



MILANO
EDUCAZIONE

Percorsi di formazione e ricerca
rivolti al personale educativo e ai professionisti
dei servizi 0/6 pubblici e privati

Terzo seminario cittadino

La qualità dell'offerta formativa

Lunedì 10 giugno 2024
Teatro Faes | Milano

Pag. 3

Osservare e documentare per innovare
Maja Antonietti

Pag. 9

Valutare l'impatto
Andrea Pintus

Pag. 12

Infanzia Onlife?
**Tematizzare il digitale nello 06,
oltre gli sche(r)mi**
Michele Marangi

**Coordinamento
Pedagogico
Territoriale
Milano**



Questo è un appuntamento a cui stiamo lavorando da tanti mesi e per noi è una sfida importante. Sfida perché Milano ha uno statuto un po' particolare rispetto al Coordinamento Pedagogico Territoriale: essendo una grande città, Milano è un ambito a sé, raccoglie e tiene insieme tutti i servizi del pubblico e del privato, come nidi, scuole dell'infanzia e servizi 0-6. La sfida è proprio quella di costruire una relazione pubblico-privato, di scambiarsi idee e pratiche, di creare insieme innovazione tra servizi.

Questi primi incontri sono il frutto dell'attività svolta nell'anno 2022/2023 da alcuni gruppi di lavoro che hanno individuato una serie di tematiche: oltre a una panoramica generale sul sistema integrato 0-6, avremo quattro appuntamenti che vanno ad approfondire la relazione con la famiglia, la qualità educativa e la continuità orizzontale-verticale. Accanto a questi incontri abbiamo creato dei gruppi di lavoro, che saranno l'occasione, chiaramente con il coordinamento di un formatore che porterà la sua esperienza, per raccontare quelle che sono le vostre pratiche.

Osservare e documentare per innovare

Maja Antonietti (Università di Parma)

Buon pomeriggio a tutti e a tutte. Mi chiamo Maia Antonietti, sono docente dell'Università di Parma, Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali, insegno didattica generale e pedagogia speciale per la prima infanzia, oltre che principi e metodi per l'educazione ambientale. Il mio contributo nell'ambito del seminario odierno, che si intitola "La qualità dell'offerta formativa", mette a fuoco il tema della pratica osservativa e documentativa per l'innovazione educativa e didattica. Si ritiene che la prospettiva dell'innovazione in ambito educativo necessiti di sguardi consapevoli, attenti, riflessivi, che si esercitano attraverso l'osservazione e la documentazione.

Ovviamente, progettazione, osservazione, documentazione e valutazione sono strettamente collegate, sono parte di un processo che le vede in sinergia, quindi la scelta è quella di mettere a fuoco il tema dell'osservazione e della documentazione sapendo che è assolutamente necessario anche lo sguardo sulla progettazione e sulla valutazione, che sono gli elementi che completano il processo stesso. Quindi andremo a guardare anche questi elementi, perché sappiamo che nella pratica educativa e scolastica l'osservazione e la documentazione non sono così amate e così diffuse, e forse può essere importante ritornare su queste due questioni. Per innovare, cambiare, modificare, trasformare le proprie routine quotidiane, le proprie professionalità, le proprie proposte educative serve un'attenzione a quei meccanismi, a quei processi che vanno a sostenere la riflessione e la riflessività professionale. In particolar modo possiamo fare riferimento a due documenti che sono stati posti alla nostra attenzione da parte del Ministero. Da un lato, gli orientamenti per i servizi dell'infanzia e, dall'altro, le linee guida pedagogiche.

Ecco, questi due documenti sono fondamentali nella prospettiva dell'Odd06: li metto insieme anche se ho consapevolezza che le linee pedagogiche sono quelle che appunto ci parlano in modo approfondito della continuità sull'Odd06, mentre gli orientamenti nascono dalla tradizione dei nidi e mettono al centro quella prospettiva in modo particolare. Le metto insieme perché possiamo dirci che, rispetto alla normativa sui nidi d'infanzia e ai documenti pedagogici, mancava una riflessione che fosse portata a un livello così alto come appunto avviene con un documento di indirizzo. Sappiamo che la tradizione dei nidi d'infanzia è molto lunga, decennale, ma mentre i servizi, le scuole per l'infanzia e i servizi dell'Odd06 avevano prodotto gli orientamenti del 1991, le indicazioni nazionali del 2012 e poi del 2018, mancava questa parte che in qualche modo andasse a formalizzare un pensiero pedagogico nell'Odd03.

In un contributo che ho scritto per un libro curato da Monica Guerra e da Elena Luciano, "Accanto a bambine e bambini", ho analizzato queste tematiche anche dal punto di vista dei cambiamenti delle terminologie, dei contenuti, delle pratiche di progettazione, di osservazione, documentazione e valutazione nei diversi documenti di indirizzo. È stato interessante proprio perché, anche se gli orientamenti siano stati pubblicati successivamente alle linee guida pedagogiche, in realtà ci sono elementi di forte continuità tra le prime e le seconde e quindi ritroviamo quella qualità di pensiero pedagogico che è propria della storia dei nidi di infanzia, all'interno ovviamente delle linee 0-6. Questo è molto evidente facendo una lettura incrociata, e riprendendo le indicazioni nazionali e gli orientamenti del 1991.

Questa affermazione è importante perché ci permette di verificare che nella prospettiva dello 0-6 c'è una sinergia con la riflessione pedagogica che proviene dagli insegnanti, dai professionisti del 3-6 e dello 0-3. Sulla pratica dell'osservazione quello che emerge dalla prospettiva dello 0-6 è sicuramente una legittimazione di una pratica osservativa di tipo sistematico, ma anche di una pratica osservativa di tipo occasionale.

Sappiamo che nel momento in cui facciamo osservazione possiamo da un lato decidere di replicare le pratiche osservative per un periodo di tempo che abbiamo definito a priori, con strumenti estremamente rigorosi, mentre dall'altro l'osservazione occasionale è un'osservazione un po' impressionistica, che non parte necessariamente con una progettazione stretta di che cosa si vuole osservare.

Pur sapendo che a livello metodologici sono una serie di rischi sull'osservazione occasionale, secondo me è importante che all'interno delle linee guida pedagogiche sullo 06 ci sia questa apertura, ma non nel senso di pensare che la pratica osservativa possa essere estemporanea o casuale. Non è infatti questo il pensiero di chi ha steso questo documento, in cui si parla di una pratica osservativa che ha degli scopi, che ha degli interessi, che mette al centro il bambino e i gruppi, in modo particolare il gruppo di relazioni tra bambini e bambine, e che quindi ha da questo punto di vista una sua focalizzazione.

Non è quindi né casuale né impressionistica, perché ha uno sguardo su tutta una serie di competenze che vengono poi definite e declinate sia nella parte progettuale sia in quella osservativa. Mette quindi al centro le proposte in cui vengono coinvolti i bambini e le bambine, ma si lascia anche condurre dall'inatteso, dall'inaspettato, da qualcosa che non necessariamente era stato definito a priori. È quindi un tipo di osservazione aperta alle esperienze che arrivano e che vengono vissute, che vengono osservate dagli educatori, educatrici, insegnanti e insegnanti.

Diventa interessante nel momento in cui colleghiamo la pratica osservativa a pratiche di riflessione, cioè a quel tipo di osservazione fatta non soltanto con le scale di valutazione – ritengo che le scale di valutazione siano il punto successivo da utilizzare all'interno della pratica osservativa – ma anche con resoconti osservativi, descrittivi, quelli con carta e matita, oppure con schemi di codifica dove si registrano durata, presenza e assenza di dati fenomeni, eventi e comportamenti.

Serve quindi una combinazione di strumenti, sia aperti sia chiusi, per registrare le informazioni che vengono raccolte, con una postura dell'osservatore disposta a fare un passo indietro rispetto alla situazione osservata, una postura che si alimenta di una riflessione sugli elementi raccolti.

Ecco, questa idea di pratica osservativa si inserisce in una prospettiva di ricerca reticolare che anima tutta la riflessione sullo 0-6. Il tentativo è quello di abbandonare sempre di più la progettazione che viene fatta a priori, magari non considerando i bisogni o le competenze raggiunte (o da raggiungere) dai bambini. Quindi un'osservazione che si inserisce all'interno di una pratica progettuale estremamente aperta, flessibile e dinamica, in comunicazione e in relazione con i soggetti che sono parte del contesto che osserviamo.

Un'osservazione nella quale diventa cruciale, e questo emerge anche dal documento, la parola "comunità". Si abbandona l'osservazione calata sullo sviluppo del singolo bambino e sulla singola bambina che emergeva negli orientamenti del 1991 per prendere invece in considerazione la dimensione contestuale, nell'ambito di relazioni tra pari, con adulti, con il mondo circostante, con l'ambiente. Quindi, in questo senso, l'osservazione diventa uno strumento che deve tenere conto dei contesti in cui si va a praticare l'osservazione.

Un'osservazione che si dota di strumenti che combinano una parte osservativa-descrittiva con una parte più chiusa, come appunto quella realizzata con schemi di codifica, con la possibilità di combinare e utilizzare linguaggi diversi come le nuove tecnologie. Questa prassi ha una tradizione consolidata in alcune scuole dell'Emilia-Romagna, in particolare nell'approccio di Malaguzzi. Un'osservazione che è anche ascolto, e questo è un elemento molto forte che esce nella prospettiva degli orientamenti.

Una osservazione come ascolto e non soltanto come sguardo, come annotazione visiva, fotografica, una postura di relazione che come osservatore ho all'interno di un contesto che mi permette di trattenere e raccogliere quegli elementi che sono rappresentativi di quelle situazioni, di quei contesti, di quelle proposte che vado a osservare. Quindi, in questo senso, la pratica osservativa diventa nutrimento per l'innovazione, per il cambiamento, per la trasformazione, proprio perché è una pratica fortemente connessa con quanto stiamo osservando, con quanto accade. Sicuramente è un'osservazione che potremmo definire partecipante, ma questa partecipazione è una partecipazione di connessione, di relazione forte dell'educatore, dell'insegnante, del professionista con i bambini e le bambine.

La pratica della documentazione, d'altra parte, emerge anch'essa all'interno di questi documenti come pilastro fondamentale per leggere, reinterpretare, comprendere i contesti educativi. Quanto noi osserviamo e documentiamo permette di dare significato alle esperienze di insegnanti, educatori, bambini, comunità, delle famiglie, dei genitori, insomma, del territorio. Quindi, in questa idea di osservazione, la progettazione, la valutazione e la documentazione diventano strumenti fondamentali per mettere in rete e per co-costruire.

Allora, il fatto di dichiarare che la documentazione è in itinere è una scelta di campo importante. La documentazione potrebbe anche essere a ritroso, no? Alla fine di un'esperienza, ecco, la riguardo e decido su che cosa soffermare lo sguardo. Ed è quello che tutti facciamo, perché effettivamente la documentazione, la pratica del documentare toglie tempo, necessita di un tempo specifico, di un tempo ad hoc.

Non può essere una pratica che si svolge mentre i bambini dormono, come in realtà spesso avviene per le ragioni organizzative che conosciamo, perché la pratica della documentazione ha davvero bisogno di un tempo dedicato, di un momento condiviso tra i professionisti, a maggior ragione se i professionisti sono dello 0-3 e del 3-6, proprio perché è un'occasione per condividere un linguaggio o degli sguardi. La pratica documentativa diventa quindi una possibilità formativa nel momento in cui è condivisa, è risignificata, e nel momento in cui vengono esplicitati i suoi obiettivi.

In questo senso, la documentazione diventa un tassello della qualità formativa dei servizi educativi nel momento in cui assume la prospettiva dell'educazione e della formazione.

Chi lavora in ambito educativo, in qualsiasi ordine e grado, quindi dallo 0-3 all'università, sa che si è dentro a una ricerca costante di riaggiustamento, di modifica, di innovazione, di cambiamento. Questo però se adottiamo una prospettiva di qualità o di innovazione didattica o di un certo sentire educativo e pedagogico, perché io potrei non interrogarmi su che cosa ho fatto l'anno precedente a lezione, e potrei non riaggiornare mai il programma.

A volte mi è capitato di non aggiornare un programma, perché può capitare, ma di fatto può essere che durante le lezioni, al di là dell'aggiornamento del programma, si introducano delle innovazioni didattiche nella gestione dei gruppi di studenti, nelle proposte delle esperienze che si possono fare dentro e fuori l'università. Occorre che noi, come professionisti dell'educazione, siamo pronti a questo cambiamento, in quanto l'educazione è in costante cambiamento.

Ci sono stati periodi in cui i leitmotiv erano inclusione, sostenibilità e comunità. Riprendiamo queste parole per il significato che hanno, non perdiamole di vista fra un anno quando arriverà un altro termine di moda. Teniamole, anche perché l'"essere comunità" comprende il tema dell'inclusione e quello della sostenibilità, e ci permette di pensare a un abitare il mondo in modo differente. Ce n'è tanto bisogno in questo momento storico.

Alcuni degli elementi che hanno a che vedere con i criteri possono guidare la pratica osservativa e documentativa. Avevo richiamato il tema della "leggibilità delle esperienze" e della "comprensibilità" quando facevo riferimento a una pratica osservativa e documentativa tesa alla formazione e al coinvolgimento dei soggetti all'interno della comunità.

È necessario quindi chiedersi quanto di quello che osserviamo e che poi andiamo a documentare contribuisce a rendere i contesti comprensibili ad altri che hanno a volte culture differenti, che hanno appartenenze diverse e che magari vengono da storie di migrazione di cui è importante tenere conto. In altre parole, occorre chiedersi quanto del materiale di documentazione che viene prodotto permette di contribuire alla crescita della comunità come gruppo.

L'altro elemento che va a completare questa riflessione ha a che vedere con Giuseppe Malpeli, formatore, pedagogista e insegnante, che ci ha lasciato qualche anno fa in modo prematuro. La sua testimonianza e il suo contributo fanno sì che tante persone continuino a nominare lui e il suo pensiero.

In uno dei nostri viaggi lungo la via Emilia Malpeli mi aveva regalato questa idea di "documentazione come scambio di sentire". A me è rimasta, non ne avevamo parlato tantissimo, o comunque non mi ricordavo bene cosa ci eravamo detti nelle nostre chiacchierate. In realtà penso che poi ognuno di noi poi possa rifletterci e aggiungere tasselli a questa idea di Giuseppe.

Per me, per cui non so se Giuseppe Malpeli sarebbe d'accordo, questa idea di documentazione come scambio di sentire mette l'accento sull'idea di scambio, quindi modifica completamente la prospettiva della documentazione pensata e realizzata per gli utenti. Di fatto anche le Linee Pedagogiche ci invitano a pensare alla documentazione come a uno strumento fondamentale per il coinvolgimento delle famiglie.

La parola “scambio” dimostra in modo concreto e tangibile che la documentazione può diventare uno scambio tra gli educatori, gli insegnanti, i genitori: la documentazione quindi non come un documento per informarti, per comunicarti qualcosa, ma come documento per scambiare qualcosa con te che sei genitore dei bambini con cui passo la mia giornata.

Questa idea di scambio apre alla reciprocità, quindi io mi metto in questa intenzionalità di scambiare con te, genitore, quanto accade, e lo faccio perché sono nella prospettiva di accogliere quanto tu mi porti dall'altra parte e di sostenerti affinché tu riesca a portare, perché sappiamo che anche questa è una difficoltà: che non si portino soltanto le richieste e le esigenze rispetto ai bisogni del singolo, ma che aumenti la consapevolezza educativa delle famiglie e genitori.

Allora per esempio la documentazione potrebbe uscire e rientrare dai servizi, potrebbe servire non solo per proiettare del materiale, ma ritornare arricchita dai pensieri della famiglia a cui viene consegnata per poi riuscire e rientrare arricchita di nuovo. Poi ognuno, se se la sente, può continuare a lavorare e a pensare a possibilità ulteriori dentro a questa idea di scambio di sentire.

Concludo facendo riferimento a Massa che aveva scritto di documentazione.



MILANO
EDUCAZIONE

Massa (1996) ci invita a riflettere sulla documentazione in quanto **“strategia epistemologica di produzione di sapere nel suo rapporto con il potere”** (p. 36), segnalando i rischi di una documentazione che assume la forma di “piccola narrazione all'interno di un soggettivismo e di un biografismo minori” (p. 38-39).

Occorrerebbe pertanto considerare la documentazione come veri e propri enunciati pedagogici “per assumerli come monumento” (p. 39) di una pratica documentativa che procede alla costruzione (rigorosa) di “grandi narrazioni”, che testimoniano le esperienze educative e didattiche entro la prospettiva dell'innovazione, rimandando a chi le costruisce una responsabilità sociale e collettiva sostanziale.

C'è questa frase, “la documentazione come strategia epistemologica di produzione di sapere nel suo rapporto con il potere”, che evidenzia i rischi di una documentazione che assume la forma di “piccola narrazione all'interno di un soggettivismo e di un biografismo minori”. In generale si parla di documentazione in ambito pedagogico, quindi non strettamente della documentazione nei servizi 0-6. Il pensiero era ampio, prendeva in considerazione la produzione di materiale di documentazione in ambito pedagogico. E quindi invitava a

considerare la documentazione come vero e proprio enunciato pedagogico, e ad assumerla come monumento di una pratica documentativa che procede alla costruzione rigorosa di grandi narrazioni che testimoniano le esperienze educative e didattiche entro la prospettiva dell'innovazione, rimandando a chi le costruisce una responsabilità sociale e collettiva sostanziale.

In questa prospettiva, le esperienze educative e didattiche sono monumenti, grandi narrazioni, testimonianze, perché animate dalla consapevolezza del lavoro educativo e quindi dello sguardo degli educatori e degli insegnanti rispetto a quanto stanno osservando e documentando e quindi con il rimando alla necessità dell'intenzionalità e della pratica osservativa e documentativa.

Vi ringrazio per l'attenzione e vi auguro una buona estate.

DOMANDE DI RILANCIO E PISTE DI LAVORO PER I SERVIZI 0/6

In che modo l'osservazione sistematica e quella occasionale contribuiscono alla qualità dell'offerta formativa nei vostri contesti educativi?

Quali strategie utilizzate per rendere la documentazione un processo partecipativo e reciproco tra educatori e genitori?

Quali sono, secondo voi, le sfide principali nell'adottare una postura riflessiva e aperta al cambiamento nella progettazione educativa 0-6?

Valutare l'impatto

Andrea Pintus (Università di Parma)

L'obiettivo numero quattro fissato dalle Nazioni Unite nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile impone di fornire a tutti un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e di garantire la diffusione di servizi rivolti all'educazione e alla cura della prima infanzia e di tradurne e interpretarne la qualità.

Su questo tema, anni di ricerca hanno confermato che il fattore più rilevante per una ricaduta positiva non risiede nella frequenza in sé per sé, ma in modo più specifico nella qualità del progetto pedagogico offerto dai servizi.

Il tema della disponibilità di servizi educativi di qualità è indicato esplicitamente come priorità negli orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia e in tutte le norme e in tutti i documenti di indirizzo successivo, in cui si sottolinea il ruolo centrale della valutazione nel fornire servizi di qualità.

Una valutazione che però non va intesa in un'accezione sommativa, ma in una accezione formativa, cioè tesa al miglioramento delle pratiche attraverso una riflessione sull'identità, sulla fisionomia dei servizi, sulle idee che li ispirano e sui modi in cui queste vengono tradotte nella pratica. Ora, dalla lettura di questi documenti emergono senz'altro alcuni elementi comuni, che sono estremamente pertinenti con il nostro discorso, perché connotano la qualità dei servizi 0-6.

Il primo è il rispetto del protagonismo di tutti gli attori coinvolti, gli educatori, gli insegnanti, le famiglie, gli stakeholder locali, i bambini e le bambine. Il secondo è la necessità di avere in questi servizi educatori con professionalità specifiche, e questo riporta al tema della formazione – iniziale e continua – di educatori e di operatori in questi servizi. Il terzo punto è un'idea di qualità dinamica, non statica, che si traduce non nella conformità a un modello standard di riferimento, ma che si ridefinisce continuamente attraverso un confronto tra i diversi attori coinvolti, e quindi tra l'équipe educativa, le famiglie, i bambini, gli stakeholder locali, gli enti gestori, gli amministratori pubblici.

Un confronto che deve basarsi su delle evidenze offerte dall'osservazione e dalla documentazione dei processi educativi. Questo confronto, come si diceva, è basato in primo luogo sulle osservazioni quotidiane del personale educativo. Un'osservazione che riguarda sia l'attuale situazione del servizio, sia le sue possibili evoluzioni.

Questa pratica è un'attività che necessita di tempo, tempo per raccogliere, tempo per riflettere, tempo per ragionare, tempo per confrontarsi sui valori che hanno ispirato determinate azioni, ma anche sulle conseguenze delle azioni intraprese. Quindi, la tensione si sposta dai risultati raggiunti nell'immediato dell'azione educativa – risultati che poi possono essere più o meno aderenti a degli obiettivi prefissati – alle ricadute nel breve e nel lungo periodo. Ecco, questo è ciò che si intende con l'espressione "valutazione d'impatto".

In questo senso, le azioni educative generano dei cambiamenti, delle conseguenze, proprio come un sasso gettato in uno stagno che produce dei cerchi concentrici che vanno a toccare altri oggetti presenti.

Ora, vi sono in letteratura e nella nostra esperienza, come ricercatori e come educatori dei servizi, diversi strumenti per osservare, documentare e valutare i prodotti, ma soprattutto, e questo lo possiamo e lo dobbiamo ricordare, il processo di realizzazione di un servizio.

Le storie di apprendimento di Margaret Carr sono una modalità per documentare e valutare gli sviluppi dell'apprendimento di gruppi di bambine e bambine nelle progettualità educative. L'approccio a "mosaico" su cui si basano richiama un po' anche l'importanza di avere più fonti di informazione, più voci, quindi l'importanza di avere una polivocalità.

D'altro canto, nell'ambito della valutazione dei progetti sociali, noi abbiamo decenni di esperienza con approcci theory driven, attenti ai processi, che guardano ai cambiamenti più significativi e che sono accumulati dalla volontà di entrare nei processi e nei progetti, e quindi di andare a raccontare come si sono sviluppati questi processi.

Nelle storie di apprendimento, attraverso fotografie e annotazioni raccolte dalle insegnanti e dalle educatrici si raccontano i progressi negli apprendimenti, nelle esplorazioni, nelle scoperte. Utilizzando tecniche legate più al mondo della progettazione sociale, come la tecnica del Most Significant Change, vengono raccolti gli episodi di cambiamento generati dalle progettualità. Ecco, tutte queste modalità convergono appunto a formare delle modalità di racconto delle storie da parte dei protagonisti.

Allora, è possibile non aderire a un modello, ma occorre comunque cogliere la meccanica di questi strumenti e portarla nei nostri servizi. Con i colleghi dell'Unità di Educazione dell'Università di Parma abbiamo provato a trovare una fusione con cui mettere in gioco educatori, insegnanti dei servizi, sotto forma di un esercizio attraverso il quale verificare la possibilità di collocarsi o interpretare una valutazione d'impatto coerente con le coordinate rintracciate nei documenti di indirizzo.

Abbiamo quindi immaginato di invitare gli educatori e le educatrici dei servizi a rispondere a delle domande attraverso cui raccontare delle storie di cambiamento generato da un progetto. Perché poi, naturalmente, ci riferiamo all'ambito della progettualità, ai progetti che vengono portati avanti e proposti in un anno da determinate sezioni di servizi. Quindi sono domande guida, da non intendersi come domande chiuse, a cui non bisogna rispondere in modo predeterminato.

Proviamo a immaginare un progetto che abbiamo sviluppato e seguito nella nostra sezione. C'è un episodio particolarmente esemplificativo dei cambiamenti legati a questo progetto? Che cosa lo rende significativo? Quali differenze sono state osservate prima e dopo questa progettazione? Immaginiamo un progetto di esplorazione della città con i bambini, anche di un nido: c'è un episodio che ci torna alla mente, ci sono delle fotografie che possono documentare questa esperienza? Quali possibili sviluppi di riprogettazione emergono dagli esiti di questo progetto? Abbiamo provato a esercitarci su progettualità già realizzate e

abbiamo verificato la possibilità di raccogliere, proprio come nella nostra scatola dei ricordi, delle tracce dell'impatto prodotto dai nostri progetti.

Se vi va di raccontare una storia, a noi piacerebbe molto sentirla. Grazie.

DOMANDE DI RILANCIO E PISTE DI LAVORO PER I SERVIZI 0/6

Come coinvolgete i diversi attori (colleghi, famiglie, stakeholder locali) nel processo di valutazione e riprogettazione dei servizi educativi, garantendo una polivocalità nelle decisioni?

Nell'ambito della valutazione d'impatto, avete mai utilizzato tecniche come il "Most Significant Change" o le "Storie di Apprendimento"? Quali esperienze o episodi significativi avete documentato che hanno evidenziato un cambiamento importante nei bambini grazie a un progetto educativo?

Infanzia Onlife?

Tematizzare il digitale nello 06, oltre gli sche(r)mi

Michele Marangi (Università di Milano-Bicocca)

Buongiorno a tutti e a tutte, io sono Michele Marangi, insegno all'Università Cattolica di Milano a scienza della formazione primaria e a scienza dell'educazione, e mi occupo di tecnologie, di comunicazione e, ovviamente, di pedagogia. Sono contento di poter lasciare la mia testimonianza in questa bell'iniziativa proposta dal coordinamento pedagogico territoriale di Milano che ha organizzato diversi incontri proprio rispetto ai servizi 06 e alle questioni che in qualche modo sono più centrali nell'universo dell'infanzia che si sta trasformando.

Vi propongo una riflessione in cui il paradigma della qualità, per quanto mi riguarda, deve essere in grado di aggiornarsi rispetto alle trasformazioni in atto. A me piace pensare che il digitale non sia solo una tecnologia, e davvero ormai neanche solo più un ambiente, ma un tessuto connettivo che sta trasformando nel bene e nel male le nostre vite, e figuratevi l'impatto che ha sui bambini e sulle bambine. In questo senso la qualità ha anche a che fare con la capacità di saper tematizzare, saper aggiornare, saper cogliere quali sono gli elementi centrali di cui tenere conto quando si parla del rapporto tra digitale e bambini.

E occorre farlo con un'attenzione che io di solito propongo, che è quella di non essere né entusiasti né completamente sfiduciati e pessimisti. Da questo punto di vista proverò a darvi alcuni spunti per tenere conto di alcuni elementi che appunto, vedrete anche nel mio titolo, vorrebbero andare non soltanto oltre gli schermi ma anche oltre gli schemi.

Abbiamo spesso delle preoccupazioni che hanno un loro fondo di verità, però non dobbiamo farci fermare, non devono immobilizzarci. La prima è che i bambini e le bambine vadano difesi e difese dall'invadenza tecnologica e che le scuole dell'infanzia e i nidi non devono essere complici.

La seconda è che i genitori non siano capaci di dare regole sull'uso del digitale e che, al contrario, diano dei cattivi esempi. La terza è che chi lavora nei servizi tendenzialmente non ha le competenze tecnologiche necessarie per usare il digitale, non soltanto per utilizzare un cellulare ma anche delle app.

Allora: tutte e tre queste preoccupazioni hanno un fondo di verità ma sono anche molto più trasformative se ci pensate, per cui non possiamo lasciare i bambini e le bambine in una bolla, ma dobbiamo renderci conto che ormai il digitale fa parte della quotidianità familiare, della quotidianità professionale e quindi i bambini e le bambine vedono questi oggetti sempre e dappertutto. Soprattutto, quando noi li utilizziamo dobbiamo saperli tematizzare, capendo che cosa è meglio non fare, che cosa si può fare e quando, in che termini e che cosa in qualche modo invece può essere addirittura stimolante in certe situazioni.

I genitori non sanno dare regole o non ci riescono o non possono? Tenete conto che una regola funziona quando la posso applicare, quando è sostenibile. Se decido che devo perdere 10 chili

in una settimana, le prime tre ore ci provo, poi mi scatta la depressione e semmai prendo altri due chili proprio perché voglio consolarmi. Per il digitale è la stessa cosa, e quindi: come aiutare i genitori a saperne di più, a capire che alternative offrire, evitando di colpevolizzarli sempre e comunque?

Non è vero che le educatrici e gli educatori non hanno le competenze tecnologiche, anche perché sempre più sanno mediare le competenze pedagogiche e le potenzialità tecnologiche. Rimangono comunque degli aspetti molto importanti, la privacy, la capacità in qualche modo di documentare in maniera responsabile, la capacità di non essere bulimici nell'utilizzare le tecnologie. Al tempo stesso, e anche se è brutto da dire, su questo la pandemia ha contribuito a cambiare i nostri pregiudizi, che fossero positivi o negativi.

Da questo punto di vista, oggi molti parlano della fine delle soglie, dove finisce la casa, dove inizia l'ufficio, dove finisce il genitore, dove inizia il professionista, dove il gioco, dove il lavoro... È evidente in un fenomeno come il sharenting, cioè il mix tra condivisione e genitorialità, che oggi è sempre più diffuso, pensate alle foto delle ecografie che vengono condivise sui social, oppure alle foto che da sempre i genitori scattano ai loro figli, una volta rimanevano negli album, venivano stampate, oggi invece vengono immediatamente mandate a una cerchia anche ristretta, però a quel punto non sono più nostre.

Holiday e altri ricercatori nel 2020 hanno identificato tre stili di sharenting, e al di là delle specificità che adesso non stiamo ad approfondire in tutti e tre i casi lo sharenting non parla dei bambini e delle bambine, dei figli e delle figlie, ma parla degli adulti. Oggi ragionare sul digitale vuol dire ragionare sulla crisi della condizione dell'adulto: per esempio in alcuni casi c'è il patinato, cioè adulti molto fashion e di fascia alta, che per motivi talvolta commerciali e talvolta no trasformano i bambini in pretesti per valorizzare le proprie capacità o per promuovere altro.

Un altro stile di sharenting è quello intimo, in cui si parte da un grande coinvolgimento degli adulti spesso legato a delle difficoltà dei figli, e che viene esemplificato da quei casi in cui anche se lavoro 12 ore al giorno però la sera riesco a raccontare una storia a mio figlio, con l'obiettivo di credere di essere adulti forti che proteggono e curano.

Trovo molto interessante questo fenomeno, che racconta molto su come il rapporto con il digitale passi attraverso la consapevolezza, a maggior ragione nel momento in cui online e offline non possono più essere distinti come reale e virtuale, ma sono mondi completamente intrecciati. Non a caso, Luciano Floridi, che è un filosofo della comunicazione, nel 2014 ha coniato il termine "onlife", per sottolineare il fatto che siamo continuamente ibridati tra realtà fisiche e digitale appunto, abbandonando il concetto di virtuale come altro lontano.

Tutti questi riferimenti sono molto recenti, proprio perché è un tema che si sta aggiornando continuamente. Nansen, che è un norvegese, in un bel libro parla di "dexterity", che non è la destrezza manuale, ma come i bambini e le bambine in qualche modo riescono ad avere una destrezza cognitiva, se crescono e vivono in ambienti in cui il digitale non viene né allontanato completamente, né enfatizzato acriticamente. Per cui vanno a ragionare, come dire, sulla capacità di avere un atteggiamento che riconosce le affordance, cioè il modo in cui gli

strumenti possono essere usati e non vengono usati automaticamente come gli strumenti stessi prevedono.

Faccio un esempio per noi adulti. Se ho Netflix, tendenzialmente do per scontato che posso scegliere tra decine e decine di proposte, ma quasi mi scordo cosa voglio vedere e rischio di essere ancora una volta bulimico.

In questo senso si tratta proprio di un atteggiamento sociale e culturale, non soltanto tecnologico o morale. Riprendiamo le tre A di Tisseron, l'accompagnamento, l'alternanza e l'autoregolazione, che sono ormai da dieci anni un esempio di come noi dobbiamo non lasciare mai soli i bambini e le bambine. L'idea di accompagnare non vuol dire essere sempre fisicamente alle spalle di un bambino o di una bambina, anche perché non è possibile, non avrebbe senso, ma ha che fare con la categoria dello scaffolding, cioè con una sorta di impalcatura.

Io ci sono all'inizio, ti aiuto, tu inizi a prendere un pochino dimestichezza con certe situazioni, poi pian piano ti lascio andare, però se c'è bisogno ti tengo, se c'è bisogno ti do ancora dei riferimenti.

C'è poi l'alternanza, che non è soltanto lo schermo fuori dallo schermo, ma anche cosa guardo sugli schermi. Vi faccio un esempio canonico: va bene Disney, ma vanno bene anche i giapponesi, i cartoni di una volta, quelli digitali... Ovviamente sempre stando attenti a non stare troppo tempo davanti allo schermo, ma questa cosa la do per scontata. Non a caso la cosa più complessa è l'autoregolazione, che dopo un po' permette ai bambini e alle bambine di riuscire a regolarsi automaticamente.

E la regolazione non è il regolamento, ci tengo molto a dirlo. Non basta dare regole ferree, perché torno a dire che le regole funzionano se sono sostenibili e se sono utili, se no è proprio umano lasciarle da parte. A quel punto, a queste tre A, ne aggiungiamo due, che noi come Cremit abbiamo proposto negli ultimi anni, grazie a Rivoltella, gli analitici e l'attivazione, che sono un po' più complesse, soprattutto gli analitici.

Bisogna capire che ogni cosa che succede nel nostro rapporto con il digitale, anche per i bambini e le bambine, non è automaticamente scelta. A me fa un po' sorridere quando si dice che il digitale è uno strumento, basta usarlo bene o male, dipende da noi. Mica vero, perché se arriva una notifica il nostro cervello è subito hackerato. A quel punto devo ricordarmi di spegnerlo. Ma posso permettermi di spegnerlo se ci lavoro? Qui la questione si fa un po' delicata. Oppure, il fatto di avere sempre la connessione a portata di mano, di avere sempre in tasca la connessione, ha cambiato completamente il nostro modo di rapportarci con il tempo e con lo spazio.

E questa cosa per i bambini c'è eccome. Quindi non si tratta solo di capire cosa guarda su YouTube Kids mia figlio o mia figlia, perché il problema non è solo ciò che guarda, è che appena finito quel video ne parte un altro. Ecco, come adulto devo capire che l'algoritmo e l'intelligenza artificiale daranno un colpo ulteriore a tutto questo, l'algoritmo in qualche modo mi propone delle cose che apparentemente scelgo io.

L'attivazione invece non è soltanto un concetto di attività, ma di attivare i sensi, di attivare la creatività, di fare sempre cose coinvolgenti, in modo che il digitale non sia mai un punto di arrivo, ma permetta di scoprire cose, di elaborare. Trovo molto interessante il concetto di tinkering, che io tradurrei come "paccioccare", prendo dei pezzi, li metto insieme, provo, ritento, ed è un concetto molto legato anche al pensiero computazionale, al coding, ma non come programmazione canonica.

Ecco, in questo senso l'idea chiave è proprio quella di non fermarsi alle apparenze, ecco perché il concetto è quello degli schermi, perché se ci pensate lo schermo può essere una finestra, ma può anche essere uno specchio in cui posso imparare delle cose su di me, posso scoprire degli elementi.

In questo senso spero sia evidente che tra 0 e 3 anni meno si ha a che fare con gli schermi e meglio è, questo è un dato di fatto, e a quel punto può essere utile proporre delle alternative, per esempio i tavoli luminosi fatti in casa, anche con delle scatole di cartone, la carta da forno e dei led sotto in cui i bambini paccioccano appunto, usano materiali, oppure il kamishibai, una forma tradizionale di narrazione giapponese in cui c'è una finestra costruita con il legno, con il cartone, in cui faccio apparire dei disegni o delle foto e intanto qualcuno racconta la storia, come fosse un discorso di cantastorie.

I bambini rimangono affascinatissimi da queste cose, siamo noi adulti nei servizi e in famiglia che dobbiamo ricordarci di farle, così come dobbiamo ricordarci del tinkering, dei giochi di costruzioni, dell'idea di unire elementi naturali ed elementi legati alle narrazioni. A quel punto se il digitale può essere uno spunto di partenza va bene, l'importante è arrivare a un certo punto e poi mollarlo: spesso nei lavori di formazione che ho fatto con i servizi per l'infanzia ho usato qualche app pensata per i bambini, effettivamente molto semplice, che ha dei semplici colori, dei segni, la usiamo e dopo 3-4 minuti il bambino e la bambina si fermano, compongono qualcosa, poi si va fuori, si va a cercare gli oggetti che possono dare vita a quella ipotesi di storia.

È fondamentale l'idea di alternanza, di accompagnamento, di attivazione, bisogna uscire dall'idea dell'analitico che ti vuole sempre sullo schermo, perché a quel punto il bambino chiaramente non ha nessun problema a tornare sullo schermo, si diverte talmente tanto con gli altri bambini e con le altre bambine a fare le cose che a quel punto è molto preso, e la regolazione passa anche attraverso queste cose.

Io parlo di addomesticare gli schermi perché, volenti o nolenti, gli schermi ci sono, in ogni caso uso schermi perché non è soltanto il cellulare, anche la televisione continua a essere uno schermo di riferimento. Qui vi propongo in maniera molto semplice 5 attenzioni di cui avere sempre molta consapevolezza quando si va a pensare al digitale rispetto all'infanzia.

La prima è che il fenomeno è multidimensionale, cioè non possiamo generalizzare, ciò che vale in una famiglia non vale in un'altra, ciò che vale per un bambino non vale per la sorella o per il fratello. Molti studi fanno notare che negli Stati Uniti il rapporto con il digitale è radicalmente differente nelle famiglie afroamericane, nelle famiglie latine e nelle famiglie bianche, WASP, e qui diventa interessante perché non è meglio o peggio, c'è proprio una mediazione culturale di cui tenere conto in maniera non deterministica.

La seconda è che io come persona posso decidere di non essere connesso, è una mia decisione, però come professionista non posso pensare che tutti siano disconnessi. Il digitale è ovunque, senza il digitale non potremmo fare quello che stiamo facendo, quindi i bambini nascono in un mondo in cui c'è il digitale; ma attenzione, non cadiamo però nella mitologia dei nativi digitali secondo cui basta essere nati in un mondo in cui c'è il digitale per saperlo usare.

Questa cosa è stata proprio smentita dalla stessa persona che aveva inventato l'etichetta "nativi digitali", Mark Prensky, che dopo dieci anni, nel 2009, dice che no, non esistono i nativi digitali o gli immigranti digitali, ci sono gli stupidi digitali, gli smanettoni digitali e i saggi digitali, chi non sa fare nulla o non sa usare per niente il digitale o lo usa male, chi lo usa sempre ma senza costrutto anche quando non servirebbe, chi invece sa perfettamente come orientare e riesce a valorizzarlo.

In questo senso, e arrivo al terzo punto, dobbiamo essere capaci di naturalizzare il digitale proprio perché fa parte della quotidianità. Porto sempre l'esempio delle scuole dell'infanzia che hanno degli spazi che sembrano casuali ma non lo sono mai, qua c'è l'angolo morbido, lì posso leggere, lì possiamo giocare, poi nel giardino facciamo un'altra cosa, il bambino automaticamente sa dove andare quando cerca di fare certe cose. Ecco, anche la casa dovrebbe essere così.

Per esempio io di solito consiglio di non moltiplicare gli schermi, questo è scontato ma lo propongo anche a chi ha figli più grandi, non mettiamo gli schermi nelle camere da letto, ma notate che queste cose si fanno da trent'anni. Recuperiamo spazi di socialità, dobbiamo avere il tempo, però qui andiamo oltre gli schermi, c'è proprio un discorso più ampio sulla nostra società.

Quattro, è scontato, ma in ogni caso noi siamo fondamentali. Non soltanto come controllori, non soltanto come quelli che danno le regole e sanciscono e neanche come quelli che dicono "boh, ma tanto si fa la sua strada, è meglio che stia in uno schermo piuttosto che faccia altre cose pericolose". No, gli adulti devono diventare consapevoli, capaci di essere aggiornati, quale app è migliore, quale gioco è giusto per giocare, che cosa invece rischia di creare una sorta di coinvolgimento eccessivo, non dico dipendenza, però chiaramente il digitale ha degli impatti anche molto delicati sulla salute, sui corpi di tutti noi, figuratevi dei più piccoli e delle più piccole.

In questo senso, bisogna avere un atteggiamento flessibile e consapevole, che non vuol dire non avere regole, assolutamente, ma non bisogna essere troppo rigidi, soprattutto tenendo conto che le cose stanno cambiando, e in questo senso è fondamentale rendersi conto che l'intelligenza artificiale sarà un'ulteriore rivoluzione, cioè finita un'epoca ne sta nascendo un'altra, in cui tutto ci sembrerà ancora più immediato, più veloce, i bambini e le bambine dovranno imparare a usarla, ma non al posto dell'intelligenza personale.

E io, chiaro, posso creare di tutto con l'intelligenza artificiale e ora siamo soltanto agli albori, ma devo imparare il piacere di creare in maniera personale. Ecco, in questo senso la qualità di un'offerta formativa, la qualità di un intervento pedagogico passa anche da questo

atteggiamento curioso da parte degli adulti, che permette di provare. Se ci pensate è quello che abbiamo fatto durante la pandemia.

Per me è importante avere consapevolezza di alcuni elementi, cioè che il digitale può diventare un terzo spazio che non è formale né informale, unisce i due livelli, mette insieme il fuori e il dentro, dà la capacità di essere espressivi e riflessivi, di fare delle cose a livello simbolico ma anche corporeo.

Due, è fondamentale la privacy, non soltanto in senso burocratico e gestionale, questo è un tema che affrontiamo come Cremit, come Centro di Ricerca della Cattolica, nel progetto dell'Ab06 insieme a Bicocca, a Muba, a Comin e a Bambini Bicocca, stiamo lavorando molto proprio sulla privacy come diritto dei bambini e sul discorso dello sharenting. I bambini non devono essere già tutti datificati, e poi il concetto di multimodale, non tanto la multimedialità che conosciamo tutti, cioè più medialità all'interno di un unico ambiente, ma l'attenzione a chi percepisce, a chi guarda, a chi sente.

I bambini e le bambine, questo lo sappiamo ma dobbiamo ricordarcelo, non sono esserini che non capiscono, che non percepiscono. Lo fanno in modo diverso dagli adulti, soprattutto nello 0-3. Ecco, con il digitale c'è il rischio o di avere tutto in una scatola, e quindi non mi serve niente fuori da essa, e assolutamente non può essere così, o di avere cose sovradimensionate, e quindi per esempio il digitale propone dei ritmi visuali che non sono a misura di bambino.

A questo punto sta a noi lavorare sulle potenzialità espressive e percettive dei bambini e delle bambine, utilizzando delle modalità che ci permettono di sottolineare per lo 0-6 l'importanza della vocalità e della teatralità quando si racconta una storia, la capacità di avere stimoli diversi a livello sonoro, il piacere di andare a cercare le cose e di sentirne la trama.

In un'epoca in cui, e torniamo all'inizio, il digitale sembra farla da padrone, sta a noi riuscire a prendere atto che c'è, che ci sarà sempre di più, siamo noi che dobbiamo in qualche modo riuscire non soltanto a resistere, ma a saperci stare in maniera consapevole e non come idea teorica, ma proprio come prassi quotidiana.

Chiudo con una cosa che di solito dico all'inizio, ma non volevo spaventare. Ha a che fare con la qualità di pensiero di chi lavora nel campo, o di chi comunque è coinvolto nel campo anche come genitore, come madre, come padre, e molte persone che lavorano nei servizi sono anche madri e padri. Il digitale non è soltanto una tecnologia, non è soltanto un ambiente, è il tessuto connettivo della contemporaneità: ma attenzione, il digitale innanzitutto è una cosa, è mercato, fa miliardi di miliardi. Come fa a fare miliardi di miliardi? Facendo in modo che noi passiamo più tempo possibile attaccati agli schermi.

E perché fa questo? Perché in questo modo noi lasciamo dati, dati, dati, che sono il vero valore chiave della contemporaneità. Floridi, nel libro "La quarta rivoluzione", parla di onlife e anche di infosfera. Siamo nel regno delle informazioni, avere dati, dati intesi non soltanto come numeri, ma proprio come informazioni, permette a chi sa raccoglierli, aggregarli, intrecciarli, di avere un potere enorme, non solo economico, al punto che si iniziano a vedere anche altri tipi di poteri proprio sul tema della capacità di influenzare le opinioni.

Però è interessante perché in quest'epoca di immersione totale, in cui siamo sempre più sommersi, l'idea di disconnettersi è comprensibile ma impraticabile, a meno che non me ne vada a vivere tra i monti per conto mio. Però, di nuovo, per quanto sia una scelta che io apprezzo molto, non è estendibile alla maggioranza delle persone. A questo punto non voglio essere né ottimista né pessimista, spero di non aver dato questa impressione, però è inutile lamentarsi, è inutile aver paura, tenendo conto che il mercato sulla paura fa guadagni incredibili.

Chi vende ansia di solito guadagna tantissimo e noi siamo in ansia per molti motivi. Ho già parlato della pandemia, viviamo in un mondo con un futuro molto complesso, però non possiamo continuare a piangerci addosso. I bambini ci sono, i bambini e le bambine sono straordinari come sempre, sta a noi dire che mondo gli lasciamo, viviamo con loro, ecco perché un elemento chiave secondo me quando si parla di qualità è proprio quella di ragionare sui diritti dei bambini, e vedere le cose dal loro punto di vista.

In questo senso mi permetto di chiudere rivolgendomi a un pubblico di persone super professionali e super in gamba, proprio perché lavorano quotidianamente non soltanto in senso esperienziale ma anche perché sono preparate, aggiornate. L'idea è di imparare continuamente insieme ai bambini e alle bambine e fare in modo che tutte le competenze pedagogiche stratificate nel tempo e nello spazio riescano a trasformare il digitale e non viceversa.

Facciamo attenzione che l'opportunità non sia sempre una semplificazione, recuperiamo la capacità della scoperta, della creatività, il discorso dell'imparare facendo, Dewey, Montessori. Non facciamo l'errore di pensare che il digitale sia un altro mondo, il digitale fa parte del nostro mondo, sta a noi evitare di essere colonizzati, sta a noi, grazie all'infanzia, imparare anche da adulti ad avere un atteggiamento un po' più consapevole e coinvolto in maniera umana.

DOMANDE DI RILANCIO E PISTE DI LAVORO PER I SERVIZI 0/6

Come integrate l'uso del digitale nei vostri contesti educativi senza cadere nell'errore di farlo diventare uno strumento di mera passività?

Quali strategie utilizzate per favorire un approccio attivo, creativo e consapevole al digitale per i bambini e le bambine?

Nel contesto educativo 0-6, come affrontate il tema della privacy e dello sharenting, considerando che il digitale è ormai un "tessuto connettivo" delle nostre vite? Quali misure adottate per proteggere i diritti dei bambini e delle bambine in un mondo sempre più digitalizzato?



BIBLIOGRAFIA

Il sistema integrato 0-6

La qualità nei servizi per la prima infanzia, tra partecipazione e valutazione

- Becchi E., et al. (a cura di). Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione. Parma: Edizioni junior, 2002.
- Bellucci, M. T. «Il nido. Educazione e cura della prima infanzia.» Parte prima. Roma: Carocci, 2013.
- Bondioli A. «Prospettive sulle qualità: il caso degli asili nido.» RELADEI (Revista latinoamericana de educational infantil), 2013: 19-33.
- Bondioli A., et al. (a cura di). La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze. Parma: Edizioni junior, 2015.
- Bondioli A., et al. «Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti, percorsi.» Parte II. Parma: Edizioni junior, 2004.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di). «Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola.» 215-223. Milano: Franco Angeli, 2000.
- Bondioni A., et al. (a cura di). Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena. Parma: Edizioni junior, 2010.
- Capparucci M. L. Pedagogia del nido e valutazione della qualità. Roma: Cisu, 2011.
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. «Verso linee guida per il sistema integrato dei servizi educativi.» <http://www.minori.it/>. s.d.
- Frank Porter Graham Child Development Institute. Differences between the ITERS-R and Original ITERS. s.d. <http://ers.fpg.unc.edu/h-differences-between-iters-r-and-originaliters>.
- Galardini L. Crescere al Nido. Roma: Carocci, 2003.

- Gironi L. B. «Un paese a misura di bambino. Progetto di riqualificazione del sistema scolastico e degli spazi pubblici del comune di Salerano sul Lambro (LO).» Cap. 2. Politecnico di Milano, 2011.
- OMS/UNICEF. «L'allattamento al seno: protezione, incoraggiamento e sostegno.» Dichiarazione congiunta, Ginevra, 1989.
- Pandolfi L. Valutare servizi educativi. Un'introduzione. Lecce: PensaMultimedia, 2012.
- Pio istituto di maternità. <http://www.pioistitutodimaternita.it/la-nostra-storia>. s.d.
- Progetto Asilo Nido. s.d. <http://www.progettoasilonido.org>. 41
- Quinto Borghi B. Nido d'infanzia. Buone prassi per promuovere il benessere e la qualità della vita dei bambini. Trento: Erickson, 2015.
- Quinto Borghi B. Star bene al nido d'infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido. Parma: Edizioni junior, 2006.
- Restiglian E. Progettare al nido. Teorie e pratiche educative. Roma: Carocci, 2012.
- Sartorio Silvia et al. «Valutare nei servizi per l'infanzia.» Bambini, Maggio 2005: 32-36.
- «Zerosei up culture, infanzie, società.» <http://zeroseiup.eu/la-qualificazione-dei-servizi-perl'infanzia-in-una-prospettiva-europea>. s.d.
- Zonch E. «Chiediamo asilo. Offriamo asilo. Un'indagine regionale sulle aspettative di qualità de genitori ed educatori per i Servizi alla Prima Infanzia.» Cap. 2. Università degli studi di Padova, 2003.