



CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA INFANCIA: INVESTIGACIÓN, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

QUALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE: RESEARCH, POLICIES, AND PRACTICES

RELADEI – REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INFANTIL VOL. 13(2)

Quality in Early Childhood Education and Care: Research, Policies, and Practices"

Diciembre 2024

EDITA

ILAdEI – Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia
www.iladei.net

ON LINE PUBLICATION

www.reladei.net

ISSN 2255-0666

RELEASE DATE Marzo 2022

EDITORIAL MANAGEMENT

Miguel A. Zabalza Beraza. Profesor emérito de la Univ. de Santiago de Compostela, España
miguel.zabalza@usc.es
Massimo Baldacci, Profesor catedrático de la Universidad de Urbino, Italia:
massimo.baldacci@uniurb.it

TECHNICAL SECRETARY

Cristina Mesquita, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, *cmmgp@pb.pt*
Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo, Italia, *berta.martini@uniurb.it*
María Ainoa Zabalza Cerdeiriña. Univ. de Vigo, España, *mzabalza@uvigo.es*
Mercedes Civarolo, Universidad Nacional de Villa María, Argentina, *mercedescivarolo@gmail.com*

PUBLISHING HEADQUARTER

Facultad de Ciencias de la Educación, Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida 15782 Santiago de Compostela, España

EXECUTIVE MANAGEMENT

Orsa, Fondazione Montessori Italia



EDITORS-IN-CHIEF OF THIS ISSUE

Andrea Lupi, Fabrizio Chello, and Rossella D'Ugo

GRAPHIC AND DESIGN

Ilaria Chiesa, Fondazione Montessori Italia

ILADEI RELADEI COMMUNICATION TEAM

Lois Ferradás Blanco, España *lois.ferradas@usc.es*
Julia O. Formosinho, Portugal *jffformosinho@gmail.com*
Quinto Borghi, Italia *qborgghi@gmail.com*
Inés de Côrte Vitoria, Brasil *mvitoria@puhrs.br*
Noemí Burgos, Argentina *noemiburgos2@gmail.com*
Rosa María Cruz Guzmán, México
rmcruz82@hotmail.com

ILADEI EDITORIAL COMMITTEE

Battista Quinto Borghi, Italia, *qborgghi@gmail.com*
Lois Ferradás Blanco, España, *lois.ferradas@usc.es*
Julia Oliveira Formosinho, Portugal, *jffformosinho@gmail.com*
Ángeles Abelleira, España, *angelesabelleira@edu.xunta.es*

ITALIAN TRANSLATION SUPERVISOR

Battista Quinto Borghi, Italia, *qborgghi@gmail.com*
Rossella D'Ugo, Università di Urbino, Italia,
rossella.dugo@uniurb.it

PORTUGUESE TRANSLATION SUPERVISOR

Cristina Mesquita Pires, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, *cmesquitapires@gmail.com*

ENGLISH TRANSLATION SUPERVISOR

Raquel Vázquez Ramil, España
mariaraquel.vazquez@uva.es

SCIENTIFIC COMMITTEE

ESPAÑA
Antón, Montserrat, Univ. Aut. de Barcelona (S)
Arnaiz, Vicenç, Menorca (E)
Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra (E)
Lera, María José, Univ. de Sevilla (E)
Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Baleares (E)
Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla (E)
Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid (E)
Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo (E)
Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona (E)

Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Baleares (E)
Sánchez, Teresa, Univ. Santiago Compostela (E)

ITALIA

Annacontini, Giuseppe, Univ di Lecce (I)
Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino (I)
Bellatalla, Luciana, Univ. di Ferrara (I)
Betti, Carmen, Univ. di Firenze
Bondioli, Anna, Univ. di Pavi (I)
Borghi, Battista, Fondazione Montessori Italia
Borghi, Beatrice, Univ. di Bologna (I)
Bulgarelli, Daniela, Univ. di Torino (I)
Cappucci, Davide, Univ. di Firenze (I)
Caso, Rossella, Univ. di Foggia (I)
Catricala, Angelo, Univ. di Urbino (I)
Cerocchi, Laura, Univ. di Modena-Reggio (I)
Chiantera, Angela, Univ. di Bologna (I)
Colicchi, Enza, Univ. di Messina (I)
Cottini, Lucio, Univ. di Udine (I)
Covato, Carmela, Univ. di Roma (I)
D'Amore, Bruno, Univ. di Bologna (I)
D'Ugo, Rossella, Univ. di Urbino (I)
Dallari, Marco, Univ. di Trento (I)
De Giorgi, Fulvio, Univ. di Modena-Reggio (I)
De Serio, Barbara, Univ. di Foggia (I)
Del Bene, Raffaella, Univ. di Urbino (I)
Demozzi Silvia, Univ. di Bologna (I)
Di Giandomenico, Isabella, Cnr (I)
Di Pace, Anna, univ. di Foggia, (I)
Di Tore, Pio Alfredo, Univ. di Salerno (I)
Di Tore, Stefano, Univ. di Salerno (I)
Dozza, Liliana, Univ. di Bolzano (I)
Ellerani, Piergiuseppe, Univ. di Lecce (I)
Fabbri, Maurizio, Univ. di Bologna (I)
Federici Ario, Univ. di Uebino (I)
Fioretti, Silvia, Univ. di Urbino (I)
Fiorucci, Massimiliano, Univ. di Roma (I)
Frabboni, Franco, Univ. di Bologna (I)
Gariboldi, Antonio, Univ. Modena-R. Emilia (I)
Gigli Alessandra, Univ. di Bologna (I)
Guerra, Monica, U. Studi di Milano-Bicocca (I)
Guerra Luigi, Univ. di Bologna (I)
Kanitz, Silvia, Univ. di Milano (I)
Limone Pierpaolo, Univ. di Foggia (I)
Loiodice, Isabella, Univ. di Foggia (I)
Lopez Grazia Anna, Univ. di Foggia (I)
Luciano, Elena, Univ. di Parma (I)
Lucisano Pietro, Univ. di Roma (I)
Lupi, Andrea, Fondazione Montessori Italia

Macinai,
Emiliano, Univ. di Firenze (I)
Magnoler, Patrizia, Univ. di Macerata (I)
Mangione, Giuseppina, Univ. di Salerno (I)
Marani, Giovanna, Univ. di Urbino (I)
Margiotta Umberto, Univ. di Venezia (I)
Martini, Berta, Univ. di Urbino (I)
Mattozzi, Ivo, Univ. di Bologna (I)
Michelini, Maria Chiara, Univ. di Urbino (I)
Michelini, Marisa, Univ. di Udine (I)
Molina Paola, Univ. di Torino (I)
Mortari, Luigina, Univ. di Verona (I)
Musatti Tullia, Cnr, Roma (I)
Nicolini, Paola, Univ. di Macerata (I)
Nigris, Elisabetta, Univ. di Milano (I)
Oliveiro, Alberto, Univ. di Roma
Palmieri, Cristina, Univ. di Milano (I)
Passaseo, Anna Maria, Univ. di Messina (I)
Pellerey, Michele, Univ. di Roma (I)
Pennazio, Valentina, Univ. di Bari (I)
Perla, Loredana, Univ. di Bari (I)
Pesci, Furio, Univ. di Roma (I)
Pezzano, Teodora, Univ. di Reggio Calabria (I)
Picchio, Maria Cristina, Cnr (I)
Pinto, Franca, Univ. di Foggia (I)
Polenghi, Simonetta, Univ. di Milano (I)
Riva Maria, Univ. di Milano (I)
Rizzardi, Mario, Univ. di Urbino (I)
Rossi, Piergiuseppe, Univ. di Macerata (I)
Salis, Francesca, Univ. di Urbino (I)
Santarone, Donatello, Univ. di Urbino (I)
Savio, Donatella, Univ. di Pavia (I)
Sirignano, Chiara, Univ. di Macerata (I)
Stramaglia, Massimiliano, Univ. di Macerata (I)
Striano, Maura, Univ. di Napoli (I)
Terrusi, Marcella, Univ. di Bologna (I)
Tombolato, Monica, Univ. di Urbino (I)
Traverso, Andrea, Univ. di Genova (I)
Ugolini, Monica, Univ. di Urbino (I)
Ulivieri, Simonetta, Univ. di Firenze (I)
Valan, Francesca, Milano
Valentini, Manuela, Univ. Di Urbino (I)
Vannini, Ira, Univ. di Bologna (I)
Vinci, Viviana, Univ. di Bari (I)
Volpicella, Angela, Univ. di Bari (I)
Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano (I)
Zecca, Luisa, Univ. di Milano (I)
Zuccoli, Franca, Univ. di Milano (I)

PORTUGAL – BRASIL

Angotti, Maristela, Un. de Sao Carlos,
Araraquara (B)
Araujo, Sara, Univ. de Porto (P)
Asunçao Folque, Univ. de Evora (P)
Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre (BR)
Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa (P)
Esteves, Manoela, Univ. Lisboa (P)
Figueiredo, Irene, Univ. de Porto (P)
Formosinho, Joao, Univ. Católica de Lisboa (P)
Gabriel Junqueira, Sao Paulo (BR)
Monge, Graciete, Beja (P)
Neves, André, Sao Paulo (BR)
Paiva Campos, Bartolo, Univ. de Porto (P)
Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Sisto, Celso, Rio de Janeiro (BR)
Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre (BR)
Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre (BR)

ARGENTINA – IBEROAMÉRICA

Bertolini, Marta, Univ. Nac. del Noroeste (I)
Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires (RA)
De Marco, Nélica, Univ. Nac. Río Cuarto (RA)
Escudero, Zulma, Univ. Nac. de San Luis (RA)
Escuredo, José Carlos, Univ. Nac. de Luján (RA)
Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa (RA)
Navarro, Marta, Univ. Nac. del Comahue (RA)
Porter Galetar, Univ. Aut. Metropolitana (MEX)
Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nac. de Lujan (RA)
Simonstein, Selma (RCH), Chile.

OTROS PAÍSES

Barbour, Nancy, Pennsylvania State Univ. (USA)
Barioni, René, Univ. di Losanna (CH)
Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO
Bertram, Tony, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
Carr, Margaret, Univ. of Waikato (NZ)
Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
Sbaragli, Silvia, Univ. di Locarno (CH)

EDITORIAL

- 9 La qualità nei servizi educativi per l'infanzia 0/6 anni
~ Fabrizio Chello, Rossella D'Ugo, Andrea Lupi

MONOGRÁFICO

- 21 Della qualità in educazione, oltre la performance
~ Maria-Chiara Michelini
- 35 Tra area transizionale e alternativa pedagogica per un sistema educativo di qualità. Il nido e i servizi per l'infanzia: questioni di ricerca-azione e formazione-supervisione.
~ Laura Cerrocchi
- 59 Lo sviluppo psicologico da 0 a 6 anni: implicazioni per la qualità educativa dei servizi 0-6.
~ Marta Salvucci, Emiliano Berardi, Mirta Vernice
- 75 The relationship as a fundamental quality index in 0-6 education services.
~ Farnaz Farahi
- 91 Riflessioni avanzate sulla qualità nell'educazione e nella cura della prima infanzia: approcci e implicazioni.
~ Riccardo Sebastiani
- 107 The Pedagogical Coordinator: moving towards transformational leadership to generate quality for ECEC.
~ Claudia Ciccardi
- 119 La postura di ricerca del pedagogo come elemento di qualificazione dei servizi educativi 0-6. L'approccio progettuale come cornice di riferimento.
~ Marco Iori, Annalisa Liuzzi
- 135 Concepire la "qualità" delle prassi educative. Potenzialità e limiti di un concetto in-definito.
~ Angelica Disalvo
- 151 La figura del Pedagogo e una nuova scala di autovalutazione per la promozione della sua professionalità. S.A.P.P., Scala di Autovalutazione della professionalità del Pedagogo.
~ Rossella D'Ugo, Marta Salvucci, Monica Bravi, Maria Cristina Di Maggio, Roberta Sideri
- 171 L'educatore nei servizi per l'infanzia nel sistema integrato zero-sei.
Una scala di valutazione e autovalutazione per la promozione della sua professionalità. SVAPed, Scala di Valutazione e Autovalutazione della Professionalità dell'educatore nei servizi per l'infanzia nel sistema integrato zero-sei.
~ Rossella D'Ugo, Marcella Cavasino, Gaia Lipsi, Marta Salvucci, Stefania Sasso

- 195 What is universal? A critical cultural approach to the CLASS. The voices of Italian, Portuguese and Dutch ECEC teachers.
~ Giulia Pastori, Valentina Pagani, Pauline Slot & Joana Cadima
- 209 La qualità come coerenza educativa. Un percorso di Ricerca-Formazione con i servizi e le scuole dell'infanzia di Brescia.
~ Anna Bondioli, Claudia Lichene, Donatella Savio
- 229 El paradigma inclusivo en los servicios de atención a la infancia: La observación basada en la icf como apoyo a la calidad en los sistemas de eapi.
~ Gianluca Amatori, Maria Buccolo, Marlene Oliveira dos Santos
- 245 The quality of the services of the Integrated System 0-6: voices and perceptions of future educators of Reggio Calabria
~ Silvestro Malara
- 261 Formazione professionale e qualità educativa nel sistema 0-6: variabili che ne ostacolano la correlazione positiva in uno studio di caso qualitativo in Trentino
~ Andrea Lupi
- 279 Quality as a participatory process: the point of view of parents and educators in a nursery
~ Monica Gottardo, Emilia Restiglian.
- 297 Promoting ECEC quality through educational alliance and family involvement. Reflections arising from an empirical investigation in the Municipality of Livorno.
~ Alessandra Gigli, Chiara Borelli, Nicoletta Chiericato
- 313 L'ambientamento partecipato: valutare la qualità per un'ecologia del tempo, dello spazio e dell'accoglienza. I primi risultati di una ricerca in un nido d'infanzia.
~ Sara Rossi
- 327 Ambienti didattici innovativi alla scuola dell'Infanzia: uno studio di caso multiplo.
~ Barbara Bocchi

MISCELANEA

- 341 Valutare la funzione educativa degli spazi nei reparti pediatrici per rendere effettivo il diritto alla salute dei bambini. Primi passi per la messa a punto di uno strumento.
~ Vanessa Lo Turco, Elena Luciano, Massimo Marcuccio
- 365 Per un'educazione botanica: lo Scaffale botanico, un repertorio dedicato ad alberi, respiro e pratiche ecologiche di responsabilità, fra riflessioni pedagogiche e letteratura per l'infanzia.
~ Marcella Terrusi

L'educatore nei servizi per l'infanzia nel sistema integrato zero-sei.

Una scala di valutazione e autovalutazione per la promozione della sua professionalità.

SVAPeD, Scala di Valutazione e Autovalutazione della Professionalità dell'educatore nei servizi per l'infanzia nel sistema integrato zero-sei.

Rossella D'Ugo, Marcella Cavasino, Gaia Lipsi, Marta Salvucci, Stefania Sasso, ITALIA

Il Contributo e lo Strumento presentato sono stati discussi, progettati e definiti insieme dalle Autrici. Nello specifico, i paragrafi 1.1, 2.1 e 2.3 sono stati scritti da Stefania Sasso; i paragrafi 1.2, 2.2 e 2.3 da Gaia Lipsi; il paragrafo 1.3 da Marcella Cavasino; il paragrafo 2.3 da Marta Salvucci; il paragrafo 3 è frutto di una stesura congiunta.

RIASSUNTO

Il contributo presenta un nuovo strumento di valutazione e autovalutazione mirato al sostegno e alla promozione della qualità della professionalità della figura dell'educatore socio pedagogico che opera nei servizi educativi per la primissima infanzia (0-3 anni) nel sistema integrato 0-6 anni: la scala SVAPeD (Scala di Valutazione e Autovalutazione della professionalità dell'educatore d'infanzia). Corredano il presente articolo alcune riflessioni iniziali sui servizi educativi (qualità, valutazione formativa e professionalità riflessiva); il ruolo e funzioni del Coordinatore Pedagogico nei servizi educativi; la professionalità educativa nello 0-3.

Parole Chiave: Educatore, Educational Evaluation, Professionalità, Valutazione, Autovalutazione, Qualità dei servizi.

RESUMEN

La contribución presenta un nuevo instrumento de evaluación y autoevaluación dirigido al apoyo y a

la promoción de la calidad de la profesionalidad de la figura del educador socio pedagógico que trabaja en los servicios educativos para la primera infancia (0-3 años) en el sistema integrado 0-6 años: la escala SVAPeD (Escala de Evaluación y Autoevaluación de la profesionalidad del educador de la infancia). Acompañan al presente artículo algunas reflexiones iniciales sobre los servicios educativos (calidad, evaluación formativa y profesionalidad reflexiva); el papel y funciones del Coordinador Pedagógico en los servicios educativos; la profesionalidad educativa en el 0-3.

Palabras Clave: Educador, Educational Evaluation, Profesionalidad, Evaluación, Autoevaluación, Calidad de los servicios.

ABSTRACT

The contribution presents a new evaluation and self-evaluation tool aimed at support and promotion of the quality of the professionalism of the figure of the socio-pedagogical educator who operates in educational services for very early childhood (0-3 years) in the integrated system 0-6 years: the SVAPeD scale (Scale of

Evaluation and Self-evaluation of the professionalism of the social educator 'childhood).

This article is accompanied by some initial reflections on educational services (quality, formative evaluation and reflective professionalism); the role and functions of the Pedagogical Coordinator in educational services; educational professionalism in 0-3

Keywords: Educator, Educational Evaluation, Professionalism, Evaluation, Self Evaluation, Quality of services.

SCENARIO TEORICO DI RIFERIMENTO

Servizi educativi: qualità, valutazione formativa e professionalità riflessiva'

Fin dall'anno 2000, il Premio Nobel per l'economia James Heckman ha affermato in modo chiaro e perentorio i benefici di un'educazione di qualità nei primi anni di vita di un bambino: "Un apprendimento precoce di alta qualità ha un impatto positivo sulla vita familiare successiva. Quest'ultima analisi mostra che uno sviluppo efficace della prima infanzia porta a una migliore vita familiare adulta. Un'istruzione di alta qualità per la prima infanzia può spezzare il circolo vizioso della povertà. Questi nuovi risultati indicano che i programmi per la prima infanzia di alta qualità hanno il potenziale per far uscire più generazioni dalla povertà". In particolare in seguito alle sue ricerche sul "Perry Preschool Program" (1962) e sul ROI (*return on investment*), egli ha dimostrato come l'investimento in un'educazione di qualità per la prima infanzia generi benefici sociali ma anche economici, formando adulti più autonomi e capaci di impegnarsi in modo attivo, persone con famiglie più stabili e meno propense a commettere reati e generando un ritorno economico del 13%. È da tenere presente che anche gli effetti non economici degli investimenti possono avere influenze significative sull'economia.

La Comunità Europea, inoltre, afferma già da tempo l'importanza di diffondere servizi educativi e di cura per la prima infanzia, accessibili e sostenuti nei costi da finanziamenti pubblici, ma i più recenti documenti europei sottolineano soprattutto come "investire nell'educazione e nella cura della prima infanzia è un buon investimento soltanto se i servizi sono di alta qualità, accessibili, a costi sostenibili e inclusivi.

È dimostrato che solo servizi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia apportano benefici, mentre servizi di scarsa qualità hanno ripercussioni fortemente negative sui bambini e sulla società nel suo complesso. Riforme e misure strategiche devono dare la priorità alle considerazioni sulla qualità" (Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2019, art 9).

Per approfondire una definizione del termine "qualità" è possibile riferirsi al tavolo di lavoro sull'educazione e cura dell'infanzia della Commissione Europea (European Quality Framework for Early Childhood Education and Care, indicata con l'acronimo ECEC), che ha utilizzato tale sostantivo per descrivere una scuola o servizio efficace, efficiente, capace di dare buoni risultati, ed ha declinato 10 principi di qualità imprescindibili, legati ad aspetti di accessibilità (generalizzazione dell'offerta e partecipazione), di personale (formazione e condizioni di lavoro legate ad aspetti di collegialità), curriculum e progettualità condivisa, monitoraggio e valutazione, governance (visione chiara e progressiva generalizzazione). "La qualità del sistema ECEC è usualmente distinta in un ambito strutturale e uno di processo: la qualità strutturale guarda principalmente ai fattori organizzativi, logistici, materiali, di risorse, di rapporti (ratio) docenti-bambini, di titoli, qualifiche, possesso di requisiti, che si suppone influenzino indirettamente lo sviluppo e gli apprendimenti infantili; la qualità di processo invece è attenta all'ambiente relazionale, alle pratiche educative e didattiche, alla progettazione e alla valutazione del curriculum" (Lupi & D'Ugo, 2023, p. 221).

È interessante, tuttavia, soffermarsi ancora brevemente sul concetto di qualità dell'esperienza educativa. "Da un punto di vista teorico per qualità educativa si intende (...) un insieme di condizioni che sono associate dagli studi al raggiungimento di determinati obiettivi di sviluppo infantile" (Lupi, 2023, p.62); condizioni che includono solitamente 4 dimensioni: presenza di elementi strutturali (curricolari, legislativi, organizzativi...), ambientali (arredi, spazi, materiali), caratteristiche dell'interazione adulto/bambino e capacità di ottenere un alto punteggio in una misurazione di diversi indicatori. Il termine "qualità", mutuato dal mondo economico-aziendale, si rivela piuttosto complesso, se riferito all'ambito educativo. La qualità in educazione è stata definita un "costrutto problematico", proprio perché "il processo educativo non ha prodotti che siano paragonabili a quelli industriali né è possibile paragonare i due processi, e non esistono

consumatori di prodotti ma cittadini portatori di diritti" (Lupi, 2023, p.61).

In ordine poi all'implementazione della qualità dei servizi educativi, il Consiglio Europeo ha finalmente riconosciuto la professionalità degli operatori quale elemento imprescindibile per il miglioramento dei servizi. In passato, spesso le professioni educative legate ai primi anni di vita, erano considerate, nel pensiero comune, di scarsa rilevanza e non si riteneva richiedessero particolari capacità o competenze. Il consiglio europeo invece dichiara: "la professionalizzazione del personale è fondamentale, in quanto livelli più elevati di preparazione presentano una correlazione positiva con una migliore qualità dei servizi, interazioni tra professionisti e minori di più alta qualità e quindi migliori risultati in termini di sviluppo per i bambini" (Raccomandazione del Consiglio dell'unione Europea del 22 maggio 2019, art. 18). Un aspetto di fondamentale importanza per la qualità educativa che riguarda il mantenimento della professionalità è rappresentato dalla pratica documentativa che "attiva la capacità riflessiva e consente di comunicare il proprio lavoro" obbligando, tra le incombenze quotidiane, a "trovare il tempo di costruire, sostenere, incrementare un atteggiamento riflessivo" (Lupi, 2023, p.64).

Considerata questa connessione tra la professionalità degli operatori e la qualità dei servizi educativi, appare evidente come la valutazione ed il potenziamento di tale professionalità rivesta un ruolo decisivo. In ordine alla valutazione educativa, merita senza dubbio ricordare il paradigma della *Educational Evaluation*, (Bondioli, Ferrari 2005): questo approccio analizza il processo valutativo, che deve essere condiviso, nel quale gli attori hanno parte attiva e che consta di cinque fasi: valutare, restituire, riflettere, innovare, valutare nuovamente. Differenziandosi da quella sommativa, che interviene alla fine di un percorso o in alcuni momenti chiave per registrare quanto è stato appreso, tale modello promuove l'attuazione di una valutazione che si svolge durante l'attuazione dello stesso, individuandone le criticità e le prospettive di miglioramento, stimolando una promozione dall'interno che individui le distanze da specifici livelli considerati ottimali dal gruppo di riferimento, in vista di ricadute concrete sull'esperienza educativa. Il percorso valutativo mira, appunto, a sostenere e promuovere nei partecipanti un processo di autoconsapevolezza che diviene parte integrante del lavoro di progettazione e promuove l'assunzione di un atteggiamento consapevole, è stimolo per la revisione continua del progetto e rappresenta un evento sociale.

Tutti coloro che operano in ambito educativo hanno ben chiaro di dover far fronte ad una grande complessità: oltre alla presa in carico di bisogni cognitivi, emotivi, relazionali, affettivi, è necessario essere in grado di tener presente la dimensione individuale e collettiva, ed avere ottime competenze nella presa di decisioni di fronte a situazioni nuove o problematiche. Negli ultimi decenni sono emerse numerose teorie sul supporto e sul miglioramento dei "saperi pratici", legate all'"apprendimento dell'esperienza". È necessario, tuttavia, chiarire che, in ambito pedagogico e psicologico, l'esperienza "non coincide con il mero vissuto, ma prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropriata per comprenderne il senso (...). Il sapere che viene dall'esperienza non prende quindi forma come semplice conseguenza del partecipare a un contesto esperienziale, ma presuppone l'intervento della riflessione" (Mignosi, 2004, p.155). Capita che gli educatori, come altri professionisti pratici, utilizzino il proprio sapere esperienziale senza esserne consapevoli, spesso troppo presi dal fare per avere tempo di pensare a quello che si sta facendo. In altri casi viene attuata una riflessione retrospettiva, che consiste nel ripensare, in un secondo tempo, alle proprie azioni per meglio comprenderne il senso. La professionalità riflessiva indica, invece, una capacità di ragionamento e valutazione nel corso dell'azione, di modo che pensiero ed agiti non siano separati; essa accresce il livello di consapevolezza di sé e del proprio lavoro, permettendo all'educatore di divenire un "ricercatore operante nel contesto della pratica" (Mignosi, 2004, p.156).

Gli Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia pongono in modo particolare l'attenzione sulla riflessività necessaria a coloro che svolgono professioni educative. Il capitolo 4 è interamente dedicato alla professionalità dell'educatore di nido d'infanzia, e sottolinea in modo particolare la necessità di "acquisire, attraverso la formazione e l'esperienza, la consapevolezza del proprio ruolo e del significato che le relazioni hanno per i bambini e per i genitori". Le qualità e gli atteggiamenti che vengono indicati come essenziali per lo svolgimento di questo delicato ruolo sono "l'autocontrollo, la pazienza, l'ascolto, il sincero interesse per ciascun bambino, l'autenticità nelle relazioni che si traducono in sguardi, gesti, comunicazioni verbali e non verbali" e che hanno origine dalla consapevolezza dei propri valori, delle proprie emozioni e dei propri agiti.

Tale consapevolezza, richiamata proprio in apertura del suddetto capitolo degli Orientamenti, rap-

presenta un tratto assolutamente essenziale nella professionalità di chi opera in ambito educativo ed è condizione necessaria per condurre ad un apprendimento dall'esperienza: "l'osservazione sistematica, la capacità di riflessione personale e condivisa, le competenze comunicative, di documentazione, valutazione, progettazione e organizzazione sono alla base di una coerente e duratura motivazione professionale, che trova alimento nella formazione e sostegno nel lavoro del gruppo educativo, in una collegialità capace di creare le condizioni per l'integrazione e la coerenza dei comportamenti di tutti gli operatori, in vista della realizzazione di un risultato comune" (DM 43/2022, p.30).

Ruolo e funzioni del Coordinatore Pedagogico nei servizi educativi²

La scala di valutazione della professionalità dell'educatore che opera all'interno degli asili nido, - SVAPeD - nasce per dotare il Coordinamento Pedagogico dei servizi educativi (pubblici e privati) di uno strumento che supporti una delle molteplici funzioni che sottendono al coordinatore e cioè la cura del funzionamento dell'equipe educativa. La spinta motivazionale alla base di questo strumento è diretta a sostenere la professionalità degli educatori d'infanzia attraverso il miglioramento del proprio agire e parallelamente implementare la qualità dei servizi educativi favorendo il processo di ricerca -formazione-valutazione e riprogettazione. Infatti la presenza del coordinamento pedagogico è essenziale al fine di promuovere la qualità del nido e dei servizi educativi in generale, favorisce all'interno dei gruppi del personale quella tensione intellettuale che è alla base dello "star bene" degli operatori e quindi all'efficienza del servizio. La figura del coordinatore emerge dunque sia come ruolo e sia come funzione "di sistema"(Catarsi, 2014), assolutamente rilevante per alimentare, verificare e aggiornare nel tempo i processi che sostengono i diversi aspetti della qualità dei servizi (da quelli legati alla programmazione generale dei servizi a quelli del razionale impiego delle risorse disponibili, fino a quelli inerenti lo sviluppo delle esperienze con i bambini, con i genitori all'interno dei servizi). Il coordinatore dunque opera contemporaneamente sugli assi pedagogico, amministrativo-gestionale e politico con funzioni di:

1) Lead: perché guida lo staff educativo verso le trasformazioni pedagogiche, senza imporre idee pra-

tiche o strategie ma coinvolgendo lo staff nella costruzione di nuovi percorsi condivisi. Per agire in questa direzione al coordinatore sono richieste capacità di motivazione, negoziazione, gestione dei conflitti, formazione e valutazione dell'agire educativo;

2) Management: perché spesso si occupa anche di una parte della gestione amministrativa come piani di produzione, ordini, fatture, acquisti ecc. oltre che della risoluzione di problemi quotidiani che riguardano l'organizzazione come la manutenzione della struttura, il personale (organizzazione turni, assenze, sostituzioni ecc.) e la gestione delle risorse economiche;

3) Communication: perché è voce, si occupa della comunicazione (verso fuori), si rivolge alle famiglie, alle amministrazioni, al territorio, alla cittadinanza attraverso la comunicazione formale o di facciata (es. carta dei servizi) e comunicazione informale.

La qualità del servizio educativo per l'infanzia è garantita anche dall'attività del coordinatore pedagogico, che fa parte integrante del gruppo di lavoro, svolgendo la funzione di indirizzo e sostegno professionale al lavoro individuale e collegiale e che può essere trasversale ai servizi educativi e scuole dell'infanzia comunali o privati. Come enunciato al paragrafo 1.1, la professionalità degli operatori concorre all'implementazione della qualità dei servizi. Il coordinamento pedagogico "costituisce il primo degli indicatori della qualità di un sistema di servizi per l'infanzia" (Catarsi, 2010, P.9). Gestire la complessità del ruolo a livello pedagogico, amministrativo e gestionale nel sistema integrato 0-6 è sicuramente una delle sfide più attuali. Con la legge 328 del 2000, "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali", si cerca di superare l'idea di servizi come semplice assistenza del singolo, promuovendo il sostegno della persona all'interno del proprio nucleo familiare, così si delinea e si afferma l'importanza della qualità dei servizi che cominciano ad essere non solo pubblici ma anche privati. Al coordinatore sono richieste competenze specifiche e trasversali per poter essere, agire, promuovere e contribuire alla costruzione di servizi educativi di qualità. Alla molteplicità delle competenze richieste al coordinatore si aggranciano le molteplici funzioni che lo investono. Entrando nello specifico del coordinamento pedagogico del singolo servizio educativo sicuramente le funzioni ad esso attribuite possono essere declinate in un intreccio tra funzione pedagogica, manageriale e politica e possiamo sinteticamente definire in:

• conoscenza ed esperienza dei contenuti propri dell'ambito educativo zero-sei e degli assetti organiz-

zativi e gestionali che ne regolano l'offerta educativa;

- cura del funzionamento dell'equipe educativa, sostenendo la riflessività dei/delle professioniste anche attraverso il ricorso a strumenti di osservazione, documentazione, monitoraggio e valutazione;

- indirizzo e sostegno professionale al lavoro individuale e di gruppo degli educatori/insegnanti e del personale ausiliario delle istituzioni educative, concorrendo all'arricchimento della loro professionalità e valorizzando la motivazione all'impegno educativo;

- promozione dell'incontro tra gli educatori/insegnanti e i genitori dei bambini per confrontarsi sulla progettazione educativa e sulle prospettive dell'educazione dei bambini;

- cura del raccordo tra servizi educativi e scuole dell'infanzia con i servizi sociali e sanitari.

È importante che i servizi educativi possano contare su una forte struttura di direzione organizzativo-gestionale e psico-pedagogica, che fa ri-emergere l'importanza del coordinatore come figura di sistema che deve tenere conto sia della qualità pedagogica che della qualità organizzativo-gestionale in quanto aspetti complementari. Gli aspetti della progettazione psico-pedagogica del servizio chiamano in causa le competenze tecniche e rappresentano il cuore della qualità dei servizi educativi (elaborazione, realizzazione, verifica del progetto del servizio e cura dell'equipe educativa); mentre gli aspetti relativi alla programmazione e gestione degli interventi risultano importanti sia per garantire la cura gestionale sia la razionalità della spesa. Questa complessa funzione di direzione e coordinamento riguarda ogni soggetto gestore, pubblico e privato. L'aspetto pedagogico e quello organizzativo sono strettamente connessi e intrecciati, perché l'azione educativa si può sostanziare solamente all'interno di un complesso sistema che diventa il contenitore dei processi.

Al coordinatore sono richieste molteplici competenze specifiche e trasversali per poter essere, agire e promuovere servizi educativi di qualità, sinteticamente ne evidenziamo alcune: competenze pedagogiche e psicologiche, capacità relazionali e comunicative con il personale, saper stare e saper lavorare nel gruppo, problem solving e risoluzione delle criticità, gestione delle emergenze, creatività, flessibilità, empatia, ascolto, capacità di trasformare un sapere tecnico in una prestazione lavorativa efficace, conoscere e padroneggiare strumenti di osservazione, valutazione e facilitazione.

Il coordinatore deve, in conclusione, conoscere dettagliatamente quali sono i compiti, le competenze

e i tratti distintivi dell'educatore d'infanzia per accompagnare, supportare, formare, stimolare l'auto-riflessione, indirizzare le prassi educative e le metodologie didattiche del team che coordina.

La scala SVAPeD, dunque, vuole essere da un lato uno strumento facilitatore a disposizione del coordinatore per osservare, valutare, riflettere, riprogettare, dall'altro vuole essere uno strumento di aiuto a disposizione dell'educatore d'infanzia per riflettere costantemente sulle propria professionalità e partendo dalle prassi educative quotidiane, con l'obiettivo di migliorare e migliorarsi costantemente accrescendo il proprio sapere professionale e con la diretta conseguenza del miglioramento della qualità del servizio in cui opera.

La professionalità educativa nello 0-3³

L'identità professionale degli educatori della prima infanzia ha ormai ottenuto un riconoscimento consolidato, risultato di un lungo percorso di valorizzazione culturale. Sin dall'istituzione dei primi nidi, molte educatrici hanno lavorato per superare la visione limitata dell'attività educativa, percepita inizialmente come semplice sostituto delle cure materne. Hanno infatti messo in luce il valore delle competenze cognitive e relazionali anche dei più piccoli e riconosciuto i servizi educativi come luoghi di socialità, dove si intrecciano comportamenti, attività ed emozioni tra bambini e adulti. In questo contesto, vecchi pregiudizi sulla presunta predisposizione femminile per la cura dei bambini, con un correlato preconetto sull'inadeguatezza maschile, sono stati superati. Si è così affermata una professionalità femminile non stereotipata, da rispettare e valorizzare, auspicando un'apertura crescente anche agli uomini.

Oggi, il percorso professionale degli educatori prevede l'iscrizione ad un albo (L.55/2024) e si basa su una formazione universitaria specifica (D.lgs 65/2017 articolo 14, comma 3), mirata allo sviluppo di competenze culturali, metodologiche e di ricerca. Durante la formazione, i futuri educatori acquisiscono abilità nell'osservazione e nell'interpretazione dei comportamenti dei bambini da zero a tre anni, imparano a progettare attività e a integrare conoscenze teoriche con la pratica educativa. Questa base teorica si rafforza con la formazione continua sul campo, che avviene tramite diverse modalità come ricerca-azione, supervisione, gruppi di discussione e approfondimento di

tematiche specifiche. L'autoformazione nei gruppi educativi è altrettanto fondamentale, poiché favorisce lo scambio di esperienze e la costruzione di una visione educativa condivisa sullo sviluppo dei bambini e sui percorsi di apprendimento, promuovendo una comunità educativa coesa ((DM 43/2022, pp.30-31).

Le competenze trasversali degli educatori emergono attraverso immagini evocative come: adulto accogliente, ascoltante, incoraggiante, "regista", responsabile e partecipe.

Un adulto accogliente: l'accoglienza è un pilastro della relazione educativa, che si esprime nel lavoro degli educatori, nella qualità degli ambienti e nella collaborazione con le famiglie. L'ambientamento, fase cruciale di adattamento al nuovo contesto, richiede una progettazione attenta, condivisa tra il gruppo di lavoro e i genitori, per assicurare un'accoglienza sincera e autentica, finalizzata al benessere del bambino.

Un adulto in ascolto: l'ascolto è il punto di partenza per ogni intervento educativo: consente di comprendere a fondo ogni bambino, rispettandone emozioni e segnali. Questa sensibilità permette di costruire un dialogo continuo anche con i genitori, favorendo una visione integrata del bambino e delle sue interazioni sociali. La riflessione collettiva sulle osservazioni del gruppo di lavoro porta poi a riformulare le risposte educative in modo più attento e mirato.

Un adulto incoraggiante: gli educatori si distinguono per un atteggiamento positivo e rispettoso, attento ai segnali del contesto e pronto a valorizzare il gioco e le iniziative dei bambini. Promuovono un ambiente educativo inclusivo, democratico e partecipativo, stimolando l'esplorazione e la comunicazione delle scoperte, integrando le esperienze e contribuendo alla crescita personale di ciascun bambino.

Un adulto "regista": la figura dell'educatore come "regista educativo" rappresenta un modello di intervento indiretto e riflessivo, in cui le proposte sono calibrate sulle osservazioni del singolo e del gruppo, favorendo l'autonomia e lo sviluppo delle capacità di problem solving attraverso attività che stimolano ipotesi, esplorazioni e teorie.

Un adulto responsabile: gli educatori sostengono i bambini nell'acquisizione dell'autonomia e nel controllo delle proprie emozioni, gestendo le regole in modo condiviso e adatto all'età dei bambini. Queste regole, pur differendo dai modelli familiari, sono comunicate con coerenza e serenità, e mirano a favorire lo sviluppo del bambino all'interno del gruppo.

Un adulto partecipe: infine, la professionalità degli educatori si manifesta nella capacità di costruire

una relazione positiva e di collaborazione con i genitori. Una comunicazione chiara e rispettosa consolida il patto educativo, mentre gli incontri, formali e informali, creano occasioni di confronto e coesione tra famiglia e servizio educativo. L'integrazione con il territorio e i servizi sociali e sanitari arricchisce ulteriormente la rete educativa, potenziando le risorse a disposizione dei bambini e delle famiglie (DM 334/2021, pp 30-31-32).

LA SCALA SVAPED

Intenzionalità della SVAPED⁴

La bozza di scala illustrata nelle pagine seguenti si posiziona nell'orizzonte metodologico ed assume completamente le convinzioni di fondo e le precisazioni illustrate nel testo contenente la scala PraDISI: fin dalle prime righe dell'introduzione al suddetto volume, viene affermata con estrema chiarezza la necessità di connettere il processo valutativo con azioni di riprogettazione e miglioramento e viene altresì richiamato l'indispensabile impegno verso la costruzione del cambiamento e dell'innovazione. Poco oltre, in merito ad un discorso di ampio respiro, legato anche al riconoscimento sociale del valore della categoria insegnante, viene inoltre invocata l'onestà intellettuale, necessaria per definire i confini entro cui l'indagine si pone, ma indispensabile anche come atteggiamento di fondo di tutti coloro che si accingono a lavorare sulla scala, sia in qualità di osservati che di osservatori.

In merito all'utilizzo della bozza di scala SVAPED, preme ricordare alcuni aspetti fondamentali, ripresi dalla scala PraDISI:

- L'idea di qualità alla quale è ispirata la scala è imprescindibilmente legata a considerazioni di contesto, non potendo in alcun modo rappresentare una caratteristica universalmente riconosciuta, ma piuttosto invece relativa e dinamica, mutevole nel tempo e nello spazio.

- L'idea di "buon educatore" che emerge dagli item della scala è definita a priori, non è determinata dagli effetti del lavoro, ma trae origine, per la presente bozza di SVAPED, dai recenti documenti ministeriali: una condivisione iniziale su tali documenti viene ritenuta essenziale per l'avvio della valutazione attraverso l'utilizzo della scala.

- L'utilizzo della scala che si riterrebbe più profi-

4. Il paragrafo 2.1. è stato scritto da Sasso Stefania

cuo sarebbe legato ad un momento di autovalutazione, accompagnato da un secondo passaggio di eterovalutazione tra colleghi (eventualmente a coppie) per giungere ad un confronto con il coordinatore, o ad una etero-valutazione redatta da un supervisore esterno.

- Il processo di valutazione formativa ha senso compiuto nella misura in cui conduce a decisioni operative mirate alla riprogettazione.

Architettura della scala SVAPED - dalla PraDISI alla SVAPED⁵

La scala SVAPED condivide e fa propri i principi cardine della PraDISI, adattati e ri-progettati in chiave specifica per i servizi educativi 0-3 anni. Riepilogare i punti cardine della PraDISI, facendoli propri nella SVAPED è quindi indispensabile: condivisione fra attori; connettere il processo di valutazione didattica a azioni di ri-progettazione e miglioramento; impegno al cambiamento da parte di dirigenti e pedagogisti; analizzare molteplici indicatori di qualità; messa in atto di strategie e azioni politico-organizzative affinché possano esserci ricadute positive della valutazione.

È inoltre necessario un cenno ai principi regolatori condivisi quali:

- la qualità quale principio regolatore perché condivide l'ipotesi pedagogica che per il miglioramento dell'agire didattico degli insegnanti- gli educatori nel caso dei servizi educativi- è necessaria una costante riflessione sulle proprie prassi didattiche;

- la qualità come insieme di significati, che in una determinata comunità educativa e in un preciso arco temporale vengono confrontati, negoziati e condivisi da tutti gli attori del processo a partire dalla riflessione condivisa: per una scuola dell'infanzia di qualità è necessario un profilo professionale di qualità relativamente alle prassi didattiche;

- valutazione intesa in ottica di formative Educational Evaluation: il fine è il controllo più intelligente ed istruito delle proprie prassi didattiche, valutate in modo formativo, verso una consapevolezza dell'insegnante di un possibile miglioramento della propria professionalità;

- la descrizione di prassi didattiche di "eccellenza" non per distinguere tra buone e cattive prassi né per costruire classifiche, ma come mete formative per condurre l'insegnante verso un nuovo abito mentale,

5. Il paragrafo 2.2. è stato scritto da Gaia Lipsi

ri-progettare;

- intenzionalità pedagogica-didattica: miglioramento delle prassi educative e didattiche degli insegnanti al fine di garantire lo sviluppo multidimensionale delle competenze in un clima sociale di rispetto e valorizzazione del singolo e del gruppo;

- l'idea di un insegnante di qualità che possiede competenze, identificate da Frabboni, in diverse tipologie: pedagogica, didattica, relazionale, personologica

Fasi di elaborazione dello strumento⁶

Prima fase: definizione di aree ed item

Per individuare indicazioni normative autenticamente fondate, che potessero costituire un quadro di riferimento innovativo quanto condivisibile per un lavoro nel contesto del nido, si è scelto di appoggiare la costruzione della scala sui fondamenti teorici forniti dai due recenti documenti ministeriali che interessano in modo del tutto nuovo e peculiare i servizi alla prima infanzia: le "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" (Decreto ministeriale del 22 novembre 2021, n. 334) e gli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" (Decreto ministeriale del 24 febbraio 2022, n. 43).

L'analisi dei suddetti documenti ha permesso di suddividere la scala in tre macro aree legate ai tre aspetti essenziali dell'impegno professionale dell'educatore di nido d'infanzia, illustrati all'interno del capitolo 4 degli Orientamenti Nazionali (la professionalità riflessiva, il lavoro con i bambini, il lavoro tra adulti).

Seconda fase: ricerca dei descrittori

La ricerca dei descrittori ha preso avvio dallo studio dei decreti ministeriali sopra citati: i parametri riferiti all'eccellenza sono infatti tratti dagli Orientamenti Nazionali e dalle Linee pedagogiche per il sistema integrato e rappresentano l'obiettivo cui il professionista dovrebbe tendere, in coerenza con il contesto in cui opera ed i mezzi di cui dispone; i vari punteggi vanno assegnati quando le situazioni descritte sono pienamente soddisfatte, se ne mancano una o più, si ricade nel punteggio inferiore. La descrizione relativa ai punteggi del livello 10 rappresenta le competenze ritenute basilari per un professionista che sia in grado di svolgere con sufficiente competenza le importanti funzioni legate al suo ruolo. Gli altri descrittori sono

6. La "prima fase" e la "seconda fase" sono descritte da Lipsi Gaia e Sasso Stefania e la "terza fase" da Marta Salvucci.

30 e 40. La struttura di ogni indicatore è quella del rating scale con, come abbiamo anticipato, descrittori precisi relativi all'agire dell'insegnante e livelli intermedi 0-20-40.

Terza fase: coerenza e validità del contenuto della scala in riferimento alla normativa 0-6

Il fine ultimo di questo elaborato è quello di sostenere e promuovere la qualità della professionalità dell'educatore socio-pedagogico che opera nei servizi educativi 0-3 all'interno del sistema integrato 0-6, è per questo che è stata elaborata la scala SVAPeD. È importante ora chiarire la validità del contenuto di tale strumento analizzando le nuove norme che delineano il ruolo dell'educatore 0-3. Con il decreto legislativo del 13 aprile 2017 n. 65 e della legge del 13 luglio 2015 n. 107 si stabilisce l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a 6 anni che risulta vastamente articolato includendo sotto tale definizione nidi, micronidi, sezioni primavera, servizi integrativi, scuole dell'infanzia e i Poli per l'infanzia. Nel Decreto 65 vengono chiarite le finalità-chiave del sistema integrato il cui fine ultimo è quello di garantire alle bambine e ai bambini dagli 0 ai 6 anni pari opportunità di sviluppo delle loro potenzialità, pari opportunità di istruzione ed educazione, relazione, cura, gioco, autonomia, creatività, apprendimento in un adeguato contesto affettivo, cognitivo e ludico che superi le disuguaglianze e le barriere siano esse culturali, etniche, economiche e/o territoriali.

È in questo sfondo che la Commissione per il sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 elabora due documenti fondamentali: le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 e gli Orientamenti nazionali per lo 0-3. Le prime rappresentano «la cornice di riferimento pedagogico e il quadro istituzionale e organizzativo in cui si colloca il sistema educativo integrato dalla nascita fino ai sei anni, per favorirne lo sviluppo e il consolidamento» esse non mirano a sostituire le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 e l'aggiornamento dei Nuovi Scenari del 2019, né tantomeno mirano ad anticipare i contenuti degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia ma offrono un inquadramento all'interno del quale inserire i documenti dello 0-3 e del 3-6. Le Linee pedagogiche pongono il bambino al centro del processo educativo e, così come gli Orientamenti nazionali, riconoscono come fondamentali il ruolo delle famiglie; il diritto a un'educazione di qualità;

l'osservazione, la documentazione e la valutazione; la formazione; il curriculum; lo spazio e il tempo; la continuità; la relazione educativa.

La SVAPeD, pur inserendosi all'interno del contesto 0-6, mira a definire la professionalità dell'educatore socio-pedagogico che opera nel segmento 0-3 ed è proprio su tale segmento che porremo la nostra attenzione. Capiamo dunque, da ciò che abbiamo anticipato, che gli Orientamenti nazionali per lo 0-3 sono il documento che delinea il ruolo dell'educatore 0-3 e, perciò, il nostro documento di riferimento tenendo comunque lo sguardo anche sulle Linee pedagogiche. Tali Orientamenti sono stati adottati con decreto ministeriale del 24 febbraio 2022, n.43, e, anche essi, derivano da un'azione di confronto tra la Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione e il Ministero dell'Istruzione. In primis, anche grazie a questa documentazione, si supera l'idea che l'educatore 0-3 sia un semplice "sostituto materno" ma si riconosce, per iscritto, la sua professionalità considerando che si tratta di professionisti con una formazione universitaria specifica per tale settore. A differenza di ciò che spesso molti pensano non si tratta di un ruolo semplice ma, all'opposto, si tratta di un ruolo complicato che implica impegno fisico, emotivo, competenze di progettazione, pensiero critico, creatività, problem solving ecc. Oltre a ciò, gli Orientamenti che, ripetiamo, completano l'insieme dei documenti del sistema integrato 0-6, delineano il panorama in cui si collocano i servizi educativi 0-3 definendone la natura e sancendone l'aggancio, come primo segmento, al sistema di educazione e di istruzione italiano. Già da una prima lettura della SVAPeD, avendo sotto mano gli Orientamenti, notiamo una similitudine tra le tematiche affrontate. Infatti, come citato nel paragrafo 2.3, le tre macro aree della SVAPeD si ispirano agli aspetti essenziali dell'impegno professionale dell'educatore di nido d'infanzia illustrati negli Orientamenti Nazionali. Anche gli item riportati della scala ci riportano a tematiche affrontate negli Orientamenti Nazionali. In questo documento, infatti, osservazione, ascolto, documentazione e valutazione vengono definite in quanto strumenti basilari per il lavoro dell'educatore. Qui si legge, infatti, che osservazione e ascolto sono strumenti atti ad orientare l'educatore a intuire ciò che avviene nella sezione al fine di regolare il proprio intervento; la documentazione rende consapevoli del proprio agire, è fondamentale per una buona relazione tra servizio e famiglia e, insieme all'osservazione, risulta fondamentale per la valutazione; la valutazione risulta fondamentale per

individuare le buone pratiche e la qualità dell'educatore e del servizio. Un altro strumento fondamentale è quello della progettazione che può essere definita come «una modalità per governare consapevolmente l'incertezza del quotidiano» (Orientamenti Nazionali p. 33). Queste tematiche sono presenti anche nelle Linee pedagogiche le quali ci ricordano che osservazione, documentazione, e valutazione devono essere pratiche ben definite e quotidiane così come ascolto e progettazione anche al fine della costruzione del curriculum 0-6. L'educatore deve conoscere le metodologie, gli strumenti, diverse strategie e deve progettare gli spazi, i tempi e gli ambienti.

In seguito, negli Orientamenti, si parla della figura dell'educatore in riferimento al suo lavoro con i bambini. Qui si legge che l'educatore deve prendersi cura del bambino a 360° attraverso il gesto educativo, inteso come gesto riflessivo, attento e rispettoso; stimolandone la partecipazione ovvero adattando le sue azioni così da, implicitamente, portare il bambino a dare il suo contributo attivo; sostenendolo nelle varie esperienze con uno sguardo attento e partecipe e rispettandone il protagonismo; sostenendone la (socialità in modo da far sì che il bambino sia in grado di riconoscersi e di conoscersi; parlando con lui, ciò va di pari passo con l'ascolto già precedentemente citato. Queste tematiche sono presenti anche nelle Linee pedagogiche dove vengono posti come valori fondanti nel processo educativo la partecipazione, l'accoglienza, il rispetto dell'unicità di ognuno e la democrazia.

Infine, negli Orientamenti, si parla della figura dell'educatore in riferimento al suo lavoro con altre figure adulte. Qui si sottolinea l'importanza della comunicazione con i genitori che non vengono visti come passivi ma come interlocutori attivi con cui occorre dialogare e che occorre ascoltare in quanto portatori di risorse che devono essere valorizzate tenendo però a mente che spesso il processo educativo dei genitori può non rispecchiare il processo educativo del servizio; l'importanza del lavoro in gruppo in quanto all'interno del servizio vi è una squadra con cui occorre imparare a collaborare; l'importanza del lavoro in prospettiva di continuità sia verticale, in quanto il nido diventa parte del sistema formativo scolastico, che orizzontale in quanto i bambini vivono diversi contesti oltre a quello meramente scolastico; l'importanza dell'organizzazione in quanto l'educatore opera in un sistema organizzativo, il servizio educativo, che occorre conoscere e su cui occorre saper agire. Queste tematiche sono presenti anche nelle Linee pedagogiche dove si parla della rilevanza del rapporto

con i genitori con i quali occorre instaurare una relazione fondata sulla fiducia e sul rispetto reciproco, della capacità di lavorare in gruppo, della continuità del percorso educativo e di istruzione, della capacità dell'educatore di organizzare per progettare e riprogettare spazi, tempi e gruppi. Occorre instaurare un dialogo aperto, un'alleanza educativa fondata sul rispetto dell'altro, della funzione e delle responsabilità dell'altro, sulla co-progettazione di ambienti e percorsi educativi.

Questa breve analisi ci consente di affermare che il contenuto della SVAPeD risulta valido e coerente rispetto alle normative vigenti nello 0-3 e nel 3-6. Ciò risulta fondamentale affinché lo strumento possa essere utilizzato da tutti gli educatori e le educatrici operanti nello 0-3 a prescindere dal territorio di riferimento in quanto tali documentazioni sono valide su tutto il territorio italiano.

LA SCALA DI VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE DELLA PROFESSIONALITÀ DELL'EDUCATORE NEI SERVIZI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA - SVAPeD

Qui di seguito viene presentata la scala di valutazione e autovalutazione SVAPeD. Per una corretta somministrazione e un adeguato utilizzo lo strumento, ipotizziamo la seguente struttura composta da n. 4 schede:

- Scheda 1. Dichiarazione di intenti dello strumento
- Scheda 2. Istruzioni per la somministrazione
- Scheda 3. Registrazione dei punteggi
- Scheda 4. Aree, item e descrittori

Scheda 1. Dichiarazione di intenti dello strumento

L'idea dello strumento, a partire dai contenuti e dall'organizzazione della scala PraDISI e dalla bozza di scala S.A.P.P., nasce per supportare gli educatori di nido d'infanzia nella riflessione costante sulle proprie pratiche professionali, attraverso uno strumento utilizzabile in autovalutazione, ma anche in eterovalutazione, attraverso la collaborazione dei colleghi o del coordinatore/pedagogista. Come per la scala PraDISI si è scelto di fare riferimento alle competenze definite dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo (IPC), così, per questa scala, sono stati ripresi gli indicatori della professionalità educativa contenuti nei recenti

documenti ministeriali, le “Linee pedagogiche per il sistema integrato zero sei” e gli “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia”. Lo strumento non ha alcuna pretesa di esaustività circa la complessità delle competenze dell’educatore, ma intende sollecitare lo sguardo riflessivo del professionista e facilitare il lavoro di supporto ad esse del coordinatore/pedagogo. Come per la scala PraDISI (D’Ugo, 2015, p. 20), si esclude per la presente bozza di scala, qualsiasi intento meritocratico nei confronti degli insegnanti, assolutamente lontano e difforme dalle finalità pedagogico-didattiche dello strumento. Esso indaga e monitora la conformità delle prassi educative in merito alle capacità dell’educatore di: osservare ed ascoltare, progettare, documentare, valutare, capace di gesti di cura e accoglienza, promotore di comunicazione e partecipazione, sostenitore delle esperienze e della socialità del bambino, capace di parlare con lui, competente nella comunicazione coi genitori, competente nel lavoro di gruppo, nella continuità, conoscere e attore nell’organizzazione.

Scheda 2. Istruzioni per la somministrazione

Lo strumento può essere utilizzato sia in autovalutazione (ciascun educatore riflette sulle proprie competenze) che in etero valutazione (l’educatore è oggetto di osservazione da parte di un collega, in coppie, oppure dal coordinatore, o dal supervisore/pedagogo). L’obiettivo dello strumento è sia promuovere processi di riflessività sulle proprie competenze così da acquisire una nuova consapevolezza e poter tendere ad una migliore qualità della propria professione; sia permettere al coordinatore/pedagogo di rilevare e individuare punti di forza o aspetti di fragilità/criticità nella qualità del lavoro di ogni singolo educatore di nido d’infanzia.

Alcune note metodologiche fondamentali per una corretta somministrazione dello strumento:

a) è necessario leggere per intero la scala prima di procedere con la compilazione autonoma o la somministrazione al fine di avere un’idea complessiva degli item e della “filosofia” che lo strumento trattiene in sé;

b) è altresì fondamentale un’approfondita condivisione dei valori che orientano la scala stessa, tratti dai documenti ministeriali: idea di qualità delle prassi, di bambino e bambina competente, di nido e di curricolo, di professionalità.

c) nel caso di osservatore esterno, preliminarmente, prima di iniziare le osservazioni è necessario comprendere le scelte relative all’organizzazione della

giornata, le scelte operative condivise, agli educatori la scansione della loro giornata educativa;

d) si sottolinea che l’assegnazione dei punteggi deve avvenire quando la situazione osservata in quel preciso momento è più o meno coerente con l’indicatore e non deve basarsi su ipotesi personali;

e) in caso di item incerti, chiedere ulteriori specifiche agli educatori;

f) nel caso di somministrazione da parte di un esterno è assolutamente indispensabile una fase di conoscenza e di approfondimento delle prassi e dell’organizzazione del team e una condivisione pratico-organizzativa della gestione delle osservazioni;

g) nel testo degli item si ritrovano talora i termini: “saltuariamente” (la situazione viene proposta meno di una volta a settimana), “periodicamente” (la situazione viene proposta almeno una volta alla settimana), “quotidianamente” (la situazione viene proposta ogni giorno).

h) lo strumento può essere utilizzato anche in forma non completa: l’osservatore può utilizzare le aree della scala in forma separata, così da concentrarsi su uno specifico aspetto di interesse;

i) La descrizione di prassi didattiche di “eccellenza” non è fatta per distinguere tra buone e cattive prassi né per costruire classifiche, ma per indicare mete formative per condurre l’insegnante verso un nuovo abito mentale, la ri-progettazione. A tal fine, ogni item propone situazioni e modalità comportamentali tra loro coerenti e rispondenti a livelli di qualità *minima, buona, eccellente*: i punteggi 10, 30 e 50 devono essere assegnati quando le situazioni descritte sono pienamente soddisfatte (tenendo presente che per soddisfare il punteggio è necessario soddisfare anche tutte le indicazioni del livello precedente) e se una o più categorie comportamentali mancano, si ricade nel punteggio inferiore (0, 20, 40).

Scheda 3. Registrazione dei punteggi

Scala						
1. PROFESSIONALITÀ RIFLESSIVA						
	10	20	30	40	50	EVENTUALI OSSERVAZIONI
1a. Osservare e ascoltare						
1b. Progettare						
1c. Documentare						
1d. Valutare						
2. LAVORARE CON I BAMBINI						
2a. Il gesto educativo nella cura del quotidiano						
2b. Favorire la partecipazione dei bambini						
2c. Sostenere i bambini nelle loro						
2d. Riconoscere e sostenere la socialità						
2e. Parlare con i bambini						
3 LAVORARE TRA ADULTI						
3a. Comunicare con i genitori						
3b. Lavorare in gruppo						
3c. Lavorare in prospettiva di continuità						
3d. Conoscere e agire sull’organizzazione						

Scheda 4. Aree, item e descrittori

Aree	Item
1. Una professione riflessiva	1a. Osservare e ascoltare 1b. Progettare 1c. Documentare 1d. Valutare
2. Lavorare con i bambini	2a. Il gesto educativo di cura nel quotidiano 2b. Favorire la partecipazione dei bambini 2c. Sostenere i bambini nelle loro esperienze 2d. Riconoscere e sostenere la socialità 2e. Parlare con i bambini
3. Lavorare tra adulti	3a. Comunicare con i genitori 3b. Lavorare in gruppo 3c. Lavorare nella prospettiva della continuità 3d. Conoscere e agire sull'organizzazione

AREA 1: UNA PROFESSIONE RIFLESSIVA (a cura Stefania Sasso)

a. Osservare e ascoltare

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore, durante l'ambientamento, osserva la relazione bambino/caregiver e le dinamiche relative all'attaccamento; ● mette in atto, saltuariamente, pratiche osservative e ne tiene traccia annotando gli eventi nel momento in cui accadono; ● l'osservazione avviene in modo individuale.
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> ● mette in atto pratiche osservative con rilevazione di dati di cui tiene traccia con schede di osservazione e registrazione, le archivia ordinatamente e le condivide con il gruppo di lavoro; ● osserva situazioni o eventi specifici, definendo tempi e spazi, obiettivi e destinatari dell'osservazione; ● essendo consapevole di essere oggetto dell'osservazione dei bambini, impronta continuamente il suo comportamento a posture e pratiche che possano fungere da
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> ● prima di iniziare l'osservazione specifica, l'educatore raccoglie informazioni sui temi che vuole indagare e crea le condizioni perché l'osservazione possa avvenire senza disturbo; ● riprogetta momenti di osservazione in itinere per monitorare e li svolge; ● si impegna a cogliere il punto di vista dei bambini ascoltandoli o osservandone le azioni per comprendere cosa cercano e dove posano la loro attenzione, dove si dirige il loro interesse, quali sono i loro percorsi di sviluppo; ● concorda le modalità osservative con l'équipe e restituisce l'osservazione al gruppo per la riflessione e ri-progettazione delle strategie educative da adottare con il singolo o nel gruppo e per la progettazione delle attività successive, che lo sostengono nell'esercitare un pensiero interrogativo-riflessivo sull'esperienza.

b. Progettare

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore progetta consapevolmente tempi e spazi (interni ed esterni) in modo coerente con i valori del servizio, e se ne prende cura; ● prevede spazi per la socialità e angoli intimi, oltre a una pluralità di zone che offrano stimolo al bambino e, durante l'anno, in accordo con i colleghi, modifica gli spazi, i materiali e l'organizzazione in funzione dei cambiamenti dei bambini e del gruppo; ● progetta una pluralità di proposte educative, anche all'aperto, riferibili alle diverse aree di sviluppo del bambino.
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> ● le proposte educative, compresi i momenti di cura, si riferiscono a una progettazione condivisa e l'educatore ne ha chiari gli obiettivi e le migliori modalità di svolgimento; ● nella progettazione della giornata educativa, l'educatore prevede momenti dedicati al dialogo coi bambini sulle esperienze che hanno fatto o faranno, li sostiene nella transizione da un momento all'altro anticipando gli eventi, tiene traccia e restituisce quanto fatto dai bambini; ● tiene presenti i bisogni e gli interessi del singolo e le esigenze organizzative e del gruppo e
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> ● consapevole che l'organizzazione dei tempi, spazi, gruppi rappresenta il curricolo del quotidiano e deve essere progettata e curata con attenzione, sa motivare il perché delle azioni educative in riferimento ai presupposti teorici; ● fonda la sua progettualità sulla valorizzazione di quello che i bambini fanno e stanno imparando a fare, anziché su quello che non sanno fare, in una conversazione costante coi bambini, rinarra loro quello che è accaduto, valorizza le scoperte, costruendo un percorso in cui anche i bambini possono diventare propositivi, consapevoli e protagonisti; ● progettando, sa rappresentarsi anticipatamente quello che potrebbe accadere per allenare lo sguardo a quello che non si era previsto.

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore è consapevole che la documentazione è memoria e traccia delle esperienze e sa scegliere quello che è più importante ed eloquente; ● raccoglie documentazione a partire dalle osservazioni, dalla raccolta e organizzazione degli artefatti dei bambini, da foto e video che riprendono momenti importanti, da altri oggetti che accompagnano le attività e i progetti e la archivia in modo organizzato.
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> ● scegliendo quello che è più importante, che comunica e che parla, lo sa restituire ai bambini e agli adulti; ● elabora una documentazione sistematica e coerente, che è frutto di selezione e di montaggio che metta in evidenza i nodi cruciali dei percorsi fatti; ● si adopera per rispettare standard estetici e comunicativi alti di una documentazione pensata e calibrata in funzione dei suoi diversi destinatari.

Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> ● utilizza la documentazione come strumento di consapevolezza del proprio agire anche in termini formativi e auto-formativi e come modo per rivedere i percorsi progettuali, analizzare l'esperienza realizzata, valutandone la coerenza con gli intenti educativi; ● si impegna perché la documentazione sia ricca e venga ripercorsa, aggiornata, ripulita e condivisa con regolarità nel gruppo di lavoro, ci si interroghi sui momenti cruciali, sui passi falsi, sugli imprevisti, su quello che si è scoperto dei bambini che non si poteva cogliere nell'immediatezza; ● raccoglie documentazione a partire da dialoghi tra e con bambini; ● organizza il materiale per essere ben leggibile ai diversi destinatari: gli stessi bambini per una rivisitazione delle esperienze vissute, i colleghi per arricchire la progettualità, i familiari per facilitare la condivisione delle esperienze, la popolazione per momenti di scambio e comunicazione.
-------------------	---

d. Valutare

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore in fase di progettazione, con i colleghi, definisce le modalità di valutazione dei processi educativi; ● è consapevole che la valutazione è strumento fondamentale della professionalità educativa, pertanto la accetta, ed insieme ai colleghi utilizza periodicamente strumenti per la valutazione delle prassi educative; ● verifica le esperienze, in base alle evidenze raccolte, in quanto significative per l'interesse, la partecipazione e l'operosità dimostrati dai bambini e per i progressi che si sono evidenziati a livello delle loro capacità e partecipa alle iniziative formative proposte.
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> ● utilizza la documentazione, intrecciata all'osservazione per la verifica e valutazione delle proposte educative e per la loro riprogettazione, fa tesoro delle valutazioni effettuate in modo sistematico e le tiene presenti per la riprogettazione dell'anno educativo successivo; ● collabora attivamente a percorsi sistematici di autovalutazione della qualità, col supporto del coordinatore quale garante del processo valutativo; ● esprime esigenze di approfondimento e formative e, in seguito alla formazione, si confronta in merito con l'équipe.
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> ● porta il suo contributo attivo nel confronto e nella negoziazione nell'ambito del gruppo di lavoro, con stile democratico, in un processo continuo di negoziazione, dando voce a tutti gli attori, in primo luogo alle famiglie intese come partner educativi e co-attori della crescita dei bambini, cui sa fornire feedback sull'apprendimento; ● nel monitoraggio degli obiettivi, apporta le modifiche necessarie in caso di difficoltà e/o mancato raggiungimento degli stessi; ● si impegna in una continua formazione ed autoformazione, attraverso la riflessione critica sulla propria pratica professionale, la partecipazione a eventi condivisi col coordinatore e col gruppo, lo studio autonomo.

AREA 2: LAVORARE CON I BAMBINI (a cura di Marcella Cavasino)

a. Il gesto educativo di cura nel quotidiano

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore risponde alle necessità fisiche dei bambini ma le interazioni e l'attenzione ai bisogni emotivi dei bambini sono essenziali; ● le attività sono pianificate in modo generico, senza considerare i bisogni individuali dei bambini, l'educatore segue rigidamente le routine senza adattamenti; ● l'ambiente è sicuro ma poco stimolante, c'è un minimo sforzo per creare un ambiente accogliente o personalizzato.
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> ● risponde sia ai bisogni fisici che emotivi dei bambini. Le interazioni sono coinvolgenti e l'educatore mostra empatia e comprensione delle emozioni dei bambini; ● le attività sono pianificate tenendo conto dei bisogni individuali dei bambini, con qualche adattamento alle routine per meglio rispondere alle loro esigenze, le attività sono varie e stimolano l'apprendimento e lo sviluppo; ● l'ambiente è sicuro e moderatamente stimolante. L'educatore personalizza lo spazio, rendendolo accogliente e adatto alle esigenze dei bambini.
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> ● è altamente responsivo ai bisogni fisici ed emotivi dei bambini. Le interazioni sono ricche, empatiche e favoriscono il benessere emotivo; ● usa un gesto ponderato che parte da un pensiero riflessivo e traduce il moto di affetto spontaneo nei confronti dei bambini in un gesto attento e rispettoso; ● esprime un'accoglienza incondizionata e comunica al bambino un'accettazione piena e valorizzante che lo sostiene nella fiducia di sé e nel suo agire autonomo; ● è proattivo nel riconoscere e rispondere ai segnali dei bambini, le attività sono attentamente pianificate e personalizzate per ciascun bambino; ● adatta continuamente le routine per massimizzare lo sviluppo e l'apprendimento, incoraggiando l'autonomia e l'esplorazione; ● crea uno spazio sicuro, altamente stimolante e adattabile, accogliente, esteticamente piacevole e ricco di opportunità per l'apprendimento, con attenzione ai dettagli che rendono lo spazio personale per ogni bambino.

b. Favorire la partecipazione dei bambini

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore propone attività, ma lascia poca possibilità di scelta ai bambini. La loro partecipazione spesso è passiva, con limitate opportunità di esprimere le proprie idee o preferenze; ● offre poche opportunità ai bambini di svolgere compiti in modo indipendente: le attività sono principalmente dirette dall'adulto; ● le interazioni sono limitate e l'educatore raramente incoraggia i bambini a comunicare tra loro o a esprimere le proprie opinioni.
-------------------	--

Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> propone attività con alcune opportunità di scelta per i bambini. I bambini sono coinvolti attivamente, ma l'educatore guida ancora gran parte delle attività; offre opportunità ai bambini di fare scelte e di svolgere alcuni compiti in modo indipendente; incoraggia il dialogo tra i bambini e favorisce l'espressione delle loro opinioni, anche se non
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> propone una vasta gamma di attività con ampie opportunità di scelta. I bambini sono coinvolti attivamente nella pianificazione e nello svolgimento delle attività, con un forte senso di appartenenza e partecipazione; incentiva la partecipazione dei bambini rallentando le sue azioni, ponendo delle pause e delle interruzioni, accompagnate da brevi verbalizzazioni; promuove costantemente l'autonomia dei bambini, offrendo molteplici opportunità di fare scelte e di assumere responsabilità adeguate alla loro età; crea un ambiente ricco di dialogo, incoraggiando continuamente i bambini a esprimere le proprie idee e opinioni; le interazioni sono rispettose e valorizzano i contributi di ciascun bambino.

c. Sostenere i bambini nelle loro esperienze

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> L'educatore offre un sostegno essenziale, l'incoraggiamento è sporadico e spesso limitato a situazioni specifiche e i bambini hanno poche opportunità per esplorare liberamente; l'educatore allestisce spazi e materiali privilegiando comodità e sicurezza e trascurando la necessità di scoperta ed esplorazione dei bambini; le attività sono principalmente dirette dall'adulto, con poca attenzione allo sviluppo delle competenze individuali dei bambini e l'educatore fornisce istruzioni ma sostiene poco l'indipendenza.
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> fornisce un sostegno costante, incoraggiando i bambini a partecipare attivamente alle attività: le opportunità di esplorazione sono presenti ma ancora guidate dall'adulto; ricosce e risponde ai bisogni emotivi dei bambini, creando un ambiente di supporto e sicurezza; incoraggia i bambini a sviluppare nuove competenze, lasciando loro spazio e tempo per provare e riprovare, tenendosi in disparte per non rischiare di anticipare le eventuali richieste di supporto;
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> incoraggia costantemente i bambini a esplorare, sperimentare e partecipare attivamente, crea un ambiente che favorisce la loro autonomia e curiosità naturale, lascia loro il tempo necessario per provare e riprovare fino a raggiungere gesti e modalità sempre più efficaci e precisi; promuove attivamente lo sviluppo delle competenze individuali, offrendo sfide adeguate e supporto personalizzato: i bambini sono incoraggiati a essere indipendenti e a risolvere problemi in modo autonomo; svolge quotidianamente funzioni di rilancio in modo da dare significato, continuità e progressione ai percorsi che i bambini intraprendono, valorizzando l'errore come fonte di apprendimento;

d. Riconoscere e sostenere la socialità

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> L'educatore organizza spazi e tempi per offrire opportunità di interazione sociale in piccolo e grande gruppo; interviene in modo non invasivo per risolvere conflitti o per dare suggerimenti;
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> offre opportunità regolari per interazioni tra pari in piccolo e grande gruppo; sostiene la comunicazione e lo scambio nei momenti di routine e di proposta di gioco; cerca modalità per concedere ad ogni bambino lo spazio ed il tempo per esprimersi e per avvicinarsi ai compagni;
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> crea un ambiente ricco di opportunità per le interazioni tra pari, le attività di gruppo sono frequenti e progettate per sviluppare relazioni sociali profonde e significative; promuove attivamente la collaborazione, l'aiuto reciproco e la comunicazione tra i bambini, facilitando conversazioni e dialoghi continui; sostiene quotidianamente gli scambi tra bambini attraverso lo sguardo, i gesti e le parole;

e. Parlare con i bambini

Livello 10	<ul style="list-style-type: none"> L'educatore usa un linguaggio semplice e diretto; comunica con i bambini con il linguaggio non verbale: sguardi, gesti, posture... invita i bambini a partecipare alle conversazioni e accoglie con attenzione le loro risposte usa un linguaggio chiaro e comprensibile, con interazioni verbali che includono spiegazioni e descrizioni; il linguaggio è generalmente adattato all'età e alle capacità dei bambini;
Livello 30	<ul style="list-style-type: none"> usa un linguaggio ricco, le interazioni sono articolate e possiedono la corretta alternanza di parole e silenzi per favorire la partecipazione del bambino; utilizza strategie per supportare la comprensione e l'apprendimento del linguaggio; accompagna con le parole le pratiche di cura e le attività; legge albi illustrati ad alta voce in gruppo o individualmente; cura il proprio linguaggio e ne controlla il ritmo, il tono e il volume della voce, le emozioni che convoglia e si sforza di essere chiaro;
Livello 50	<ul style="list-style-type: none"> il linguaggio è accuratamente adattato all'età e alle capacità dei bambini, con frequenti spiegazioni di nuove parole e concetti; descrive e dà voce a emozioni e stati d'animo dei bambini; favorisce scambi di parole, domande e risposte, letture e narrazioni, dialoghi, conversazioni in piccoli e grandi gruppi; nomina oggetti o situazioni, descrive gli elementi del contesto, riprende ed espande il lessico e le strutture sintattiche, racconta ciò che stanno facendo insieme, problematizza, cerca di interpretare e riformulare ciò che i bambini provano ad esprimere; osserva e guida verbalmente, con discrezione e opportune pause, l'attività e i tentativi dei bambini di eseguire un compito, di risolvere un problema, mostrando come la parola possa guidare l'azione;

- anticipa e spiega ciò che succederà, sostiene la capacità del bambino di orientarsi e di affrontare i cambiamenti che lo riguardano;
- usa il silenzio per lasciare al bambino il tempo del pensiero e la scelta di prendere la parola e accetta il tempo della latenza o del ritiro di quei bambini che non parlano ancora;
- incoraggia a esplorare nuove parole e strutturare frasi via via più complesse, a provare registri diversi;
- innesta nella quotidianità educativa altre sonorità e prosodie;

AREA 3: LAVORARE TRA ADULTI (a cura di Gaia Lipsi)

a) Comunicare con i genitori b. Lavorare in gruppo

Livell o 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore partecipa ai primi colloqui conoscitivi individuali, a quelli in itinere e partecipa alle assemblee dei genitori annuali; ● si occupa dell'accoglienza mattutina dei bambini e/o del congedo rapportandosi con i genitori ogni giorno, raccoglie informazioni quotidiane che condivide con le colleghe e restituisce informazioni sulla giornata al nido durante il congedo; ● si pone in atteggiamento verbale e non verbale di accoglienza e rispetto: usa un linguaggio appropriato, è gentile ed empatico, mostra interesse, usa un tono di voce moderato, si pone in posizione di ascolto aperto e rispettoso;
Livell o 30	<ul style="list-style-type: none"> ● si interfaccia con i genitori con sicurezza, esprime e sostiene il dialogo e il confronto con loro: pone attenzione alle domande apparentemente chiuse dei genitori, tipo "ha mangiato, cosa ha fatto, ecc.". La comunicazione non si esaurisce nella semplice risposta con una lista di cose (cioè nell'informare i genitori), ma cerca di trasmettere vissuti ed esperienze attraverso la relazione con l'altro; ● comunica personalmente e in modo diretto ma delicato un aspetto "difficile" rilevato (morsi o ferite, comportamenti aggressivi...), evitando di delegare a figure non coinvolte direttamente con il bambino (dirigente, supplenti, colleghe che non conoscono il bambino, ecc.) o di ricorrere a comunicazioni scritte; ● comunica quanto osservato, non le opinioni o giudizi su quanto rilevato; ● nella comunicazione è chiaro e conciso, usa delicatezza ma senza addolcire con eufemismi in caso di situazioni problematiche-difficili; mostra coerenza tra quanto esprime verbalmente e non verbalmente; ● non confronta; non fa riferimento a quanto sviluppato o manifestato da altri bambini.
Livell o 50	<ul style="list-style-type: none"> ● dimostra stima verso i genitori come interlocutori attivi e portatori di risorse, ne riconosce le differenze e competenze e si propone sempre in posizione di affiancamento alle figure genitoriali, mai in posizione di superiorità; ● è accogliente: ascolta autenticamente e non giudica, dialoga per la costruzione reciproca di fiducia e stima con la famiglia; ● per chiarire e coinvolgere i genitori è in grado di fare domande aperte, ascoltare le risposte e valutare una restituzione in tempi brevi; ● organizza e partecipa ai momenti formali o conviviali con le famiglie: festa di Natale, festa di fine anni, gite ecc...

b. Lavorare in gruppo

Livell o 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore partecipa alla collegialità riconoscendo i valori di pariteticità e collaborazione; ● persegue obiettivi comuni e condivide le scelte operative: partecipa alla progettazione, programmazione, documentazione del servizio insieme ai colleghi; ● rispetta gli impegni, il calendario e le scadenze all'interno del gruppo di lavoro; ● riconosce e rispetta l'intera comunità educante: personale ausiliario e coordinamento pedagogico e amministrativo;
Livell o 30	<ul style="list-style-type: none"> ● è aperto al confronto e alla comprensione reciproca, ha fiducia nell'altro e nel lavoro di gruppo ed è disponibile a modificare la propria posizione; ● è attivamente coinvolto e partecipa al lavoro di gruppo di sezione e nei sottogruppi impegnati di un progetto e dimostra senso di responsabilità; ● adotta una comunicazione verbale e non verbale come gesti, postura del corpo e tono della voce positivi nei confronti dei colleghi e di tutto il gruppo di lavoro;
Livell o 50	<ul style="list-style-type: none"> ● favorisce l'instaurarsi nel gruppo di lavoro di un'atmosfera incentrata sulla cooperazione e il rispetto reciproco e sullo scambio democratico; ● riflette e condivide le proprie impressioni e interpretazioni con il gruppo di lavoro permettendo di ri-progettare le risposte da dare, le nuove proposte o semplicemente di dedicare una maggiore attenzione ad aspetti, comportamenti e processi meno evidenti; ● riconosce le proprie fragilità ed è in grado di chiedere supporto a colleghi che reputa più competenti in un certo ambito; ● riconosce e rispetta le differenze e le specificità dei singoli nel gruppo: è congruente e non introduce barriere, accetta positivamente l'altro, non giudica, esprime comprensione

c. lavorare nella prospettiva della continuità

Livell o 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore conosce e padroneggia i saperi legati alla continuità verticale (ovvero raccordo tra diversi ordini di scuola e tra classi dello stesso istituto attraverso un progetto unitario per tutti gli ordini scolastici) e orizzontale (ovvero raccordo del lavoro del nido con la famiglia e le altre istituzioni educative presenti sul territorio); ● cura il dialogo con le famiglie, condivide il patto educativo nido-famiglia, analizza con attenzione la continuità degli stili relazionali familiari empatizzando con i genitori a partire dalle fasi dell'ambientamento fino al quotidiano;
Livell o 30	<ul style="list-style-type: none"> ● è aperto alla co-progettazione di percorsi comuni nido e scuola dell'infanzia che prevedono esperienze tra bambini di età diverse, con la compresenza degli insegnanti e educatori; ● promuove e sostiene la collaborazione con gli insegnanti partecipando a incontri con i docenti della scuola dell'infanzia e gli alunni in modo che i bambini uscendo dal nido possano familiarizzare con il nuovo ambiente e quelli appena usciti possano avere un continuo feedback alla loro passata esperienza; ● predispone con cura e partecipa attivamente ai colloqui di passaggio, dove viene narrato in maniera neutrale il bambino che dovrà passare alla scuola dell'infanzia.

Livell o 50	<ul style="list-style-type: none"> ● si confronta con le insegnanti della scuola dell'infanzia sui seguenti argomenti: - l'idea di bambino- il progetto educativo-la relazione con le famiglie; ● soprattutto nel caso in cui il nido e la scuola dell'infanzia siano nello stesso stabile, si attiva per organizzare momenti comuni per far incontrare bambini e genitori; ● partecipa a incontri tematici con esperti insieme alle famiglie; ● riflette e ri-progetta gli spazi e i materiali per sostenere la continuità casa/nido affinché la sezione risulti accogliente e confortevole, con spazi che accolgano anche il naturale bisogno di intimità; ● raccoglie informazioni in modo non invasivo sulla gestione delle routine familiari (sonno, pasto, cambio ecc.) e sulle scelte educative per comprendere al meglio il comportamento
------------------------------	--

d. Conoscere e agire sull'organizzazione

Livell o 10	<ul style="list-style-type: none"> ● L'educatore conosce il sistema organizzativo del servizio in cui opera: tipologia di servizio e caratteristiche di funzionamento (ex: nido d'infanzia, centro per l'infanzia, servizio pubblico o privato ecc.); ● conosce e condivide gli obiettivi generali, i compiti, le regole, le procedure operative; ● conosce l'organigramma e le funzioni delle risorse umane e ne rispetta i ruoli; ● conosce la Carta dei servizi, la rispetta e contribuisce alla condivisione con le famiglie degli aspetti fondamentali dell'offerta formativa; ● conosce e adotta i criteri guida di comportamento e rispetta il mansionario;
Livell o 30	<ul style="list-style-type: none"> ● opera nell'organizzazione conoscendo e rispettando la ciclicità dei turni tenendo conto di alcuni momenti particolarmente sensibili (es. l'accoglienza e la comunicazione con genitori e bambini in arrivo e in uscita, il passaggio comunicativo con il collega del turno successivo, il saluto ai bambini all'inizio e il commiato al termine del turno personale); ● nella relazione con l'esterno, dimostra di rappresentare anche i colleghi ed è in grado di ascoltare e di fornire risposte, punti di vista sedimentati nel confronto collegiale ● durante la compresenza tra educatori, nei vari momenti della giornata, svolge le attività nel rispetto dei diritti e dei bisogni dei bambini, offrendo loro la possibilità di usufruire di tutti gli spazi, di occasioni di libero movimento ed espressività, anche in piccolo gruppo, in armonia con l'attività del collega
Livell o 50	<ul style="list-style-type: none"> ● osserva e restituisce riflessioni sull'organizzazione, propone cambiamenti o migliorie sull'organizzazione del servizio: nei tempi, negli spazi, materiali nell'offerta educativa nei giusti spazi di confronto collegiale ● è guidato da motivazione nell'agire educativo, non è passivo ma concorre attivamente in prima persona con entusiasmo.

CONCLUSIONI

La SVAPED è sicuramente il frutto della riflessione sulla professionalità dell'educatore nei servizi educativi, all'interno dell'attuale scenario italiano che va delineandosi come sistema educativo integrato 0-6. L'auspicio di chi l'ha redatta è quello di perfezionarla, analizzando item e descrittori, testando l'efficacia e l'utilità su un campione di strutture (a carattere pubblico e privato), affinché possa divenire un utile strumento a disposizione della comunità educante. Le convinzioni di fondo che caratterizzano la SVAPED sono il riconoscimento dei servizi all'infanzia quali luoghi educativi altamente qualificati, che accolgono bambini e bambine dalla nascita ai tre anni e le loro famiglie, con uno sguardo diretto a ciascun bambino e bambina in quanto persona, portatrice di diritti e di bisogni: l'attenzione va quindi costantemente rivolta alla cura e allo sviluppo globale del bambino in quanto tale e al suo benessere generale (fisico, sociale, emotivo, psicologico). L'educatore alla prima infanzia diviene necessariamente figura strategica in questo processo poiché mette in campo il suo sapere, il suo essere, il suo fare. Diviene fondamentale un approccio riflessivo e formativo, aperto al cambiamento, intriso di impegno al riconoscimento e miglioramento costante della professionalità dell'educatore all'infanzia in un sistema educativo di qualità. Si evidenzia l'intento di approcciarsi allo strumento con orientamento riflessivo, formativo e volto a stimolare autoriflessione sulla professionalità. Inoltre stimolare la consapevolezza del ruolo e delle responsabilità che lo abitano, scoraggiando e rifiutando l'utilizzo della scala come possibile strumento di meritocrazia o valutazione dell'educatore in quanto soggetto lavoratore. Quest'ultimo è sicuramente un limite e un rischio ipotizzabile ma che deve essere attentamente evitato, sottolineando ed evidenziando che la scala SVAPed è uno strumento per l'educatore, per la sua crescita personale e professionale, a disposizione dei coordinatori e pedagogisti dei servizi della prima infanzia come figure chiave di supporto e sostegno al lavoro individuale e di gruppo nei servizi stessi.

BIBLIOGRAFIA

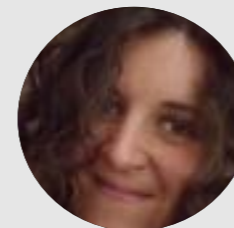
- Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M. (2007). *La qualità negoziata. Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Azzano San Paolo: Edizioni junior.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (2005). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e*

- percorsi*. Azzano San Paolo: Edizioni junior.
- Bondioli, A., Mantovani, S. (1987), *Manuale critico dell'asilo nido*, Franco Angeli, Milano.
- Bondioli, A., Savio, D., Gobetto, B., (2017). *TRA 0-6, uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Borghi, B.Q. & Guerra, L. (2006). *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Bari: Editori Laterza.
- Catarsi, E. (2014). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Edizioni junior.
- Catarsi, E. (2004). *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*. Pisa: Del Cerro.
- Catarsi, E. & Fortunati, A. (2008). *Educare al nido d'infanzia. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci editore.
- Decreto ministeriale 16 Novembre 2012 n.254 "Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89".
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107"
- Decreto ministeriale del 22 novembre 2021, n. 334, Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65
- Decreto ministeriale del 24 febbraio 2022, n. 43, Adozione degli "Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia" di cui all'articolo 5, comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65
- D'Ugo, R. (2014). *PraDISI: una scala di valutazione per la qualità della didattica delle scuole dell'infanzia italiane*, RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil, abril, 3 (1), 157-168. Preso da <http://www.reladei.com/index.php/reladei/article/view/82/95>
- D'Ugo, R. & Vannini, I. (2015). *PraDISI. La valutazione formativa delle Prassi Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia: osservare per riprogettare*. Milano: Franco Angeli.
- Eurydice, *Sistemi educativi e politiche in Europa*. Preso da <https://eurydice.indire.it/>
- European Commission, *Raccomandazione del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Preso da <https://education>.

ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/key-competences

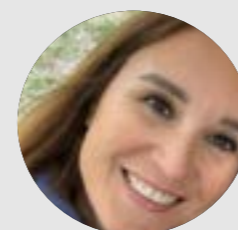
- Frabboni, F. & Minerva, P. (2004). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Edizioni Laterza.
- Gariboldi, A., Maffeo, R. & Pelloni, A. (2013). *Sostenere, connettere, promuovere. Il coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia*. Azzano San Paolo: Edizioni junior.
- Guerra, M., Luciano, E. (2009). *La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Azzano San Paolo: Edizioni junior.
- Infantino, A. (2014). *Il lavoro educativo con la prima infanzia. Tra progetto e scelte organizzative*. Presentazione di Susanna Mantovani. Parma: Edizioni junior.
- Lazzari, A. *La qualificazione dei servizi per l'infanzia in una prospettiva europea*. Preso da <https://www.zeroseiup.eu/la-qualificazione-dei-servizi-per-linfanzia-in-una-prospettiva-europea/>
- Legge 8 Novembre 2000, n.328 "legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali"
- Legge 13 luglio 2015 n. 107 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti"
- Legge 15 aprile 2024 n.55 "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali"
- Lupi, A. (2023). Documentazione alla scuola dell'infanzia e al nido: tra usi didattico-curricolari, riflessività e comunicazione. *Reladei*. 12 (1), 45,71.
- Lupi, A., & D'Ugo, R. (2023). How to evaluate quality in the ECEC system: some epistemic aspects of structural and process quality. *Pedagogia oggi*, 21(1), 220-228.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2018). *Documentare la progettualità*. Azzano San Paolo: Edizioni junior.
- Mignosi, E. (2004). *Far crescere la professionalità riflessiva: esperienze di formazione al "pensare riflessivo"*. In A. Bondioli & M. Ferrari (Eds.). *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia* (pp. 151-181). Azzano San Paolo: Edizioni junior.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Terzi, N. (a cura di) (2006). *Prospettive di qualità al nido: il ruolo del coordinatore educativo*. Azzano San Paolo: Edizioni junior.
- Watzlawick, P. & Nardone, G. (1990). *L'arte del cam-*

biamento. La soluzione dei problemi psicologici personali e interpersonali in tempi brevi. Milano: Ponte alle Grazie.



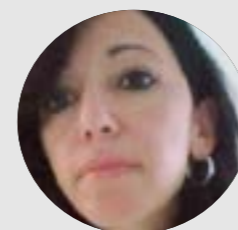
Rossella D'Ugo
rossella.dugo@uniurb.it

Prof.ssa Rossella D'Ugo, PhD, Professore Associato in M-Ped/04 Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Insegna Docimologia e Pedagogia sperimentale per il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, Valutazione dei servizi educativi per il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e Valutazione della Progettazione educativa per il Corso di laurea Magistrale in Pedagogia.



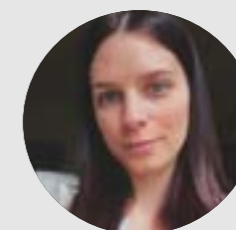
Cavasino Marcella
marcella.cavasino@comune.fano.pu.it

Psicologa e psicoterapeuta cognitivo-comportamentale, ha lavorato per oltre 15 anni nei servizi 0/6 come educatrice curricolare e di sostegno. Attualmente ricopre il ruolo di referente U.O. Servizi 0/6 e Coordinamento Pedagogico Comune di Fano (PU).



Gaia Lipsi
area.infanzia@nuoviorizzonticoop.it
lipsigaia@gmail.com

Educatrice professionale all'infanzia con esperienza decennale e Responsabile settore Area Infanzia della Cooperativa sociale Nuovi Orizzonti(PU) per servizi educativi privati e in appalto o gestione.



Marta Salvucci
marta.salvucci@uniurb.it

Marta Salvucci si è laureata nel 2020 in Scienze della formazione primaria presso l'Università di Urbino Carlo Bo. Attualmente svolge un dottorato di ricerca presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo sul tema dell'educazione alla sostenibilità ambientale, dal titolo "La costruzione di un habitus "green" in ambito scolastico". I suoi interessi di ricerca vertono sulla costruzione di strumenti di valutazione in ambito scolastico e sulla sostenibilità.



Stefania Sasso
st.sasso@cm-montecervino.vda.it

Pedagogista, ha esperienza ultra ventennale come coordinatrice pedagogica presso servizi all'infanzia della Valle d'Aosta; coordina il nido pubblico "Dott. S. Rosset" di Châtillon ed è referente dei nidi del territorio per l'Unité des Communes Valdôtaines Mont-Cervin.