiento del sentido formador y procesual.

He aquí un extracto de dicho diario:

Reunión de 10 de agosto, 2012.

Objetivo: definir los indicadores de análisis de la evaluación formativa y de los informes al hogar.

Cuesta comenzar a plantear las ideas, tengo que captar con esfuerzo, la atención de las educadoras.

En relación a la evaluación formativa se concluye que el documento para analizar será las plantillas, para las educadoras son la forma cuantitativa para saber cómo van avanzando los niños.

No hay conciencia de otro tipo de registro además de: Lista de cotejo, Escala de valoración, registros descriptivos.

Las educadoras piensan que la actividad permite evaluar la habilidad, queda la incertidumbre de ¿cuántas actividades deben lograrse para poseer la habilidad?

Reflexiones

Dada la naturaleza del proceso de investigación acción, las reflexiones son en gran parte pensamientos, ideas e innovaciones del equipo de educación parvularia del colegio, y en un grado menor los pensamientos y observaciones de quien orienta el proceso de investigación.

Mirando todo el proceso es posible concluir que el cambio e innovación pedagógica es posible mientras exista un equipo cohesionado que persiga los mismos objetivos y observe sus prácticas con un espíritu de superación, abierto a criticar de forma constructiva las acciones que, con o sin intención, gobiernan el quehacer educativo con el fin de mejorar en beneficio de una educación de calidad ofrecida a los niños, sus familias y resto del personal del establecimiento y un buen clima de trabajo que propicie sensaciones de valía profesional y personal, así como un buen trabajo en equipo.

En consecuencia, las opiniones de las educadoras dejan ver que las prácticas de evaluación puestas en marcha en el colegio no son del todo apropiadas, desde el punto de vista de una evaluación para el aprendizaje. La evaluación que se observa es sumativa enfocada en los resultados para promover de nivel o buscar los aciertos y desaciertos de los niños en los diferentes ámbitos de aprendizaje. En palabras de las educadoras “nosotras evaluamos el producto, no evaluamos en proceso” (educadora 5); “evaluación formativa no hay” (educadora 4). Revisando los objetos de evaluación considerados por las educadoras, es posible observar que son dos los núcleos de aprendizajes que se valoran con precisión y sistematicidad, relaciones lógico matemáticas y lenguaje verbal, esto sucede en ambos niveles, NT1 y NT2. Esto se debe a las exigencias puestas por el colegio de lograr el aprendizaje de contenidos de estas áreas como una preparación a la prueba estandarizada aplicada en 2°, 4°, 8° y II medio, SIMCE, la que tiene como objetivo fundamental la medición de la calidad de educación ofrecida por los establecimientos, pero que en muchas ocasiones pierde su sentido al volcarse como un incentivo económico para éstos.

Volviendo al tema que se discute, las educadoras hemos podido ver que nuestras prácticas tienen bastante que mejorar partiendo desde la base de ponernos de acuerdo en los criterios a utilizar al momento de evaluar, ya que cada una valora de manera distinta lo que al final del proceso se mide con un parámetro estándar, encontrado en el informe de evaluación entregado a las

familias. Por esta razón uno de los desafíos propuestos es unificar criterios lo cual se establecerá al momento de planificar el siguiente año escolar.

Otro aspecto del cual nos hemos dado cuenta es que las familias juegan un papel importante al momento de querer saber cómo aprenden los niños en su globalidad, ya que son ellas las que pasan el mayor tiempo junto a los niños y quienes más los conocen. Sin embargo este equipo cree que las familias no deben involucrarse en una evaluación formal, más bien pueden aportar con comentarios respecto de cómo han visto el proceso de aprendizaje de su hijo o hija, a través de entrevistas o mensajes en el informe a la familia, pero que no condicionará la opinión objetiva que pueda manifestar la educadora a cargo. De esto surgió la necesidad de incorporar un espacio en el informe a las familias, para que éstas escriban sus apreciaciones acerca de cómo ven el desarrollo de sus hijos.

En relación a los medios con los cuales evaluamos, hubo un acuerdo que se utilizan instrumentos sencillos, simples, que no necesitan mucho tiempo para recoger la información ni tampoco para vaciarla a planillas o el informe. Éstos son las conocidas listas de cotejo o de control y las escalas de valoración, apreciación o actitudes. Sólo en un caso la educadora opta por procedimientos más cualitativos que le significan tiempo y dedicación hacia la evaluación, porque la cantidad de niños por aula dificulta este tipo de tareas. Como sucede en la mayoría de los centros que atienden a párvulos entre los 4 y 5 años, las aulas acogen entre 35 a 45 niños aproximadamente, lo cual es un desafío para las educadoras quienes deben velar porque todos sus estudiantes aprendan. Dentro de las conclusiones que abordan este aspecto es importante mencionar que el equipo reconoció la necesidad de emplear procedimientos más cualitativos en la evaluación, por su carácter globalizador, comprensivo, procesual y formativo, siempre y cuando la información que se recoja sea utilizada para orientar el proceso y no terminar siendo una suma de palabras, papeles, registros que se archivan sin ser

analizados y generar decisiones. Por el contrario la evaluación de proceso en forma descriptiva se reconoce como significativa al momento de considerar la individualidad de los niños, y las formas en que cada uno aprende desde su experiencia. Para realizarla el equipo de educadoras propusimos la utilización de un cuaderno de registros anecdóticos, ya que no es posible registrar todo y a todos los niños, por tiempo y número de éstos, el registro anecdótico surge como buena alternativa para recoger aspectos claves en el proceso de aprendizaje de los niños, los cuales pueden servir para tomar decisiones en favor de cada uno. La experiencia de una de las educadoras de llevar un cuaderno con anotaciones de los momentos en que cada niño iba adquiriendo determinados aprendizajes dio impulso al resto de educadoras para hacerse consciente de cómo se estaba convirtiendo la evaluación en algo mecánico y sin utilidad pese a que esta experiencia se vio estancada por la necesidad de trabajar muchos contenidos en un corto tiempo lo que dificultó su observación en los 38 niños.

Hay aspectos que el equipo rescató y que considerando una finalidad formadora de la evaluación, podrían seguir utilizándose como es el uso de las listas de cotejo y escalas de valoración cuando éstas nos aportan un conocimiento puntual de determinados aprendizajes como son los hábitos o la frecuencia en que se encuentran la adquisición de contenidos o habilidades. En este último punto, es necesario señalar que los objetos de evaluación en este colegio son mayoritariamente contenidos, lo que para nuestro equipo es obligatorio entregar a los niños y evaluar, pero podría ser complementado con la observación de habilidades y capacidades, sin embargo para ello la forma de plantear el currículum debe verse modificada, al menos en parte, ya que hemos podido concluir que la metodología curricular y la evaluación están totalmente vinculadas. Nuestra metodología se centra en el trabajo con libros de estudio y fichas de trabajo, la evaluación se hace corrigiendo éstas, desde los aciertos y fallos de los niños en las actividades propuestas. Estamos conscientes que esta forma de trabajo dista mucho de las nuevas metodologías propuestas por los

expertos, trabajo por proyectos (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997), centros de interés (Decroly, 1901), aprendizaje a través del juego (Buhler, 1928; Chateau, 1946; Erickson, 1959; Piaget, 1971). Está claro que la organización del establecimiento y las demandas al nivel pre escolar no permiten un trabajo desde estos enfoques, sin embargo hay consciencia en las educadoras que el mejor aprendizaje es aquel que construye el mismo niño a través de la acción sobre las cosas y de experiencias significativas, el desafío se presenta a la hora de proponer estrategias de enseñanza que incorporen estos elementos respetando y cumpliendo con las exigencias académicas del colegio y las condiciones de espacio y número de alumnos por aula.

Este último párrafo deja ver una de las inquietudes que emergen del proceso de reflexión en la acción y a éste se suman otros, que enlazados con el anterior, hablan de cómo integrar las habilidades propuestas por los programas ministeriales con los contenidos dados por la institución, cómo evaluar las habilidades sin caer en generalizaciones ni reducirlas a actividades, por ejemplo, evaluar la coordinación motriz fina a través de diferentes actividades las que por sí solas no reflejarían el desarrollo de la actividad, pero que tampoco implicaría que el niño logre todas las actividades propuestas. Una posible respuesta a esta encrucijada sería usar rúbricas las que definen cuántas actividades y cómo se realizan, para determinar el desarrollo de tal habilidad.

Otra interrogante que se abrió en este camino de reflexión dice relación con el rol de la familia, aún existe una idea que coloca al educador como protagonista de la enseñanza, dentro del equipo se asumió que los padres deben responder con sus deberes de cuidado y colaboración hacia lo que el colegio solicita, tareas, dineros, higiene de los niños, alimentación, asistencia a reuniones de padres. Sin embargo se planteó como punto reflexivo el hecho de que son los padres los primeros educadores y quienes nos pueden aportar más y mejor cómo aprenden sus hijos e hijas. Hasta ahora queda como asunto por integrar en las creencias y en las prácticas de

las educadoras y se abre la posibilidad de vincular la evaluación con la opinión de los padres.

Un aspecto importante que se logró dilucidar fue que en un aprendizaje significativo y una consecuente evaluación trae consigo mirar el cómo aprenden los niños siendo esto más o igual de importante que el cuánto y el qué. Para ello los sistemas de evaluación requieren procesos de describir conductas, reacciones, expresiones de los niños y para ello es necesario utilizar instrumentos que lo permitan, como se mencionó anteriormente, estos instrumentos implican un trabajo sistemático y riguroso, pues es una pérdida de trabajo recoger información con, por ejemplo, registros fotográficos, si luego se acumularán las fotografías sin realizar un análisis de éstas y una consecuente toma de decisiones en relación a su información. Para este efecto surgieron varias ideas las que han sido mencionadas durante este artículo, registros fotográficos, videos, diarios del educador, registros anecdóticos, carpetas de aprendizaje. Sin embargo se ve muy difícil la aplicación de alguno o varios de ellos por tiempo mayoritariamente.

Como reflexión final del equipo educativo aparece la idea de trabajar en conjunto, educadoras con sus asistentes, entre educadoras del mismo nivel y entre todo el ciclo. En cada reunión realizada se llegó a ciertas conclusiones las que se rescataron a lo largo de esta pequeña investigación. Hubo una valoración especial a las diferentes visiones y experiencias de cada educadora, se logró cohesión y sin duda despertó un interés por conocer nuevas experiencias que iluminen las prácticas. Nos pudimos hacer conscientes de la importancia de reflexionar para promover el cambio o la innovación, ya que los cuestionamientos llevan a replantear las ideas. Cada miembro del equipo aportó con su opinión y la observación de su práctica y al compartirla despertó asombros, inquietudes, ímpetu en el resto de educadoras. Por último la experiencia nos permitió tomar consciencia de todo lo que necesitamos y queremos saber para poder llevar a la práctica los anhelados

cambios por una mejora de la educación ofrecida a nuestros niños y niñas.

Palabras de la investigadora a cargo

Personalmente quedo muy satisfecha con el trabajo realizado, fue un tiempo de encuentros, obstáculos, aspiraciones, expresiones, conclusiones y crecer personal y profesional. El camino de la investigación acción es de nunca acabar porque constantemente estamos haciendo educación y este hacer necesita ser mirado con ojos de humildad y a la vez altruismo. El crecer profesionalmente con otros da la sensación que vamos tras un objetivo en común que nos alienta a seguir trabajando con responsabilidad y vocación. La pequeña investigación dada a conocer posibilitó lo anteriormente dicho ya que nos observamos como educadoras, concluir el ciclo con más esperanza en nuestra labor, la que en algunas de ellas se vio debilitada al iniciar los encuentros.

Los resultados de este proceso indican que algún cambio se produjo en nuestras creencias y esto se verá reflejado en las acciones ya propuestas para el siguiente año escolar, las que fueron mencionadas en el desarrollo de este trabajo.

Finalmente me gustaría mencionar la importancia que tiene el establecimiento dentro de un proceso como éste, pues muchas de las decisiones tomadas en el equipo deben ser aprobadas por la dirección, en este caso los pequeños cambios a realizarse fueron acatados por ésta, pero otros no lo fueron como es el caso de entregar recursos para una evaluación más cualitativa, (registros fotográficos, omitir las pruebas estandarizadas, cambiar los criterios o categorías de evaluación de los informes) Creo que para que exista innovación en un centro éste debe pensar y actuar de la misma manera y formular los cambios necesarios en su totalidad. En este trabajo la cohesión grupal fue muy apropiada pero faltó la participación más comprometida por parte de la institución quizá los resultados hubiesen sido algo más consistente. Sin embargo valoro y agradezco el esfuerzo realizado y estoy

segura que traerá buenos frutos. A su vez, considerando que el espiral de investigación acción es cíclico, con estas conclusiones se abre la puerta para seguir reflexionando y cambiando nuestras prácticas.

Zabala, A., Pérez, M., Ortega, M., & Regueiro, N. Què en penses de les competències en educació infantil? Revista electrònica Guix d' Infantil, (52)

Referencias bibliogràfiques

- Anguera, M. T. (Ed.). (1999). Observación en la escuela: Aplicaciones. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Antzuola Herry y otros. (2012) Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas. Barcelona: Graó.
- Bases Curriculares de la Educación Parvularia. (2001). Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Bassedas, E., Coll, C., Huguet, T., Marrodán, M., Miras, M., Oliván, M., et al. (1990). Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial. Pautas de observación. Madrid: Visor.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1998). Aprender y enseñar en educación infantil. Barcelona: Graó.
- Jorba y Sanmartí. (1992) La función pedagógica de la evaluación. En Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Jorba, J. (1999). La regulación y autorregulación de los aprendizajes. Madrid: Síntesis.
- Latorre, A. (2003). La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Paniagua, G. (2002). Informes a las familias. Conocer y compartir. Revista electrònica Aula De Infantil, 5
- Programas pedagógicos para la educación parvularia. (2008). Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- VV.AA. (2000). Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona: Graó.

Artículo concluido 20 de abril de 2013

Cita del artículo:

Espinoza, P. (2013): Observar, reflexionar y mejorar en conjunto. Una experiencia con educadoras en Santiago de Chile. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(2), pp. 147-157. Publicado en <http://reladei.net>

Agradecimientos a las educadoras colaboradoras:

María Amoloquet; Adriana Fuentes; Marcela Ortiz; Ingrid Rodríguez y Ximena Rivera.

Acerca de la autora



Paula Carolina Espinoza León

Universidad de Barcelona

Mail: espinoza.l.p@gmail.com

Doctoranda del programa de Educación y Sociedad en la Universidad de Barcelona.

Líneas de investigación: Investigación en didáctica, formación y evaluación educativa.

Actualmente trabaja como educadora de párvulos en el Colegio San Agustín de Santiago de Chile (Chile).

L'identità culturale e politica del nido.

Anna Lia Galardini

Italia

Riassunto

Il presente contributo intende focalizzare sinteticamente l'identità culturale e politica del nido d'infanzia in Italia. Fin dalle sue origini, infatti, il nido non si è proposto esclusivamente come servizio alle famiglie, ma anche come progetto educativo articolato, in grado di far fare dei passi in avanti sia alle politiche, sia alla cultura dell'infanzia. La chiave di questo importante sviluppo risiede essenzialmente nel radicamento nel territorio dei servizi per l'infanzia e nella partecipazione che ha saputo sollecitare a livello della comunità locale.

Per questo è importante continuare a coltivare la qualità educativa dei servizi, attraverso l'attenzione costante ai contesti per mezzo dell'osservazione e puntando costantemente sulla formazione sul campo degli educatori e dei professionisti che operano in questo campo.

Un altro elemento determinante dalla qualità dei servizi per la primissima infanzia è caratterizzato dal dialogo costante con le famiglie. Agli educatori è richiesto uno sforzo maggiore oggi, rispetto al passato, affinché si rapportino ad una famiglia che è sempre più complessa.

Non va dimenticato infine che investire sull'infanzia, a partire dai piccolissimi, significa investire sul futuro della società: si tratta di una proposta che, lontano dall'essere utopica, è sostenuta da diversi economisti anche di fama internazionale.

Parole chiave: Nido d'infanzia, identità culturale, identità politica, qualità educativa

The cultural and political identity of the asilo nido.

Anna Lia Galardini

Italy

Abstract

This paper intends to focus briefly the cultural and political identity of nido d'infanzia in Italy. Since its inception, in fact, the nido has not proposed solely as a service to families, but also as an articulated educational project, able to take a step forward both to politics and to the culture of childhood. The key to this important development lies primarily in local roots of early childhood services and participation that has been able to stimulate in the local community.

For this reason it is important to continue to cultivate the quality of educational services, through constant attention to the contexts by observation and focusing constantly on the field training of educators and professionals working in this field.

Another determining factor in the quality of services for early childhood is characterized by constant dialogue with families. More effort is required to educators today than in the past, in the relationship with families, who are increasingly complex.

We can not forget, finally, that invest in children, starting from the smallest, means investing in the future of society: it is a proposal that, far from being a utopia, is supported by several internationally renowned economists.

Key Words: Nido d'infanzia, cultural identity, political identity, educational quality

La identidad cultural y política de la Escuela Infantil 0-3.

Anna Lia Galardini

Italia

Resumen

Este artículo se centra sintéticamente en la identidad cultural y política de la escuela infantil 0-3 en Italia. Desde su creación, de hecho, la escuela infantil 0-3 no ha propuesto solamente como un servicio a las familias, sino también como un proyecto educativo articulado, capaz de ir haciendo dar pasos adelante tanto a la política como a la cultura de la infancia. La clave de este importante desarrollo se encuentra principalmente en el enraizamiento local de los servicios para la primera infancia y la participación que ha sido capaz de estimular a nivel de la comunidad local.

Por esta razón es importante seguir cultivando la calidad de los servicios educativos, a través de una atención constante a los contextos por medio de la observación y centrándose constantemente en la formación práctica de los educadores y los profesionales que trabajan en este campo.

Otro factor determinante en la calidad de los servicios para la primera infancia se caracteriza por el diálogo constante con las familias. A los educadores se les requiere un mayor esfuerzo hoy en día, respecto al pasado, en lo referido a tratar con familias que son cada vez más complejas.

No podemos olvidar, por último, que invertir en la infancia, empezando por los más pequeños, significa invertir en el futuro de la sociedad: se trata de una propuesta que, lejos de ser una utopía, es apoyada por varios economistas de renombre internacional.

Palabras clave: Escuela Infantil 0-3, identidad cultural, identidad política, calidad educativa

Una nuova cultura dell'infanzia

Negli ultimi decenni la diffusione dei servizi per la prima infanzia, in Italia e più in generale nei diversi paesi europei, ha contribuito indubbiamente a far crescere l'attenzione verso i bisogni dei bambini considerati come soggetti con specifici diritti, alimentando la visione dell'infanzia come una stagione della vita ricca di potenzialità che per emergere richiedono contesti adeguati. Si è gradualmente consolidata la convinzione che le politiche sociali rivolte all'infanzia non debbano essere ricondotte unicamente alle politiche familiari e alle politiche rivolte alle donne, per la conciliazione tra tempi di vita e di lavoro, ma che debbano piuttosto essere ancorate a progetti educativi specificamente orientati al benessere e alla tutela dei diritti dei bambini.

Sono stati comunque necessari anni di esperienze e di riflessioni condivise tra educatori, esperti, famiglie per produrre una concreta sensibilità verso i diritti dell'infanzia e per approfondire molti aspetti legati ai temi dello sviluppo nei primi anni di vita,

cogliendone anche elementi nuovi rispetto al passato.

In virtù di questo impegno in Italia esistono oggi servizi di ottima qualità, caratterizzati da una costante attenzione pedagogica, che sono stati negli anni punti di riferimento e di interesse per la comunità scientifica internazionale, veri e propri spazi della ricerca in ambito evolutivo. Attraverso la documentazione prodotta, in collaborazione e sinergia con le università, hanno potuto contribuire a fare avanzare sia le acquisizioni della ricerca che la pratica educativa. Questa nuova dimensione culturale intorno all'infanzia ha determinato la valorizzazione dell'investimento sull'educazione a partire dai primi anni, riconosciuto come un fattore molto positivo che offre un'ampia serie di benefici a breve e a lungo termine, decisivo per ridurre le disuguaglianze sociali. Ma dobbiamo riconoscere che c'è ancora un notevole divario da colmare tra le acquisizioni teoriche sui benefici delle politiche verso l'infanzia e la concretezza delle azioni.

In Italia la prima espansione dei servizi per i bambini più piccoli è avvenuta negli anni 70 a seguito della legge 1044 del 1971: questi sono stati anni che hanno visto un impegno rilevante, da parte dei governi locali, volto alla realizzazione e alla gestione di servizi pubblici, asili nido e scuole dell'infanzia, che si sono caratterizzati per il coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie. Quindi i servizi sono nati ancorati alle comunità e hanno voluto, fin dai primi anni della loro istituzione, emanciparsi da pratiche di custodia, per assumere un ruolo non assistenziale ma propositivo, in particolare rispetto al diritto dei bambini ad avere buone condizioni per crescere.

Il radicamento dei servizi nelle città è stato costruito a partire dal loro essere servizi pubblici gestiti dalle municipalità, in dialogo costante con le famiglie, accolte e coinvolte. E' questo il fattore che li ha resi luoghi di ascolto e di aggregazione per i genitori, luoghi di buone relazioni in cui è stato possibile costruire comportamenti sociali positivi, promuovere politiche di inclusione e quindi produrre capitale sociale.

Il protagonismo dei Comuni ha però contribuito anche a determinare una frammentazione degli interventi che ha prodotto un processo di differenziazione tra le regioni, rimasto tale nel tempo a causa dell'assenza di un quadro giuridico adeguato delle politiche nazionali.

La gestione da parte dei Comuni ha favorito comunque il fatto che i singoli servizi non rimanessero isolati tra loro all'interno di ogni realtà cittadina, ma fossero ciascuno parte di una rete capace di dare corpo a un progetto condiviso e riconoscibile, che si incardinava in un sistema coerente ed integrato costituito dai nidi e dalle scuole dell'infanzia a gestione comunale. I nidi, infatti, sono sorti prima là dove i Comuni avevano già aperto scuole pubbliche per l'infanzia, per supplire al ritardo dell'intervento dello Stato, dopo l'approvazione della legge n.444 del 1968 che prevedeva l'impegno dello Stato nell'istituzione di scuole materne.

E' stato dunque a partire dagli anni che '70 che gli asili nido in Italia hanno saputo

compiere un serio lavoro per dare concretezza alla propria intenzionalità educativa e per ricercare le soluzioni adatte a mettere al centro delle scelte organizzative e pedagogiche i bambini e lo sviluppo delle loro potenzialità. Si sono affinati passo dopo passo quei progetti psicopedagogici che hanno puntualizzato le caratteristiche che deve avere un servizio educativo rivolto ai bambini nei primi anni di vita. Sono stati perciò anni di intensa riflessione e di dibattito culturale che hanno visto, contemporaneamente all'espansione dei servizi, la realizzazione di numerose ricerche in Europa e negli Stati Uniti dalle quali è emerso un quadro teorico sullo sviluppo infantile che ha legittimato la positività di un intervento formativo al di fuori della famiglia a partire dai primi anni. Da questi studi si è affermata infatti un'immagine nuova del bambino, un bambino attivo, con competenze sociali precoci, capace di stabilire relazioni significative con figure diverse da quelle familiari e con i coetanei, relazioni che hanno una funzione importante nei confronti dei processi cognitivi.

Gli asili nido hanno contribuito a diffondere questa identità dell'infanzia attraverso il loro profilo a educativo, che è stato capace di interpretare i bisogni peculiari dei bambini e in modo particolare il loro bisogno di incontrare, giocare, condividere esperienze con altri bambini.

Se la storia dei servizi per i più piccoli in Italia si è sviluppata di pari passo agli studi sullo sviluppo infantile, è stata comunque segnata dall'intreccio esistente con la realtà sociale propria dei territori in cui si sono sorti. L'infanzia non esiste da sola, ma è parte di un sistema sociale con il quale è sempre in relazione e i servizi rivolti all'infanzia esprimono conseguentemente una loro complessità, in quanto rappresentano snodi di questioni sociali più ampie e di molteplici aspetti che riguardano il vivere sociale. Infatti, la condizione infantile è fortemente legata alla realtà delle famiglie e di conseguenza alle condizioni socioeconomiche, ai valori culturali e alle scelte politiche che caratterizzano un determinato contesto. Per questo la diffusione dei servizi ha registrato fino dall'inizio molte differenze nelle diverse aree del paese che sono rimaste tali nel tempo, mantenendo

marcata la distanza tra le realtà più positive che si concentrano nel centro nord e quelle delle regioni meridionali.

Quindi nella storia dei servizi dobbiamo tenere conto non solo delle teorie pedagogiche, ma dei condizionamenti riferiti alla situazione sociopolitica, sia a livello nazionale che locale, perché è da questa che discendono le scelte normative e amministrative che influiscono di fatto sull'organizzazione stessa dei servizi. Sappiamo come siano determinanti in ogni paese le disposizioni legislative del governo centrale, perché è attraverso le norme generali che possono essere garantiti standard omogenei di qualità nelle diverse realtà. Ma il livello politico e amministrativo locale è quello che può meglio individuare i bisogni peculiari del proprio territorio, quindi strategico è definire l'articolazione delle responsabilità istituzionali tra Stato, regioni ed enti locali. Sono mancati per decenni provvedimenti di carattere normativo a livello nazionale dopo la legge 1044, mentre sono stati attivi nella creazione dei servizi i Comuni delle città del centro-nord e i risultati positivi raggiunti vanno ricondotti alla loro capacità di mettere in campo tutte le risorse economiche e professionali necessarie.

La gestione da parte dell'ente locale, quale interlocutore istituzionale più vicino ai cittadini, ha manifestato tutta la sua positività perché ha contribuito a tenere insieme le esigenze educative e quelle sociali, ha favorito il dialogo tra le scelte organizzative riferite al progetto educativo e le esigenze delle famiglie, ad esempio per quanto riguarda gli aspetti del funzionamento quotidiano, quali i criteri di accesso, gli orari di apertura, la definizione delle rette di compartecipazione ai costi. Accanto ad ogni bambino c'è una famiglia con specifiche esigenze che se trascurate hanno comunque un riflesso negativo sulla vita dei bambini.

Nel corso degli anni la diffusa consapevolezza dei benefici educativi che la frequenza al nido può produrre ha fatto aumentare la richiesta dei servizi e la domanda ha rappresentato a sua volta un fattore positivo, un elemento di pressione favorevole che ha indotto a far crescere e

articolare l'offerta. Così accanto al nido, a partire dalla metà degli anni Ottanta, sono sorte altre tipologie, definite successivamente Spazi gioco e Centri per bambini e famiglie, che sono andate oltre l'obiettivo proprio del nido di rispondere alle esigenze dei genitori per conciliare la vita lavorativa con la cura dei figli e che hanno reso possibile a un numero maggiore di bambini l'accesso ad un servizio educativo. Questi progetti innovativi sono stati riconosciuti e sostenuti in seguito da un'importante legge nazionale, la n.285 del 1997 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza" che ha incoraggiato il percorso volto a dare forma ad un sistema integrato che vede accanto al nido altri servizi capaci di interpretare con maggiore flessibilità l'articolazione dei bisogni sociali.

I Centri gioco e i Centri per le famiglie, che si sono caratterizzati come luoghi favorevoli all'incontro dei bambini con i coetanei e all'accompagnamento dei genitori nel loro compito educativo, hanno consentito di ampliare l'offerta per i bambini sotto i tre anni (pur offrendo tempi più contenuti di apertura, con orari di frequenza che non prevedono l'intera giornata, con la possibilità di un utilizzo flessibile durante la settimana e con costi di gestione più contenuti rispetto al nido). Conseguentemente hanno interessato quelle famiglie che manifestano bisogni diversi rispetto a quelle che chiedono il nido, ma che non sono meno rilevanti se si rapportano agli esiti che possono avere su tutta la rete familiare. Così di pari passo alle trasformazioni dei modelli familiari e della realtà socioculturale, il sistema dei servizi è diventato più variegato e complesso, pur rimanendo sempre insufficiente.

L'Italia è il paese in Europa che spende meno per le politiche rivolte ai bambini e alle famiglie, con indici ben al di sotto della media europea di spesa. Le ragioni che possono spiegare questo dato non sono però riconducibili unicamente a scelte politiche, riflettono anche fattori culturali riferibili al fatto che il grande valore riconosciuto in Italia alla famiglia ha alimentato posizioni che considerano i problemi della famiglia come problemi da risolvere piuttosto nella sfera

familiare che in quella pubblica, rendendo così residuale l'intervento dello Stato e delle istituzioni.

Attualmente, l'espansione dei servizi risente inevitabilmente della crisi economica degli ultimi anni che ha determinato un'ulteriore riduzione della spesa sociale e crescenti difficoltà per i Comuni a gestire direttamente i servizi. Per fare fronte alla domanda si sono proposti in maniera sempre più decisa soggetti privati, così si è indebolito il protagonismo degli enti locali nella gestione diretta, mentre sono aumentate le forme di gestione, aprendo scenari diversi rispetto al ruolo dei Comuni e al mantenimento del profilo educativo.

Coltivare la qualità educativa

Possiamo però dire che i servizi per l'infanzia in Italia, pur quantitativamente insufficienti, hanno rappresentato negli anni una concreta utopia, che si è potuta realizzare in virtù un'adeguata riflessione pedagogica, anche se unicamente là dove c'è stato un contesto socio culturale e politico favorevole. Se la storia del nido è in parte una storia di ritardi e di inadempienze, è anche una storia di grande impegno e di risultati raggiunti sul piano della qualità. Guardando in modo retrospettivo dobbiamo riconoscere che è stata caratterizzata dall'impegno a dare centralità ai bisogni dei bambini. Infatti, nonostante che la legge nazionale 1044 del 1971, la prima legge che fa da cornice normativa alla nascita dei servizi, sia stata orientata più a risposte di tipo sociale che ad obiettivi educativi, c'è stata una progressiva volontà di ricercare, attraverso una continua riflessione sulla pratica, le opportune soluzioni organizzative per rendere il nido principalmente un luogo buono per i bambini, visti nella loro autonomia di soggetti, non in quanto figli dipendenti da un contesto familiare da sostenere nelle responsabilità educative.

Per sottolineare questa vocazione gli asili nido hanno orientato il loro impegno ad organizzare i propri spazi ed i propri tempi, quindi la scansione della giornata educativa e le caratteristiche delle attività, tenendo conto

principalmente della centralità del bambino piuttosto che delle esigenze familiari.

L'obiettivo è stato quello di rispondere al bisogno sicurezza e di affettività dei bambini e da qui la volontà di promuovere relazioni significative con gli educatori attraverso rapporti numerici adulti bambini adeguati e la garanzia di figure di riferimento stabili nel tempo. L'obiettivo è stato quello di riconoscere e valorizzare le potenzialità dei bambini e da qui la ricerca di una varietà di materiali capaci di consentire esplorazioni appropriate alle loro esigenze evolutive.

Fare questo non è stato facile, ha richiesto saper osservare i bambini e il modo in cui apprendono per offrire opportunità non banali, promuovendo in particolare quelle che spesso la casa, con le sue limitazioni, non consente. L'investimento sull'ambiente è stato il fulcro della riflessione pedagogica di quei servizi che hanno espresso un progetto educativo di maggior qualità. Progressivamente i nidi hanno preso le distanze dai luoghi istituzionali, espressione di una vocazione assistenziale e povera, grazie alla presenza di arredi, colori, oggetti e materiali tali da dare un'atmosfera accogliente e piacevole. Sono stati predisposti spazi stimolanti, per giocare e per stare bene insieme, spazi dove ogni bambino può sentire la continuità con la sua vita a casa perché sicuri e familiari, non anonimi, ma attenti all'identità dei bambini e degli adulti, alle loro storie, alla loro sensibilità.

I nidi si sono proposti come luoghi belli, capaci di nutrire le emozioni, di offrire condizioni di agio e di benessere, valorizzando proprio quegli elementi, meno tangibili, ma non per questo meno influenti, che riguardano le percezioni e l'affettività. Un ulteriore traguardo del progetto pedagogico ha riguardato la documentazione delle esperienze compiute dai bambini. Progressivamente i nidi sono divenuti capaci di raccontare attraverso immagini e testi il lavoro educativo per aiutare in particolare i genitori a comprendere il valore del servizio.

Tutto ciò è stato il risultato della crescita professionale degli educatori, infatti, è stato possibile là dove c'è stato un investimento sulla loro preparazione e sul loro ruolo,

attraverso una formazione in servizio che ha alimentato la riflessione sulla pratica. Per garantire ai bambini luoghi di benessere e crescita, la condizione imprescindibile è stata ricercata proprio nelle competenze professionali degli adulti e nella possibilità di prevedere un costante aggiornamento, attraverso la disponibilità nell'orario di lavoro di tempi da destinare alla formazione. Il personale qualificato è la risorsa maggiore per un servizio, ma è una risorsa delicata e critica che richiede un investimento continuo.

La formazione degli educatori rimane un fattore decisivo per la qualità dei servizi, nella convinzione che l'adulto per educare un bambino non può limitarsi ad apprendere dal bambino, ma impara dal sapere di altri adulti che sono in grado di sostenerlo con competenze specifiche. La questione della formazione di base non è ancora risolta in Italia da un punto di vista normativo. Una conquista da realizzare è, infatti, quella della formazione universitaria per gli educatori del nido, analogamente a quanto previsto per la scuola dell'infanzia. Invece la formazione in servizio sostenuta dagli enti gestori, in particolare dai Comuni, ha è stata una realtà diffusa producendo esiti molto qualificanti e ha offerto agli operatori gli strumenti necessari per interpretare la complessità del loro lavoro, supplendo alle carenze della preparazione di partenza. Investire nella formazione in servizio ha significato aiutare gli educatori a rendere chiari ed espliciti i loro intenti, per dare un senso al lavoro con i bambini e per tradurre in pratica coerente le conoscenze teoriche.

Le esperienze più avanzate si sono manifestate in quei territori in cui i servizi e conseguente-mente gli educatori hanno avuto la possibilità di agire in orizzonti di rete, il che ha significato non essere isolati, ma parte di un progetto più vasto in dialogo con altre esperienze ed avere un supporto esterno, cioè la presenza di figure preposte al coordinamento pedagogico e garanti di piani di formazione. E' in queste realtà che la formazione ha potuto rivolgersi non tanto ai singoli educatori, ma all'intera equipe offrendo opportunità sistematiche di lavoro collegiale, con occasioni strutturate di incontro tra colleghi per il

confronto sulla pratica educativa. Quindi quando pensiamo al contributo della formazione in servizio dobbiamo sottolineare come elemento positivo il fatto che dà valore non solo al sapere, ma alla capacità di stare in modo attivo e cooperativo dentro la quotidianità del lavoro educativo, per alimentare sia la qualità del contesto fisico, sia la qualità delle relazioni tra colleghi e con le famiglie. La qualità degli spazi è importante, ma riflette sempre il clima relazionale che prende l'impronta dai rapporti degli operatori tra loro, perciò è su questi che dobbiamo investire.

I rapporti positivi tra tutto il personale di un servizio consentono di sfruttare le risorse di un lavoro collegiale che arricchisce e mette a frutto le potenzialità di ognuno, facendo del servizio una piccola comunità solidale che offre ai bambini esempi preziosi di socialità armoniosa, con un riflesso importante sullo sviluppo della loro socialità. Quando gli insegnanti si confrontano e collaborano, oppure accolgono amichevolmente i genitori, danno ai bambini l'immagine di una vita sociale improntata al dialogo e all'ascolto e li fanno sentire sicuri tra adulti che capaci di testimoniare il piacere di stare insieme.

Il dialogo con le famiglie

Dare attenzione alle relazioni significa non solo creare un clima collaborativo all'interno del servizio, ma alimentare la capacità di dialogo con le famiglie per fare crescere la necessaria sensibilità rispetto al valore educativo del nido. Il nido ha affermato la propria funzione educativa, emancipandosi da un ruolo di custodia proprio nel momento in cui gli educatori sono stati riconosciuti professionisti dotati di un'ampia esperienza con i bambini, quindi consulenti attendibili ai quali i genitori possono ricorrere per esprimere i dubbi riguardo all'educazione.

Per interagire con le famiglie non è sufficiente possedere una lettura aggiornata dello sviluppo infantile, sono necessari anche strumenti culturali per comprendere la realtà

in cui bambini e adulti si trovano a vivere oggi ed i fenomeni sociali che maggiormente influiscono sui loro comportamenti e sugli stili educativi dei genitori. C'è quindi un sapere sulle famiglie dal quale non è possibile prescindere e che deve essere continuamente aggiornato.

E' a partire da queste considerazioni che è possibile superare nei servizi per l'infanzia l'ambivalenza tra funzioni educative e sociali. Non ci possiamo occupare dei bambini se non teniamo conto della realtà delle famiglie, così come non possiamo costruire un progetto volto a favorire gli apprendimenti a prescindere dall'attenzione alle relazioni tra i diversi soggetti: il benessere dei bambini presuppone il benessere degli adulti che si occupano di loro.

Le caratteristiche delle famiglie con bambini piccoli che abbiamo oggi nei servizi ci impongono di confrontarci con i cambiamenti avvenuti nella società negli ultimi anni. Ci troviamo di fronte alle incertezze determinate dalla precarietà del lavoro, alle difficoltà dovute ai ritmi di vita accelerati, alle fragilità dei legami sociali, alle nuove povertà, ai problemi delle famiglie che provengono da lontano. Al tempo stesso registriamo sui bambini un maggiore investimento affettivo e attese spesso eccessive che non favoriscono la loro autonomia.

Affrontando il tema delle famiglie dobbiamo quindi riconoscere che oggi è necessario porsi nuove domande e rimuovere alcune rigidità organizzative che potrebbero indebolire la capacità dei servizi di interagire con i mutati bisogni delle famiglie. L'organizzazione del nido è stata negli anni sempre più centrata sul bambino e sulle opportunità necessarie a garantirne il pieno sviluppo delle potenzialità. Questo è stato fecondo ed opportuno in un momento in cui doveva affermarsi il profilo educativo, ora c'è un presente con cui tenersi in contatto che ci orienta verso scelte più flessibili che possano rispondere al quadro sociale molto variegato. L'obiettivo attuale è sì quello di non disperdere il patrimonio di saperi, ma è al tempo stesso quello di riuscire ad interpretare i nuovi bisogni che le diverse famiglie

esprimono, in modo da mantenere l'organizzazione dei servizi in dialogo con il quadro delle esigenze. Per fare un esempio si tratta di riflettere sugli orari di funzionamento e sulla possibilità di una maggiore flessibilità nell'utilizzo nell'arco della giornata, della settimana e dell'anno, in riferimento alle condizioni di lavoro dei genitori meno stabili, così come avviene negli altri paesi europei. Del resto il sistema dei servizi non è stato statico nel tempo, i cambiamenti più significativi sono avvenuti a partire dagli anni '80, attraverso la diversificazione delle tipologie sorte accanto al nido tradizionale, come servizio a tempo pieno, destinato a famiglie con entrambi i genitori lavoratori. In questa direzione è necessario proseguire per far sì che la dimensione educativa dei servizi per la prima infanzia non si finisca per tradursi in modo automatico nell'assimilazione del modello scolastico.

Il modo in cui le famiglie si rapportano con i servizi è inevitabilmente cambiato rispetto al passato, è più centrato sul consumo, volto cioè a cogliere prima di tutto ciò che per loro è utile, non è perciò a caso che è purtroppo invalso l'uso del termine cliente. E' rimasta alta l'attenzione dei genitori verso i figli che vengono affidati al nido, anche perché si tratta del primo momento di distacco in un'età in cui la dipendenza dagli adulti è totale, tuttavia proprio i modelli di vita inducono a contatti più episodici fra genitori ed operatori e fra genitori e istituzioni. Ci stiamo allontanando da una visione del servizio come patrimonio della comunità, ciascuno è chiuso nel proprio mondo privato, con uno sguardo concentrato sul proprio bambino. Andare verso le esigenze delle famiglie non vuol dire alimentare questa tendenza, ma comprendere quali possano essere le proposte da mettere in campo per recuperare un dialogo che orienti verso la condivisione intorno a scelte comuni. Anche i servizi pubblici, in particolare quelli gestiti dalle amministrazioni comunali, che hanno nel tempo raccolto grandi frutti da una gestione democratica e dalla partecipazione attiva delle famiglie, si trovano di fronte a nuovi interrogativi. Agli educatori è richiesto uno sforzo maggiore rispetto al passato per creare

nel servizio quel clima virtuoso di socialità diffusa. Per incoraggiare il senso di appartenenza al servizio è necessario ripartire da un rapporto più ravvicinato, porre un impegno costante nel rendere gli spazi invitanti e accoglienti con zone riservate ai genitori che favoriscano la loro presenza, promuovere occasioni conviviali capaci di sostenere in modo amichevole le relazioni tra gli adulti. Avere una buona documentazione rispetto al lavoro con i bambini è divenuto un obiettivo prioritario, per informare i genitori di quanto accade in ogni servizio durante la giornata ed incoraggiarli ad essere più attenti e consapevoli. Documentare ha significato porsi in un rapporto con le famiglie volto a coinvolgerle e ad informarle, essere capaci di esplicitare, condividere, offrire materiali che possano dare testimonianza del clima e dei principi che ispirano l'agire educativo.

Un'utopia da alimentare

Non possiamo non sottolineare il fatto che se da una parte c'è stato un processo di costante crescita rispetto alla consapevolezza dei bisogni dei bambini e del loro diritto ad essere il soggetto principale dell'offerta educativa, dall'altra le politiche sociali deputate al sostegno dei servizi hanno avuto negli anni un andamento discontinuo, perché l'alleanza tra la visione dell'infanzia e la volontà politica è stata purtroppo precaria.

Mano a mano che il progetto educativo si affermava sono mancate nel nostro paese, anche nei decenni passati, le necessarie azioni di impulso da parte delle politiche nazionali. Hanno prevalso soprattutto logiche di contenimento della spesa che hanno frenato la crescita degli asili nido sul territorio nazionale. Nell'anno scolastico 2009-10, secondo gli ultimi dati Istat del 2011 abbiamo raggiunto solo all'11%, con forti differenziazioni territoriali nell'offerta, che vanno da un massimo di 24,9% ad un minimo di 1,7%, a fronte degli obiettivi di Lisbona che indicavano di arrivare entro il 2010 a una copertura del 33% dei bambini frequentanti i servizi socioeducativi.

Già questi dati non sono confortanti, ma oggi ci troviamo in una congiuntura ancora più difficile in quanto tutti i servizi risentono della crisi che ha investito i paesi europei, che determina un'ulteriore riduzione della spesa sociale e limita gli interventi degli enti locali. Dunque un insieme di fattori economici, sociali, politici ci sollecitano a rinnovare la riflessione e l'impegno per non vanificare le acquisizioni finora raggiunte, rispetto alle possibilità di sviluppo del sistema dei servizi e in particolare rispetto ad un modello di servizio dalla parte dei diritti dei bambini.

Un aiuto ci viene proprio dal mondo dell'economia e da un dibattito aperto James Heckman (2008), premio Nobel dell'economia nel 2000 e Esping Andersen (2005), uno tra i maggiori esperti a livello internazionale dei sistemi di welfare. Questi studiosi sottolineano che la crisi, paradossalmente, si affronta proprio investendo sui bambini piccoli e sulle loro famiglie, con la consapevolezza che si tratta di un investimento che non deve essere considerato improduttivo e collocato unicamente tra le voci di spesa, ma che rappresentano piuttosto un investimento sociale che darà i suoi frutti. Infatti se non disperdiamo le competenze proprie dei primi anni di vita i bambini svilupperanno quelle capacità che consentiranno loro di essere da adulti in grado di affrontare le crescenti difficoltà di un mercato del lavoro globalizzato. Con un welfare orientato verso i servizi per l'infanzia sarà possibile evitare un futuro che preveda una spesa sociale rivolta principalmente al contenimento della povertà di un numero sempre più alto di famiglie. E' quindi importante investire sui bambini e sulle loro famiglie attraverso quei servizi che rappresentano opportunità di promozione e di prevenzione. Ma è necessario ribadire che deve trattarsi di servizi di qualità e non di assistenza, quindi devono essere contemporaneamente affermate e prese in carico le condizioni che ne garantiscono la dimensione educativa, sia verso i bambini che verso le famiglie.

Per andare in questa direzione non possiamo prescindere dal fare riferimento al patrimonio di sapere costruito negli ultimi decenni. Anche se coltivare la qualità non

significa guardare solo al passato, dobbiamo essere orientati da consapevolezze che riguardano la realtà presente e le risorse disponibili, che per altro non sono solo economiche, ma anche professionali e culturali. E' inevitabile mettersi in gioco con le trasformazioni in atto e come quaranta anni fa, quando ha preso avvio lo sviluppo dei servizi, c'è stata la capacità di interpretare e di raccogliere le sfide, oggi è necessario farsi carico di soluzioni appropriate e prevedere proposte nuove. Dobbiamo interrogarci su quali siano gli aspetti su cui conviene mantenere alta l'attenzione. Il primo tra questi è il tema della formazione. Di fronte ai cambiamenti della realtà delle famiglie e degli stessi modelli dei servizi è sempre più necessario mettere in valore le scelte importanti che riguardano la formazione, che sono quelle che hanno fatto la differenza rispetto alla qualità e che diventano ancora più strategiche nella situazione attuale di grande ricambio generazionale, nella quale gli educatori che hanno dato vita ai servizi e che hanno accompagnato la loro crescita passano il testimone ad una nuova generazione.

Altro aspetto irrinunciabile è il sostegno ai genitori nelle responsabilità educative attraverso la promozione di una stretta collaborazione tra famiglia e servizi e l'affermazione di un'idea di partecipazione delle famiglie come elemento costitutivo del progetto educativo del servizio.

Si tratta inoltre di prendere atto della crescente articolazione dei soggetti coinvolti nella gestione dei servizi e quindi del protagonismo sia del privato non profit, orientato all'integrazione con il pubblico, sia del privato profit. La presenza di interlocutori diversi non deve essere letta come elemento di debolezza, ma come possibilità di avanzamento, come disponibilità di risposte ulteriori al bisogno di servizi, di iniziative che possono andare a vantaggio dei bambini e delle famiglie. Ma occorrono una regolamentazione precisa ed un accompagnamento costante dei diversi servizi, occorre la capacità nelle istituzioni pubbliche di caratterizzarsi per le nuove funzioni di coordinamento e di programmazione. Il ruolo dei comuni si deve perciò orientare in modo diverso rispetto al

passato, deve essere un ruolo volto più alla programmazione ed al coordinamento, quindi più organizzativo che operativo, indirizzato al sostegno delle occasioni di scambio e di integrazione delle esperienze all'interno del sistema dei servizi.

La pluralità delle forme di gestione ci deve vedere attenti a tenere insieme la qualità educativa e la qualità gestionale su molti fronti, ma in particolare rispetto alle condizioni di lavoro, infatti la qualità educativa è direttamente proporzionale alle condizioni contrattuali del personale. Quindi un nuovo obiettivo da perseguire è quello di avere contratti di lavoro omogenei per gli educatori dei servizi a prescindere dall'appartenenza ad enti pubblici o da soggetti privati.

Ci aspettiamo infine una legge quadro a livello nazionale che contenga i principi, le regole e gli strumenti necessari per dare coerenza ad un sistema integrato di educazione e protezione per tutti i bambini da zero a sei anni. Per guardare al futuro con fiducia non basta auspicare nuove risorse finanziarie, ma sono indispensabili cornici giuridiche di indirizzo nazionale. Gli esiti che attendiamo non potranno derivare unicamente da interventi quantitativi, ma da precise garanzie di qualità che presuppongono il rispetto degli standard che trovano il loro punto di riferimento nelle esperienze costruite in decenni di riflessione e di impegno, ma anche nella capacità di testimonianza che queste esperienze riescono a mantenere viva.

Artículo concluido 20 de mayo de 2013

Cita del artículo:

Galardini, A. (2013): L'identità culturale e politica del nido. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol. 2(2), pp. 159-168. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca de la autora



Anna Lia Galardini

Area Servizi alla Persona

Comune di Pistoia (Italia)

Mail: galardini.a@alice.it

Pedagogista. Dirige l'Area Servizi alla Persona del Comune di Pistoia. Da tempo svolge attività di formazione presso enti locali del nostro Paese e in diverse realtà in Europa rivolta al personale educativo, ai responsabili del coordinamento tecnico-pedagogico dei servizi per l'infanzia e al personale amministrativo preposto alla gestione degli interventi educativi.

La molteplicità delle differenze

Anna Grazia Lopez

Italia

Resumen

In questo momento storico, caratterizzato dalla globalizzazione dell'economia, dei consumi e delle culture, la "globalizzazione delle democrazie potrebbe rappresentare una nuova sfida, centrata sul dialogo e sul superamento della paura dell'altro.

Il fenomeno del nomadismo attuale, caratterizzato da ampi fenomeni di emigrazione e immigrazione, rappresenta un elemento di grande mutamento culturale che esercita mutamenti profondi anche nelle famiglie e nelle istituzioni educative.

È in tale contesto che l'educazione può fare leva sul plurilinguismo come importante dispositivo pedagogico per i propri progetti, come importante primo elemento per la formazione di una mente che non sia monoculturale.

Palabras Clave: globalizzazione, mutamento culturale, plurilinguismo.

The multiplicity of differences

Anna Grazia Lopez

Italy

Abstract

In this historical moment characterized by the globalization of the economy, consumption and cultures, "globalization" of democracies could represent a new challenge, centered on dialogue and overcoming the fear of others.

The current phenomenon of nomadism, characterized by wide phenomena of emigration and immigration is a matter of great cultural change that exerts profound changes in families and educational institutions.

It is in this context that education can leverage on multilingualism as an important pedagogical device for its own projects, as an important first element for the formation of a mind that is not monocultural.

Key Words: globalization, cultural change, multilingualism

La multiplicidad de las diferencias.

Anna Grazia Lopez

Italia

Resumen

En este momento histórico, caracterizado por la globalización de la economía, del consumo y de las culturas, la “globalización” de las democracias podría representar un nuevo reto, centrado en el diálogo y en la superación del miedo a los demás.

El fenómeno del nomadismo actual, que se caracteriza por grandes fenómenos de emigración e inmigración, representa un elemento de gran mutación cultural que ejerce también profundos cambios en las familias y en las instituciones educativas.

Es en este contexto en el que la educación puede aprovechar el plurilingüismo como un importante dispositivo pedagógico para los propios proyectos, como un importante primer elemento para la formación de una mente que no sea monocultural.

Introduzione

Il pluralismo linguistico e culturale rappresenta, a causa dei fenomeni migratori che stanno interessando l'Europa, una questione di grande rilevanza perché legata alla possibilità di organizzare una società fondata sulla convivenza democratica e sulla promozione di valori quali la solidarietà e il dialogo. La globalizzazione rischia di condurre le diverse e molteplici culture alla omologazione. Tuttavia, se esiste una globalizzazione dell'economia, della società, e della cultura, può esistere, come scrive Edgar Morin, anche una globalizzazione della *democrazia* che trova il suo fondamento etico nella solidarietà e nel superamento di quelle divisioni e di quei dislivelli che ostacolano la piena affermazione, da parte degli uomini e delle donne, dei propri diritti¹.

La realizzazione di tale progetto necessita della produttività del *dialogo* con le altre culture e il superamento della paura che deriva dal confronto con ciò che è fuori dagli schemi rassicuranti della *propria* cultura, dalle forme stereotipate con cui spesso si guarda la realtà e che ostacolano e precludono ogni possibilità di confronto e di positivo scambio con l'altro. In tale prospettiva, come scrive Franca Pinto Minerva è importante possedere un pensiero nomade, un pensiero che si contraddistingue per la

“disponibilità a confrontarsi con la differenza, (...) la capacità di problematizzare la propria posizione e, in conseguenza di ciò, la capacità di relativizzare il proprio pensiero (e di pensare, pertanto in modo sempre nuovo), ossia la capacità di oltrepassare i confini entro cui rischiano di rimanere circoscritte le proprie esperienze e le proprie conoscenze”².

Un nomadismo che non può prescindere dal riconoscimento della coesistenza di molte appartenenze al di là di quelle riguardanti gruppi ristretti quali la famiglia, la comunità locale o quella nazionale. Essere cittadino di una determinata nazione, far parte di una comunità etnica, linguistica o religiosa non rappresenta più, infatti, l'elemento determinante l'identità dei soggetti. Ciò non significa che non esista più un legame con le tradizioni e la cultura della comunità del paese di origine, piuttosto, che a questo legame si devono aggiungere altri che contribuiscono a fare dell'identità dell'individuo un'entità *plurima* e *discorsiva*: *plurima* perché prodotto della coesistenza di più identità, sia a livello individuale – l'io multiplo – sia a livello culturale; *discorsiva* in quanto le esperienze vissute da ciascun individuo non sono mai “pure” ma dipendono dal significato che ciascuno dà al mondo e a se stesso, un significato che viene continuamente de-ricostruito nel corso delle relazioni con l'altro.

Proprio per la difficoltà oggi a far corrispondere l'identità di un individuo con una comunità Barbara Rogoff ritiene sia preferibile utilizzare l'espressione “partecipazione a una comunità” e non “appartenenza a una comunità”. Se si utilizza la parola “partecipazione” non solo si rende maggior-

mente l'idea del rapporto esistente tra individuo e comunità ma si ha la possibilità di pensare ai processi culturali in termini più *dinamici* e di comprendere il tipo di apporto che ciascun individuo dà alla sua comunità e, allo stesso tempo, come quest'ultima, a sua volta, modifica la storia dei suoi membri³.

Ed è sul principio di partecipazione che deve fondarsi il progetto interculturale dei servizi educativi in età pre-scolare.

L'intercultura nei servizi per l'infanzia: i bambini, la famiglia, gli educatori

Il fenomeno delle migrazioni che caratterizza la società odierna rappresenta un elemento di grande mutamento culturale che necessita di nuove azioni, in prima istanza di ordine giuridico e politico e, a lungo termine, sul piano educativo. Secondo i dati del Miur i bambini di cittadinanza non italiana presenti nella scuola dell'infanzia nell'anno scolastico 2010/2011 sono 144.628, quindi l'8,6% del totale dei bambini. Di questi il 78,3% è nato in Italia e la maggior parte di loro è originaria dell'Europa dell'est e dell'Africa. Delle scuole dell'infanzia presenti sul territorio ben 11.311 presentano un numero di alunni che va da 0 a meno di 15 bambini, 3.120 da 15 a meno di 30, 666 da 30 a meno di 40 bambini, 263 da 40 a meno di 50, 216 da 50 a oltre⁴.

Numeri così consistenti hanno reso la presenza dei bambini appartenenti ad altre culture nelle istituzioni educative per la prima infanzia una vera e propria *emergenza*, soprattutto perché le esperienze vissute in questa fase della vita sono determinanti nella formazione della percezione che gli individui hanno di loro stessi. Studi relativi all'autoriconoscimento hanno dimostrato come il processo di conoscenza di sé e del mondo si verifica in seguito alla differenziazione messa in atto dal bambino tra il sé e l'altro (in genere l'adulto di riferimento) e che già in età prescolare, i bambini dimostrano di conoscere e utilizzare con *competenza* categorie e stereotipi culturali⁵. Tali apprendimenti sono acquisiti in seguito alla associazione che i

bambini fanno con le emozioni provate nel corso di esperienze, sia quelle vissute in prima persona sia quelle osservate negli altri. Di conseguenza, "il pregiudizio e la stereotizzazione in età evolutiva non sarebbero prodotti esclusivi dell'abilità cognitiva dei bambini, ma sono strettamente correlati con altri aspetti, quali la motivazione, l'appropriatezza e il significato della categorizzazione che il contesto sociale nel quale vivono i bambini richiede"⁶. A ciò si aggiunge il processo di "riproduzione interpretativa" che i bambini fanno dei contenuti culturali del contesto di appartenenza e che Walter Corsaro definisce "cultura dei pari" e che è frutto della "produzione di routine e attività che si sviluppano tra coetanei che veicolano anch'essi significati culturali specifici"⁷.

Rispetto a ciò, le istituzioni educative sono impegnate su due fronti: da un lato, in un lavoro di "de-colonizzazione" dell'immaginario elaborato dai bambini nel corso delle loro esperienze e che ha contribuito alla costruzione di stereotipi e pregiudizi culturali,⁸ attraverso un'azione di *mediazione* e di *socializzazione*, dall'altro in un'azione di sostegno a quei genitori immigrati che temono di trasmettere ai loro figli una "identità incerta"⁹.

Per quanto riguarda il primo aspetto, i servizi educativi per la prima infanzia rappresentano uno spazio privilegiato di *comunicazione* tra bambini all'interno del quale utilizzare strategie di apprendimento e di socializzazione fondate sul dialogo e la cooperazione. Se, come scrive Bruner, l'apprendimento è un processo *interattivo* durante il quale "le persone imparano l'una dall'altra, e non solo attraverso il narrare e il mostrare", organizzare il contesto educativo in modo da favorire la *collaborazione* e la *cooperazione* tra bambini autoctoni e bambini di altre culture, rende possibile la *esplicitazione* e *destrutturazione* di quei stereotipi e pregiudizi maturati nel corso delle loro esperienze con gli adulti.

Lo strumento che fa da mediatore in questo processo di elaborazione è la lingua nella forma della narrazione perché è attraverso lo scambio e la negoziazione delle conoscenze, il confronto tra le molteplici

interpretazioni e rappresentazioni che gli individui hanno del mondo, continuamente ridefinite allo scopo di costruirne nuove e più adatte a rispondere alle sollecitazioni ambientali, che il pensiero raggiunge livelli sempre più complessi di elaborazione. Tale processo di verifica sin dai primi anni di vita, nel corso di attività che vedono i bambini interagire tra loro e discutere sugli eventi vissuti e/o sulle attività da svolgere per trovarne ogni volta nuovi significati. Marcatori linguistici come “ma”, “però”, l'utilizzo di affermazioni e contro-affermazioni, l'uso di toni cantilenanti per dare forza alle proprie parole sono solo alcuni degli elementi linguistici che caratterizzano l'eloquio dei bambini impegnati a difendere le proprie argomentazioni e a costruire collettivamente il proprio sapere. Si tratta, dunque, di proporre delle azioni formative di metalivello finalizzate alla esplicitazione degli apprendimenti in un processo di mediazione, ovvero di azioni formative che servono non solo a far esplicitare ciò che è implicito ma anche a orientare l'apprendimento, indipendentemente dall'impatto immediato con l'ambiente.

In tal modo, il cambiamento concettuale viene a configurarsi come

“risultato di un processo che passa dal piano interindividuale, con la provocazione cognitiva esterna al soggetto e la modellizzazione di mediazioni possibili che avviene in una comunità di pensanti, al piano intraindividuale, con la modifica dell'ecologia concettuale personale richiesta da un apprendimento significativo”¹⁰.

Il secondo aspetto riguarda, come si è detto, il timore dei genitori di educare i propri figli a una “identità incerta” e di non riuscire a “offrire riferimenti culturali e valori che permettano loro di transitare tra più culture, di poter appartenere allo stesso tempo a più paesi, di costruire un'identità capace di conciliare i valori della tradizione familiare e quelli del paese dove si è nati e/o cresciuti”¹¹. Di conseguenza, la domanda che i genitori si pongono è se è opportuno tenere separata la propria identità culturale ed etnica dalla società in cui si vive oppure se è necessario stabilire relazioni con la comunità del paese nel quale si è stati accolti. E, dunque, se porsi

in una posizione di marginalità o lasciare che il processo di *acculturazione* inteso come l'insieme dei “processi di scambio che si verificano per il contatto tra culture diverse tra loro”¹² si trasformi o in assimilazione all'altra cultura e, dunque, di sostituzione della propria identità culturale con quella del paese ospitante oppure, e ciò è auspicabile, in *integrazione* vale a dire in una conservazione *parziale* della propria identità culturale accompagnata da una partecipazione alla vita sociale del nuovo paese in cui si vive. La scelta di uno – assimilazione – o dell'altro – integrazione – dipende dalla capacità del singolo di “saper usare le proprie risorse e quelle del gruppo di appartenenza per affrontare quel trauma culturale e psicologico il cui superamento comporta una ristrutturazione del proprio sé e la presa di coscienza dei cambiamenti che avvengono sul piano identitario”¹³. Una ristrutturazione che non è priva di ostacoli, primo fra tutti la resistenza da parte degli stessi immigrati a liberarsi dal sistema di credenze e di valori che hanno fatto parte e fanno parte della loro biografia e di sottoporre queste credenze e valori acquisiti nel proprio contesto culturale ad esame critico. E' proprio questa resistenza che rende possibile, a chi vive l'esperienza dell'emigrazione, conservare l'idea che ha maturato di se stesso e mantenere i legami con la propria comunità¹⁴.

“Le usanze culturali – lingua, religione, forma di stato e di governo, modalità di insegnamento e di apprendimento, ruoli di genere, abilità in relazione a strumenti e tecnologie specifiche, e atteggiamenti verso gli altri gruppi – rivestono, dunque, un ruolo centrale, sia per l'individuo che per la comunità”¹⁵(Rogoff, 2004: 74).

Rispetto a tali problematiche, è importante che il coordinatore, così come le educatrici, considerino prima di ogni intervento educativo alcuni elementi:

- gli aspetti *strumentali, relazionali e simbolici*¹⁶ ovvero il modo con cui i gruppi gestiscono le differenze nel nuovo paese e ciò dipende dalle reti di sostegno che i gruppi etnici sono riusciti a costruire e che sono formate da immigrati di “vecchia generazione” in

grado di garantire ai nuovi arrivati - almeno nella fase iniziale - un aiuto materiale come cibo, vestiario, alloggio. Queste reti sono viste come elemento di *agency* ovvero come strumento di emancipazione, autonomia e protagonismo dei soggetti, considerando che ogni migrazione, essendo un processo di “transizione ecologica”¹⁷, costringe gli immigrati a doversi adattare a un nuovo contesto e ad affrontare cambiamenti che sono più o meno significativi a seconda non solo della distanza fisica ma anche culturale che intercorre tra il paese di origine e quello ospitante;

- i modelli culturali, vale a dire quel sistema di valori e di comportamenti che determinano atteggiamenti e azioni degli individui e che variano a seconda che si è scelto di lasciare il proprio paese di origine o si è stati costretti;
- *il contesto di riferimento* e, dunque, il ruolo che avevano nel paese di origine sia il contesto attuale e, dunque, il ruolo che ricoprono e la presenza di una rete di sostegno nel paese che li ha accolti.

Un nido la cui identità è ispirata ai valori dell'intercultura non può non porre attenzione anche alla formazione delle educatrici, le quali dovranno contribuire alla costruzione dell'identità di tutti i bambini attraverso pratiche di ascolto e dialogo volte a realizzare ciò che Morin chiama *comprensione umana* ovvero empatia, identificazione e proiezione, apertura, simpatia e generosità¹⁸.

Aspetti che possono essere compromessi dall'uso involontario da parte delle stesse educatrici di comportamenti discriminatori, dipendenti dalla poca abitudine a lavorare con bambini stranieri e quindi dalle poche possibilità di riflettere sul concetto di “alterità” e di “identità” maturato nel corso della loro vita personale e professionale. Come è scritto nel Libro Bianco sul Dialogo Interculturale

“I programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero prevedere strategie pedagogiche e metodi di lavoro che li preparino a gestire le nuove situazioni determinate dalla diversità, la discriminazione, il razzismo, la xenofobia, il sessismo e l'emarginazione, e a

risolvere i conflitti in modo pacifico. Dovrebbero inoltre favorire un approccio globale alla vita istituzionale sulla base della democrazia e dei diritti umani, e a creare una comunità di apprendimento che saprà tenere conto delle percezioni individuali nascoste, del clima scolastico e degli aspetti informali dell'educazione”¹⁹.

Risulta efficace l'uso, in ambito formativo, di laboratori di narrazione autobiografica delle storie di formazione attraverso i quali fare emergere i modelli latenti e i vissuti emotivi che intervengono in modo implicito nell'agire educativo. Dove per *modelli latenti* si intende “le rappresentazioni sociali, cognitive, le immagini e le metafore, gli stereotipi e pregiudizi, la filosofia spontanea, che ogni attore del processo formativo ha interiorizzato e che non necessariamente gli è nota, ma che (...) determina, sia pure in modo non lineare, il suo modo di interpretare e realizzare l'azione formativa”²⁰; mentre per *vissuti emotivi* “le configurazioni emotive e affettive, le identificazioni, i desideri, le idiosincrasie, le proiezioni e le dinamiche che chi forma ha sedimentato interiormente e che motivano indirettamente le modalità comunicative, relazionali e le strategie del suo lavoro formativo”. Le storie di formazione narrate e interpretate dagli stessi educatori coinvolti nel percorso di formazione favoriscono la esplicitazione dei meccanismi che inconsapevolmente intervengono nel fare educativo e che influenzano in particolar modo la *relazione educativa*. Tale coscientizzazione non è fine a se stessa ma induce a prestare attenzione all'*altro*, nel nostro caso il bambino e i genitori immigrati e a innescare un processo di ristrutturazione e di cambiamento delle personali modalità comunicativo-relazionali.

Più lingue, più culture. Il plurilinguismo come dispositivo pedagogico

Le azioni che il nido e la scuola dell'infanzia devono intraprendere al fine di promuovere il processo di integrazione dei bambini appartenenti ad altre culture e delle loro famiglie hanno come obiettivo l'acquisizione di

abiti mentali improntati alla flessibilità e all'apertura mentale intesa, quest'ultima, come capacità di liberarsi da quei pregiudizi che possono ostacolare qualsiasi processo di integrazione tra le culture. Un progetto educativo che è frutto della negoziazione tra i differenti punti di vista e i differenti sistemi di valori rappresentati dal coordinatore, dagli educatori e dai genitori e attraverso il quale è possibile orientare l'*ethos* del nido e della scuola dell'infanzia trasformandola in una comunità di "affinità, di luogo e di memoria"²¹. Comunità "inclusive dove le differenze economiche, religiose, culturali, etniche, familiari e altre ancora sono accolte e valorizzate all'interno di un insieme orientato a un mutuo rispetto"²².

L'*ambiente* del nido e della scuola dell'infanzia dovrà essere organizzato in modo che i bambini appartenenti ad altre etnie e i loro genitori non si sentano "stranieri": l'affissione di avvisi e di cartelli in più lingue sulla organizzazione logistica degli spazi della scuola, la pubblicazione di un glossario con le frasi più importanti di uso quotidiano in più lingue, la diffusione di opuscoli informativi sulla scuola e sull'offerta formativa nelle lingue dei bambini e delle famiglie straniere, la presenza di una biblioteca interculturale²³, l'uso di giochi appartenenti ad altre culture, l'introduzione nelle pratiche di cura del nido di usanze appartenenti alle culture dei bambini stranieri e delle loro famiglie²⁴ sono solo alcune delle strategie che è possibile intraprendere al fine di garantire l'accoglienza e l'integrazione dei bambini stranieri e delle loro famiglie.

Le indicazioni nazionali nonché le direttive in materia di integrazione indicate dalla Comunità Europea segnalano, tuttavia, come dispositivo pedagogico privilegiato per l'integrazione dei bambini stranieri e delle loro famiglie il *plurilinguismo*²⁵.

Un dispositivo che si delinea come:

- *luogo di incontro* tra identità e tra culture diverse dove è possibile superare ogni forma di etnocentrismo e di monoculturalismo e aprirsi alla contaminazione di altri modelli culturali che non

vanno a sostituire quelli originari ma li arricchiscono e li potenziano;

- come *sfida* il cui obiettivo è demolire i pregiudizi che impediscono la realizzazione di un "universo logico-epistemico ed etico costruito sull'incontro, il dialogo, il *métissage*". Lasciarsi attraversare da altre culture significa anche essere disposti ad abbandonare le proprie certezze; *decostruire* i pregiudizi, de-colonizzare l'immaginario legato alla categoria dell'alterità avviando un processo di autocritica e di relativizzazione della propria identità²⁶. Tale processo di decostruzione, però, non è semplice "è una pratica che tocca il 'profondo', rimuove certezze, dispone all'inquietudine verso se stessi, sfida il soggetto stesso. E' non è indolore: produce sofferenza, produce (...) inquietudine"²⁷.

I sistemi educativi hanno dovuto far fronte, in questi ultimi anni, all'affermarsi di gruppi frutto di vecchie e nuove migrazioni e alla conseguente coesistenza di più lingue e più culture sullo stesso territorio. Tale fenomeno rende anacronistico qualsiasi discorso che si fondi su una classificazione tra lingue e culture, che consideri alcuni idiomi più importanti di altri, che ci sia una lingua nazionale accanto a una minoritaria; una lingua standard e una lingua della quotidianità; che ci debba essere una lingua da utilizzare negli scambi internazionali e contemporaneamente delle lingue "di confine". Piuttosto, occorre pensare questa coesistenza come un'opportunità di crescita sia del *singolo*, in quanto promuove la maturazione di una identità complessa capace di affrontare efficacemente la problematicità dell'esistenza, sia della *comunità* alla quale si appartiene, perché la impegna a immaginare, progettare e realizzare modelli di convivenza democratica in grado di rispondere ai bisogni di integrazione di quegli uomini e quelle donne che nell'emigrazione sperano in una vita migliore per se stessi e per i loro figli.

In seguito alle dichiarazioni di principio della Comunità europea, sono stati promossi molteplici e differenti, tra di loro, interventi

per la promozione degli idiomi dei gruppi appartenenti delle minoranze storiche e delle nuove minoranze. A fronte di alcuni paesi come la Francia, l'Estonia, la Slovenia, dove la lingua d'origine degli alunni immigrati viene fatta corrispondere a una delle "lingue straniere" presenti tra le materie fondamentali del curriculum scolastico; o altri ancora che hanno previsto l'insegnamento della lingua materna in orari extracurricolari con conseguenze negative sulla formazione dell'autostima e della identità dei bambini immigrati²⁸ vi è il Portogallo dove, invece, il Ministero dell'Istruzione sta supportando un progetto di ricerca volto alla creazione di classi bilingui²⁹.

Nelle Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 20 novembre sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio al punto 9 si afferma che "Oltre a porre le basi per il successivo percorso scolastico, l'istruzione della prima infanzia può svolgere un ruolo essenziale nell'integrazione dei bambini provenienti da un contesto migratorio, in particolare ponendo un forte accento sullo sviluppo linguistico". Sempre nello stesso documento, al punto 7, si dichiara che

"Padroneggiare la lingua ufficiale (o una delle lingue ufficiali) del paese ospitante è una condizione essenziale per il successo scolastico ed è indispensabile anche per l'integrazione sociale e professionale. Gli Stati membri dovrebbero esaminare la possibilità di elaborare misure specifiche a tal fine, come l'insegnamento intensivo della lingua per gli alunni immigrati di recente, il sostegno supplementare per quelli con difficoltà, e corsi speciali per tutti i docenti al fine di prepararli a insegnare a bambini la cui madrelingua è diversa dalla lingua d'insegnamento. Dovrebbero altresì essere sostenute iniziative di offerta didattica mirata nell'ambito dei programmi scolastici, come ad esempio il rafforzamento dell'insegnamento della lingua del paese ospitante per gli alunni che hanno una madrelingua diversa.

Nel caso del *nido* il riferimento ad una didattica che valorizza il plurilinguismo non ha come obiettivo insegnare ai bambini un'altra lingua, piuttosto "promuovere nei bambini fin

da molto piccoli, un atteggiamento di apertura nei confronti delle persone che parlano altre lingue e di motivare a comunicare con loro"³⁰.

I genitori potrebbero essere di aiuto accompagnando il bambino e l'educatore in alcune attività. La partecipazione di un genitore parlante un'altra lingua ha come obiettivo educare i bambini al plurilinguismo e al pluriculturalismo e, allo stesso tempo, far prendere consapevolezza ai genitori dei bambini stranieri, di essere una risorsa per tutti. La compresenza, all'interno di una stessa sezione, di bambini e genitori appartenenti a culture diverse e, di conseguenza, parlanti lingue differenti, può trasformarsi in una importante opportunità formativa. Il contatto con le altre lingue contribuisce, da un lato, a promuovere la formazione di una personalità tollerante e libera, dall'altro, una maggiore flessibilità *verbale* e *immaginativa*³¹. Quest'ultima, se adeguatamente promossa, può svolgere la funzione di antidoto a ciò che viene definito "conformismo normativo" ovvero "l'esigenza dell'individuo di aderire alle aspettative altrui, spesso per ottenere l'accettazione del gruppo, modificando comportamenti e attitudini, pur di adeguarsi alle credenze convenzionali"³².

La non comprensione di tutto ciò che viene detto in un'altra lingua non rappresenta un problema in quanto a quell'età i bambini non comprendono appieno neppure il significato delle parole dette nella loro lingua madre. La gioiosa curiosità che suscita la presenza di un altro adulto nella loro quotidianità li motiva ad apprendere nuove parole di cui come scrive Barbara Ongari, "possono cogliere, prima che la specificità dei contenuti, gli aspetti percettivi legati alla prosodia, all'intonazione e alla fonemica, la cui scoperta è mediata dal tramite affettivo della lingua parlata dai genitori"³³.

Secondo Elinor Goldschmied anche l'apprendimento della lingua d'origine dei bambini stranieri da parte dell'educatore di riferimento rappresenta una strategia di integrazione:

"Per alcune educatrici sarà una novità sapere che l'apprendimento della lingua d'origine è importante quanto l'apprendimento della

lingua del paese in cui si vive. Questo è un rovesciamento essenziale della lingua del bambino straniero, così come il bambino impara la lingua del luogo in cui vive. (...) l'educatrice può chiedere ai genitori dei bambini del suo gruppetto di insegnarle alcune parole e alcune frasi nella loro lingua. Potrà così salutare il bambini, dirgli parole affettuose, confortarlo, esprimere approvazione e comprensione, capire alcune parole particolari che il bambino usa più di altre, e forse anche cantare la sua canzone preferita. Potrà inoltre rassicurare i genitori che il loro bambino imparerà la lingua usata al nido anche se non viene parlata a casa – una seconda lingua si impara meglio se la lingua madre ha basi solide”³⁴.

Nella *scuola dell'infanzia* è possibile iniziare alla L2 attraverso la progettazione di attività ludiche durante le quali mettere le lingue in contatto tra di loro in modo sistematico e nella stessa giornata, facendo in modo che entrino sia nella mente, sia nelle interazioni fra persone sfrutta la naturale predisposizione degli esseri umani ad apprendere due o più idiomi durante l'infanzia³⁵. La possibilità di padroneggiare due o più lingue dipende dalla presenza di un sistema neuronale predisposto ad acquisire competenze in più lingue almeno fino all'ottavo anno di età, periodo durante il quale è possibile apprendere una pronuncia non distinguibile da quella dei parlanti, nonché regole grammaticali e morfosintattiche di una seconda lingua. Secondo studi di natura neuroanatomica il linguaggio è appreso dal bambino in modo *graduale* e lento fino ai 18 mesi, rapido e veloce da questa età in poi. Questa crescita dipende da una modificazione di tipo biologico regolata geneticamente e che consiste in uno “straordinario ispessimento del II strato neuronale di una certa area linguistica della neocorteccia del neonato che si manifesta proprio in quel periodo”³⁶. Pertanto, i bambini quando nascono già possiedono ciò di cui hanno bisogno per relazionarsi con gli altri e con questo “equipaggiamento” apprendono ciò che la cultura gli tramanda, sia in modo *intenzionale* che *implicito*, come accade per il linguaggio.

Esistono periodi di grande prontezza cognitiva durante i quali i bambini possono

acquisire conoscenze e competenze linguistiche che in seguito potrebbero essere apprese con maggiore difficoltà. Come ha scritto Giuseppe Francescato

“Il grande miracolo compiuto dai bambini nel corso dell'apprendimento linguistico è (...) quello di rendersi padrone non solo del meccanismo fisiologico (pur esso delicato) necessario a produrre gli elementi fonici del linguaggio, ma soprattutto la struttura: il linguaggio non è un insieme di 'gridi' (...) ma è un insieme di 'segni' che legano inscindibilmente ogni elemento fonico e ogni complesso di elementi fonici con i valori della struttura, i quali soli fanno sì che con un numero relativamente limitato di combinazioni foniche privilegiate sia possibile esprimere col linguaggio un numero praticamente illimitato di cose, cioè dire tutto quello che si vuole” (G. Francescato, in Schiavi Faschin, 2003, pp.396-397).

Nei bambini il differente livello di padronanza può dipendere da variabili di tipo *socio-culturale* e, dunque, dipendenti dalle possibilità del bambino di utilizzare le due lingue in più contesti e permettendo l'apprendimento di un numero elevato di vocaboli e di espressioni da utilizzare in situazioni anche differenti tra di loro (in *famiglia*, ad esempio, la madre utilizza un lessico caratterizzato da modalità di comunicazione di tipo *referenziale*, nominando gli oggetti o descrivendoli, ed *espressivo* finalizzato a coinvolgere i bambini in giochi o in routine dando maggiore spazio alla interazione reciproca; nei *nidi*, invece, imparano ad esprimere un numero elevato di “massime generali” o di enunciati relativi a eventi passati o futuri)³⁷. Altra variabile è la *motivazione* all'apprendimento perché l'uso nei bambini della propria lingua d'origine come lingua veicolare rafforza il senso di identità e di autostima; e, infine, da variabili *genetiche* che possono interferire nella maturazione del sistema neurale. Tutti questi elementi possono favorire od ostacolare la scelta dei termini più appropriati e causare errori morfosintattici che vanno ritenuti “normali” in un bambino impegnato nell'apprendimento di due codici linguistici³⁸ e che può padroneggiare livelli differenti di competenza nelle due lingue (*bilinguismo asimmetrico*) ma anche

possedere livelli più o meno simili di competenza nelle due lingue (bilinguismo *bilanciato*).

L'apprendimento di una nuova lingua e l'uso della lingua madre contribuisce allo sviluppo di abilità *metalinguistiche* ovvero della capacità di saper riflettere sulla lingua e sui linguaggi oltreché di manipolare le lingue. In questo modo il linguaggio si trasforma nell'*oggetto* del pensiero e i processi alla base della costruzione linguistica oggetto di riflessione. Tale processo comporta la realizzazione di operazioni mentali complesse di natura cognitiva sempre più astratte, riguardanti non nello specifico una lingua ma il sistema di apprendimento del linguaggio.

Efficace è in tal senso la teoria dell'*iceberg* di Cummins

“Le abilità cognitive e le conoscenze profonde del parlante possono essere rappresentate come base di un *iceberg*, la cui parte emersa è costituita dalle competenze linguistiche superficiali, una persona che conosce più lingue, secondo questa metafora, presenta più punte dell'*iceberg*, tutte connesse a un'unica base sotto il livello dell'acqua. Alla crescita della parte emersa dell'*iceberg* corrisponde anche la crescita della parte sommersa, ovvero della parte comune, nella quale i de o più picchi esterni affondano le loro radici. Ciò dipende dal fatto che ai livelli più profondi del pensiero concettuale c'è una notevole sovrapposizione o interdipendenza tra le lingue. La conoscenza concettuale sviluppata da una lingua aiuta [infatti] a rendere comprensibile l'input nell'altra”³⁹.

Più specificamente, l'apprendimento delle lingue consente di operare a livello di *strategie* cognitive e di *processi* metacognitivi. Le prime riguardano nello specifico l'esecuzione di compiti “l'immagazzinamento, l'espansione e trasformazione delle informazioni (ad esempio, usare immagini mentali per agevolare la comprensione o il ricordo, associare le informazioni nuove a quelle già note, usare il contesto linguistico per fare previsioni)”⁴⁰, i secondi, invece, hanno come obiettivo migliorare l'organizzazione del processo di apprendimento

In altre parole un approccio plurilingue consente al bambino di: acquisire maggiore consapevolezza sia linguistica che interculturale, con degli indubbi vantaggi sul piano nel perfezionamento delle abilità linguistiche e metalinguistiche; nonché nella maturazione di un pensiero flessibile.

Bibliografia

- AA.VV., *L'ultima creatività*, Springer, Milano 2011
- Albanese O., Antoniotti C., *Lo sviluppo del linguaggio*, in Mantovani S., Bondioli A., *Manuale critico dell'asilo nido*, Franco Angeli, Milano 2001, pp.250-262.
- Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T., *Pensare la diversità*, Meltemi 1998
- Cambi F., *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma 2006.
- Cambiagli B., Milani C., Pontani P., *Europa plurilingue*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Campani G., *Dalle minoranze agli immigrati*, Unicopli, Milano 2008.
- Dodman M., Portesi L. (a cura di), *Crescere in più lingue*, Junior, Bergamo 2000.
- Franza A., Mottana P., *Dissolvenze. Le immagini della formazione*, Clueb, Bologna 1997.
- Frauenfelder E., Santoianni F., *Le scienze bioeducative. Prospettive educative*, Liguori, Napoli 2002.
- Goldschmied E., Jackson S., *Persone da 0 a 3 anni*, Junior, Bergamo 2011.
- Jedlowkj P., *Memoria, esperienza e modernità*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Laporta R., *Leggere in futuro, progettare modelli, interpretare attese in pedagogia*, in F.Cambi (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problemi*, Clueb, Milano, pp.55-87.
- Mazzotta P., *Europa, lingue e istruzione primaria*, Utet, Torino 2002.

- Miur, *La via italiana all'intercultura*, 2007.
- Ongari B., Stricker S., *Lingue straniere al nido*, Unitn, anno XII, n.119, nov.-dic.2010.
- Pinto Minerva F., *L'alfabeto dell'esclusione*, Dedalo, Bari 1980.
- Pinto Minerva F., *Intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Plurilinguismo, n.10, Università di Udine, 2003.
- Plurilinguismo, n.2, Università di Udine, 1995.
- Portas M., *Rapporto sull'integrazione degli immigrati in Europa tramite le scuole e l'insegnamento plurilingue*, 2005
- Rigotti E., *Plurilinguismo e unità culturale in Europa*, in B.Cambiaghi, C.Milani, P.Pontani, *Europa plurilingue*, Vita e pensiero, Milano 2005.
- Rogoff B., *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- Schiavi Fachin S., *L'educazione plurilingue*, Forum, Udine 2003.
- Silva C., *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 2011.

Artículo concluido 22 de abril de 2013

Cita del artículo:

Grazia López, A. (2013): La molteplicità delle differenze. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(2), pp. 169-180. Publicado en <http://www.reladei.net>

1 Cfr., F.Cambi, *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma 2006.

2 F.Pinto Minerva, *Intercultura*, Laterza, Roma-Bari 2002, p.12.

3 Cfr., B.Rogoff, *La natura culturale dello sviluppo*, Cortina, Milano 2004.

4 Fonte: Miur, ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza*, Rapporto nazionale 2010/2011, ISMU, Milano 2011.

5 P.Bastianoni, P.Villano, *Il bambino e l'incontro con l'altro*, in F.Emiliani (a cura di), *I bambini nella vita quotidiana*, Carocci, Roma 2002, pp.221-247.

6 Ivi, p.238.

7 Cfr., W.Corsaro, *Le culture dei bambini*, Il Mulino

8 Il pregiudizio presenta una connotazione emotiva. Studiosi appartenenti a discipline differenti hanno cercato di individuare le basi, i fondamenti che legittimano la trasformazione delle differenze esistenti tra diversi gruppi umani in razze, ma senza ottenere alcun risultato significativo "parlare di razze umane è un errore: non esistono pochi gruppi distinti, ma tante piccole differenze". Lo stereotipo è un "termine mutuato dall'arte tipografica, designa idee preconcepite e rigide in base alle quali valutiamo il comportamento e il valore di individui o di gruppi. Lo stereotipo, in altre parole, è un falso concetto classificatorio, non fondato su basi critiche e comparative, è un momento falsamente conoscitivo che tende a preparare e a impostare azioni ripetitive, sempre uguali che la dinamica della realtà e dell'esperienza non modifica". (G.Barbujani, Tutti diversi ma parenti, in "Sapere", n.2, 1998, p. 55)

9 Cfr., C.Silva, *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 2011, p.73.

10 L.Mason, M.Santi, *Ragionamento collaborativo e cambiamento concettuale. Uno studio esplorativo*, in Orientamenti pedagogici, anno XLII, n.5, settembre-ottobre 1995, p.992

11 C.Silva, *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 2011, p.73.

12 A.M.Cirese, *Cultura egemone e culture subalterne*, Palumbo, Palermo 1978, p.107.

13 C.Silva, *cit.*, p.75.

- 14 Cfr., J.S.Bruner, *Costruzione del sé e costruzione del mondo*, in O.Liverta sempio, A.Marchetti, *Il pensiero dell'altro*, Cortina Milano 1995.
- 15 B.Rogoff, p.74.
- 16 F.Carugati, P.Selleri, *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- 17 S.Hernandez-Plaza, *Social Support Interventions in Migrant Populations*, in *British Journal of Social Work*, vol.36, 2006, pp. 1151-1169, trad.itB.Bortoli, *Le reti degli immigrati*, in *Lavoro sociale*, n.1, vol.7, aprile 2007, p.36.
- 18 E.Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (1999), Cortina, Milano 2001, pp. 98-99, p.105.
- 19 Libro Bianco sul Dialogo interculturale, Consiglio d'Europa, 2008, p.33.
- 20 A.Franza P.Mottana, *Dissolvenze. Le immagini della formazione*, Clueb, Bologna 1997, p.11.
- 21 T.Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, Las, Roma 2000, p. 60.
- 22 Ibidem, p. 59.
- 23 Cfr., F.Pinto Minerva, *Intercultura*, laterza, Roma-Bari, 2001.
- 24 E.Goldschmied, S.Jackson, *Persone da 0 a 3 anni*, Junior, Bergamo 2011.
- 25 Miur, *La via italiana all'intercultura*, 2007.
- 26 F.Cambi, *cit.*, p.22
- 27 Ibidem
- 28 Portas, 2005
- 29 EACEA, Eurydice, 2009
- 30 B.Ongari, S.Stricker, *Lingue straniere al nido*, Unitn, anno XII, n.119, nov.-dic.2010.
- 31 F.Pinto Minerva, *L'alfabeto dell'esclusione*, 1980
- 32 AA.VV., *L'ultima creatività*, Springer, Milano 2011, p.154.
- 33 B.Ongari, S.Stricker, *cit.*
- 34 E.Goldschmied, S.Jackson, *Persone da 0 a 3 anni*, Junior, Bergamo 2011, p.172.
- 35 Cfr., M.Dodman, Portesi L., (a cura di), *Crescere in più lingue*, Junior, Bergamo 2000.
- 36 E.Frauenfelder, Santoianni, *Le scienze bioeducative*, ...p.79
- 37 Cfr., O.Albanese, C.Antoniotti, *Lo sviluppo del linguaggio*, op.cit.,
- 38 Con l'apprendimento della L2 è possibile il fenomeno della interferenza e del prestito linguistico: il fenomeno dell'interferenza è legato alla commutazione di codice che a sua volta rientra nel fenomeno della alternanza del codice all'interno di una comunità bilingue; con prestito linguistico, invece, si intende "una parola appartenente ad una certa lingua, che è stata trasferita e integrata in un altro sistema linguistico (...). Normalmente si ricorre all'uso di un prestito per riempire una lacuna lessicale o per definire un concetto o un oggetto che nella lingua di partenza non esiste" (AA.VV., *Studi su fenomeni situazioni e forme di bilinguismo*, Franco Angeli, Milano 1990, p.123).
- 39 Cummis, 1996, p.20
- 40 D.Coppola, L'inter-azione glottodidattica nell'istruzione primaria: stili di insegnamento, strategie di apprendimento, bisogni, motivazioni in P.Mazzotta, *Europa, lingue e istruzione primaria*, UTET, Torino 2002, p.48.

Acerca de la autora

Anna Grazia López
Departamento de Estudios Humanísticos
Universidad de Foggia, Italia
Mail:

Ricercatrice nel Dipartimento di Studi Umanistici della Università di Foggia (Italia). Autrice di diversi libri ed articoli scientifici e membro del Comitato scientifico di varie riviste specializzate. Le sue linee di ricerca vertono attorno a tre ambiti: l'analisi dei fabbisogni formativi nell'ambito delle organizzazioni, l'emancipazione delle donne nelle comunità scientifiche e la promozione dei diritti dell'infanzia.

Vol. 2 N°2

Julio 2013

ISSN: 2255-0666

EXPERIENCIAS

A suon di musica A son de música

Cooperativa Città Futura

Trento-Italia

Il progetto che è stato realizzato presso il nido d'infanzia di Bosentino (Trento, Italia) nasce dalla riflessione su quanto la musica e la produzione sonora, direttamente o indirettamente siano presenti nella nostra vita e in quella di bambini e bambine.

I bambini con naturalezza e grande piacere producono suoni e ne sono alla ricerca, i primi vocalizzi, i giochi con gli oggetti che producono i rumori più diversi, l'attenzione per le melodie che sentono o il grande coinvolgimento per la voce e il canto degli adulti o di altri bambini sono tutti elementi che parlano di un bambino spontaneamente attivo ed esploratore del mondo sonoro.

Il bambino arricchisce, attraverso lo sviluppo di nuovi gesti ed esperienze senso-motorie, le sue capacità di espressione sonora e al nido è possibile osservare le competenze che mano a mano vengono affinate e sviluppate.

Infatti fin dai primi mesi dei bambini possiamo scorgere comportamenti di esplorazione sonora, che nascono inizialmente dalla casuale produzione di un determinato rumore; successivamente queste esplorazioni diventano più lunghe e ricche, sono delle vere e proprie

El proyecto que ha sido llevado a cabo en la Escuela Infantil de Bosentino (Trento, Italia) surge de la reflexión de cómo la música y la producción sonora, directa o indirectamente, están presentes en nuestra vida y en la vida de los niños y niñas.

Los niños, de una manera natural y con gran placer, buscan y producen sonidos. Sus primeras vocalizaciones, los juegos con objetos que producen los ruidos más dispares, la atención a las melodías que escuchan o la gran implicación en el habla y el canto de los adultos o de otros niños son todos elementos que nos hablan de un niño espontáneamente activo y explorador del mundo del sonido.

El niño enriquece su capacidad de expresión sonora a través del desarrollo de nuevos gestos y experiencias sensorio-motoras. En la escuela infantil es posible observar las competencias que los niños poco a poco van desarrollando y mejorando.

De hecho, ya desde los primeros meses podemos ver en los niños comportamientos de exploración sonora, que surgen

improvvisazioni vocali o sonore nelle quali il bambino non solo riproduce ma modifica le sue produzioni.

La musica inoltre rappresenta un canale privilegiato per l'espressione emotiva e la comunicazione, funziona da stimolo al movimento, alla relazione e alla rappresentazione simbolica.

Osserviamo un gruppo di bambini che utilizzano alcuni semplici strumenti musicali, come un tamburello, le maracas o sonagli del "cestino della musica", il piacere che deriva da questo gioco si evince da diversi indicatori, molte sono le espressioni del viso che esprimono gioia, sorpresa e curiosità, alcuni utilizzano le parole per esprimere il loro piacere o stupore altri l'espressione corporea, chi saltella e corre, chi si toglie il dito di bocca o smette di giocare con i libretti nell'angolo morbido per avvicinarsi agli strumenti.

Partendo dalle conoscenze sensoriali del bambino la progettualità educativa al nido mira ad originare nel bambino curiosità e desiderio di scoperta del mondo, allestendo gli spazi e proponendo materiali, questo il filo conduttore del progetto "a suon di musica" condotto da un insegnante della scuola musicale in collaborazione con le educatrici del nido.

inicialmente a partir de la producción aleatoria de un determinado sonido y que a continuación se van haciendo más largas y más ricas, hasta convertirse en verdaderas improvisaciones vocales o sonoras en las que el niño no sólo reproduce sino que modifica sus propias producciones.

La música representa también un canal privilegiado para la expresión emocional y la comunicación, actúa como un estímulo para el movimiento, las relaciones y la representación simbólica.

Observamos un grupo de niños que utilizan algunos instrumentos musicales simples, como una pandereta, maracas o sonajeros del "cesto de la música", el placer derivado de este juego se ve reflejado a través de diversos indicadores, hay muchas expresiones faciales que expresan alegría, sorpresa y curiosidad; algunos utilizan palabras para expresar su satisfacción o sorpresa; otros utilizan la expresión corporal, saltando y corriendo y hay quien se quita el dedo de la boca o deja de jugar con los libros del rincón blando para acercarse a los instrumentos.

Partiendo de los conocimientos sensoriales del niño, el proyecto educativo de la escuela infantil tiene como objetivo suscitar en el niño la curiosidad y el deseo de descubrir el mundo. La preparación de los espacios y la propuesta de materiales se convierten en el hilo conductor del proyecto "A Son de Música", llevado a cabo por una profesora de la escuela musical en colaboración con las educadoras de la escuela infantil.





Dondoliamo a tempo di musica con un movimento dolce e continuo...



Nos balanceamos al ritmo de la música con un movimiento suave y continuo...



Con i tamburelli suoniamo il cane che abbaia, con i sonagli e le maracas il cip cip degli uccellini e le educatrici ci prendono in braccio e ci fanno volare con una dolce musica di uccellini verso un nido sonoro...

Con los tambores creamos el ladrido de un perro, con las campanillas y las maracas el pío pío de los pajaritos, y las educadoras nos llevan en brazos y nos hacen volar con una dulce música hacia una escuela infantil sonora...



Abbiamo cantato la canzoncina
“suona tamburin” e giocato con il
ritmo.

Poi è arrivato un tamburo arrabbiato
che suonava FORTE FORTE e un
tamburino felice con le amiche
maracas che suonava ALLEGRO e
LEGGERO

*Hemos cantado la canción “suena
tambor” y jugado con el ritmo.*

*Después llegó un tambor enfadado que
tocaba FUERTE FUERTE y un
tamborcito feliz con sus amigas las
maracas que tocaban ALEGRES Y
LIGEROS*



Abbiamo sonorizzato la pioggia con il palo della pioggia e poi con l'arrivo del sole la pioggia ha smesso improvvisamente ed abbiamo ascoltato e cantato "sole-sole". Poi sotto un grande lenzuolo si siamo riparati da un "temporale sonoro"

Hemos sonorizado la lluvia con el palo de lluvia y luego, con la llegada del sol, la lluvia paró de improvviso y escuchamos y cantamos "sol-sol". Después, bajo una gran sábana, nos reparamos de un "temporal sonoro".



Dopo un grande giro tondo ci siamo rilassati con una musica dolce e tranquilla ...

Despues de un gran paseo nos relajamos con música suave y tranquila...



Facendoci qualche coccola...

Haciéndonos cualquier mimo...

Cita del artículo:

Cooperativa Città Futura. (2013): A suon di música. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(2), pp. 181-186. Publicado en n <http://www.reladei.net>

¡Explorando lo conocido, abrimos puertas a lo desconocido!: Creando un significado real, modificamos el nivel abstracto

Yesshenia Luisa Vilas Merelas

España

Resumen

Este artículo pretende mostrar una experiencia realizada en el colegio Junior's en Santiago de Compostela (España) vinculada a la introducción de álgebra en el primer ciclo de educación infantil, concretamente con el grupo-clase de tres años. Para llevarla a cabo utilizamos los bloques lógicos de Z.P.Dienes, y programamos una serie de actividades que combinan las propuestas por este autor y otras de creación propia. Los resultados de la experiencia fueron muy enriquecedores, tanto para los alumnos como para los maestros.

Palabras Clave: educación infantil, álgebra, conocimiento matemático, Dienes, conjuntos, propiedades, currículo.

Exploring the known, the unknown open doors!: Creating a real meaning, we modify the abstract level

Yesshenia Luisa Vilas Merelas

España

Abstract

This article aims to show an experience linked to the introduction of algebra in junior kindergarten. To carry out use Z.P.Dienes logical blocks, and schedule a series of activities that combine the proposals by this author and others of their own creation. The results were very enriching experience for both the students and teachers.

Key Words: early childhood education, algebra, mathematical knowledge, Dienes, sets, properties, curriculum.



Imagen 1: Preparándonos para una actividad de iniciación al álgebra con los bloques lógicos de Dienes

Introducción

La consideración y envergadura de las ciencias matemáticas en esta sociedad ha ido en constante crecimiento, en buena parte debido al espectacular aumento de sus aplicaciones. Puede decirse que todo se matematiza. Según Boyer (1995), no es concebible la innovación tecnológica, en el sentido actual de Investigación y Desarrollo, sin la presencia preeminente de las matemáticas y sus métodos.

Si tenemos en cuenta la enorme cantidad y variedad de la información que hoy debemos manejar, es necesario crear nuevos problemas como la transmisión de dicha información, su protección, su comprensión, su codificación, su clasificación, etc., los cuales “sólo pueden tener un tratamiento efectivo a través de los complejos algoritmos matemáticos que se han desarrollado bajo la exigencia de las nuevas necesidades planteadas” (Reimers, 2006).

De este modo, los sistemas educativos de cada país deben concentrarse en las habilidades y en aquellos procesos que les den a los jóvenes el acceso al conocimiento, para entenderlo, criticarlo y transformarlo. La enseñanza de las ciencias matemáticas en España debe de ocupar un lugar estratégico en la formación, dedicando a las mismas una parte sustancial en la carga horaria. Asimismo, como afirma Myers (1999) la relevancia de la formación en la Primera Infancia debe crecer para asegurar su éxito escolar.

Reticencias a la enseñanza básica de álgebra en el ciclo de educación infantil.

Es bien sabido, aunque no entendido, que a pesar de la pasión dedicada por muchos de nosotros, maestros de educación por incorporar el álgebra, y por lo tanto, la ciencia matemática a la educación infantil son pocos los alumnos que terminan este ciclo teniendo conocimientos básicos sobre ella.

Muchos profesionales no están convencidos de la bondad de este tipo de trabajo, lo encuentran difícil de organizar y alejado al alumno. La primera de las tres razones puede dar como resultado las dos siguientes, y efectivamente crear muchas otras. No se comprende el gran valor de las ciencias matemáticas en educación infantil. Esta falta de comprensión no encuentra su mayor oponente en las escuelas, sino que el contrincante más intenso lo observamos en los formadores del profesorado.

Debemos de enfatizar en el valor de las ciencias matemáticas como parcela básica en la educación infantil. Sin esta apreciación es imposible que se produzca un cambio a la escala solicitada. Precisamente a causa de mi convicción de que hay motivos más que suficientes para enseñar y crear educación científica temprana surge esta experiencia.



Imagen 2: Niños y niñas de tres años colocando piezas de los bloques de Dienes atendiendo a criterios formales, en este caso, al color amarillo, forma rectangular, tamaño grande y grosor delgado

Experiencia práctica de introducción al álgebra con niños de tres años.

Para la introducción de las ciencias matemáticas es necesario recurrir a la fantasía infantil de una manera totalmente nueva. Debemos de huir del nivel abstracto y otorgarles la oportunidad de aprender mediante el significado real. Aprovechamos los diferentes objetos que ven en el aula, para realizar experiencias que posteriormente germinarán en conceptos.

Nosotros utilizamos el material ideado por Z. P. Dienes, que constan de 48 piezas sólidas, generalmente de madera o plástico, y de fácil manipulación. Cada pieza se define por cuatro variables: color, forma, tamaño y grosor. A su vez, a cada una de las piezas se le asignan diversos valores: El color: rojo, azul y amarillo; La forma: cuadrado, círculo, triángulo y rectángulo; Tamaño: grande y pequeño y grosor: grueso y delgado.

Es muy interesante observar cómo los niños y niñas realizan ya desde que son muy pequeños experiencias de ordenación de las figuras por su armonía o por su contraste, es decir, colocan las figuras atendiendo a criterios formales. Reflexionar sobre por qué las han colocado de esta manera, puede despertar las estructuras formales. Las matemáticas modernas se definieron como el estudio de las estructuras formales.

Los niños disfrutan mucho mientras juegan con estas piezas, tanto como cuando les dejamos jugar con material realizado por fabricantes de juguetes, pero no debemos de olvidar que lo que buscamos es un esfuerzo intelectual, y por lo tanto, nosotros como maestros debemos de crear las situaciones y climas más adecuados. En una misma clase nos podemos encontrar con alumnado con capacidad matemáticas totalmente distintas, ya que muchos de los juguetes que poseemos en la actualidad son mecánicamente perfectos, lo que adormece la fantasía.

Otra cosa interesante que nos encontramos cuando realizamos estas actuaciones es que hay niños que aún no expresan verbalmente lo que hacen. Sin embargo, esta actividad promueve la estimulación del habla, a la vez que aumenta las capacidades intelectuales. El único hándicap que nos podemos encontrar en este ámbito es la falta de fluidez o comprensión de instrucciones verbales.

Experiencia práctica 1: seriando según el color.

Les solicitamos a los niños y niñas que miren la caja que contiene todas las piezas. A continuación, les enseñamos una tarjeta que tiene una mancha de color, por ejemplo azul, y les solicitamos que busquen las piezas de esa misma propiedad. Al principio no nos dimos cuenta del detalle, pero es interesante que en la tarjeta no aparezca ninguna forma geométrica, sino un manchón del color deseado, ya que fácilmente los niños pueden errar y buscar la forma y no el color.



Imagen 3: Niños observando las propiedades de los elementos y seriando en base al color amarillo.

Llegados a este punto, debemos de hablar de los términos que nosotros usamos con los más pequeños. Siempre que nos refiramos a estos juegos utilizaremos las siguientes palabras: elementos, conjunto, conjunto complementario, conjunto referencial o universo y el nexa “o” en vez de “y”. Ellos se adecúan rápidamente a la terminología, mostrando menos dificultad que los maestros ajenos al álgebra. Les explicamos que los elementos son cada uno de los bloques del conjunto, que el conjunto es aquel que vamos a solicitar destacando una propiedad, por ejemplo el conjunto de elementos azules; que el conjunto complementario es la agrupación formada por elementos restantes y que el conjunto referencial es la unión del conjunto y conjunto complementario. Además, insistimos en la utilización del nexa “o” en vez de “y”, ya que si les solicitamos a los niños y niñas que hagan un conjunto de elementos azules, el conjunto complementario es amarillo o rojo, no amarillo y rojo porque no están pintados a rayas.

Experiencia práctica 2: la serpiente que no podrá caminar.

Ordenamos los bloques encima de un hilo de lana. La colocación de los nueve elementos podía ser la siguiente: círculo rojo, pequeño y delgado; cuadrado amarillo, pequeño y grueso; rectángulo rojo, grande y grueso; círculo azul, grande y delgado; triángulo amarillo, pequeño y delgado; y, por último, un rectángulo azul, pequeño y grueso.

Una vez que estén colocados los contaremos una historia que describa elementos que deben de ir colocando encima de un hilo.





Imagen 4: Explicación de la terminología empleada en los juegos.

Esta historia puede ser simbólica o real, y lo que hay que hacer para que los niños entiendan el funcionamiento de este juego es ir colocando las piezas divididas por sus características y más tarde, seleccionar sólo las piezas que describe el cuento, mientras este lo cita.



Imagen 5: Los niños y niñas ya han seriado y clasificado los elementos y han colocado el hilo de lana para realizar la serpiente tal y como explica el cuento.



Imagen 6: Colocación de elementos divididos por sus propiedades para posterior selección en base a la citación del cuento.

Posteriormente, los niños entenderán la mecánica del juego y lo harán ellos mismos. El cuento que nosotros hemos inventado es el siguiente:

“Érase una vez una serpiente que tenía una cabeza redondita de color rojo y muy delgadita. Iba caminando por el bosque y se encontró una caja. La caja era cuadrada, amarilla, pequeñita y gruesa. Quería descubrir lo que había dentro de ella. Dio una vuelta alrededor, dio otra, petó con su lengüita y, sin querer, se la metió en la barriguita. Siguió caminando y se encontró con un tronco tirado. Era muy parecido a un rectángulo rojo, grande y grueso. ¿Dentro del tronco habría comidita? Intentó averiguarlo y, sin saber cómo, acabó en su barriguita. Pensó que desde el suelo no veía bien. Así que se subió a un árbol y desde allí vió la Luna, que era un círculo azul, grande y delgado. Pensó ¿a qué sabrá la Luna? Y por si acaso era rica, se la metió en la barriguita. Se bajó del árbol y encontró a un ratón, que le dijo: “Veo que estás hambrienta. Si no me comes, te doy un trozo de queso”. El queso que le entregó tenía forma de un triángulo, amarillo, pequeño y delgado. Esta serpiente ya estaba cansadita, cuando se encontró con su amiga la hormiguita. “Si quieres te puedo enseñar un caramelo que te encantará”, dijo la hormiguita, mientras le entregaba el dulce rectángulo azul, pequeño y grueso, que acabó en su barriguita. Y así es como la serpiente acabó su viaje por este bosque, con la barriguita llena de elementos de colores”.



Imagen 7: Niños seleccionando los elementos para colocarlos en los hilos blancos mientras se cuenta la historia.

Posteriormente, podremos jugar con la figura de la serpiente y explicarles que esta no es una serpiente de colores como las demás, ya que tiene algo especial, ayudándoles a que reflexionen e identifiquen la sucesión y código de colores.



Imagen 8: Niños reflexionando sobre los códigos de colores mientras hacen torres. Intentando hacer una sucesión de rojo, azul, rojo y azul. Vemos que la niña ya seleccionó las piezas que le interesaban del universo.

Experiencia práctica 3: la creación del orden surge del desorden.

Hasta este instante, hemos propuesto dos actividades en las que el orden ha resultado necesario para buscar bloques en el conjunto referencial. Vamos ahora a discutir el orden en algunos juegos. Para empezar, trabajamos la ordenación de bloques en cuadrículas.

Como podéis observar en la imagen, les facilitamos una cuadrícula trazada sobre papel. Cada cuadro debe de tener una superficie suficiente para que quepan todas las piezas. Posteriormente, les preguntamos a los niños cómo podemos colocar los elementos en la matriz que falta.

Cada fila está formada por bloques del mismo tamaño y grosor. En la matriz en blanco, la regla principal que hay que seguir para su colocación es que siga un orden. Para ello, la pregunta que realizamos a los niños una vez colocados los elementos en la matriz es ¿Está bien ordenada?. Una vez que se observan las diferencias entre lo importante y lo que no lo es, puede percibirse la regularidad de las líneas a simple vista y por apreciación estética. Después trabajamos con preguntas como, ¿qué atributos son iguales en los



Imagen 9: En esta imagen observamos cómo dos niñas juegan a trasladar la ordenación de un conjunto de bloques a otro, mientras que otros dos niños realizan la experiencia descrita, ordenando los bloques en la matriz.

elementos de la tercera fila?, ¿el tamaño es distinto?, ¿solo es igual el color?, etc.

Conclusiones

Existe cierto acuerdo general en la comunidad investigadora internacional en que el álgebra tiene un lugar muy reducido en el currículo de la educación infantil, la investigación sobre la integración del álgebra en el currículo escolar está todavía emergiendo, se conoce aún poco y está lejos de ser consolidada (Carraher y Schliemann, 2007).

Nuestra experiencia de introducción al álgebra demuestra lo fácil que es un cambio curricular, así como el modo factible de ponerlo en práctica, en un contexto muy concreto, utilizándose el pensamiento relacional como un constructo clave en la operativización de esta propuesta.

Artículo concluido 28 de Mayo de 2013

Cita del artículo:

Vilas Merelas, Y.L. (2013): ¡Explorando lo conocido, abrimos puertas a lo desconocido!: Creando un significado real, modificamos el nivel abstracto. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(2), pp. 187-194. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca de la autora



Yesshenia Luisa Vilas Merelas

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Santiago de Compostela (Galicia- España)

Mail: yesshenia.vilas@usc.es

Actualmente, investigadora en formación y perfeccionamiento en el programa de formación del profesorado universitario (FPU). Ejerciendo su actividad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela

Diplomada en Magisterio, especialidad de Educación Infantil y Lengua Extranjera, Licenciada en Psicopedagogía y Máster Universitario en Procesos de Formación. Asimismo, cuenta con una experiencia de cuatro años en el ámbito de la enseñanza.

Vol. 2 N°2

Julio 2013

ISSN: 2255-0666

EN LA RED

En la red

Por Ángeles Abelleira

Iniciamos esta sección de la revista reseñando tres espacios web creados por maestras de educación infantil gallegas, dos blogs y una wiki, que consideramos de gran interés para la comunidad educativa de esta etapa educativa -docentes, educadores, animadores, familias y demás personas comprometidas con la educación de la infancia-, porque, aun siendo diferente el pretexto o eje conductor, coinciden los tres en el desarrollo de las competencias básicas ofreciendo alternativas al uso de material estandarizado, promoviendo el aprendizaje pleno de sentido y respetuoso con la infancia.

InnovArte Educación Infantil

Enlace al blog: [InnovArte Educación Infantil](#)

NUESTRA APORTACIÓN A LA EDUCACIÓN INFANTIL

InnovArte Educación Infantil Español

[PRESENTACIÓN](#) [ACERCA DE IEI](#) [GALLEGO](#) [RECOMENDARTE](#) [LEGISLARTE](#) [ARCHIVOS](#) [CANAL RSS](#)

Cierre del blog

En EmocionArte el 30/06/2013 a las 12:49



Llegado este punto, le damos vacaciones también a InnovArte.

Van cuatro cursos, van 850 entradas, van millares de visitas, van muchas alegrías, muchos disgustos, muchas ilusiones, muchos comentarios, muchos reconocimientos y muchas, muchas satisfacciones; en definitiva va mucho de nuestra vida profesional e incluso personal.

En estos últimos días ya sin clases, en los que se producen encuentros con compañeros/as y en los que hay ocasiones para hablar con

C.PROFESIONAL, EDUCACIÓN

Flores y espinas en la educación

En EmocionArte el 30/06/2013 a las 11:48



Un curso más, el cuarto, cerramos el blog por

C.SOCIAL Y CIUDADANA, LITERATURA

Las tres preguntas

En ContArte el 30/06/2013 a las 07:27



León Tolstói
Las tres preguntas
Ediciones de Gadir

Una amiga que nos quiere bien, nos regala a final de curso un breve cuento de León Tolstói, "Las tres preguntas", publicado en Gadir, que queremos compartir con todas las personas que nos siguen.

En la introducción se dice que "Las tres preguntas" es un relato muy sencillo, "una parábola que casi parece extraída de la Biblia, aun que podría ser muy bien un texto

Descriptores

Propósito: promover la reflexión sobre la educación infantil de calidad, ofreciendo información, recursos, recomendaciones de lectura y mostrando prácticas de aula.

Autoría: Ángeles Abelleira Bardanca e Isabel Abelleira Bardanca

Destinatarios: profesorado, educadores, estudiantes, opositores, familias y personas interesadas en la educación.

Etapas: Educación infantil 0-3 y 3-6

Contenido: 850 post

Organización: la información se recoge agrupada en 16 categorías:

ActualizArte: un análisis de publicaciones, artículos, blogs, folletos o entrevistas de cualquier tema que tenga que ver con la etapa.

AlfabetizArte: experiencias referidas al trabajo con la lengua escrita.

CautivArte: actividades de trabajo con el arte, con artistas o sobre la experiencia plástica y artística.

ContArte: publicaciones de literatura infantil, poesía u otros textos literarios que dan lugar a secuencias didácticas.

EmocionArte: actividades de que inciden en los aspectos emocionales.

EncienciArte: intervenciones de aula relacionadas con la introducción de la ciencia, del pensamiento y del método científico en la escuela.

FamiliarizArte: apartado que contempla información de interés para las familias: publicaciones, actividades o sugerencias.

FormArte: no pretende ser un noticiero de toda la oferta formativa para los profesionales de esta etapa, sino más bien, de aquellas acciones que las autoras consideran de interés y coherentes con los principios pedagógicos recogidos en la norma de aplicación. Muchas de estas actividades son a las que han asistido y por ello, recomiendan. Especial atención merecen en este apartado las visitas a las escuelas infantiles del norte de Italia (Reggio Emilia, Pistoia y San Miniato).

InformArte: noticias de actualidad en la educación infantil.

LegislArte: análisis de la legislación que se va publicando, así como de su pertinencia.

MirArte: centrado en la alfabetización visual.

MusicArte: experiencias de aula, recursos y publicaciones relacionadas con la expresión, creación, lenguaje y didáctica de la música.

PremiArte: convocatorias de premios que se consideran acertadas, tanto por los requisitos como por los criterios de valoración.

RebelArte: este apartado es una concesión a la rebeldía contra muchas de las inercias que hay instauradas en las prácticas escolares o en la conciencia ciudadana

sobre la infancia, que las autoras cuestionan.

TicArte: aplicaciones informáticas, recursos web, o experiencias de aula que contemplen o uso de TIC en alguna de sus vertientes, informativa, comunicativa, creativa, y/o lúdica.

VisionArte: vídeos de aplicación educativa, relacionados con el consumo responsable, la prevención de accidentes, el medio ambiente, la enseñanza de las lenguas, la literatura, etc.

Además, cada una de las entradas están etiquetadas por temas o por competencias para facilitar su búsqueda. Cuenta también con otras 5 páginas más estáticas en las que se da acceso a una presentación del blog, de sus autoras, de los principios educativos por los que se rigen, información sobre lo que se puede encontrar y cómo, publicaciones en las que han participado dirigidas a esta etapa educativa, así como el enlace a su versión en gallego o español.

Creación: enero de 2010

Actualización: una media de 5 *post* semanales, excepto en los períodos vacacionales.

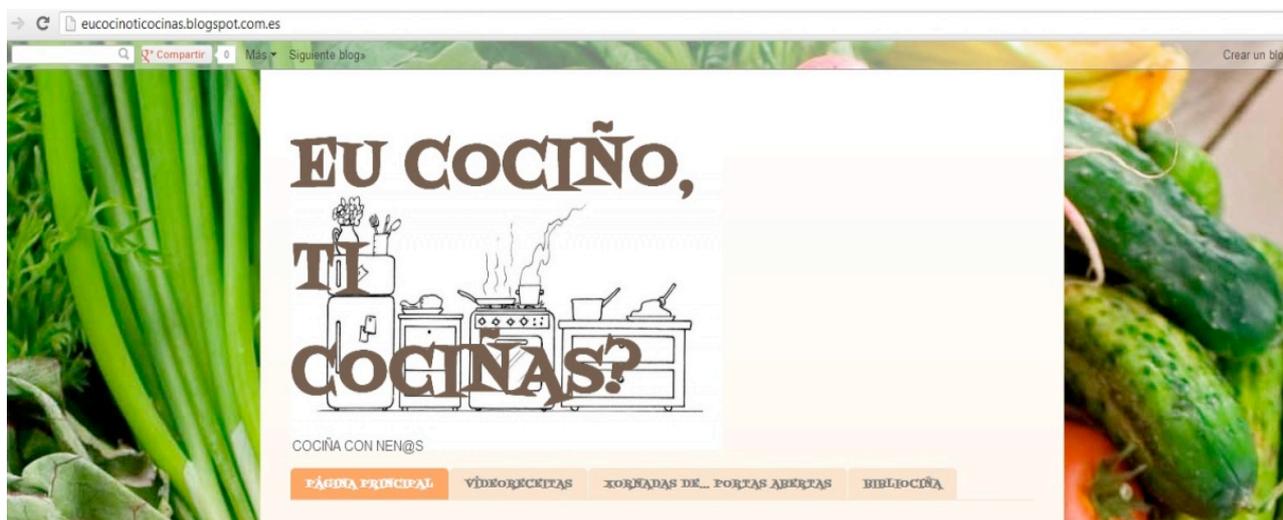
Idioma: gallego y español

Presencia en Redes Sociales: en [Facebook](#) y [Twitter](#)

Reconocimientos: [Premio Francisco Giner de los Ríos 2012](#) a la mejora de la calidad educativa.

Eu cociño ti cociñas

Enlace al blog: [Eu cociño ti cociñas](http://eucocinoticocinas.blogspot.com.es)



Descriptorios

Propósito: Eu cociño, ti cociñas, es a una propuesta metodológica llevada a cabo en un aula del 2º ciclo de Educación Infantil, donde la alimentación, y en particular la saludable, es el medio para trabajar los diferentes aspectos del currículo, siendo los alimentos un medio y un recurso fundamental para trabajar pilares básicos de esta, así como las competencias básicas. Crearon el blog como instrumento de comunicación y divulgación con las familias, con el entorno y con todo aquel que esté interesado/a.

Autoría: María Salgado Somoza y María Pilar Rivas Antelo

Destinatarios: familias, alumnado, profesorado y personas interesadas en la educación.

Etapas: Educación Infantil 3-6

Contenido: 402 post con actividades de aula en las que se desarrollan las competencias básicas a través del fomento de la alimentación saludable y el consumo responsable.

Organización: Según las autoras, las actividades que proponen pueden dividirse en los siguientes bloques:

Recogida, escucha y/o transmisión de información: recopilación y creación de cuentos, adivinanzas, poesías e imágenes. Con los seleccionados se transcriben y realizan diferentes tipos de actividades como son entre otras, lectura, dramatizaciones, juegos de adivinanzas a través de vídeo-llamadas, ilustraciones, búsqueda en la Red, escucha de audiciones, etc.

Análisis e interpretación de datos: a través de la manipulación y/o degustación de alimentos, los niños/as observan cualidades, realizan mediciones, cuantifican, comparan, estiman y representan gustos/preferencias individuales o grupales a través de representaciones gráficas (diagramas de barras y/o lineal y/o de sectores).

“Recetario”: este bloque se dedica a recoger recetas y estudiarlas (ingredientes, cantidades y procesos) Con las recetas seleccionadas para realizar en el aula, todo el alumnado, individualmente o en pequeño grupo, escriben las recetas que formarán parte del *“Libro de receitas”*.

“Cociñamos”: elaboración de recetas seleccionadas en el aula.

“Programas: Eu cociño, ti cociñas?”: la elaboración de las recetas se graba en vídeo. Entre todos los niños/as se realiza un programa de cocina, donde se explica todo el proceso de preparación.

“Xornadas de Portas Abertas”: realización de recetas con invitados especiales (compañeros de otros cursos, madres, familiares o restauradores). Todo el proceso desde el inicio hasta la degustación es grabado en formato vídeo.

Además se puede hacer una búsqueda de información a través de la nube de etiquetas con la que están indexados todos los post.

Creación: Diciembre de 2011

Actualización: a diario informan de lo que ocurre en el aula mediante texto, vídeos y/o fotos y gestionan (también los alumnos/as) los comentarios; se cierra en los períodos vacacionales.

Idioma: gallego

Presencia en Redes Sociales: No

Reconocimientos: Reconocido por el INTEF como [Buena Práctica 2.0](#)

Wikiespellos

Enlace al blog: [Wikiespellos](#)



home

WIKIESPELLOS

(WIKIEXPERIENCIA NA AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL DE 5 ANOS DO CEIP DE AGUIÑO)

Esta wiki é un obradoiro de estimulación á linguaxe nas súas múltiples vertentes, en especial na oral, onde apostamos pola transversalidade da competencia dixital e a Educación Artística como fonte de estimulación fusionada coa vivenciación corporal en contextos físicos, ampliando deste xeito os esquemas de cofecemento emocionais, cognitivos, sociais e interpersoais dos nenos e das nenas.

Descritores

Propósito: esta wiki es un taller de estimulación del lenguaje en sus múltiples vertientes, en especial la oral, apostando por la transversalidad de la competencia digital y la competencia artística como fuente de motivación fusionada con la vivenciación corporal en contextos físicos, ampliando así los esquemas de conocimiento emocionales, cognitivos, sociales e interpersonales de los niños y niñas.

Autoría: Uxía Acuña Abalde

Destinatarios: alumnado de Educación Infantil y sus familias, así como otros profesionales educativos.

Etapas: Educación Infantil 3-6

Contenido: gran variedad de recursos artísticos, musicales, vídeos, actividades, etc.

Organización: los recursos están estructurados en seis apartados:

“Espellos do alumnado”: en donde cuentan con una página para cada niño/a, a modo de caja de recuerdos electrónica, en la que recogen sus gustos y preferencias sobre diversos temas.

“Caixas de coleccións”: un espacio en el que se recoge el trabajo de aula, de uso para el encerado digital, almacenando picto-colecciones, juegos de palabras, pictogramas, obras de arte, representaciones de sentimientos, gráficos, deseos e ideas.

“Recantos” en donde guardan las preferencias del alumnado. Hay seis: ludoteca, videoteca, discoteca, biblioteca, taller y familias.

“Espello de familias”, un espacio abierto a la colaboración de los padres y madres.

“Museo” de los procesos artísticos elaborados en el aula.

“Cuadernos”, en donde hay enlace a los blogs de aula a modo de diarios.

Creación: Enero 2011

Actualización: Se cargan actividades nuevas que según se van realizando en el aula.

Idioma: gallego

Presencia en Redes Sociales: No

Reconocimientos: [Premio Francisco Giner de los Ríos 2011](#) a la mejora de la calidad educativa.

Reconocido por el INTEF como [Buena Práctica 2.0](#)

Acerca de la autora



Angeles Abelleira Bardanca

EEI Milladoiro (Ames)

Consellería de Educación, Xunta de Galicia, España

Mail: angelesabelleira@edu.xunta.es

Ángeles Abelleira Bardanca es maestra desde 1989, Grado en Educación Infantil y Máster en Procesos de Formación, con experiencia en dirección de centros, ha sido asesora de formación del profesorado, así como asesora técnica en la administración educativa en donde también ha tenido responsabilidades en la innovación y ordenación educativa. Autora, colaboradora y coordinadora de publicaciones relacionadas con la educación infantil, la convivencia escolar, evaluación, currículum educativo y valores, que le han supuesto prestigiosos premios y reconocimientos por su aportación a la innovación educativa. [Más información.](#)

Vol. 2 N°2

Julio 2013

ISSN: 2255-0666

ENTREVISTA

ENRIQUE ESPINOZA ORDOÑEZ

México

La agonía de construir la identidad docente

Especialista en Enseñanza de las Matemáticas.

Jefe del Departamento de Investigación Pedagógica del Sistema Educativo Valladolid.

Profesor jubilado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y del Centro de Actualización del

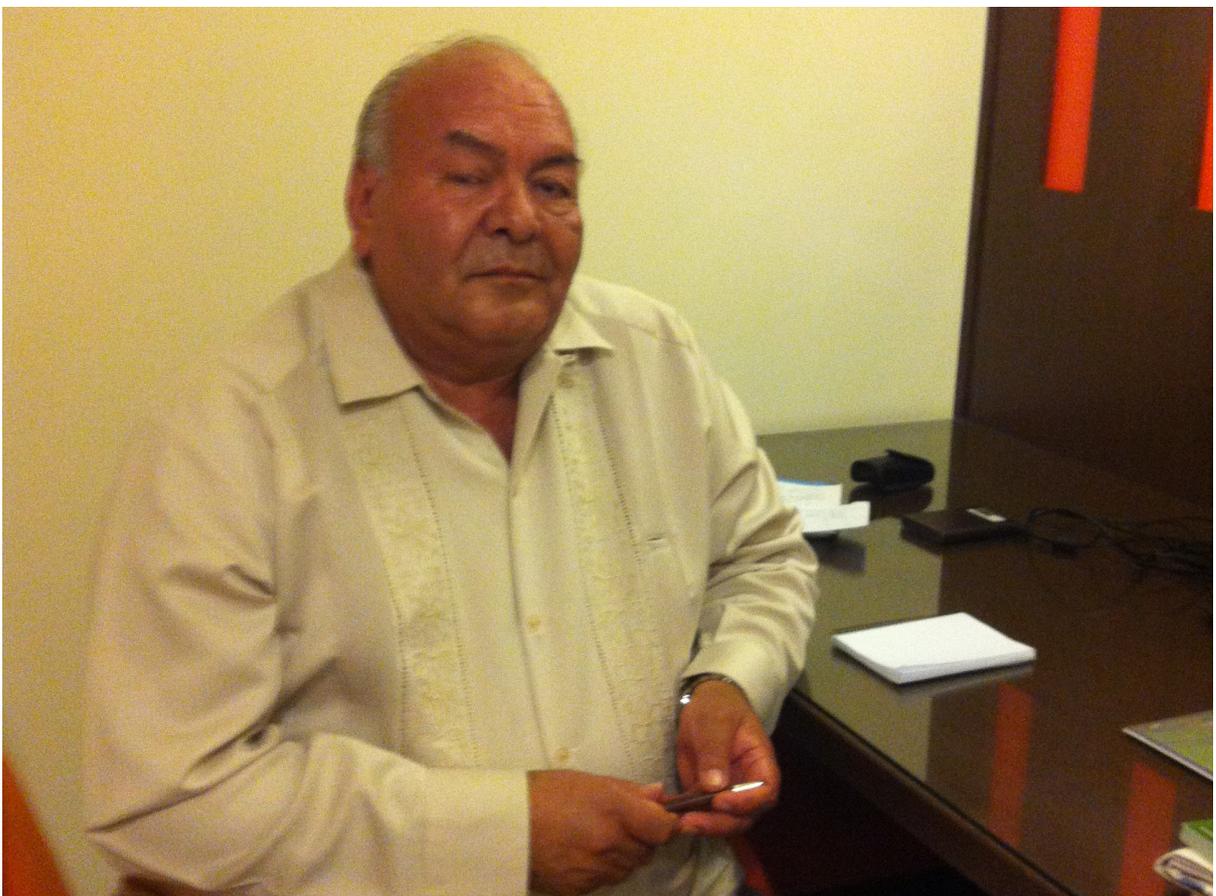
Magisterio.

Maestro durante 43 años en diversas escuelas Primarias y Secundarias de diversos Estados mexicanos.

Enrevista y comentarios: Miguel A. Zabalza

Fecha de la entrevista: 19 de julio de 2013

Lugar: Guadalajara (México)



La agonía de construir la identidad docente

Comentario 1

AGONÍA es una palabra de origen griego que hace alusión a la lucha, el esfuerzo que debe hacer una persona para lograr su objetivo, para sobrevivir. De la misma raíz que agonía es la palabra PROTAGONISTA, denominación que viene muy al caso de lo que ha sido la vida, esforzada y agónica, del profesor Espinoza que hoy nos brinda su experiencia. La condición de profesor se obtiene con el correspondiente título, pero la identidad docente se construye con no poco esfuerzo, buscando siempre avanzar hacia objetivos mayores, creyendo en sí mismo. Probablemente es así en todas las profesiones, pero en el magisterio se hace más palpable y meritoria esta actitud porque, además de caracterizar al docente que la posee, se convierte en un inapreciable ejemplo para sus estudiantes.

El profesor Espinoza pertenece a era raza de maestros mexicanos fuertes que han vivido mucho e intensamente su profesión y que se han ido construyendo a sí mismos a través de esfuerzos y renunciaciones constantes y con la ilusión puesta en llegar a ser cada vez mejores profesionales.

P. ¿Dónde nació, profesor?

R.- Nací en el Estado de Puebla, en una pequeña ciudad, San Martín de Texmelucan, cuyas características, hablo de 1949, era una región fabril. Se establecieron una serie de fábricas que transformaron el tejido productivo de la zona. La gente del campo fue dejando sus labores y fueron contratados por las nuevas fábricas. Así mi padre acabó trabajando en una de esas fábricas, aunque él no era oriundo de ese lugar. Y bueno ahí nos

tocó, por casualidad, llegar a este mundo y ver por primera vez la luz, como se dice. Posteriormente, mi padre fue ubicado a otra región donde había otro centro textil. Al final de cuentas, en mi casa siempre hubo una especie de combinación entre la fábrica textil donde trabajaba mi padre y un pequeño espacio en torno a la casa donde criábamos caballos. Aquí en México, la charrería era en aquel tiempo algo muy importante. Y luego, entonces, bueno los caballos debían ser muy bien educados, como los andaluces que tienen ustedes tan famosos en todo el mundo.

Y bueno, de ahí, ahí hice mi escuela primaria y, posteriormente, pues con las condiciones económicas no muy boyantes para el hijo de un obrero, un obrero fabril, tuve la oportunidad de presentar un examen de admisión en una Escuela Normal rural.

P.- Bueno, a eso vamos a llegar después. Sigamos con algunos datos personales que nos permiten ubicarlo mejor. Ya no le pregunto la edad porque si me dice que nació en el 1949, tiene 64 años, igual que yo que también soy de ese año. Me gustaría que nos contara algo de sus estudios. Ya dijo que entró en la Escuela Normal: ¿cómo se hacía para entrar en una Escuela Normal?

R.- Las Escuelas Normales pertenecían entonces a la enseñanza Secundaria. Es decir, Primaria, 3 años de secundaria y después se podía ingresar a la Escuela Normal Básica. Se hacía un examen de entrada. En este caso, aparte del Distrito Federal donde estaba la Escuela Nacional de Maestros, había un sistema de Escuelas Normales rurales en todo el país como resultado de la política educativa del Presidente Lázaro Cárdenas, dentro de esa imagen que tenía de construir un México nuevo y diferente. Para ello crea el sistema de Educación Normal. Y estas Escuelas Normales rurales estaban generalmente aisladas. Nunca estaban cerca de una gran población. Además contaban con una importante cantidad de terrenos e instalaciones donde teníamos talleres de diversos estilos. Aprendimos ahí, en

la secundaria, carpintería, a mí me tocó aprender a curtir pieles, a criar vacas.

Comentario 2

No es inhabitual que la carrera de maestro se ofrezca como salida natural e intermedia para quienes, en zonas rurales, quieren proseguir sus estudios. Tanto en México como en otros muchos países las escuelas Normales se extendieron por todo el territorio, incluyendo las zonas rurales, como medio de captar a los jóvenes que sin posibilidades de hacer una carrera superior, sí tenían voluntad de estudiar. Esta simbiosis etnográfica y cultural entre el magisterio y lo rural ha caracterizado la profesión docente durante largas épocas configurando unos profesionales de la docencia con un fuerte arraigo con la naturaleza y la cultura popular.

P.- ¿Todo eso para los futuros maestros?

R.- Sí claro, porque lo necesitábamos para nuestro futuro trabajo en el campo como herramienta. Y así transcurrieron los tres años de la Escuela Normal. Yo tenía la fortuna de que como mi padre trabajaba ahí cerquita, pues yo tenía la fortuna de que aunque la Normal era un internado, pues mi padre me diera un poquito de dinero y, por las tardes, yo pudiera completar los estudios de la Normal con el Bachillerato. No quise quedarme sin él, verdad.

Y bien, después de 1968 con el movimiento estudiantil, me toca a mí ser de esa generación. Egreso en el 68 y me tocan todos los movimientos sociales estudiantiles aunque vistos desde lejos, así como un espectador. Yo era aún joven, tenía apenas 18 años. Y bueno, como parte de este problema, el compromiso de nuestro Gobierno Federal era que a todos los maestros egresados de ese sistema federal se les entregaría una plaza base. Es decir, todos teníamos un trabajo asegurado. Pero,

lógico, por ser una escuela de formación rural, nos teníamos que ir a trabajar al campo.

Comentario 3

Como el propio entrevistado comenta en una pregunta posterior, en la fecha en que tenía lugar la entrevista, el zócalo de la Ciudad de México estaba ocupado por normalistas y maestros que reclamaban el mantenimiento de esta prebenda tradicional en México (que al acabar los estudios de la Normal todos los egresados tuvieran su plaza). Y en los Estados de Michoacán, Oaxaca y Chiapas se sucedían las tomas de carreteras por los mismos colectivos y con la misma protesta.

P.- Ya. Dejamos esa parte para después. Dígame antes por qué escogió ser maestro y entrar en la Escuela Normal. ¿Sentía que era lo suyo o es que no tenía otras alternativas?

R.- No había otras, doctor, no había otras. Tuve un hermano mayor que yo que quería estudiar Medicina. Hizo un enorme esfuerzo por estudiar la Preparatoria. Era muy difícil, no había quien le ayudara, no? Al final tuvo que renunciar a su deseo de estudiar Medicina y entró a la Normal. Cuando él entró en la Normal, pues estaba ya el caminito hecho. El hizo su examen de ingreso, lo aprobó, hizo sus estudios... Y enseguida iba yo. Esa era la oportunidad. Prácticamente la única, no había más. Al menos en mi familia no había más. Y en el camino, estando en la Escuela Normal, sí que fue apareciendo el aprecio, el amor a algo desconocido. A mí, me acercó a los libros, la Escuela Normal. En escuela Primaria pues qué podía tener, ni siquiera me tocaron los libros de texto gratuitos. Así que el tener a mi alcance una biblioteca con libros fabulosos de Julio Verne, de Emilio Salgari y de todo lo que no pude tener en casa pues era fabuloso para empezar. Así que de ahí nace un pequeño acercamiento al amor a la ciencia. Muy rudimentario, cierto, pero me acercó a ese deseo de continuar aprendiendo y de ser diferente.

Comentario 4

Es la historia normal de muchos chicos y chicas que acaban su escuela secundaria y se encuentran sin otra opción que las Normales. La carencia de otras opciones hizo, sin duda, que algunas personas se embarcaran en la carrera docente sin demasiada vocación. Sin embargo, para otros, supuso la oportunidad de aproximarse a la cultura con mayúsculas, a la posibilidad de dar sentido a su voluntad por conocer y desarrollarse, por leer, por abrirse al mundo. Y aprovecharon esa oportunidad convirtiéndose en excelentes maestros y maestras.

P.-¿Desde entonces cuántos años lleva de profesor?

R.- A partir de esa fecha tengo, 44 años de docencia.

P.- Ya. Ahora vista así, a distancia, la formación que les daban en la Normal, ¿cómo la valora?

R.- Muy buena. Era buena porque allí enfrentábamos una realidad. El 50% de lo que hacíamos era con un monitor, tutor que llamaríamos ahora, quien era quien nos daba las clases de técnica de la enseñanza. Entonces él nos asignaba 15 días a una escuela que estuviera cercana, que normalmente era de tipo rural, salvo unos pocos con más suerte que iban a un centro urbano. Allí el propio currículo nos obligaba a preparar las clases, a diseñar la estrategia didáctica, en fin todo un proceso completo pero de práctica viva. El tutor revisaba cada una de las actividades que nosotros íbamos a desarrollar al siguiente día, nos acercaba al conocimiento básico que nosotros debíamos manejar con fluidez. Entonces nos hacía, definitivamente, aprender. No solamente la técnica y estrategia didáctica en sí, sino el conocimiento que nos iba formando y enriqueciendo sistemáticamente.

Teníamos otros complementos que nos permitían acercarnos a la Sociología, al conocimiento del ser humano, la Psicología que

aunque comparada con lo que ahora se conoce era muy rudimentaria, para nosotros fue muy útil porque nos sirvió de base para entender a los seres con los que íbamos a trabajar. Entender al niño con sus características, con sus condiciones. Con otras diferencias, naturalmente. No lo podemos comparar con lo que conocemos actualmente pero fue importante. Esto hace precisamente que esa preparación, tutoría, ese acercamiento a la práctica constante del estudiante, en contacto con los alumnos reales nos hiciera aprender. Lo que se está intentado ahora nuevamente, pero en aquel tiempo era muy importante. Y con un sistema de evaluación muy riguroso. No había mucha tolerancia: tienes que hacer un buen papel y los niños tienen que aprender.

Aparte de ese proceso había otros elementos, dependiendo del curso, a los que les denominaba “prácticas intensivas” en las que teníamos que permanecer algo así como mes y medio en una comunidad haciendo un servicio social donde teníamos un grupo de niños asignados por la mañana y por la tarde teníamos otro grupo de adultos para la alfabetización. Así que, al mismo tiempo, aprendíamos los métodos de enseñanza para la *lectoescritura* tanto para niños como para adultos.

Comentario 5

Hablamos de COREOGRAFÍAS DOCENTES para describir la forma en que se organizan y desarrollan los procesos formativos. Hay coreografías docentes muy minimalistas, basadas sobre todo en la lección magistral y el estudio del manual. Hay otras coreografías mucho más ricas y diversificadas. Admira ver cómo, con los escasos recursos de que disponían en la Normal rural, se organizaba la formación de los futuros docentes con una fantástica complementariedad entre teoría y práctica, entre contenidos académicos y experiencia in situ. No faltaban, incluso, las experiencias de alfabetización de adultos que tan importantes les habrían de resultar cuando estuvieran trabajando en las comunidades rurales.

P.- Así que era una escuela del Estado de Puebla. Y decía que tenía muchos espacios convertidos en talleres.

R.- Sí era una Escuela Normal a unos 40 y pico kilómetros de distancia de la ciudad de Puebla. Esos espacios eran cien por cien formativos y su objetivo era darnos herramientas para hacernos líderes de las pequeñas comunidades a donde nosotros debíamos ir a trabajar. Y realmente funcionaron. Mientras estábamos en la Escuela, algunas veces, pues no teníamos la libertad de ahora, no disponíamos de esa conciencia metacognitiva de saber lo que íbamos a aprender y cómo y para qué lo vamos a aprender. En aquel tiempo, el trabajo que se nos pedía era parte exclusiva del programa y teníamos que acreditarlo. Estábamos asignados un semestre a carpintería, un semestre a curtidoría, otro semestre a la agricultura incluyendo la siembra y la cosecha de diferentes vegetales; aprendimos a cultivar hortalizas. Otra parte muy importante era el deporte ya que en los pequeños lugares a donde íbamos era prácticamente algo nuevo.

Comentario 6

Es llamativa esta parte de la "formación para la vida" que las Normales rurales habían incorporado a su currículo. Carpintería, curtido de pieles, siembre y recolección de cereales y hortalizas... ¿Qué pasaría si hoy en día ofreciéramos a nuestros estudiantes este tipo de cosas tan prácticas? Es verdad que ha cambiado mucho la vida, que probablemente esas competencias no les sean, ahora, tan imprescindibles para subsistir en sus destinos profesionales, pero no deja de ser una pena que la actual formación de profesores haya abandonado de forma tan radical las actividades prácticas. Supone, en mi opinión, un empobrecimiento en la formación. Los perfiles profesionales se han enriquecido en lo intelectual pero, como contrapartida, nos hemos alejado de la naturaleza (y, en parte, de la vida real, de la sabiduría sobre las cosas).

P.- O sea, que había una visión bastante clara en el sistema de que su papel no iba a ser el de quedarse en educar a los niños en la escuela sino que debían actuar como dinamizadores de la comunidad a la que llegaban.

R.- Exactamente. El México de aquel tiempo, hablo del México del 1969, era un país en el que el 70% de la población era rural. Las grandes ciudades no eran más que Guadalajara, Monterrey y el Distrito Federal. Entonces el resto era agrícola, de producción de autoconsumo. La gente, en su mayoría en esas regiones pues no tenían liderazgos efectivos, frecuentemente eran abusados por aquellos que llegaban para comprar sus productos. Entonces la idea del papel de los maestros en esas comunidades era llegar y llevar la parte formativa de los alumnos, pero al mismo tiempo allí hacía falta un líder que les enseñara cosas básicas: por ejemplo, que la medicina era algo positivo y que había que llevar al enfermo a que fuera atendido por el médico, independientemente de la distancia que hubiera. Los maestros debían tener también una magnífica relación con el resto de las comunidades y con su representante municipal. Y además, como condición básica, que nos aceptaran a nosotros como maestros primero, porque había comunidades resistentes, no querían aceptar la educación pública. De hecho, muchas veces preferían no tener a nadie porque habían sufrido muchas vejaciones. La cosa es que esta llegada de maestros rinde un gran efecto y buena parte de las comunidades progresaron mucho, fueron diferentes.

Comentario 7

A veces nos quejamos de la pérdida de prestigio social de los maestros y maestras, pero basta ver hasta qué punto nuestro papel social se ha desdibujado. Apenas si significamos nada para la comunidad. Si comparamos nuestra situación con el papel que desempeñaban los maestros y maestras de otros tiempos, resulta comprensible la

actual borrosidad social de nuestra función. Reclamamos el mantenimiento de las escuelas rurales argumentando que constituyen un elemento clave en el desarrollo social y cultural de las zonas rurales, pero dada nuestra formación y la misión puramente académica que se nos encomienda, resulta un argumento poco creíble. Resulta iluminador ver cómo no siempre fue así y comprobar hasta qué punto los maestros como nuestro entrevistado eran capaces de integrarse en la comunidad y enriquecerla con sus aportaciones. ¿Podríamos hacer hoy lo mismo? No, obviamente, haciendo lo que ellos hacían puesto que las necesidades han cambiado, pero sí desempeñando esa doble función a la que se alude: educador de los niños y niñas y dinamizadores de la comunidad.

P. Bueno sigamos con su historia de vida: usted ya acabó su Escuela Normal y se va a la comunidad indígena donde va a iniciar su carrera docente. ¿Cómo fue esa etapa? ¿Cómo era la escuela a la que llegó?

R.- Estaba enclavada a unas 6 horas de transporte (en un camioncito de segunda) de la capital del Estado. Así llegaba a la cabecera municipal. Allí me esperaba una persona con una mula para ayudarme a llegar a la comunidad. Caminaba unos 18 kilómetros que me llevaban desde el fondo del valle por caminos de cabra y a través de vueltas y vueltas hasta la parte alta de la montaña. La comunidad eran unas 80-90 casas diseminadas en la montaña, desde la parte más baja de la montaña donde había un río hasta la parte más alta. Todas muy desperdigadas. Eran casitas muy humildes, piso de tierra, una sola habitación, el fogón afuera para cocinar. Utilizaban leña o carbón en su defecto. No había personas que hablaran el español, la mayoría de ellos hablaban la lengua *náhuatl*. Los pequeñitos que a mí me tocaba atender en la escuela, que en aquel entonces apenas completaban 30 (eran aquellos a los que les permitían ir a la escuela). Había más, pero solo me permitieron trabajar con 30.

Aquellos 18 kms. que hacía en aquel tiempo... Yo no estaba acostumbrado y eso que hacía mucho deporte, pero claro no era lo mismo que escalar una montaña. Eran difíciles. Mi primer día de camino fue un 6 de Enero, día de Reyes, y llegué a mi comunidad con los pies desbaratados (no estaba preparado para eso) pero la gente fue muy buena, no sé cómo explicarlo. Les dio tanta alegría ver que al final les habían hecho caso y les mandaron el maestro que pedían que se volcaron en atenciones. Las señoras se acercaron, me sacaron los zapatos y los calcetines, me frotaron los pies con unas yerbas de su medicina tradicional, me buscaron un espacio para dormir en lo que era el juzgado de la pequeña comunidad y me prepararon una estancia con elementos muy rudimentarios, me pusieron una especie de sorongo, una cobija para cubrirme que ellas mismas tejían con la lana de sus borregos. En fin, el recibimiento fue fenomenal. Y así me incorporé a un lugar donde no había ni escuela. Alguna vez habían hecho el intento y comenzaron construyendo un pequeño cobertizo. Pero, así que llegué, la intención fue comenzar desde ya. Así que lo que hicimos fue mandar una carta a la radio para que la hiciera llegar a las autoridades. Convencí a la gente de allí que me permitieran pedir a las autoridades para que nos hicieran una escuela. Lo pedimos por un mes, dos meses, tres meses, pero no pasaba nada. Seis meses después preferí llevarme a la gente de la comunidad para ir juntos a pedir que nos construyeran una escuela. Claro que mientras eso ocurría no estábamos dormidos. De los árboles que caían por causas naturales (vientos, tormentas, etc.) fuimos haciendo tablas y con las tablas pupitres y mobiliario para la escuela. Y lo que era la sala de juntas del juzgado donde me habían alojado la convertimos en un aula. Para mi construimos un catre en un rincón. Con los sacos de la harina y azúcar hicieron las mujeres una especie de colchón que rellenamos del heno de los árboles (hojas que caían). Y resultó que era calentito y confortable. Las señoras lo tenían todo muy limpio. Lo único que tuve que llevar fueron

jabones y enseñarles que debían aprender a utilizarlos y ser más limpios.

Los niños eran niños con múltiples problemas. Naturalmente problemas derivados del frío. Siempre traían un catarrito, llegaban cubiertos de mocos del resfriado. Todo eso tuvimos que remediarlo buscando que las autoridades de salud nos regalaran algunos jarabes y cosas que no pudieran causar problemas si yo se los suministraba.

Así hasta que conseguimos que una autoridad nos hiciera caso. Y fue precisamente a causa de los caballos que mi padre criaba en nuestra casa. A causa de los caballos tuve un amigo que luego llegó a ser gobernador. Y a él le pedí que nos ayudara. Él era un general de división, D. Rafael Moreno valle, padre del actual gobernador de Puebla. Y ya cuando llegué y le platiqué me dijo, pues oye yo te hacía criando caballos, jamás imaginé que fueras a ser maestro. Pues señor, soy maestro, le dije, y me gusta estar donde estoy y quiero que me ayude. Y de él salió la decisión y me dijo, “bueno, la escuela te la construyen, pero quién va a llevar las cosas hasta el alto”. Usted nada más dígame donde van a poner los materiales y nosotros nos encargamos de subirlos. Y en efecto eso hicimos. Empezó a abrirse una carretera por un lugar, con muchas vueltas y un recorrido muy comprometido pero la aprovechamos. Entre todas las comunidades cercanas conseguimos que nos prestaran algunos animales, normalmente burritos y mulas y con ellos, poco a poco, comenzamos a subir el material. Cuando todo estuvo arriba, mandaron al personal de albañiles y todo lo que fue necesario. Y así construimos la escuela y, también, una pequeña casa para el maestro.

Comentario 8

Como podemos constatar, se trata de una historia casi épica, de pionero. Pero, la verdad es que he oído contar muchas similares tanto en México como en otros países. Eran los maestros y maestras fuertes y decididos de otras épocas. Los que nos fueron abriendo

camino. Pero en la historia de D. Enrique, llaman la atención dos cosas importantes:

- La ilusión con la que le reciben los miembros de la comunidad. Querían un maestro, se daban cuenta que lo necesitaban, habían luchado por tenerlo y, al fin había llegado. Es fácil suponer la emoción con que ambas partes vivieron aquel momento.

- La necesidad de empezar todo desde prácticamente cero. No había escuela, él no tenía casa, carecía de todo lo necesario no solo para enseñar sino para sobrevivir. Hoy nos hubiéramos negado a viajar a un lugar así. Lo que hizo él fue ponerse en marcha e iniciar un proceso complejo que suponía superar trabas burocráticas y carencia materiales. Un proceso de creación tanto personal como profesional.

P.- Si no había escuela, ni qué decir tiene que no tenía nada de recursos didácticos.

R.- No claro, por supuesto que no. Los recursos que tenía eran algunas tizas de yeso que a mi me regalaban. Y algunos pizarrines que venían con los refrescos. Pero la didáctica entonces era muy interesante. La Naturaleza era nuestro material de trabajo, el mejor recurso con el que podíamos contar. Los niños iban y cortaban duraznos, traían manzanas y aquello sí que era enseñar con manzanas y naranjas. Y así aprendían. Algo concreto siempre. Es decir teníamos materiales auténticos que permitían trabajar sobre lo concreto. Los niños eran expertos en muchos procesos de la naturaleza: sabían cuidar animales, sabían perfectamente lo que ocurría en la reproducción de las aves y de los pequeños mamíferos. Así que todo eso reflejado en los libros de texto nos permitía vivenciarlo.

Comentario 9

Es bien cierto el principio pedagógico de que “cuando no tienes ningún recurso didáctico, siempre te queda la naturaleza”. Hubiera sido un error mayúsculo en situaciones como la que describe el prof. Espinoza, olvidarse de la Naturaleza. Ella lo era todo para la comunidad indígena donde ejercía su magisterio. Debía serlo también para él como maestro. Materiales auténticos, como él los denomina. Se trataba de un aprendizaje que partía del vivir más que del leer. Una recodificación de la experiencia cotidiana convirtiendo la experiencia en lenguaje, en conocimiento. Ese ha sido el legado pedagógico de los grandes maestros.

Pero lo principal de todo era la comunicación con los niños y con la comunidad. Primero comunicarnos con ellos para poder entrar en el proceso de alfabetización. La gente allí era muy noble y nosotros teníamos que ser muy inteligentes. Ellos nos regalaban la alimentación. Cada semana una familia, a pesar de su pobreza extrema, nos ofrecía lo que tenían. Allí aprendí yo a no ponerle pero a nada de comer. Había veces en que me llevaban papas cocidas, un puño de chile y una jarra de agua con miel, lo que era la base del pulque. En la noche y en la mañana tortitas recién hechas untaditas de algo, huevos hechos sin aceite (cocidos o asados). Otras personas me traían enchiladas o frijolititos recién salidos de la olla. La experiencia era hermosa.

Comentario 10

Hay algo de patético pero, a la vez, de evangélico en estas carencias del maestro. No tiene nada. Depende de la comunidad a la que sirve. Es como entregarse en cuerpo y alma a la profesión y a quienes se van a beneficiar de ella. Es como tocar fondo por ambas partes. La comunidad deseaba un maestro porque entendían que era la única manera de poder

ser diferentes y mejorar, la posibilidad de romper el círculo vicioso de una supervivencia de encefalograma plano y afrontar nuevos retos de calidad de vida, sobre todo para sus hijos. Pero lo viven no como un derecho inalienable que debe cubrir el Estado sino como algo que también depende de ellos, que deben construir ellos con su esfuerzo. Consiguen el maestro y lo viven como un triunfo. Pero, visto desde fuera, no es ése el triunfo mayor. Lo que admira es que sean ellos mismos quienes asuman la responsabilidad de mantener, apoyar y respaldar la tarea que el maestro debe desarrollar. Esa “comunidad” entre comunidad y maestro que tanto echamos hoy en falta en nuestras escuelas modernas y bien dotadas.

P.- O sea que la relación con las familias era buena. Y los niños y niñas, ¿los sentía motivados y con ganas de ir a la escuela, estudiar y aprender?

R.- Sí, aunque la organización que tenían allí era muy rudimentaria y un estilo de comunismo primitivo. Un jefe, el más viejo que era el que se encargaba de tomar decisiones. Él era el que decía, fulano vas a mandar a tu hijo a la escuela; zutano va a ir tu hija... Él era quien indicaba quién y cómo se escolarizaba. A los demás no les quedaba más que obedecer. Había un nombramiento de tres vocales que se cambiaban cada seis meses. Ellos estaban permanentemente en la escuela. Ellos eran los encargados de traer agua a la escuela desde algún nacimiento de agua de calidad para que los niños tuvieran agua limpia (aunque, a parte, yo la hervía porque no confiaba demasiado en ellos y lo prioritario era evitar que los niños se enfermaran). Teníamos además una gran estufa, nuestro brasero, y teníamos siempre carbón, para evitar que los niños tuvieran frío. Los vocales eran los que debían provisionarnos de leña y vigilar que todo estuviera en orden y el ambiente fuera confortable. Lo que no era

fácil pues estábamos a bastante altura y allí el frío era grande.

La relación con las familias era de un respeto especial. Ellos venían en el profe la esperanza de que sus familias fueran diferentes. Había un yacimiento de agua allá arriba en el cerro y les enseñé que no era necesario andar cargando el agua sino que podíamos hacer pequeños canales para acercarla a sus huertos familiares. Entonces ahí entró lo que aprendí en la Normal, podíamos aprovechar el agua, hacer canales y también aprendí con ellos a hacer tejas y adobes de barro cocido. También aprendí a hacer un horno para cocer pan. En fin, muchos aprendizajes que yo en mi vida hubiera alcanzado porque no tenía ni idea de cómo se hacía eso. Pero me sirvió mucho lo que había aprendido en la Normal. Creamos también un baño de maxcali tradicional mexicano, que era una especie de iglú donde se ponen piedras en la parte de atrás para que se calienten. Al echarle agua se llena de vapor y allí la gente entra y se baña. Y ellos ponían las hierbitas olorosas para ponerse limpios. Eso lo hacíamos también con los niños y niñas de la escuela. Yo llamaba a alguna de las mujeres de la aldea para que en un día específico viniera a bañar a las niñas de la escuela. Y yo hacía lo propio con los niños. Y cuando llegaba el calor ya nos íbamos a limpiarnos al arroyo. Eso era obligatorio, los niños tenían que bañarse para estar limpios. Solo una vez me tocó sacarles los piojitos.

Comentario 11

En pleno debate en torno a las competencias, este tipo de historias habla mucho de su valor práctico. La formación de estos docentes estaba bien alineada con lo que habría de ser su actuación profesional posterior. Aquellos maestros y maestras necesitaban no solo dominar las materias curriculares sino todo un conjunto de actuaciones capaces de mejorar la calidad de vida de las comunidades a las que iban a servir. No se trataba solo de un saber teórico o conceptual, sino de un saber capaz de proyectarse en el desarrollo de actuaciones

concretas que resolvieran problemas. Afortunadamente en su caso, algunas de aquellas cosas ya las había aprendido en la Normal rural y, de todas maneras, su formación ya había sido lo suficientemente abierta y flexible como para que las tareas vinculadas con la vida cotidiana no las sintiera ajenas o fuera de su ámbito de competencias.

P. Después de esa escuela rural, ¿por qué otras experiencias ha pasado?

R. Sí mira, al salir de la Escuela Normal, uno de mis profesores era el director de una Escuela Normal Superior y me dio la oportunidad (a mí y a otros) de que pudiéramos continuar nuestros estudios haciendo una especialidad durante los veranos. Y así hice, mi interés era aprender Literatura, por todo lo que había leído en la Normal. Pero, la verdad, todo el mundo quería hacer Literatura, quién sabe por qué razón. Y entonces llega el director y me dice, “no, tú no vas a estudiar Literatura, tú te tienes que especializar en Matemáticas”. Primero me negué. Yo entendía que las Matemáticas era para gente de otro tipo, pero ya empecé mi primer curso de verano (en Matemáticas, claro) sin tener dinero para libros, sin tener donde vivir, sin tener donde alimentarme. Pero todo me parecía poco ante el privilegio de sentirme un alumno de la Normal Superior. Sobreviví gracias a los compañeros de mi hermano de cuando él había estudiado magisterio y que estaban en los cursos Superiores de la Normal: ellos me mantuvieron una semana en la casa de uno, otra en la casa del otro. Y así, estudiando Matemáticas durante el verano, despertó otra parte de mi cerebro interesándose por otras cosas diferentes, y eso hizo que yo me fuera haciendo otra imagen de mí mismo con nuevas expectativas. Cuando comenzó de nuevo el curso, entré en contacto por casualidad con un profesor que trabajaba en el lugar donde vivía mi madre en el Estado de Veracruz, aunque él era oriundo, precisamente, del valle donde yo

estaba. Y acordamos trocar nuestros puestos, cosa que estaba permitido pues ambos formábamos parte del sistema educativo federal. Me dolía dejar el trabajo en aquella comunidad y solo accedí al cambio cuando él se comprometió a continuar con el trabajo que yo estaba haciendo. Él me contestó que era su gente y que ya podía suponer yo que no la iba a abandonar.

Así que, con dolor de mi propio yo, marché a Veracruz desde aquel valle entre montañas, también a una zona rural pero ya muy diferente, en cuanto a la temperatura (es una zona tropical) y al propio contexto: allí ya había escuela, había niños, había un sistema de organización escolar, teníamos un supervisor que estaba pendiente de la organización y del trabajo escolar. Completamente distinto al otro espacio donde estuve. Pero también igual, con la misma dinámica de trabajo que yo tenía. En la nueva escuela, para poder mantenerla, había una parcela escolar, un terreno propio para la agricultura. Allí se podía plantar maíz pero no lo habían hecho hasta entonces porque no había habido quien los orientara. Había un caballo que era propiedad de la misma escuela. Así que en cuanto me acerco allí a ver lo qué había, pues nos pusimos inmediatamente a conseguir con los niños plantas de mango, nos fuimos al terreno y un buen domingo nos pusimos a limpiarlo con todos los miembros de la comunidad. Preparamos la tierra para cultivarla y todo el perímetro alrededor sembramos árboles de mango. Y así con el trabajo de maestro, niños y algunos padres fuimos sacando adelante el huerto. Unos iban a cavar y plantar, otros a barbechar y así entre todos sacamos la primera cosecha. El reparto de los beneficios era el 25% para la escuela, el 25% para mantenimiento de los utensilios, otro 25% para la compra de nuevas plantas y rehacer el proceso agrícola y el 25% para el maestro. Aquello era un estímulo económico interesante. El único problema era que como la escuela no estaba cerca de la cabecera municipal pues no había nada para comprar para alimentarse. De todas formas allí lo que había era mucha agua. Había ríos por todas

partes. Así que lo que señala el dicho, no les des pescado, enséñales a pescar.

Comentario 12

Un nuevo contexto, en este caso más evolucionado, pero una misma actitud del maestro. No había que comenzar desde cero como en la comunidad anahuac anterior, pero se necesitaba reforzar los recursos de la comunidad y de la escuela con actuaciones que iban mucho más allá de las disciplinas curriculares. Saber aprovechar los recursos del entorno en favor de la escuela y de la educación de los niños. Es el gran valor que los maestros y maestras polivalentes supieron

P.- O sea, ¿cuántos años estuvo en las comunidades indígenas?

R.- En la primera comunidad anahuac estuve tres años y en esta segunda estuve dos.

P.- Tres y dos cinco años. ¿Y qué más cosas hizo en su carrera profesional después de esos 5 primeros años?

R.- Por entonces yo ya estaba a punto de acabar mi especialidad en Matemáticas. En ese interim y en una ciudad ya diferente (me habían cambiado a una localidad a donde iba y desde donde regresaba todos los días), allí en las tardes empecé a dar clases particulares en una secundaria y también en la preparatoria. Así que llegaba de Preescolar y Primaria por la mañana y me ponía a trabajar en secundaria y prepa por la tarde. Cambió mucho mi panorama. El hecho de estar aprendiendo en la Normal Superior me dio la oportunidad de ingresar en el otro nivel.

Y bueno, una cosa lleva a la otra: el preparar la clase, el leer, el aprender nuevas cosas, en fin, me lleva a tener la oportunidad, otra vez, de ser convocado en el periodo presidencial de Luis Etxeberría y otra vez con la idea de trabajar en el siguiente nivel, el nivel de secundaria. Entonces, este me gustaba

mucho. Sin dejar de gustarme la educación básica. Voy, presento mi examen y soy aceptado nuevamente de entre una gran cantidad de profesores que presentaron el examen de oposición. Eligieron a 10 de cada Estado. Nos concentraron en la Ciudad de México para hacer la primera licenciatura, ahora sí formal, no como especialidad. Fue el primer experimento para empezar a profesionalizar la labor del maestro y estuve ahí en la ciudad de México, en la Normal Superior. Para evitar intromisiones políticas y de todas las que existen en este gremio nuestro, que son muy prolijas, nos mandaron a la ciudad de Colunga. Allí, en el turno matutino teníamos una escuela normal nuevita, solo para nosotros, con cámara Gesell, con laboratorios, escuela secundaria anexa... Y ahí hice mi licenciatura y especialidad. Comencé por psicología pero al final me dí cuenta de que me gustaba más mover probetas y hacer análisis y me incorporé a Física y Química. Y ya con la pequeña base que tenía de Matemáticas, hice una magnífica licenciatura en el ámbito de las Ciencias Naturales. Como llegamos casi todos solteros, empezamos a conocer a los otros y formamos parejas. Al terminar la licenciatura, tuvimos que regresar al lugar de origen. Otros cambiamos al lugar donde eran las esposas y así nos repartimos por la República. Esos primeros 300 licenciados en Educación Secundaria creamos una nueva línea de formación. A mí me toca venirme de la Ciudad de México, a Sinaloa, con tal fortuna que llegando a la ciudad, nuestros compañeros maestros no tenían esa formación. Éramos los primeros licenciados que llegábamos. Nuestro nombramiento estaba dividido entre trabajar en una plaza de primaria a la mañana y un determinado número de horas de clase en secundaria por la tarde. Y así empezó a crecer. Tenía mucho trabajo en una preparatoria y entré por primera vez a dar clases en una Normal Superior. Y con todo lo que había aprendido en la escuela rural, en mis estudios, con gentes de mucho nivel académico, llegué con ideas innovadoras en la enseñanza de la Física o Química. Había que ser creativos,

pasar de una metodología expositiva a una metodología interactiva. Y ahí viene el salto. Aprendimos en ese tiempo, empezamos a tener una línea psicopedagógica formada, con la programación por objetivos, la taxonomía de Bloom, etc. Lo aprendimos en el Distrito Federal, preparándonos para ser profesores de la escuela secundaria. El regresar a las ciudades, a Mazatlán que fue a donde yo llegué, me dio la posibilidad de dar grupos de formación para asesores técnico-pedagógicos y con 24 años no me quedé conforme. Entré a hacer una licenciatura en la universidad, porque los egresados de las universidades a los maestros nos veían incompetentes. Hice Administración de Empresas. Entraba a las 6 de la tarde y salía a las 11 de la noche. Después de todo lo que yo había estudiado, aquello me parecía de diversión. No la terminé porque me parecía inconsistente, así que el tecnológico de Monterrey nos ofreció la oportunidad de hacer una Maestría y tuve que sacrificar el tiempo familiar, de mis hijas que estaban chiquitas, de mi esposa que también trabajaba todo el día, pero ni modo, había que buscar un futuro diferente. Empecé a hacer una maestría y la concluí y eso me da la oportunidad de entrar en los centros de actualización de magisterio y en la universidad pedagógica como profesor y como asesor. Y así me pasé sin dejar mi escuela secundaria durante 29 años, porque para mí era muy satisfactorio el contacto con los jóvenes, ya que me permitía desarrollar procesos creativos nuevos, todos los días estaba inventando qué hacer en la siguiente clase, imaginaba cómo abordar cierto tema, en fin, creando la estrategia didáctica, a diferencia de muchos otros compañeros.

Comentario 13:

Maravilla la progresión personal y profesional de este profesor. A base de esfuerzo personal, de voluntad, de creer en sus propias expectativas paso de una comunidad anahuac a la que llegó con mucha ilusión pero sin ningún recurso a cursar una licenciatura, a despreciar otra por excesivamente fácil, a hacer una Maestría y a ser

profesor de la Universidad Pedagógica formando maestros y asesores psico-pedagógicos. Aquel maestro que dependía de las papas y al agua con miel que le venían a ofrecer las familias de la aldea, se convirtió en uno de los protagonistas de la transformación del profesorado mexinaco. Y como él mismo reconoce, le sirvió mucho lo que había aprendido en aquella primera Normal rural. Seguramente porque le hizo creer en sí mismo y porque le formó en un conjunto de conocimientos y competencias amplias y apegadas al terreno que le permitieron afrontar las diversas situaciones profesionales

P. O sea, que ¿el periodo de su vida más largo fue en la escuela secundaria?

Sí, y en la normal superior. Era simultáneo.

P. Y en la pedagogía ¿estuvo mucho tiempo?

Así es.

P. ¿En la Pedagogía del distrito federal?

No, allí en Sinaloa. Era la misma, pero era una subunidad. La capacitación de hecho, veníamos y la recibíamos en el Distrito Federal. Ahí formé mi vida en ese sentido, entre la formación de docentes y compartir la habilidad que iba adquiriendo a lo largo de los años, tratando de hacerle más fácil a los jovencitos su acercamiento a las matemáticas, ya que aquí en México era muy complicado. No teníamos ningún libro, ninguna didáctica de las matemáticas. Teníamos que crearla, que hacerla. Las que lográbamos tener nos llegaban de los EEUU en inglés.

P. ¿Cómo ve que ha evolucionado la formación de profesores en México?

En México, mientras se mantuvo con ese principio, la formación de profesores a través de las escuelas normales e incluso con el cambio a la licenciatura que empezó en el Plan 94. En el Plan 85 primero fue la licenciatura de algunos maestros que entramos a la Universidad Pedagógica Nacional. Este proceso se establece en el Plan 94 como obligatorio:

licenciatura para todos. A partir de ese momento no hubo cambios negativos, hubo cambios muy positivos. El problema en la Educación Básica, hablo de Preescolar, Primaria y Secundaria, empieza a surgir cuando cambian el perfil de acceso para los maestros que van a dar clases. A un determinado profesionista, le permitían dar una clase de biología y a veces ni siquiera tenía el perfil: un administrador de empresas a veces iba a dar clases de español. Entonces al abrir los perfiles y generar esa posibilidad de dar clases a personas no competentes en el área pedagógica, empieza a tambalearse el sistema. Y junto a eso, igual que en cualquier profesionista de cualquier carrera, se va debilitando la formación del profesor de primaria. Afortunadamente, en educación preescolar se ha mantenido firme. Esa sí que ha crecido mucho. Antes la educadoras estaban consideradas como niñas bonitas o hijas de fulanito de tal que iban a cuidar niños y a jugar. Su proceso formativo comenzó en el 94 y eso evolucionó muchísimo hablando de preescolar. En lo que se refiere a las escuelas primarias, las Escuelas Normales rurales empezaron a tener conflictos muy serios. El gobierno de la República no quiso seguir enfretando una carga económica que no era realmente, comparativamente a lo que se invierte en educación, tan gravosa. Sin embargo, posiblemente las cuestiones de tipo político, ya en los últimos tiempos resultan fuertes (no sé si en su país han visto las noticias de estos días de normalistas y los maestros que toman carreteras). En el año 68 ya había las llamadas federaciones de estudiantes socialistas campesinos de México que llevaban esa tendencia. Pero a pesar de eso había una formación. Quien quería seguir por ahí, pues esas eran sus ideas...y libremente podía hacerlo. Y si quería ser institucional al partido de aquel tiempo, pues igual. Pero ya en los últimos tiempos, los compromisos del gobierno por asignarle una plaza cuando termina la carrera dejaron de ser viables. Ya no existe ese compromiso. Ahora tienen que presentar un examen, la famosa ... (no recuerdo). Es un convenio a nivel nacional

entre el Sindicato de Maestros con la Secretaría de Educación Pública que vino a deteriorar el proceso porque comenzó a funcionar el corporativismo sindical, las preferencias... es más, los sindicatos (yo forme parte de algunas cuestiones, este, de tipo social). En Sinaloa abrimos un "fidei comisso" que tiene más o menos 20 años, donde tenemos un sistema de ahorro global, un seguro de vida y un seguro de retiro, adicional al que nos ofrece el gobierno. En ese tiempo yo estuve en el sindicato. Este fidei-comisso ha funcionado. Ha sido la única institución que nos ha permitido comprar una casa diferente, tener un auto distinto a lo que realmente nuestro sueldo normal nos permitía. Hemos crecido en ese sentido atendiendo al mejoramiento de la vida del maestro. Este es el ámbito que a mi personalmente me ha motivado. El otro aspecto sindical de la política y la elección, definitivamente, no ha formado parte de mis intereses.

P.-En todo caso ¿Cómo ve la formación actual de los profesores?

Muy limitada. Muy limitada en el aspecto pedagógico. Tienen conocimientos y manejan las nuevas tecnologías pues son de una generación pues ya con habilidades digitales. Pero en aspecto pedagógico, lo verdaderamente formativo, que les permita crear y desarrollar competencias y lograr aprendizajes significativos no son competentes, está muy descuidado ese punto.

Comentario 14

No parece extraño que ante una historia personal como la que este profesor ha vivido, los actuales planteamientos en formación de profesores le parezcan pobres. Probablemente se equivoque en no valorar la importancia de las nuevas tecnologías (cuyo dominio puede suponer en la actualidad ser capaces de responder a necesidades de la comunidad similares a las que, en su época inicial, era el canalizar el agua o cultivar hortalizas), pero resulta coherente que reclame una formación

pedagógica de más amplio espectro, sobre todo en lo que se refiere a los aprendizajes significativos. Él lo logró en su tiempo a través de una aproximación permanente y realista a la Naturaleza. Los maestros actuales se ven limitados a lograrlo a través de los libros o de

P. Una de las cosas que más me ha llamado la atención de su trayectoria es el gran valor que usted le concede a la naturaleza de cara a la educación ¿Cómo sintetizaría esa idea?

La primera palabra que aprendí cuando estudié física, es eso, fisios como naturaleza. Realmente, todo surge de ahí, cualquier cosa que el niño pueda ver o lo que el jovencito pueda ver, está en la naturaleza. No lo voy a inventar, ni tampoco voy a decirle que lo podemos reproducir fielmente. Lo que sí puedo hacer es crear un modelo físico o matemático que me permite explicar lo que sucede en la naturaleza y esto despierta el ingenio, la creatividad, la curiosidad y, como diríamos ahora, desarrolla competencias. Y justo cuando lo hacemos para que reflexionen sobre la conservación del ambiente. Mis alumnos muchos escogieron carreras similares, son ingenieros físicos que trabajan en energía atómica; otros fueron ingenieros civiles, ingenieros estructurales. Muchos buscaron una carrera de ese ámbito. Y en resumen, volviendo a su pregunta la idea de fisios me parece fundamental.

P.En educación infantil y primaria aún se ve eso, pero ¿le parece igual de importante en secundaria?

Sí, por supuesto. Los muchachos pierden el interés y el valor por el respeto. Decimos que estos jóvenes son particularmente especiales por el momento en que viven. El Ego y el grupo de pares los dominan, pero independientemente de eso, sus curiosidades no las hemos logrado resolver de manera interesante. Llegan con el maestro de Física y les llena el pizarrón de

fórmulas, y decirle que la velocidad y la distancia y el tiempo y otras cosas teóricas, pero no construyen un carrito para ver cómo camina, que les lleve a un cerro y deje caer una piedra para medir el tiempo y después lo analicen con una ecuación de segundo grado...Eso es aprendizaje. Ahí lo ven, y entienden para qué les va a servir. La Naturaleza es adonde tú vas a ir a trabajar. Si eres ingeniero vas a luchar con y contra la naturaleza, si eres médico vas a tener un motor vivo y no lo puedes apagar. Eso es ser competente.

P. ¿Las escuelas urbanas, y sobre todo en las grandes ciudades, han perdido más el contacto con la naturaleza y lo han sustituido por libros?

Definitivamente, sí. Aunque yo creo que ahora con el internet, van acercándose un poco más, gracias a la imagen. Pero aún falta vivirlo. Hay gran diferencia entre el niño al que yo puedo llevar a la orilla del mar para agarrar un molusco entre las piedras y verlo en Internet. La diferencia es enorme. Éste huele y si se equivoca a lo mejor hasta le produce urticaria, no? Eso es importante. La vivencia debe ser directa con la naturaleza, acercarlos lo más que se pueda a la naturaleza.

Comentario 15

La importancia de la Naturaleza, el phisios en palabras del profesor Espinoza, como recurso didáctico ha estado presente en toda su exposición, por eso hemos querido insistir en este asunto. Cuando no se tiene nada, siempre queda la Naturaleza. Y eso vale para la escuela y, también, para la vida. Valió en el pasado para los maestros pioneros que debieron construir su profesionalidad desde la nada, y debería valer para el magisterio del futuro pese a que sus escuelas se encuentren llenas de artefactos. Ojalá no perdamos esa referencia en la formación de los maestros y maestras del futuro.

P.Si mira para atrás en todos estos años ¿Qué es lo que más le ha gustado?

Lo que más me ha gustado de ser maestro es el contacto con los jóvenes, con los niños. No hay nadie más auténtico que un niño. No hay nadie más afectivo que un adolescente. Hay que saber llegar a su corazón, independientemente de las diferencias en edad. Las últimas experiencias que he tenido yo de contacto con un grupo es hacerles ver que las matemáticas se aprenden con un doblado de papel. Tienen que ver que no es difícil, que con origami en diez minutos les hago que recuerden el concepto de segmento, semirrecta, recta, diagonal, lado, ángulo o lo que sea. Ellos se dan cuenta que no es difícil y me abrazan y me piden que vaya más seguido. Esto es lo que tienen que aprender los maestros jóvenes. Llegar al grupo no es presumir de ser eruditos, sino llegar y ponernos al nivel del jovencito para que disfrute de lo que aprende. Pasarse cinco años en la escuela y ver que no le ha servido para nada, ¡qué decepción! La cuestión es comprender la naturaleza, ver que lo entiendo, saber para qué sirve. Esa relación con los niños es lo más importante.

P. Usted se jubiló y poco después paso al Sistema Educativo Valladolid. Pasó de la enseñanza pública a a la enseñanza privada. ¿Fue mucho cambio para usted?

Comentario 16

Tras jubilarse en la educación pública a la que perteneció toda su vida, el profesor Espinoza paso a trabajar en una empresa privada, el Sistema Educativo Valladolid. Se trata de una empresa dedicada a la educación básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) con más de 50 colegios repartidos por todo México. Las últimas preguntas va dirigidas a recuperar esta parte de la historia personal de nuestro entrevistado.

En principio sí. No estaba acostumbrado a una autoridad única, a una autoridad descendente, sin opción a opinar sino, simplemente, seguir la línea ya marcada. Al principio el sistema Valladolid me pareció algo que me enclaustraba pero, en fin, estábamos creciendo y me dio la oportunidad. Yo era representante del sistema y tenía que ir de una escuela a otra, de una ciudad a otra. Y ese contacto con los padres de los niños del sistema de Valladolid me vuleve a aperturar y empezamos a entender lo que hacía falta. Creamos algo académico: materiales didáticos que los niños puedan manejar, guías didácticas que los lleven a la web, pero primero que se expresen en papel, que escriban sus ideas. Sobre todo en el nivel socioeconómico en el que nosotros trabajamos, que no es alto. Nuestros colegios no están enfocados a la élite. Yo creo que eso es lo que más me ha movido.

P. ¿Cómo describiría el sistema de Valladolid para alguien que no lo conoce?

El Sistema Educativo Valladolid es un sistema de escuelas particulares que ofrecen una opción de edificios funcionales, limpios, seguridad, sobre todo. Usted lleva su hijo ahí y tiene la seguridad de que ahí va a estar, que no se le va a escapar a ningún sitio. Y a la hora en que usted regrese a por él, ahí estará. Ese es uno de los puntos básicos que nosotros hemos cuidado. En el trabajo académico, nunca hay pretextos, todos los días del año trabajamos. Siempre hay la relación padre-escuela. La escuela está abierta para los padres. Hay un programa que se llama "Factor 3: Padres en el aula", donde cada grupo de padres tiene unos determinados días al año en el que a los padres se les facilita el acceso al aula para que puedan observar lo que se hace durante todo el día. Al final, vía virtual responden a una encuesta y gracias a ello, tenemos un indicativo de que lo que estamos haciendo, los padres de familia lo aprecian. No tenemos miedo a que lo que estamos haciendo los padres lo vean, como sucede en

la escuela pública. Eso no lo vemos como una intromisión o interferencia.

Y el horario es extendido. Podríamos llamarlo guardería, pero no es una guardería, es un espacio de trabajo ampliado, desde las 7 de la mañana hasta las 5 de la tarde.

Tenemos muchas cosas culturales, tenemos un premio Valladolid a las letras, que ya es su decimoprimer edición, que es un concurso literario para cuento infantil y novela. En el cuento infantil, que debe reunir unas características especiales, los seleccionados los utilizamos en nuestro propio sistema para que los niños lean cosas especialmente diseñadas para ellos. El concurso de novelas lo dejamos abierto pero hemos tenido mucha producción proveniente de escritores noveles muy jóvenes. Si salen premiadas se las editamos también.

Tenemos una competición ya internacional de ajedrez a nivel que cada año se celebra con premios muy importantes y con la presencia de los grandes maestros a nivel internacional. Hemos participado con países como Canadá. En el ámbito deportivo hay una carrera atlética cada año.

Y formamos una gran familia, los que trabajamos para el Sistema Valladolid tenemos una gran camaradería. Somos gente afable y directa, no somos hipócritas. Ofrecemos una educación diferente, nos preocupamos de que sea de calidad. Vamos en la mejora continua y vamos creando nuevos ámbitos.

P. ¿Cuál es su trabajo ahora?

Ahora trabajo en el departamento de investigación académica. Mantengo vigentes todos los materiales que utilizan nuestros maestros y nuestros niños acordes a las reformas que hace la educación pública. Cualquier cosa que en el ámbito oficial, la Secretaría de Educación Pública o los gobiernos locales implementan, de eso me encargo yo de revisarlo, analizarlo, y adaptarlo a todos lo que nosotros manejamos con

materiales de apoyo. Diseño diplomados, talleres breves, conferencias vía virtual, las grabamos en un estudio especial que tenemos. Siempre son conferenciantes de diferentes niveles: médicos, psicólogos, psiquiatras, especialistas en educación infantil, nutriólogos, etc. Y ese disco, cada mes se lo mandamos a todas las unidades y eso es para reuniones con los maestros.

A parte tenemos algo más que es la escuela para padres, donde más batallamos. Hemos ido creando la conciencia de que el padre llegue en ese espacio, pueda abrirse y formar un grupo de catarsis, de interacción... formar un grupo interdisciplinario a través de los mismos padres, apoyándolos desde la escuela para que tengan menos problemas en el apoyo a sus pequeños.

P. ¿Y toda aquella sensibilidad de la naturaleza en qué se le nota ahora? ¿En los materiales?

Sí.

P. ¿Cómo ha incorporado la naturaleza en los materiales?

Si hablo, por ejemplo, de quinto grado, en medio ambiente. Si estoy hablando de medio ambiente con los niños, en el libro les escribo un cuento con una historia motivadora, que nunca lleva más de una cuartilla. Les platico el cuento en el que un niño tiene mucho plástico en casa y no lo sabe utilizar. Tirando tres o cuatro bolsas de basuras del mismo, ¿Sabías tú que los plásticos...? ¿Cuál es el efecto nocivo del plástico? A partir de ahí empiezo a plantear una actividad: organizaros en equipos e investigar la cantidad de plástico que cada familia adquiere semana por semana. No los tires, tráelos a la escuela. Haz un equipo de reciclado, invita a tus demás compañeros. Luego en vía virtual entra la página sistemavalladolid.com donde tenemos recursos didácticos. En tal página haz un trabajo sobre lo que ocurre en ciudades como Monterrey, Guadalajara, etc., con respecto al plástico. En el Distrito Federal hay cuatro o cinco presas derivadoras que se tapan y crean

conflictos e inundaciones. Entonces a partir de eso ya le di la idea de lo que queremos hacer y sus actividades. Después viene un proyecto de cada grupo, donde el maestro participa. Elementos, el nombre del proyecto, qué vamos a hacer, donde lo vamos a hacer, pero siempre tiene que ver con su entorno próximo.

P. Usted ha visitado muchas escuelas del sistema. ¿Cómo está la educación inicial en esas escuelas?

Nosotros no tenemos educación inicial, tenemos preescolar. Educación inicial todavía no.

P. ¿A qué le llaman inicial?

De cero a tres.

P. ¿Ustedes tienen de tres a seis?

Así es.

P. ¿Y cómo funciona?

Es preescolar: primero, segundo y tercero. Primero, que es nuevo prácticamente. Solamente iban a recibir dos años. Recientemente se ha implementado primero. A penas se están haciendo las adecuaciones pertinentes para trabajar con los niños. Es lógico por el hecho de comenzar más temprano. Hemos recorrido los contenidos programáticos que se manejaban en tercero y en segundo y comenzamos a trabajar en procesos de lectoescritura, el acercamiento a los procesos de conteo, el concepto de número, la expresión artística y plástica, y el acercamiento a la música, básicamente.

P. ¿Generan ustedes sus propios materiales?

Como estos niños son de recién ingreso, nosotros tenemos solamente algunos materiales de apoyo, por ejemplo los materiales para preescolar que tenemos son mínimos. Generalmente, los que utilizamos con ellos son los que utiliza la Secretaría de Educación Pública. Nos hace falta trabajar esa área, aunque segundo y tercero de preescolar sí lo tenemos muy funcional: libro de computación para los niños, inglés

diariamente, en combinación con una universidad de los Estados Unidos, Oxford University. Con ellos hay un convenio, vienen y capacitan a nuestros maestros de preescolar para que manejen materiales adecuados: Science, Maths, etc.

Comentario Final.

Son varias las ideas fuerza que podemos extraer de esta entrevista:

1.- La construcción de la identidad profesional.

*La forma en que se construye la propia identidad profesional. Es un proceso complejo en el que se produce un juego combinado entre oportunidades y fuerza personal. Es esa idea de **agonía** con que iniciábamos la entrevista: lucha, esfuerzo, expectativas, deseo de superación, constancia.*

2.- El magisterio como liderazgo en la comunidad.

Ser maestro como algo que va más allá del trabajo escolar. Ser maestro como líder comunitario, como persona comprometida con la calidad de vida de las personas con las que se trabaja. Pero, obviamente, eso requiere de competencias apropiadas para desempeñar ese papel y, por tanto, de una formación que te capacite para hacerlo.

3.- El valor de la formación.

La historia personal de cada sujeto se construye con mimbres muy diversos. En el caso del Prof. Espinoza, lo destacable es el importante papel que en su desarrollo personal y profesional ha tenido la formación. Tuvo oportunidades, y supo aprovecharlas, para ir superando los diversos escalones de la formación. Él se iba involucrando en cuanto nuevo curso se le ponía a mano. Y cada nuevo escalón que subía le permitía aspirar a escalones nuevos. Y así, desde la Normal rural a la Normal Superior y de ésta a diversas Licenciaturas y, después, la Maestría. Todo ello como un proceso ininterrumpido de superación personal. La idea del lifelong learning convertido en programa vital. Es algo que los maestros y maestras a veces olvidan y se contentan con su título básico que les capacita

para ocupar una plaza de por vida. No faltará quienes digan que el profesor Enrique pudo hacerlo porque era hombre pero no habría podido hacerlo de ser mujer. Es probable que las cuestiones de género tengan que ver con las historias de vida del profesorado, pero cómo cada persona afronte la construcción de su profesionalidad depende, sobre todo, de su fuerza interior y del nivel de expectativas con que visualice su futuro.

4.- El contacto con la naturaleza.

Especialmente relevante resulta el trato que el Prof. Espinoza hace de la naturaleza como recurso didáctico. Esta aproximación educativa quizás sea más fácil de desarrollar cuando la naturaleza es también más patente como contexto de vida (la vida de las comunidades indígenas está muy fusionada con su medio natural), pero desde el punto de vista pedagógico, se hace precisa en todos los casos tanto si se vive en el campo como en la ciudad. La naturaleza provee de recursos didácticos, propicia el aprendizaje significativo, facilita el desarrollo de competencias no solo académicas sino para la subsistencia y la vida cotidiana, constituye un nexo de comunicación con las familias y la comunidad, se convierte en un vademécum de valores educativos. Es una lástima que las pedagogías modernas, cada vez más urbanas, se hayan ido alejando progresivamente de la naturaleza para centrarse en los libros y en la tecnología. Esto último es necesario pero debería lograrse sin perder los infinitos recursos educativos y didácticos que la naturaleza nos ofrece a los maestros.

5.-El emprendedurismo como actitud y como competencia.

En el fondo de la historia de vida del Prof. Espinoza subyace la potencia que le transmitió aquella primera escuela Normal rural en la que se formó. Seguramente, a día de hoy, tendría problemas para superar los requisitos burocráticos de la acreditación, porque no respondía adecuadamente a los estándares establecidos. Y, sin embargo, dotaba a sus estudiantes de una formación llena de vigor y estímulos. Les transmitía una idea de la profesión compleja y atractiva, simple pero

muy atenta a las necesidades que estarían llamados a afrontar en sus respectivos puestos de trabajo. Hoy en día se habla mucho del “emprededurismo”, formar profesionales emprendedores, como competencia que las instituciones de Educación Superior deberían ser capaces de transmitir a sus estudiantes en todas las carreras. Idea interesante que muchos han criticado por ver en ella resabios de neoliberalismo y de dependencia del mercado laboral. Sin embargo, aquellas escuelas Normales rurales que describe el prof. Espinoza lo hacían con gran sencillez. Enseñaban cosas prácticas que les servirían para sobrevivir en las comunidades rurales a las que irían como profesionales. Pero, más allá de lo que aprendían, les iban transmitiendo la idea

de que deberían ser capaces de sobrevivir, de crear las condiciones necesarias para que la comunidad y ellos mismos fueran mejorando en su calidad de vida. Es decir, reforzaban esa actitud de compromiso, de enfrentamiento con la realidad que les tocara vivir sin desmoronarse, de buscar soluciones a los problemas que en cada caso se les fueran planteando tanto en la escuela como en el contexto en que vivían sus niños y niñas. Por eso, cuando oyes hablar a maestros y maestras de aquel tiempo te admiras siempre de su fortaleza, de su creatividad para hacer cosas diferentes, de su compromiso con la comunidad y sus problemas. Eran personas llenas de vitalidad. Emprendedoras.

Artículo concluido 25 de julio de 2013

Cita del artículo:

Zabalza Beraza, M.A. (2013): Enrique Espinoza Ordoñez. La agonía de construir la identidad docente. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(2), pp. 207-224. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca del autor



Miguel Angel Zabalza Beraza

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Santiago de Compostela, España

Mail: miguel.zabalza@usc.es

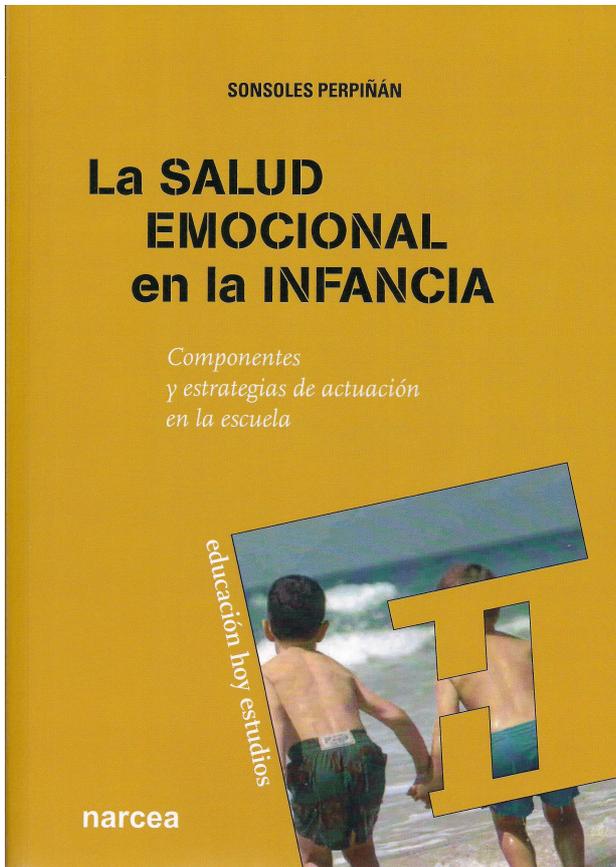
Miguel A. Zabalza, Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor visitante de universidades de Europa e Iberoamérica. Director del grupo de investigación GIE (GI-1444). Presidente de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) y del Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia (ILAdEI). Es especialista en Educación Infantil y ha publicado, individualmente o en colaboración, más de 100 libros y artículos sobre diversas temáticas educativas.

Vol. 2 N°2

Julio 2013

ISSN: 2255-0666

RECENSIONES



¿Por qué algunos niños se muestran con fortaleza y bienestar? Algunos dirán que va escrito en sus genes y seguramente tendrán algo de razón. Pero no cabe duda de que esto depende en buena medida de sus experiencias tempranas vividas en el ambiente familiar y en la escuela. Tradicionalmente se atribuyó a la escuela la formación de la dimensión más conceptual, más cognoscitiva de las personas, reservando para la familia la educación de las emociones, afectos y valores. En la actualidad, sin embargo, ya no se mantiene ese reparto de dominios, una vez que han quedado claras las abundantes intersecciones y entrecruces de influencias entre los diferentes contextos de crianza; ya nadie duda de que la escuela

La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela.

Sonsoles Perpiñán

Narcea, Madrid, 2013

juega un papel decisivo en el bienestar emocional de niños y niñas.

Pero existe un buen trecho entre la aceptación de la importancia de este cometido y la comprensión de los elementos que la configuran y el dominio de las estrategias para la promoción de la salud emocional en la escuela. A esto intenta contribuir el libro que comentamos.

El libro comienza definiendo el término de salud emocional, distinguiéndolo del de inteligencia emocional, dedicando la primera parte a explicar los diferentes componentes de la misma, unos de carácter personal (como el autoconcepto, la autoestima, el autocontrol, la localización del control, el sistema de atribuciones o la tolerancia a la frustración) y otros de carácter relacional

(como el vínculo afectivo, la empatía, la asertividad o las habilidades sociales).

La segunda parte presenta un análisis pormenorizado de la metodología que debe seguir el educador en la escuela infantil para estimular la salud emocional de sus alumnos, haciendo hincapié en las estrategias incidentales, un conjunto de variados comportamientos que aparecen espontáneamente en la relación del educador con sus alumnos (como el estilo educativo, la comunicación, las normas o los valores) y en las intencionales, las planificadas por el educador con el objetivo concreto de desarrollar los distintos componentes de la salud emocional (como las rutinas, las unidades didácticas o los planes de convivencia).

De su contenido merece especial atención el ejemplo que propone de programa de salud emocional para niños de 0 a 3 años, junto con el breve apartado en el que aborda la salud emocional del educador y las dificultades inherentes a la tarea de educar a los más pequeños.

¿Dónde reside el mérito de este libro, si la misma autora reconoce que alguna de sus contenidos pueden encontrarse fácilmente en otras publicaciones? Si bien es cierto que los componentes y estrategias aquí estudiados acostumbran a aparecer en los tratados de psicología o pedagogía, en este libro se encuentra una presentación clara y ordenada de los mismos que adquiere un nuevo sentido en relación a la salud emocional de la infancia.

Lois Ferradás Blanco

Universidad de Santiago de Compostela

España



Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia

Sección de noticias del Instituto



ILAdEI. Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia
<http://www.iladei.net/>



[Enlace a Practicareflexiva](#)

Metodologías formativas basadas en la reflexión

Practicareflexiva.pro, plataforma colaboradora de ILAdEI

Las personas que impulsamos la plataforma *practicareflexiva.pro* somos profesionales, la mayoría docentes que compartimos una misma visión tanto del acto educativo central (la interacción alumno-profesor/a), como del desarrollo profesional docente. El proyecto nació con vocación internacional en mayo de 2011 configurándose como una plataforma de encuentro e interacción con otros profesionales docentes precisamente para compartir conocimiento, intercambiar experiencias y promover el avance del paradigma reflexivo en la formación de docentes y de formadores. Estos dos años transcurridos han resultado extraordinariamente dinámicos en intercambio

de conocimiento, en apoyo a la investigación y en crear 34.000 contactos unidos en el interés por la difusión y desarrollo de la práctica reflexiva así como del avance de la investigación sobre ésta.

Gracias a los contactos, interacciones, colaboraciones y aportaciones de los 34.000 miembros y colaboradores actuales de *practicareflexiva.pro*, la plataforma profesional ha dado vida a una activa comunidad investigadora y se ha convertido en un obligado referente internacional de la Práctica Reflexiva. La rica participación de Latinoamérica constituye un valor añadido en este foro de expertos y ha sido precisamente en Latinoamérica donde se ha celebrado el *Encuentro Latinoamericano de Práctica Reflexiva* que ha reunido en La República de Panamá a investigadores, formadores, académicos y docentes de Universidades de distintos países Latinoamericanos. Pero volvamos al tema que nos ocupa informando de nuestra identidad y de la invitación institucional de ILAdEI, que nos propone colaborar en su proyecto en favor de la infancia y a quien agradecemos sinceramente la oportunidad de aportar nuestro grano de arena.

Con el antecedente de la reflexividad y del pensamiento reflexivo, el aprendizaje y la formación profesional docente (inicial o continuada) basada en la reflexión sistemática sobre la práctica es una metodología que emerge con fuerza en distintos ámbitos profesionales y no sólo en el campo de la enseñanza. Sin embargo, en nuestro ámbito es especialmente importante dado que se ha revelado como una herramienta de gran potencial transformador de la práctica y de mejora de la actividad profesional. De hecho, lo que se busca, en definitiva, es mejorar cualitativamente la intervención docente y el aprendizaje del alumnado (en todos los niveles: E. Infantil, E. primaria, E. Secundaria, Formación Profesional y Educación Superior). Nuestra hipótesis inicial afirma que un profesorado que mejore continuamente su práctica será capaz de mejorar también el aprendizaje de su alumnado.

Por eso, quienes impulsamos esta plataforma tenemos la pretensión que nuestra propuesta puede ayudar a mejorar también la educación en muchos países. Creemos, modestamente, que la contribución de la práctica reflexiva, en la formación inicial así como en la permanente, puede ser un elemento importante para aumentar la calidad de la educación de la infancia y la juventud.

A partir de este punto de arranque, queremos hacer público que nos gustaría compartir los objetivos y las metas de mejora con todas aquellas personas que puedan sentirse atraídas por la convicción de que la formación del profesorado es una pieza clave en cualquier sistema educativo y que una mejora de esta formación es posible si va acompañada del rigor metodológico que conlleva la práctica reflexiva.

Por lo tanto, hay que tener presente desde el inicio que formarse o aprender de acuerdo con los principios que postulamos no es una actividad fácil, para llenar el expediente o simplemente para dar una pátina superficial en la formación del profesorado. Aprender nuevas formas profesionales de intervenir y de gestionar el aula, romper visiones y estereotipos sobre el alumnado, cambiar modelos mentales y transformar el

pensamiento (a menudo negativo) del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje no son tareas fáciles ni posibles de ser acometidas sin una notable voluntad y constancia de cambio y una notable dosis de humildad y actitud de aprender y mejorar continuamente.

Por ello, a la vez que hacemos explícita nuestra voluntad de dar a conocer una metodología que ya ha demostrado su capacidad transformadora, también somos muy conscientes de que la formación de los profesionales docentes (como de otros campos) no es una formación que se pueda enfocar ni con recetas simplificadoras ni con grandes teorías alejadas de la práctica cotidiana. Pero, y este es el punto central y relevante, no se puede hacer sin el concurso de los propios profesionales, que conocen, al menos intuitivamente- qué pueden hacer para encontrar soluciones a los problemas que se les plantean en el aula cada día.

Los interesados encontrarán en el espacio de esta plataforma fundamentos teóricos, experiencias, instrumentos, estudios e investigaciones, artículos de divulgación y referencias bibliográficas para ampliar su conocimiento y visión de la práctica reflexiva. Pero, sobre todo, queremos que puedan encontrar un punto de encuentro y de intercambio que invita a aprender, pero también a aportar (reflexiones, experiencias, propuestas teóricas y prácticas), para construir juntos una verdadera comunidad de aprendizaje internacional.

Esta es nuestro objetivo final: constituir una gran comunidad de aprendizaje profesional, que ayude a docentes y formadores (de todos niveles; expertos y aprendices) a reflexionar y a mejorar su práctica cotidiana de enseñanza y aprendizaje. Y a la vez les permita sentirse acompañados de otras personas que, como cada uno de nosotros, también se esfuerzan por mejorar su práctica profesional.

Àngels Domingo, M^a Victoria Gómez

Miembros del Equipo Directivo

www.practicareflexiva.pro