



## LA QUALITÀ PEDAGOGICA DEL SISTEMA DI EDUCAZIONE E DELLA CURA DELLA PRIMA INFANZIA (ECEC) IN ITALIA. L'ESPERIENZA DELLA TOSCANA

Clara Silva<sup>1</sup>

### RIASSUNTO

Il presente contributo ricostruisce nelle linee generali l'evoluzione dei servizi di educazione e cura dell'infanzia in Italia, mettendo in luce le normative che hanno accompagnato la nascita dei nidi tradizionali e l'introduzione di nuovi servizi educativi complementari fino ad arrivare all'istituzione del sistema integrato di educazione dalla nascita a sei anni. Nello stesso tempo viene evidenziato il progressivo riconoscimento da parte delle istituzioni del carattere educativo di questi servizi, fondato sulla centralità del bambino inteso come co-costruttore del proprio processo di sviluppo. Infine nell'articolo ci si sofferma sulla realtà toscana, mettendone in evidenza le peculiarità e mostrando come questa rappresenti un esempio di qualità nel panorama nazionale italiana.

**Parole-chiave:** Qualità. ECEC system. Italia. Toscana.

## A QUALIDADE PEDAGÓGICA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E CUIDADO DA PRIMEIRA INFÂNCIA (ECEC) NA ITÁLIA: A EXPERIÊNCIA DA TOSCANA

### RESUMO

A presente contribuição reconstrói, em linhas gerais, a evolução dos serviços de educação e assistência à infância na Itália, destacando as leis que acompanharam o nascimento das creches tradicionais e a introdução de novos serviços educativos complementares, até a instituição do sistema educativo integrado, do nascimento aos seis anos. Ao mesmo tempo, busca evidenciar o reconhecimento progressivo do caráter educativo dessas instituições e serviços, com base na centralidade da criança como coconstrutora de seu próprio processo de desenvolvimento. Finalmente, o artigo focaliza a realidade da Região Toscana, destacando suas peculiaridades e mostrando como isso representa um exemplo de qualidade no panorama nacional italiano.

**Palavras-chave:** Qualidade. Sistema ECEC. Itália. Toscana.

### 1. *Nascita e sviluppo dei servizi educativi per la prima infanzia in Italia*

Il sistema di educazione e della cura della prima infanzia (ECEC) italiano si è sviluppato in maniera ampia e articolata, come del resto anche negli altri paesi europei, a partire dalla metà del Novecento. (Della Peruta, 1988; Silva 2017). Esso tuttavia è frutto dell'attenzione progressiva verso l'infanzia che ha radici più antiche. Il prototipo del sistema

<sup>1</sup> Prof.ssa Associata di Pedagogia Generale e Sociale. Presidente del Corso di Studio L19 Scienze dell'educazione e della formazione. Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia Università degli Studi di Firenze. E-mail: <[clara.silva@unifi.it](mailto:clara.silva@unifi.it)>. ORCID ID.: <https://orcid.org/0000-0003-4212-5648>



ECEC italiano infatti è da ricercare nei primi interventi rivolti all'infanzia durante l'Ottocento. A Cremona, una cittadina del Nord d'Italia, nel 1828, un prete cattolico, Ferrante Aporti, fonda la prima «scuola infantile» rivolta a bambini dai due anni e mezzo ai sei anni d'età. A questo primo servizio riservato ai figli dei benestanti, sempre a Cremona ne seguirono negli anni successivi, altri cinque, rivolti anche ai poveri, ad opera di alcuni filantropi, impressionati dalle condizioni di vita disumane dei bambini dei ceti popolari e dall'alto tasso di mortalità infantile. Sulla scorta di questi primi esempi, nascono successivamente strutture per bambini da tre a sei anni in diverse realtà dell'Italia centrale e settentrionale, tra cui Pisa, Firenze, Siena, Milano e Venezia. Per i piccolissimi, ovvero i bambini da 0 a 3 anni bisognerà attendere il 1850, quando a Milano nasce il primo «ricovero per lattanti» ad opera di un gruppo di famiglie abbienti e di studiosi, in risposta anche al triste fenomeno dell'abbandono dei bambini, chiamato "esposizione" (Catarsi, 1982; Bertolini, Callari Galli, Polmonari, Restuccia Saitta, 1988).

Per assistere al primo intervento pubblico rivolto alla prima infanzia bisogna attendere il 1925, quando il regime fascista istituisce l'Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI), con l'obiettivo primario di proteggere e potenziare la natalità e di conseguenza la famiglia. Ciò anche mediante l'espulsione della donna dal mondo del lavoro a cui contribuiva una propaganda volta a esaltazione la maternità, presentata come un valore sacro per l'unità della famiglia e per l'espansione della nazione. In questo modo le donne italiane erano incentivate ad essere più prolifiche. L'ONMI offriva servizi di tipo assistenziale sia per i bambini sia per le madri, soprattutto quelle sole e bisognose. Tutte le attività promosse dall'ONMI, tra cui anche gli asili nido nelle fabbriche dove lavoravano almeno 50 donne, erano tuttavia improntati secondo un'ottica assistenziale e sanitaria, lasciando in secondo piano le questioni educative.

Alla fine della Seconda Guerra mondiale, e a seguito della nascita della Repubblica, si creano finalmente i presupposti per un cambiamento culturale rispetto alla concezione dell'infanzia, che si concretizza con l'emanazione della legge n. 860 del 26 agosto 1950, volta a tutelare le madri lavoratrici attraverso l'implementazione di servizi per i bambini piccoli finanziati dagli enti locali, dall'ONMI e dai datori di lavoro. La legge prevede infatti la presenza di camere di allattamento nelle aziende in cui vi lavorano almeno 30 donne di età inferiore ai 50 anni, oppure asili nido nelle adiacenze delle fabbriche (cfr. Catarsi, Fortunati, 2004, p. 19-20).

Il primo dispositivo legislativo che tenta di sottrarre i servizi per la prima infanzia ad un'impostazione meramente assistenziale risale al 1971, quando viene varata la legge n. 1044, intitolata "Piano quinquennale per l'istituzione di asili nido comunali con il concorso dello Stato". Questa norma, che prevedeva lo stanziamento di fondi per la costruzione di 3800 asili nido in Italia nel quadriennio 1972-1976, si caratterizza per un solido impianto pedagogico-educativo, dando anche una fisionomia democratica e sperimentale ai servizi rivolti alla fascia 0-3 anni. L'attivazione e la gestione degli asili nido sono assegnate ai Comuni e non più all'ONMI o ad altri enti locali, nel quadro di una programmazione regionale. La legge 1044 è stata accolta come una grande innovazione, soprattutto nelle regioni del Centro-Nord dove ha trovato fin da subito applicazione, per i seguenti motivi: a) il riconoscimento del valore sociale della maternità e quindi del diritto di tutte le madri (non solo delle lavoratrici) ad usufruire del servizio degli asili nido; b) il richiamo al dovere dello Stato ad intervenire creando servizi sociali atti a rispondere ai bisogni dei cittadini; c) la sollecitazione ad avviare una politica di riforma che ponga al centro la famiglia e il bambino (cfr. Catarsi, Fortunati, 2004, p. 25). Nonostante questi aspetti innovativi permaneva tuttavia in essa il riferimento alla dimensione assistenziale del nido, pensato come custodia temporanea di bambini mentre le madri stanno lavorando. Il carattere assistenziale dei nidi è dimostrato anche dal fatto che l'applicazione della legge 1044 è lasciata al Ministero della Sanità, e non a quello dell'Istruzione come per la scuola dell'infanzia. Il Ministero della Sanità italiano, così come avveniva in altri paesi europei, la declina in chiave igienico-sanitaria piuttosto che socio-pedagogica (cfr. Frabboni, 1980, p. 58; Lucchini, 1980; Silva, Freschi, Caselli 2018). La centralità attribuita alle esigenze della madre come utente principale del servizio è conseguente a una prospettiva che continua a porre in secondo piano le esigenze di sviluppo dei bambini.

Proprio questa mancata individuazione del bambino come soggetto principale del nido rende più difficile, negli anni successivi, la nascita in Italia di una cultura educativa extrafamiliare dell'infanzia e di conseguenza la diffusione del nido su tutto il territorio nazionale e la consapevolezza presso la popolazione del suo ruolo di servizio educativo volto alla crescita del bambino. Inoltre, in Italia, lo sviluppo dei nidi si è concentrato soprattutto nel Nord e nel Centro, mentre il Sud è rimasto escluso, fino ad anni recenti, e ancora oggi la loro presenza da Roma in giù è assai scarsa.

Dato il loro elevato costo di gestione, i servizi ECEC sono stati implementati nei contesti dove vi era una marcata sensibilità politica verso l'infanzia. Tuttavia anch'è dove ciò è

avvenuto, la loro rigidità organizzativa ha impedito a molte famiglie di accedervi, ostacolando l'incremento numerico dei nidi stessi. Nonostante queste problematiche i servizi educativi in diverse regioni del Nord e del Centro sono andati via via affinando la loro qualità, divenendo servizi all'avanguardia non solo in Italia ma anche a livello internazionale. I più noti sono quelli di Reggio Emilia e di Pistoia, che da tempo richiamano l'attenzione di molti studiosi stranieri, che hanno visto nell'esperienza italiana un modello di buone pratiche da imitare.

## **2. Dai servizi integrativi al sistema integrato di educazione dalla nascita ai 6 anni**

I mutamenti sociali e demografici che hanno segnato l'evoluzione della famiglia e della genitorialità negli ultimi trent'anni hanno spinto a un progressivo ripensamento dei servizi per l'infanzia, così da poter rispondere a una domanda sempre più crescente e complessa. Le nuove tipologie di famiglie (monoparentali, allargate, ricomposte, immigrate ecc.) richiedono infatti una maggiore flessibilità dei servizi e una loro maggiore articolazione. Pur non riuscendo ancora oggi a far fronte ai bisogni educativi di tutti i bambini, i servizi educativi per la prima infanzia in Italia a partire dalla metà degli anni Novanta del Novecento sono pertanto andati aumentando in maniera considerevole e si sono diversificati in varie tipologie.

Si è affermata così «un'idea di servizio flessibile nei tempi di apertura e articolato nelle proposte e nell'organizzazione della giornata» (Bove, 2003, p. 29), al fine di consentire alle famiglie di optare per i modi e i tempi di frequenza più adatti alle loro esigenze specifiche. Nascono quindi i primi servizi educativi complementari al nido d'infanzia tradizionale fornendo alle famiglie italiane maggiore possibilità di scelte in quanto a orari e soluzioni fino ad allora non previste dai nidi comunali preesistenti. Ciò grazie alla Legge 285 del 1997 (*Disposizioni per la promozione di diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*) che aveva preventivato uno specifico finanziamento pubblico volto a costruire nuovi servizi, denominati «integrativi». Fanno parte dei servizi integrativi presenti oggi in molte realtà italiane lo spazio gioco, il centro dei bambini e delle famiglie, il servizio domiciliare e il nido aziendale.

Lo spazio gioco è finalizzato a offrire opportunità di socializzazione e di gioco a gruppi di bambini di 2-3 anni di età con una frequenza contenuta (mediamente 2-3 ore al giorno, fino a un massimo di 6) e un'apertura settimanale variabile fino a cinque giorni alla settimana per oltre nove mesi di calendario (cfr. Catarsi, Fortunati, 2004, p. 34, 39). Il centro

dei bambini e delle famiglie è progettato per fornire insieme opportunità di socializzazione e gioco a gruppi di bambini da 0 a 3 anni e di socializzazione delle proprie esperienze a gruppi di genitori, con orario di frequenza breve (2 o 3 ore) per una o più volte alla settimana secondo un calendario di apertura di otto mesi l'anno (cfr. *ibidem*). Il servizio domiciliare accoglie solo un ristretto numero di bambini (in genere non più di cinque) e può essere realizzato o presso l'abitazione di uno dei bambini utenti ("nido familiare"), o presso quella di un educatore ("nido domiciliare"). Nel primo caso l'orario è prevalentemente limitato alla sola mattina con un'apertura di otto mesi l'anno circa, mentre nel secondo il calendario è analogo a quello dei nidi d'infanzia, ovvero dieci mesi di apertura per cinque giorni settimanali e oltre cinque ore di frequenza quotidiana (cfr. *ivi*, p. 34, 39-40). Il nido aziendale, infine, nonostante la sua denominazione, non per forza è situato presso un'azienda e non necessariamente è aperto solo ai figli dei dipendenti dell'azienda stessa, ma può accogliere anche un'utenza proveniente dalla comunità locale (cfr. *ivi*, p. 34).

Oggi i servizi educativi presenti sul territorio sono gestiti non solo dai Comuni, come accaduto inizialmente, ma da altri Enti privati quali cooperative, associazioni, società con finalità sociali, in convenzione con i Comuni. I servizi per l'infanzia possono essere direttamente attivati e gestiti da privati. La loro presenza resta ancora oggi concentrata soprattutto nelle regioni del Nord e del Centro anche se questa disomogeneità nazionale è destinata a ridursi per via di una recente normativa, la legge 107 del 2015, detta anche sulla "Buona Scuola", che ha istituito il "sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni".

Per dare concretezza al sistema integrato nell'aprile 2017 lo stato italiano ha emanato il Decreto Legge n° 65, che rende operative le linee progettuali relative al sistema integrato tratteggiate nella sopracitata Legge 107/2015. Qui sono illustrati in maniera più ampia e articolata i principi e le direttrici del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. In particolare sono di grande interesse per l'ECEC italiano i seguenti punti fondamentali:

- la qualificazione universitaria della formazione iniziale del personale educativo (educatori dei servizi educativi e insegnanti della scuola dell'infanzia e dei poli 0-6) attraverso una laurea triennale per l'educatore dei servizi 0-3 e una quinquennale più specializzazione di un anno per gli insegnanti del sistema integrato 0-6 e l'importanza della sua formazione continua;

- l'esclusione dei servizi educativi per la prima infanzia dai servizi a domanda individuale, se pur in maniera progressiva, in relazione all'effettiva disponibilità di risorse finanziarie;
- l'obbligo dello Stato di adottare e finanziare un Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del sistema integrato 0-6;
- la promozione della costituzione di poli per l'infanzia per bambini di età fino ai sei anni, anche aggregati a scuole primarie e a istituti comprensivi;
- il superamento della fase sperimentale delle sezioni primavera mediante la loro graduale stabilizzazione e il loro progressivo potenziamento;

Lo stesso Decreto chiarisce le competenze dei diversi attori istituzionali in gioco: lo Stato, a differenza di quanto era sancito dalla Legge 1044, assume adesso il compito di coordinare, indirizzare e promuovere l'educazione dalla nascita a sei anni, alle Regioni invece è assegnato quello di programmare e sviluppare il sistema integrato, mentre ai Comuni è affidato il compito di gestire i servizi sul territorio, anche attraverso il supporto del coordinatore pedagogico, occupandosi dell'accREDITAMENTO degli stessi, del loro monitoraggio, della formazione in servizio del personale educativo, della partecipazione e del coinvolgimento delle famiglie, e infine della continuità con il primo ciclo di istruzione (Cerini, 2017).

La costruzione del sistema integrato 0-6 anni e la sua diffusione a livello nazionale non costituiscono tuttavia solo una questione normativa e nemmeno solo un problema di tipo economico anche se bisogna dire che senza risorse su scala pluriennale la legge resterebbe priva di concretezza. La realizzazione di un sistema educativo che risponda veramente ai bisogni educativi delle bambine e dei bambini resta dunque in primis una questione pedagogica e culturale. Infatti, all'indomani dell'emanazione del già citato decreto 65/2017, gli esperti italiani del settore hanno espresso l'esigenza di inquadrare l'educazione e la cura dell'infanzia in una cornice pedagogica, capace di rendere unitari sul piano delle pratiche educative due sistemi educativi nati in modo disgiunto. Da un lato il nido tradizionale, avviato come detto sopra con la Legge 1044/1971, dall'altro la scuola materna (oggi scuola dell'infanzia), istituita con la Legge n. 444 del 18 marzo 1968, rivolta, a tutti i bambini, con età compresa fra i tre e i cinque anni, di durata triennale e non obbligatoria, connessa con la scuola primaria, con la legge n. 53 del 28 marzo 2003. Si tratta di due sistemi educativi diversi per modalità organizzative e gestionali che hanno camminato in parallelo fino ad oggi e solo

laddove gli Enti locali e regionali hanno promosso servizi educativi per i bambini da zero a tre anni sono state realizzate esperienze di continuità 0-6 anni.

Oggi, grazie alle recenti normative sopracitate, si sono venuti a creare in Italia i presupposti per superare un sistema educativo che è stato pensato diviso a causa di una concezione ottocentesca dei servizi per la prima infanzia come servizi assistenziali a carattere custodialistico (Catarsi, Fortunati, 2004). Solo recentemente, pertanto, la storia del nido e quella della scuola dell'infanzia si sono incontrate sul piano normativo e ha preso avvio un percorso che necessita però di un orientamento pedagogico nuovo, capace di fare tesoro delle esperienze maturate fin qui su entrambi i fronti.

### **3. Quale pedagogia per il sistema integrato 0-6?**

I servizi educativi italiani si sono nutriti negli anni di una pedagogia che si è formata sul campo grazie alle ricerche sperimentali di pionieri come Loris Malaguzzi, Pietro Bartolini, Susanna Mantovani, Enzo Catarsi, Mariagrazia Contini e Anna Bondioli, e che oggi vede impegnato un ventaglio sempre più ampio di ricercatori a livello nazionale (Bondioli, Mantovani, 2001; Catarsi, Fortunati, 2004; Contini, Marini, 2007). Allo stesso tempo la scuola dell'infanzia, seppur agganciata alla scuola primaria, porta con sé la ricchezza di un pensiero pedagogico che affonda le sue radici nelle sperimentazioni primonovecentesche (Mantovani, 2006).

La domanda che proviene oggi dai pedagogisti italiani riguarda la costruzione di un pensiero pedagogico trasversale alle varie fasce d'età, che ponga al centro il bambino da 0 a 6 anni e lo consideri nella sua globalità e nell'unitarietà del suo sviluppo, e che tenga conto allo stesso tempo della dimensione graduale e di quella personale nell'evoluzione da un'età all'altra. In altre parole una pedagogia dello 0-6 che faccia tesoro delle esperienze di qualità che, a partire dagli anni Ottanta, hanno caratterizzato molti servizi educativi e scuole dell'infanzia. Una pedagogia basata su principi, valori e finalità comuni, in grado di dare coerenza educativa al sistema integrato, senza cancellare le specificità di ciascuna tipologia di servizio. "Continuità", in quest'ottica deve significare la capacità degli educatori e degli insegnanti di adottare uno 'stile educativo coerente', attento alle esperienze del bambino, visto come un soggetto unitario che attraversa fasi specifiche di crescita. L'assunzione di questo approccio olistico non è facile e ancor meno scontata. Certamente sono avvantaggiate

le realtà territoriali dove i servizi fanno già sistema, nel senso che sono impostati secondo una comune modalità gestionale e organizzativa, come ad esempio Pistoia o Livorno in Toscana (Catarsi, 2010; Silva, Bottigli, Freschi, 2016). Un aspetto certamente prioritario è la costruzione di un curriculum educativo 0-6, inteso come un percorso intenzionale frutto di una progettazione collegiale, che va monitorato nel corso della sua realizzazione e verificato nella sua capacità di conseguire le finalità previste, tenendo conto delle particolarità dei destinatari e del contesto (Bondioli, Savio, 2018, p. 49). Un percorso educativo da fondare nelle relazioni, alimentato da una prospettiva pedagogica di tipo partecipativo, in grado di riconoscere al bambino la capacità di contribuire alla costruzione attiva del proprio percorso di crescita (ivi, p. 120). Inoltre gioca un ruolo fondamentale l'ambiente, che va progettato e pensato a misura di bambino, al fine di consentirgli di poter godere di ampie possibilità di gioco, attività ed esplorazione, suscitando in lui il desiderio di fare, manipolare, agire concretamente sugli oggetti. Un ambiente inteso come spazio conviviale, dove gli scambi tra bambini e tra questi e gli adulti sono agevolati e allo stesso tempo favoriscono la loro autonomia (ivi, p. 149), e pure dove il gioco è vissuto come esperienza di apprendimento (ivi, p. 195).

Certamente la costruzione di tale curriculum non è facile in quanto richiede di abbandonare l'impronta piagetiana che ancora oggi condiziona il sistema educativo italiano, basato per l'appunto sul modello psico-pedagogico stadiale delle fasi di sviluppo del bambino. Impronta questa che ha finora impedito di ipotizzare e progettare nei curricoli della scuola dell'infanzia e primaria traiettorie sempre più diversificate di apprendimento, che prevedano l'eventuale convivenza di bambini di età diverse (ivi, p. 94).

Questo nuovo scenario è inoltre segnato dall'incertezza occupazionale nell'ambito dei servizi educativi. La precarizzazione della figura degli educatori e la crisi del legame sociale e istituzionale tra i servizi educativi e l'amministrazione pubblica sono sintomi della sempre maggiore complessità della società, e con essi deve fare i conti oggi il personale educativo del nido e della scuola dell'infanzia, chiamato a riconfigurare il proprio lavoro entro un sistema di attività più instabile ma anche più flessibile e aperto al cambiamento.

Nonostante queste difficoltà le due normative sopracitate (Legge 107 del 2015 e Decreto Legge 65 del 2017) rappresentano un traguardo importantissimo per l'Italia, raggiunto dopo un decennio di dibattiti e di sollecitazioni politiche ma anche di ricerche pedagogiche sul campo, che hanno mostrato la positività del sistema integrato. Questo oggi può così essere sperimentate su tutto il territorio nazionale, portando negli anni un grande



beneficio alle bambine e ai bambini che nascono o crescano in Italia (Silva, 2018; Silva, Sharmahd, Calafati, 2018).

L'obiettivo che oggi il sistema ECEC italiano si pone, in sintonia con le direttive europee, è di raggiungere entro il 2020 il 33% di presenza dei bambini da zero a tre anni nei servizi educativi sull'intero territorio nazionale in accordo con i principi che orientano le recenti politiche europee sull'infanzia, ovvero aumentare l'accessibilità e la qualità dei servizi educativi dalla nascita ai sei anni.

#### **4. *L'esperienza toscana come esempio di qualità pedagogica***

Nel quadro del sistema ECEC nazionale la Toscana si è contraddistinta come una delle regioni in cui i servizi educativi rivolti alle bambine e ai bambini dalla nascita ai tre anni hanno assunto i connotati di un sistema educativo complesso e articolato. Un risultato raggiunto grazie a scelte politiche lungimiranti, caratterizzate dalla volontà dei responsabili politici locali e di alcuni pedagogisti militanti di promuovere e alimentare la democrazia anche attraverso l'implementazione dei servizi educativi per l'infanzia e la qualificazione dell'esperienza educativa dei bambini e delle bambine. Sin dalla legge regionale n. 16 del 1973, dal titolo «Disciplina degli asili nido», la Toscana recependo le indicazioni contenute nella legislazione nazionale (legge 1044 del 1971), aveva avviato i primi asili nido sul territorio. Pertanto anche dal punto di vista legislativo questa regione ha dimostrata una singolare sensibilità verso l'infanzia e la sua educazione che si può cogliere nella disamina di molte altre normative emanate nei decenni successivi. A riguardo merita citare la legge n. 47 del 1986 dal titolo «Nuova disciplina degli asili nido», che non solo ha determinato un'evoluzione dei servizi per l'infanzia a livello locale, ma è stata recepita a livello nazionale dalla già citata legge n. 285 del 1997, in cui trovano riconoscimento le sperimentazioni e le strategie messe in campo proprio in Toscana.

Questo impianto normativo regionale così solido ha consentito a chi lavora nel settore di cogliere i bisogni dei bambini e dei loro genitori in una società in continuo cambiamento e di fornirvi risposte educative di qualità. Risposte che si sono poi consolidate nel tempo grazie a un lavoro di squadra da parte di più soggetti: Regioni, Comuni, Università, Centri di ricerca ecc. Questi Enti hanno unito le loro forze politiche ed economiche dando vita alla rete di servizi educativi che oggi si presenta come un dei beni più preziosi che la regione

offre non solo alle bambine e ai bambini, ma anche ai loro genitori oltre che all'intera comunità locale. Pertanto i servizi educativi toscani si presentano oggi come servizi a carattere educativo, pedagogicamente orientati e lontani da quell'impronta assistenzialista contenuta nella legge 1044 del 1971. Tale carattere emerge proprio dalle peculiarità dell'ECEC toscano ovvero dalla cura verso lo spazio, dalla documentazione, dall sistema integrato dei servizi, dall'educazione familiare, dalla continuità zero-sei e dalla figura del Coordinatore Pedagogico, elementi questi che conferiscono qualità al sistema di intervento (Silva, Sharmahd, Calafati, 2018).

#### **4.1. La cura dello spazio**

Tra i fattori che concorrono al buon funzionamento dei servizi educati e alla loro capacità di rispondere ai bisogni educativi dei bambini vi è sicuramente la cura dell'ambiente inteso come spazio dove il bambino sviluppa tutte le sue potenzialità. Lo spazio, insieme al tempo, rappresenta infatti una categoria-chiave in tutte le attività che quotidianamente vengono realizzate all'interno dei servizi educativi per infanzia (Catarsi, Fortunati, 2012). Il ruolo dello spazio è centrale nello sviluppo – psichico, fisico, emotivo, linguistico-comunicativo – del bambino e nella formazione della sua identità:

è importante non solo porre l'attenzione sugli atteggiamenti degli adulti e sulle relazioni fra i bambini, ma anche valorizzare il ruolo che gioca l'organizzazione ambientale. I bambini ricevono sicurezza da uno spazio raccolto che protegga da situazioni di *stress* [...]. È molto importante che lo spazio, mediante la sua organizzazione articolata in zone diversamente connotate, favorisca lo sviluppo di incontri fra bambini all'interno di piccoli gruppi (Fortunati, 2016, p. 13-14).

La qualità educativa dipende pertanto dal modo in cui viene strutturato l'ambiente in cui il bambino vive. Per questo motivo vi è uno stretto rapporto tra progetto educativo e predisposizione dello spazio: quest'ultimo va allestito con accuratezza di modo che possa trasmettere il senso dell'accoglienza e del benessere. Un servizio educativo è di qualità allorché favorisce al meglio la crescita dei bambini, per questo gli ambienti vanno pensati e progettati come luoghi dove si abita (Fortunati, Fumagalli, Galluzzi, 2008).

In Italia, ma anche in molti altri paesi europei gli spazi dedicati ai bambini da 0 a 3 anni sono organizzati in angoli, così da stimolare la curiosità dei bambini e incoraggiare la loro

propensione al gioco. La presenza poi di materiali ludico-educativi naturali, di diversa tipologia e consistenza, come legnetti, foglie, fiori secchi, oggetti di uso quotidiano facilita questo processo sviluppando nel contempo nel bambino sensibilità estetica e comprensione del bello (Wood, Bruner, Ross, 1976).

Questa maniera di allestire lo spazio sostiene nei bambini la curiosità, la motivazione a conoscere e l'autonomia nell'esplorare. La varietà dei materiali conserva alle percezioni sensoriali il ruolo decisivo che hanno nei primi anni di vita. [...] Attraverso la consapevolezza dell'efficacia che ha una buona organizzazione degli spazi si è affinata l'attenzione a tutto ciò che rende un ambiente piacevole da vivere, [affinché] i servizi fossero non solo funzionali, ma anche belli (Galardini, 2010, p. 31-32).

Lo spazio per i bambini all'interno dei servizi educativi deve essere bello, cioè ben organizzato, arredato in maniera armonica e con oggetti colorati non scelti a caso ma con gusto estetico, curato nei particolari. Secondo Catarsi, in questo modo la bellezza diventa contenitore di preziose opportunità di crescita, di conoscenza, di gioco, di relazione, oltre che esperienza estetica da vivere quotidianamente (Catarsi, Fortunati, 2012). Lungi dall'essere contesti meramente funzionali alla cura, per quanto questa possa essere pedagogicamente orientata, i servizi educativi per l'infanzia sono, al contrario, luoghi di sperimentazione della creatività da parte dei bambini e di incontro con la dimensione estetica. In questa prospettiva è dunque evidente il ruolo pedagogico, formativo e, potremmo dire – giocando con l'etimologica classica dei termini –, “*est-etico*”, del Bello, all'interno dei servizi per l'infanzia.

Nei servizi educativi della Regione Toscana, in particolare, è possibile cogliere un *fil rouge* che collega tutte le fasi di vita dello spazio (dal programma al progetto, dalla realizzazione alla gestione) che coinvolge tutti i protagonisti interessati (bambini, adulti e materiali): in questo modo l'ambiente diventa elemento di supporto e di relazione nel progetto del nido. I servizi toscani, infatti, si contraddistinguono per la presenza di ambienti accoglienti e luoghi belli ed esteticamente piacevoli e quindi godibili: «gli spazi dei nidi toscani sono caratterizzati da una evidente “godibilità” estetica, frutto dell'attenzione per l'abbellimento delle pareti con “quadri” prodotti dai bambini o anche riproduzioni di opere d'arte di artisti (Mirò, Kandinsky, Klee, Picasso)» (Catarsi, 2012, p. 6). Non a caso si parla di pedagogia del “buon gusto” (Becchi, 2010), che ha dato vita ad una vera e propria cultura dell'abitare i luoghi d'infanzia, in quanto, fin dalla definizione e stesura del progetto

architettonico, lo spazio viene considerato non un contenitore ma un elemento integrante dell'evento educativo.

#### **4.2. La documentazione**

Un altro aspetto che caratterizza i servizi toscani è la pratica della documentazione, concepita come uno degli strumenti più significativi per concorrere all'elaborazione di una maggiore identità e qualità delle strutture educative. La documentazione favorisce il confronto e lo scambio fra le educatrici, facendo loro acquisire più consapevolezza, ma non solo, è anche il veicolo che crea relazione fra queste ultime e i genitori, rafforzando in maniera intelligente la prospettiva della continuità nido-famiglia e la stessa immagine sociale dei servizi. Infine essa è il procedimento che narra la storia personale di ogni bambino al nido (Giovannini, Gandini, 2004). In questa ottica, dunque, la documentazione si rivolge a diversi interlocutori: «ciò che la documentazione rende disponibile è infatti una certa quantità di materiali e documenti (in formati diversi) che sono interpretabili solo in funzione di precise regole di organizzazione convenute e stabilite per destinatari ben identificati quali il bambino stesso, gli altri insegnanti ed educatori, la famiglia» (Stradi, 2009, p. 133). I bambini, attraverso la documentazione delle esperienze, ri-percorrono il percorso di apprendimento e di socializzazione realizzato. La documentazione è quindi utile come sostegno per la loro memoria; per le educatrici è il mezzo che consente di trovare continuamente stimoli per tornare su quanto hanno fatto, in modo da monitorare, verificare, valutare ed eventualmente modificare il progetto educativo. La documentazione è funzionale anche per rafforzare la relazione servizio-famiglia: infatti grazie alla documentazione (diario, cartelloni, fotografie, videoriprese ecc.) i genitori possono “vedere” il proprio figlio al nido, e imparare a valorizzare il ruolo educativo e sociale che tale istituzione ricopre.

Documentare esige tempo e richiede uno spazio apposito e tuttavia, nonostante l'impegno richiesto, la possibilità e la capacità di costruire una documentazione risulta essere una delle maggiori gratificazioni per le educatrici, proprio perché rende visibile il lavoro svolto, lascia delle tracce e costituisce un ponte tra il servizio, la famiglia e i bambini: in una parola crea un ambiente socialmente aperto e disposto al confronto (Catarsi, 1988). La documentazione, in sintesi, racchiude in sé il senso di quel che si sta portando avanti, proprio

perché in questo modo c'è da parte di chi mette in pratica l'azione educativa un'autoriflessione che evita l'appiattimento sul fare svincolato dal suo significato.

### **4.3. Il sistema integrato**

Come già anticipato, il sistema integrato è una modalità gestionale dei servizi per l'infanzia che riguarda ormai l'intero territorio della Toscana e rappresenta una riposta sul piano gestionale alla crescente complessità degli stessi servizi, che sono andati differenziandosi in varie tipologie e sono gestiti da una pluralità di soggetti sia pubblici che privati. Al fine di creare una gestione integrata di servizi, le imprese singole e di cooperazione sociale, insieme ai servizi comunali, hanno formato un panorama articolato in cui il tema della qualità è diventato centrale. In questo nuovo scenario l'obiettivo è assicurare a tutti i bambini un servizio di alto livello, qualunque ne sia il gestore (Silva, Bottigli, Freschi, 2016). La qualità, infatti, non può essere garantita solo dal controllo del funzionamento del servizio rispetto a una norma predeterminata, ma dipende dall'intero sistema di gestione e coinvolge tutti gli attori impegnati nella realizzazione del progetto educativo e organizzativo.

### **4.4. L'educazione familiare**

Un ulteriore tassello del *puzzle* che ha contribuito a definire l'approccio toscano all'educazione e cura dei bambini è rappresentato dall'educazione familiare. Si tratta di un modo di lavorare con i genitori che, nel riferirsi alla prospettiva ecologica dello sviluppo umano elaborata da Urie Bronfenbrenner, pone al centro lo stretto rapporto che esiste tra la crescita dei bambini e l'ambiente sociale di provenienza. Una prospettiva che vede il soggetto prendere forma e ristrutturare le sue condotte sulla base delle esperienze vissute nei diversi contesti di vita grazie alle relazioni attivate sia all'interno dell'ambiente familiare sia in quello sociale circostante (Bronfenbrenner, 1986; Catarsi, 2011). In Toscana, all'interno dei servizi educativi per l'infanzia, sono stati attivati percorsi di sostegno all'esperienza genitoriale. In effetti, in molti nidi vengono realizzati progetti "per" e "con" i genitori e in alcune situazioni sono coinvolti anche i nonni. Si tratta di interventi che promuovono l'autonomia dei genitori, migliorano la loro autostima, aumentano il loro senso di responsabilità e consolidano la loro capacità riflessiva: in sintesi i genitori si ritrovano e si confrontano per costruire sapere e

crescere insieme (Freschi, 2013; Riera, Silva, 2016). In questo modo il nido diventa contesto di educazione familiare dando alle famiglie uno spazio di relazione in cui poter confrontare e condividere vissuti personali e pratiche educative.

#### **4.5. La continuità zero-sei**

Oggi, più che mai, il tema della continuità educativa 0-6 appare al centro del dibattito sia pedagogico che politico e si traduce in diverse modalità di intervento a seconda dei diversi territori. Essa si realizza non solo tra servizio e famiglia, ma anche tra i diversi livelli educativo-scolastici. La Toscana, con le già citate leggi regionali, ha sottolineato già da alcuni anni la necessità di favorire la continuità tra il nido e la scuola dell'infanzia attraverso la condivisione dell'idea di bambino e delle diverse fasi del suo sviluppo di crescita e recentemente ha assegnato parte delle risorse alla diffusione di esperienze di continuità educativa tra servizi per la prima e la seconda infanzia. L'intento è quello di seguire nel passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia una prospettiva coerente, salvaguardando e valorizzando le specificità delle due istituzioni educative, nel tentativo di coniugare le esperienze e di stimolare tra loro dialogo e interazione (Mantovani, 1986). Per raggiungere tale obiettivo, nei servizi si realizzano progetti di continuità nido-scuola dell'infanzia-famiglia attraverso visite reciproche, con lo scopo di far conoscere ai bambini più grandi del nido quelli della scuola dell'infanzia e le nuove figure adulte di riferimento. Gli stessi genitori di questi bambini si incontrano, in modo che quelli che hanno già i figli alla scuola dell'infanzia possano informare gli altri sulla nuova esperienza. La realizzazione di questi interventi prevede un lavoro di gruppo tra il personale educativo dei due servizi, che si traduce nella programmazione di un progetto, elaborato insieme durante alcune riunioni. Tale progetto, oltre a prevedere attività rivolte ai bambini e ai genitori, contempla per le educatrici e le insegnanti incontri tematici di condivisione sugli orientamenti pedagogici, dove al centro della riflessione si collocano il confronto e lo scambio reciproco sui primi anni di vita del bambino. Lavorare nell'ottica della continuità, dunque, significa confrontarsi sugli stili educativi ed esplicitare la propria intenzionalità educativa, partendo dal presupposto che i bambini devono provare interesse per ciò che viene loro proposto.

#### **4.6. Il coordinamento pedagogico**

Un ruolo prioritario nel raggiungimento della qualità dei servizi e della loro efficacia è svolto dalla figura del Coordinatore Pedagogico, che fa da *trait-d'union* tra tutti i vari attori che gravitano attorno ai servizi. Lo possiamo paragonare al direttore d'orchestra, in quanto attraverso un controllo sulla rete dei servizi assicura non solo la continua ricerca della qualità, ma anche una comunicazione efficace tra le Amministrazioni Comunali e la rete delle cooperative sociali/imprese private. L'esigenza di un coordinamento organico tra le diverse strutture formative pubbliche e private è un bisogno rilevato a livello internazionale (cfr. Musatti, Mayer, 2003; Silva, 2015), e nello specifico, in Toscana, la presenza di una struttura di coordinamento pedagogico costituisce il primo degli indicatori della qualità del sistema di servizi per l'infanzia (Regione Toscana, 2006). Si tratta di una figura presente nella legislazione da molto tempo, ma che ha trovato un pieno riconoscimento soltanto negli ultimi anni ed è stata prevista nella legislazione nazionale soltanto nel 2015 con la già citata Legge 107. Uno dei compiti più significativi del coordinatore è quello di favorire il funzionamento dei gruppi di lavoro dei singoli servizi educativi, che devono sentirsi sostenuti della sua presenza periodica e sistematica. La collegialità infatti rappresenta un elemento basilare del lavoro nei nidi toscani, facendo sì che il "gruppo di lavoro" o "collettivo" operi in maniera collaborativa: «lavorare in collettivo comporta la disponibilità al confronto con l'altro, il rientro delle proiezioni, la maggiore consapevolezza di sé e del relativismo dei propri modelli culturali, il superamento dei pregiudizi ideologici e delle proprie convinzioni» (Bertolini, Callari Galli, Polmonari, Restuccia Saitta, 1988, p. 98). Un ulteriore compito del coordinatore è riuscire a stimolare la riflessività delle educatrici, «in maniera che riescano a categorizzare il più possibile la loro esperienza, promuovendola al rango di pratica professionale» (Catarsi, 2010, p. 16). Inoltre, tra le sue competenze vi è pure la conoscenza degli aspetti amministrativi, che si intrecciano necessariamente con quelli educativo-pedagogici. Pertanto «è necessaria una piena consapevolezza per garantire che le scelte organizzative e amministrative trovino corrispondenza nella validità scientifica del progetto. Vi deve essere, infatti, una corrispondenza tra gli obiettivi politici dell'Amministrazione Comunale, le scelte amministrative e la corretta realizzazione e gestione della progettualità pedagogica» (Restuccia Saitta, 2003, p. 126). La funzione che più caratterizza il ruolo del coordinatore è quella di sollecitare la capacità progettuale delle educatrici, le quali elaborano il "Progetto educativo", ossia il documento che fissa i punti cardinali del servizio, e parallelamente quella

di favorire la loro capacità «di rileggere i prodotti dell'attività educativa, attribuendo agli stessi un più ampio significato, in relazione anche agli esiti più originali della ricerca psicopedagogica più recente» (Catarsi, 2010, p. 22). Egli, inoltre, promuove l'aggiornamento del personale educativo ed è lui stesso impegnato in una permanente attività di formazione (Silva, 2019). Infine favorisce la continuità educativa 0-6 e garantisce all'interno dei servizi una relazione con le famiglie.

## Referências

BECCHI, E. (a cura di) **Una pedagogia del buon gusto**. Milano: Franco Angeli, 2010

BERTOLINI, P.; CALLARI GALLI, M.; POLMONARI, A.; RESTUCCIA SAITTA, L. **Le ragioni del nido**. Firenze: La Nuova Italia, 1988

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manuale critico dell'asilo nido**. Milano: FrancoAngeli, 2001

BONDIOLI, A.; SAVIO, D. **Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6**. Roma: Carocci, 2018

BOVE C. Riflessioni sull'evoluzione culturale e professionale del nido. In: GANDINI L.; MANTOVANI S.; POPE EDWARDS C. (a cura di) **Il nido per una cultura dell'infanzia**. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior, 2003, p. 21-33

BRONFENBRENNER, U. **Ecologia dello sviluppo umano (ed or.: 1979)**. Bologna: Il mulino, 1986

CATARSI, E. L'infanzia italiana dalla ruota all'asilo nido. In: Perani R., *et al.*, **Un nido educativo**. Fabbri: Milano, 1982

CATARSI, E. Asilo nido e programmazione evolutiva. In: CATARSI E. (a cura di), **La programmazione nell'asilo nido**. Bergamo: Juvenilia, 1988

CATARSI, E.; FORTUNATI, A. **L'approccio toscano all'educazione alla prima infanzia**. Bergamo: Bergamo, 2011

CATARSI, E. Identità e funzioni del coordinatore pedagogico. In: CATARSI E. (a cura di), **Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia.**, Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior, 2010

CATARSI, E. Il "bello" del "Tuscany Approach". **Bambini in Toscana**, 2012, supplemento al n. 3, 2012, p. 6-7

CATARSI, E., FORTUNATI A. **Educare al nido**. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia. Roma: Carocci, 2004



CATARSI, E., FORTUNATI A. **Nidi d'infanzia in Toscana**. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del "Tuscany Approach" per i bambini e le famiglie. Parma: Edizioni Junior, 2012

CERINI, G. La cornice "emozionale" dello zero-sei. In: CERINI G.; SPINOSI, M. (eds.), **Una bussola per le deleghe**. Napoli: Tecnodid, 2017, p. 80-90

CONTINI, M., MARINI, M. (a cura di) **La cura in educazione**. Tra famiglia e servizi. Roma: Carocci, 2007

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni.

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg> (ver. 27.09.2018).

DELLA PERUTA, F **Alle origini dell'assistenza alla prima infanzia in Italia**, in

SALA LA GUARDIA, L- Lucchini E. (a cura di), *Asili nido in Italia: il bambino*

*da 0 a 3 anni*, vol. 1, Milano, Marzorati, 1980

FORTUNATI A. Se lo spazio sostiene la qualità del fare dei bambini. In: Aa.Vv., **Se lo spazio sostiene la qualità del fare dei bambini**. L'esperienza dei nidi Pan. Firenze: Consorzio Pan, 2016, p. 10-15.

FORTUNATI A., FUMAGALLI G., GALLUZZI S. **La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l'infanzia**. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior, 2008

FRABBONI, F. **Asilo nido e scuola materna**. Firenze: La Nuova Italia, 1980

FRESCHI, E. Servizi educativi per l'infanzia e educazione familiare. Lo svi- luppo linguistico contro lo svantaggio culturale. In: L. Collacchioni, L.; Mannucci A. (a cura di), **Didattica e pedagogia dell'inclusione**. Percorsi di valorizza- zione della persona. Roma: Aracne, 2013, p. 123-135.

GALARDINI, A. Intrecci con la comunità. In: BECCHI E. et al., **Una pedagogia del buon gusto**. Esperienze e progetti dei servizi educativi per l'infanzia del Comune di Pistoia. Milano: FrancoAngeli, 2010, p. 11-37

GIOVANNINI D., GANDINI L. Gli strumenti della professionalità. Progettare e documentare le esperienze. In: GALARDINI, A.L. (a cura di), **Crescere al nido**. Roma: Carocci, 2004

Legge 18 marzo 1968, n. 444. Ordinamento della scuola materna statale.

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1968/04/22/068U0444/sg> (ver. 27.09.2018)

Legge 6 dicembre 1971, n. 1044. Piano quinquennale per l'Istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato

[https://www.cliclavoro.gov.it/Normative/Legge\\_6\\_dicembre\\_1971\\_n.1044.pdf](https://www.cliclavoro.gov.it/Normative/Legge_6_dicembre_1971_n.1044.pdf) (ver. 27.09.2018)

Legge 28 marzo 2003, n. 53. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg> (ver. 27.09.2018)

Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ver. 27.09.2018)

Legge regionale Regione Toscana 14 aprile 1999, n. 22. Interventi educativi per l'infanzia e gli adolescenti

<http://raccoltanormativa.consiglio.regione.toscana.it/articolo?urndoc=urn:nir:regione.toscana:legge:1999-04-14;22> (ver. 27.09.2018)

Legge regionale Regione Toscana 22 luglio 2002, n. 32. Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro

<http://raccoltanormativa.consiglio.regione.toscana.it/articolo?urndoc=urn:nir:regione.toscana:legge:2002-07-26;32> (ver. 27.09.2018)

LUCCHINI E., *Nasce l'asilo nido di tipo nuovo: dalla 1044 alle prime leggi di attuazione regionale*, in Sala La Guardia L. - Lucchini E. (a cura di), *Asili nido in Italia: il bambino da 0 a 3 anni*, vol. 1, Milano, Marzorati, 1980

MANTOVANI, S. Continuità nella specificità fra asilo nido e scuola materna. In: Cesareo V.; Scurati C. (a cura di), **Infanzia e continuità educativa**. Milano: FrancoAngeli, 1986, p. 126-139

MUSATTI T., MAYER S. (a cura di) **Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia**. Una funzione emergente in Italia e in Europa. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior, 2003

REGIONE TOSCANA, ISTITUTO DEGLI INNOCENTI **La qualità dei servizi educativi per la prima infanzia**. Cagliari: Scuola Sarda Editrice, 2006

RESTUCCIA SAITTA, L. Da un progetto di riorganizzazione dei servizi 0-3: il ruolo professionale dei coordinatori pedagogici. In: GANDINI, L.; POPE EDWARDS, C. (a cura di), **Il nido per una cultura dell'infanzia**, Bergamo: Edizioni Junior, 2003, p. 123-133

RIERA M. A., SILVA C. (a cura di) **Il sostegno alla genitorialità**. Uno studio fra Italia e Spagna. Milano: FrancoAngeli, 2016

SILVA C. Children and art in the 'Beauty, Children, Miró, and Contemporary Art' experience. **Studi sulla Formazione**, 2014, vol. XVII, n. 2, p. 53-58

SILVA C. L'arte come esperienza e creatività nella prima infanzia. In: SILVA C.; BOFFO V.; FRESCHI E. (a cura di) **Il bello, i bambini, Miró e l'arte contemporanea**. Un'esperienza internazionale dell'incontro dei bambini con l'arte. Parma: Junior-Spaggiari, 2017, p. 23-35

SILVA C, **Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura della prima infanzia in Italia**,

SILVA C. Il sistema di educazione dell'infanzia 0-6: percorso normativo e riflessioni pedagogiche. In *Formare* 2018, vol. 18, n. 3, pp. 182-192, The professionalization of early childhood education, care educators and pedagogical coordinators: a key issue of adult education 2019, vol. 19, n. 2, pp. 377-392

SILVA, C.; BOTTIGLI, L.; FRESCHI, E. (a cura di) **Costruire reti**. L'esperienza livornese nella gestione dei servizi alla prima infanzia. Parma: Junior, 2016

SILVA, C.; Educazione e cura dell'infanzia nell'unione europea, C.SILVA (a cura di) Pisa: ETS, 2017

SILVA, C.; FRESCHI, E.; CASELLI, P. ECEC in the European Union: analysis and governance of ECEC systems of four Member States. **Form@re**, 2018, vol. 18, n. 1, p. 234-247

SILVA, C.; The professionalization of early childhood education care education and pedagogical coordinator: a key issue of adult education

SILVA C., SHARMAHD N, CALAFATI C. **La qualità pedagogica nei servizi educativi per la prima infanzia**. Un percorso di ricerca-azione nei servizi gestiti dal Consorzio CO&SO. Milano: FrancoAngeli, 2018

STRADI M.C. L'osservazione e la documentazione. In: STRADI M.C. (a cura di) **Accogliere con cura**. Riflessioni ed esperienze. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior, 2009

WOOD D.; BRUNER J.S.; ROSS G. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 1976, vol. 17, p. 89-100

**RECEBIDO 15 DE OUTUBRO DE 2019.**

**APROVADO 06 DE NOVEMBRO DE 2019.**