

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI MODENA E REGGIO EMILIA**

**Dottorato di ricerca in
SCIENZE UMANISTICHE**

(nell'ambito della Scuola di dottorato in EDUCAZIONE E SCIENZE
UMANE)

Ciclo XXVIII

**THE EARLY YEARS LEARNING FRAMEWORK
AND THE REGGIO EMILIA APPROACH**

Candidato Silvia Lorenzotti

Relatore (Tutor): Prof. Giorgio Zanetti

Correlatore (Co-Tutor): Prof. Giacomo Stella

Direttore della Scuola di dottorato: Prof. Stefano Calabrese

THE EARLY YEARS LEARNING FRAMEWORK AND THE REGGIO EMILIA APPROACH

INDICE

ABSTRACT	6
INTRODUZIONE	8
PARTE I: LA RIFORMA DEL SETTORE EDUCATIVO	
CAPITOLO I: Le prospettive internazionali sui curricula nella prima infanzia	
1. Le regolazioni statali dei programmi dedicati alla prima infanzia	19
2. Somiglianze e differenze nei curricula nazionali	21
3. I curricula ufficiali per la prima infanzia come interfaccia tra la visione culturale sull'infanzia di una determinata società e i suoi piani strutturali	22
CAPITOLO II: Gli standard qualitativi in Australia	
1. Introduzione al <i>NQS</i>	25
2. Tabella riassuntiva e considerazioni	26
CAPITOLO III: The Early Years Learning Framework	
1. Obiettivi dell'Early Years Learning Framework (<i>EYLF</i>)	34
2. La visione sull'apprendimento infantile	36
3. Pedagogia della prima infanzia	39
4. Principi	41
5. Pratiche	43
6. I risultati di apprendimento	45
CAPITOLO IV: Il contesto della riforma	
1. Il contesto politico della riforma in Australia	50

2. Il Consorzio	56
2.1 L'intento	56
2.2 Il curriculum è anche una questione politica	57
3. Realizzazioni e intenzioni	59
4. Decisioni e dilemmi	59

PARTE II: SUGLI EFFETTI DELLA RIFORMA

CAPITOLO V: La costruzione della professionalità nei contesti educativi rivolti alla prima infanzia

1. L'identità professionale degli educatori	67
2. Come l'EYLF costruisce i professionisti della prima infanzia	69
3. L'identità professionale degli educatori nell'EYLF: nuove possibilità, rischi e sfide	73
3.1 I discorsi dell'EYLF	73
3.2 I discorsi educativi dell'EYLF	76
3.3 I discorsi sul curriculum ufficiale	77
3.4 Pericoli, resistenze e possibilità di azione	78
4. Valutazione d'insieme dell'EYLF	79

CAPITOLO VI: Le conoscenze professionali richieste agli educatori

1. Il passaggio dalle teorie evolutive alle concezioni post-moderne	84
2. Decostruzione delle conoscenze relative allo sviluppo infantile	88
3. Sviluppo della conoscenza nel bambino	89
4. Ricollocando Piaget o la conoscenza dello sviluppo infantile nelle pratiche educative	90
5. L'esigenza di posizioni e collocazioni epistemiche nuove	92

CAPITOLO VII: Learning What

1. L'EYLF e i risultati di apprendimento attesi	94
2. I contenuti di conoscenza: rivisitando alcune assunzioni	96
3. I risultati di apprendimento: capacità generali	98
4. Ricollocare insegnanti e studenti	100

CAPITOLO VIII: Being, Becoming & Belonging

1. Lo sviluppo come concetto temporale	104
2. Being: l'essere come intuizione	106
3. Becoming: il divenire come immagine del cambiamento	108
4. Belonging: l'appartenenza e il gioco	110

PARTE III: CASE STUDY

CAPITOLO IX: Lo studio di ricerca

1. Gli studi di ricerca nel settore della prima educazione	116
2. Razionale per la metodologia adottata	118
3. Analisi delle interviste: generalità	120
4. Analisi delle interviste: aspetti specifici	124
5. Le scale di osservazione Reflect, Respect, Relate	132
5.1 Il contesto in cui sono state sviluppate le scale di osservazione	132
5.2 Il collegamento tra Belonging, Being and Becoming, la guida per gli educatori e le scale Reflect, Respect, Relate	135
5.3 Le scale di osservazione al dettaglio	137
6. Risultati della ricerca	153
7. Discussione dei risultati	157

PARTE IV: DISCUSSIONE

CAPITOLO X: Le possibilità di integrazione con l'approccio Reggio Emilia

1. Il Reggio Emilia Approach	164
1.1 Premessa	164
1.2 L'apertura del Reggio Emilia Approach a continui adattamenti e nuove esperienze	166
1.3 I fondamentali principi dell'approccio	167
2. L'EYLF e il Reggio Emilia Approach a confronto	177
2.1 La visione culturale della prima infanzia di una determinata società ed i connessi piani educativi	177
2.2 Gli standard qualitativi nazionali australiani e la loro compatibilità con l'approccio Reggio Emilia	179
2.3 Una incompatibilità tra i due sistemi educativi: il Reggio Emilia Approach riconosce la priorità ai diritti e alle potenzialità dei bambini e alla loro costruzione dei saperi	180
2.4 Il sistema educativo australiano, a differenza del Reggio Emilia Approach, riconosce la priorità agli educatori	183

Conclusione	188
BIBLIOGRAFIA	190
ALLEGATI:	
Allegato A: lettera al direttore del servizio	205
Allegato B: consenso informato	206

ABSTRACT

In Australia sono stati recentemente emanati atti governativi che presiedono ad una profonda revisione del sistema educativo rivolto alla prima infanzia. Questa riforma, voluta dal governo Rudd (il cui mandato ha coperto gli anni 2007-2013), risponde sia a ragioni politiche locali sia ad un più generale quadro di miglioramento delle istituzioni educative a livello globale.

A livello locale, Rudd, del partito laburista, è stato eletto dopo ben 11 anni consecutivi di governo Howard, del partito liberale. Il cambio di governo ha chiaramente portato con sé visioni politiche differenti tra cui le riforme del sistema educativo e l'attesa apologia ai popoli indigeni australiani.

A livello globale, molti Paesi stanno approvando documenti curriculari nazionali che sanciscono linee guida specifiche per il settore educativo tra cui la Svezia, la Norvegia, la Finlandia, l'Inghilterra, la Francia, la Germania, la Polonia, la Cina, la Nuova Zelanda e l'Australia.

Il continente australiano, prima dell'approvazione del Documento, ha visto la proliferazione di numerosi servizi educativi che differiscono per organizzazione giuridica e per tipologia di servizio offerto: un elenco breve ma esaustivo comprende i *long day care*, i *family day care*, gli *occasional care* e le *preschool*. Alla poliedricità dei servizi va aggiunto un ulteriore livello di complessità dato dall'esistenza di 8 Stati e Territori che compongono il governo federale, ognuno con ordinamenti e leggi proprie.

L'introduzione dell'EYLF, nel contesto di una maggiore attenzione rivolta all'educazione della prima infanzia a livello internazionale, oltre che nel territorio australiano, si propone di riformare la forza lavoro, accrescere i livelli minimi di qualifica, introdurre nuovi standard qualitativi e garantire l'accesso universale alle *preschool* per tutti i bambini di 4 anni (*Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009b*).

Nella tesi si analizza il Documento per illustrarne i principi e le finalità poiché questi sostanziano le pratiche educative vigenti, si è indagato in altre parole, ciò che nutre e di cui si nutre la forza lavoro. Sono state condotte interviste semi-strutturate con una decina di educatrici operanti in diversi centri educativi e variamente qualificate con l'obiettivo di cercare di tracciare un quadro, sebbene parziale, che rendesse conto della reale comprensione ed implementazione della riforma. L'intento originario delle interviste consisteva nel cercare di capire quali fossero le teorie evolutive e pedagogiche di riferimento del personale.

Ad interviste compiute, invece, è emerso il dato di una profonda divergenza nell'interpretazione e nelle possibilità di applicazione dei principi e dei risultati racchiusi nell'EYLF. L'Australia è un continente multi-etnico e le profondissime differenze di *background* culturale delle educatrici, oltre che e nei livelli di qualifica, probabilmente determinano letture e applicazioni fortemente personali della riforma.

A questa fase di elaborazione della tesi, l'intento originario del disegno sperimentale ha subito una necessaria evoluzione ed una conseguente trasformazione. Le interviste sono state utilizzate come un dato preliminare che ha aperto la strada ad un successivo *case study* grazie al quale si è potuto focalizzare un caso di implementazione dell'EYLF.

Infine, viene esposto l'approccio Reggio Emilia poiché propone una consistente base pedagogica che ben si integra con le possibilità di lettura ammesse dall'EYLF.

La speranza è quella di aver accolto l'invito esplicito del Documento australiano a riflettere sulle convinzioni e sulle epistemologie personali nell'ottica di una apertura a paradigmi pedagogici plurali.

INTRODUZIONE

L'Australia è una federazione di Stati e Territori ed in materia di educazione l'attività delle istituzioni formative è la risultante di normative del governo federale australiano e dei singoli governi statali/territoriali.

Governo federale e Stati e Territori hanno specifiche responsabilità. Il primo amministra tutto ciò che concerne la pianificazione e lo sviluppo dei servizi educativi, amministra inoltre i fondi del *Child Care Benefit* (CCB) e, infine, gestisce i fondi destinati ai centri, aventi l'obiettivo di mantenere specifiche soglie statistiche relativamente al rapporto domanda/offerta di disponibilità di posti per bambini. Gli Stati e i Territori, invece, hanno la responsabilità primaria di sostenere le famiglie e il benessere dei bambini e di rispettare le norme del *Children's Services Act* del 1996 oltre che tutte le leggi connesse alla licenza di servizio per l'infanzia.

L'erogazione di servizi educativi e di cura per la prima infanzia è prerogativa dell'*Early Childhood Education and Care*¹ (ECEC) il quale opera anche per la realizzazione di obiettivi politici di fondo nei contesti dell'educazione, quali i temi dell'uguaglianza,

¹ ECEC Early Childhood Education and Care, è un servizio offerto ai bambini dalla nascita all'istruzione primaria ed è soggetto ad un quadro di regolamentazione nazionale, ossia al rispetto di una serie di regole, di standard minimi e/o di procedure per l'accreditamento. Il servizio comprende sia il settore privato sia quello pubblico, nonché il volontariato e il servizio a domicilio. Sia nel contesto europeo, sia nel contesto australiano, gli argomenti considerati principali dall'ECEC sono l'accesso universale per tutti i bambini e l'erogazione di servizi di qualità. In merito all'erogazione di servizi di qualità, l'impegno è rivolto a (1) dotarsi di personale competente per offrire ai bambini le migliori opportunità di apprendimento e sviluppo; (2) migliorare l'insegnamento e l'apprendimento grazie alla disponibilità di linee guida educative; (3) monitorare e valutare il servizio al fine di garantire l'attuazione di standard di qualità. Fonte: "Eurydice Policy Brief"- Early Childhood Education and Care 2014. Sull'Early Childhood Education and Care in Australia svolgono considerazioni molto interessanti Press, F., & Hayes, A. (2000). *OECD thematic review of early childhood education and care policy. Australian background report*. Canberra: DETYA & FACS; Elliott, A. (2006). *Early childhood education: Pathways to quality and equity for all children* (Australian Education Review, no. 50). Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.

dell'inclusione e del benessere sociale, della salute e dell'equilibrato sviluppo economico².

La prima parte della tesi si occupa della presentazione dell'*Early Years Learning Framework* (EYLF), il documento, approvato dal governo australiano, che specifica le linee guida per i servizi di educazione e cura della prima infanzia per i bambini di età compresa tra la nascita e i primi 5 anni di vita.

L'EYLF è una cornice non solo operativa ma anche teorica, pertanto la sua comprensione è avvenuta attraverso due distinti, seppur collegati approcci. Il primo dei due approcci è consistito nell'osservazione dal vivo delle modalità in cui l'EYLF viene applicato in differenti contesti educativi nella città di Sydney, la capitale dello Stato del Nuovo Galles del Sud (NSW). In secondo luogo, il documento è stato analizzato sotto il profilo testuale, ma sempre in parallelo all'osservazione dal vivo della sua applicazione. Da questa prima fase, l'indagine è passata ad analizzare gli atti normativi collegati all'EYLF, tra questi, gli obiettivi di qualità che dovranno essere raggiunti entro il 2020, un intervallo di circa dieci anni, calcolati a partire dall'anno 2009, data di emanazione dell'EYLF, specificati, monitorati e valutati sul territorio dall'*Australian National Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (NQF).

Esiste anche una letteratura riguardante l'età scolastica immediatamente successiva, vale a dire quella rivolta ai bambini di età compresa tra i 5 e i 12 anni che, tuttavia, è stata esclusa dal presente lavoro, volutamente incentrato sulla sola prima infanzia.

A titolo informativo, i documenti inclusi, reperibili *online* e divulgati dal Governo australiano, Dipartimento di Educazione, sono *Belonging, Being and Becoming: the Early Years Learning Framework for Australia*, anno di edizione 2009 e *National Quality Standard for Early Childhood Education and Care and School Age Care*, anch'esso edito nel 2009.

La documentazione non inclusa si intitola *My time, our place*, edita nel 2011. Ad entrambi i documenti si accompagnano le rispettive guide che riportano gli stessi titoli sopra indicati, anticipati dalla parola "*Educators*"; tali guide (anch'esse redatte dal

² Page J., Tayler C., (2016) *Learning and Teaching in the Early Years*, Cambridge University Press.

medesimo ente governativo) hanno la finalità di agevolare gli educatori nell'implementazione dell'EYLF.

Tabella 1: I documenti che supportano il National Quality Standard. Adattato da: Australian Children's Education & Care Quality Authority (2017) Guide to the National Quality Standard.

Frameworks	
<i>Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia</i>	<i>per educatori</i>
<i>My Time, our Place: Framework for School Age Care in Australia</i>	<i>per educatori</i>
Guides	
<i>Educators Belonging, Being and Becoming: Educators' Guide to the Early Years Learning Framework for Australia</i>	<i>per educatori</i>
<i>Guide to the National Quality Standard</i>	<i>per servizi e valutatori</i>
<i>Guide to Developing a Quality Improvement Plan</i>	<i>per servizi</i>
Quality assessment tools	
<i>NQS Assessment and Rating Instrument</i>	<i>per valutatori e servizi</i>
<i>Guide to Assessment & Rating for Services</i>	<i>per i servizi</i>

Nell'anno 2016, nella città di Sydney, operano i seguenti servizi di educazione e cura della prima infanzia: *Long Day Care, Family Day Care, Home-Based Care, Preschool, Out Of School Hours Care* ed *Occasional Care*.

Come già osservato, ogni Stato o Territorio dispone di proprie leggi, tuttavia le tipologie di servizio risultano omogenee nel continente australiano e vengono qui di seguito brevemente descritte.

I *Long Day Care* (LDC) sono centri gestiti dal governo, o meglio dal *Commonwealth Government Child Care Benefit* (CCB), funzionanti per tutto il giorno tra le 7:30 e le 18; accolgono bambini fino ai 6 anni di età che frequentano su base regolare. L'edificio ospitante è solitamente costruito in funzione dell'attività educativa svolta o ristrutturato allo scopo e i bambini vengono raggruppati secondo l'età, con la messa a disposizione di specifiche aule.

I *Family Day Care* (FDC) sono invece servizi gestiti da una singola persona (iscritta al *Child Care Benefit*) presso la propria abitazione. Tipicamente sono frequentati dai bambini fino ai 6 anni di età, e, in alcuni casi, anche in età scolastica. La frequenza può essere quotidiana, parziale, irregolare o solo casuale. Spesso accolgono e gestiscono i bambini con bisogni educativi speciali.

In alternativa ai *Family Day Care* vi sono gli *Home-Based Care*. Sono simili ai primi, ma si svolgono nella stessa casa dove abita il bambino. Fondati dal governo, sussistono laddove modalità alternative risulterebbero difficoltose: ad esempio, un'eventuale disabilità non permette la fruizione di servizi esterni, mentre è proprio la casa che dispone di strutture appositamente realizzate.

Gli *Outside School Hours Care* (OSHC) sono servizi rivolti ai bambini della scuola primaria (5-12 anni) che operano prima o dopo la scuola (dalle 7 alle 9 e poi dalle 14 o 15 alle 18) o durante gli intervalli dovuti a festività. I fondi vengono erogati dal Commonwealth attraverso lo schema del *Child Care Benefit*. Sono gestiti da associazioni di genitori o da organizzazioni *non-profit*.

Infine vi sono le *Preschool*, o *Kindergarten* o *Pre-preparatory*, corrispondenti alle nostre scuole materne, sono servizi che erogano i primi programmi scolastici.

Gli *Occasional Care* sono centri che si rivolgono a bambini che frequentano soltanto su base irregolare o per poche ore.

I servizi “*non-mainstream*” (*Non Mainstream Child Care Services*) sono gestiti da organizzazioni *non-profit* in aree rurali o remote o presso comunità indigene.

Va tuttavia fatto notare che molti *child care center* offrono anche servizi di *preschool*, di conseguenza il confine tra i servizi non è sempre netto. In termini pratici, avvalendosi dei riferimenti italiani per eliminare ogni ambiguità, si può dire che vi sono asili nido

(corrispondenti ai *child care center*, anche detti *long day center*) e vi sono scuole materne (corrispondenti alle *preschool*, anche dette *kindergarten*); tuttavia alcuni edifici ospitanti gli asili nido ospitano anche le scuole materne, in questi casi il servizio formativo copre la fascia di età che va dalla nascita al primo inserimento scolastico vero e proprio (6 anni).

La seguente tabella organizza il totale dei 22 tra *child care center* e *preschool* che sono stati oggetto di osservazione ai fini della tesi:

Tabella 2: gli asili nido e le scuole di infanzia oggetto di osservazione partecipante

Child Care Center (KU)	KU Joey Club KU Kira KU Peter Pan Paddington KU Peter Pan La Perouse KU Honey Bee Child Care KU Carillon KU Centennial Parkland KU Ultimo KU Concord Children center KU Tree Tops KU Laurel Tree House KU Union Child Care Center	Tot. 12
Preschool and Kindergarten	KU James Chaill Kindergarten KU Randwick Coogee Kindergarten KU Leichhardt KU Phoenix Kindergarten KU Rushcutter Bay Kindergarten Globe Wilkins Preschool	Tot. 6
Early Learning Center	Deborah Little Child Care Center Goodstart Early Learning Center	Tot. 2
Privately Owned	Once Upon a Time Little Zak's Academy Ultimo	Tot. 2

Le normative vigenti impongono che tutte le figure professionali che si occupano della prima infanzia abbiano almeno una qualifica professionale in base al seguente ordine: *Certificate III in Early Childhood Education and Care*, *Diploma in Early Childhood*

Education and Care ed infine *Early Childhood Teacher*, conseguibili rispettivamente in un anno di formazione il primo, due anni il secondo e fino a quattro l'ultimo, che è anche l'unico con formazione di livello universitario.

Ogni educatore opera in accordo alle proprie competenze maturate con i programmi formativi organizzati dalle varie università australiane, ma in molti casi acquisite oltreoceano e successivamente validate o integrate sul territorio australiano, ed in ottemperanza ai valori ed alle finalità accademiche decise da ogni singola struttura educativa.

L'erogazione di servizi di qualità è risultata più volte fortemente connessa al livello di formazione del corpo insegnanti³.

Come già osservato, la prima parte del lavoro di tesi mette a fuoco il contesto internazionale e poi australiano della riforma, per incentrarsi immediatamente a seguire sui documenti stessi, in particolare sull'atto contenente l'elenco dei criteri di qualità per i servizi educativi (NQS) e sulla struttura di apprendimento per la prima infanzia (EYLF).

La seconda parte è dedicata alla discussione degli effetti della riforma, in particolare, di alcune problematiche contemporanee che forniscono fondamentali chiavi di lettura e di interpretazione del settore educativo, quali l'identità professionale degli educatori e il tipo di conoscenza ad essi richiesta.

I relativi capitoli rendono più evidenti gli approcci, consapevoli e non, che vengono utilizzati nella programmazione e pianificazione delle attività educative, e tale evidenziazione viene poi utilizzata anche per la parte sperimentale.

La terza parte è dedicata alla presentazione dello studio di ricerca vero e proprio: vengono esposte le fasi preliminari ed il resoconto definitivo.

La quarta parte della tesi, quella finale, espone un approccio teorico della tradizione educativa italiana molto apprezzato e riconosciuto nel contesto australiano, noto come "*Reggio Emilia Approach*", che apre interessanti possibilità di un'interpretazione proficua di più aspetti e livelli dell'EYLF.

³ Garvis S., Lemon N., Pendergast D., Yim B., (2013). *A Content Analysis of Early Childhood Teachers' Theoretical and Practical Experiences With Infants and Toddlers in Australian Teacher Education Programs*. *Australian Journal of Teacher Education*, 38:9:3, 25-36.

La speranza è di avere accolto l'invito esplicito, proveniente dal dibattito contemporaneo, a riflettere sulle filosofie personali, da un lato, e di individuare direzioni di innovazione e cambiamento futuri, dall'altro.

PARTE I LA RIFORMA

CAPITOLO I

Le prospettive internazionali sui curricula nella prima infanzia

I primissimi anni dell'infanzia stanno ricevendo crescente attenzione pubblica e politica in molti Paesi del Mondo⁴.

Sono emersi dibattiti in merito a cosa possa assicurare servizi educativi di qualità e cosa costituisca una buona base per un apprendimento permanente, e questi dibattiti generano un rinnovato interesse relativamente allo sviluppo dei curricula.

Attraverso il lavoro di tesi si è cercato di fornire alcune risposte, seppure parziali, ad interrogativi come: di quali conoscenze disponiamo al momento sui bambini piccoli? In che modo le regolamentazioni statali costruiscono o influenzano le conoscenze che abbiamo sui bambini piccoli? Cosa possono fare attivamente gli adulti per rinforzare le opportunità di apprendimento dei bambini?

1. Le regolazioni statali dei programmi dedicati alla prima infanzia

In accordo al prevalere di determinati valori piuttosto che di altri, di determinate tradizioni e priorità, in diversi Stati del mondo sono sorti differenti approcci e, congruentemente con essi, specifici documenti nazionali aventi per oggetto i curricula.

L'esplorazione delle scelte politiche e pedagogiche, che questi Stati stanno elaborando, è motivata dall'interesse di informare ed orientare la pratica professionale.

La regolazione statale dei programmi dedicati alla prima infanzia può rispondere anche ad altre esigenze, quali la necessità di uniformare l'operato all'interno degli Stati federali e di introdurre miglioramenti qualitativi, come nel caso della Germania o dell'Australia.

⁴ Oberhumer P. (2005) *International Perspectives on Early Childhood Curricula*. *International Journal of Early Childhood*, 37:1, 27-37. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03165830>.

In aggiunta, recenti studi⁵ hanno illustrato i molteplici benefici economici degli investimenti in miglorie qualitative del settore della prima infanzia. Infatti, a partire dal 1996, i governi di alcuni Paesi, federali e non, hanno sviluppato, approvato ed implementato documenti curriculari di respiro nazionale: Nuova Zelanda (1996), Norvegia (1996), Finlandia (1996), Queensland (1997) ed altri stati in Australia, Svezia (1998), Scozia (1999), Cile (1999) ed Inghilterra (2000).

Si possono addurre almeno sei principali ragioni che spiegano perché, per la prima volta, questi Stati abbiano convenuto di regolare il settore educativo con riforme di respiro nazionale:

1. nel contesto dell'economia globale, l'educazione inizia ad essere ritenuta una risorsa valutabile delle cosiddette società della conoscenza;
2. le recenti ricerche in campo neuroscientifico, relativamente allo sviluppo cerebrale nei primi anni di vita, stanno forgiando la percezione dei decisori politici rispetto all'erogazione di servizi educativi di qualità;
3. nel contesto del decentramento politico risultante in forme di gestione pubblica, i documenti curriculari sono visti come un obiettivo necessario nonché una forma di rendicontazione pubblica dell'intero sistema educativo;
4. in Paesi in cui il settore pre-scolastico ha tradizionalmente incluso più comunità e gruppi culturali e, insieme con essi, differenti approcci filosofici e pedagogici, le linee guida sui curricula sono ritenute essenziali nello stabilire una Struttura teorica condivisa, che viene sviluppata in collaborazione con i maggiori portatori di interessi operanti nel settore;
5. nei Paesi in espansione, le linee guida sono viste come un miglioramento qualitativo e una misura di giustizia;
6. infine, le linee guida forniscono un linguaggio comune utilizzabile sia dagli educatori sia dai genitori.

⁵ Cubed, M. (2002). *The National Economic Impacts of the Child Care Sector*. Study sponsored by the National Child Care Association. <http://www.NCCAnet.org> ; Lynch, R.G. (2004). *Exceptional Returns. Economic, Fiscal and Social Benefits of Investment*, in *Early Childhood Development*. Washington: The Economic Policy Institute. http://www.epinet.org/content.cfm/books_exceptional_returns.

2. Somiglianze e differenze nei curricula nazionali

I Paesi sopra elencati stanno avviando queste riforme per la prima volta, ma ci sono altre nazioni per le quali questo *trend* ha già raggiunto fasi successive di sviluppo, ad esempio la Polonia, dove gli educatori possono scegliere entro otto differenti curricula raccomandati dal Ministero della Pubblica Istruzione. Vi sono inoltre Francia e Danimarca che si aggiungono alla già citata Germania.

Volendo rintracciare delle somiglianze tra i vari curricula nazionali, si può citare il fatto che vengono specificati i principi di base e sono definite le aree di apprendimento; il gioco è riconosciuto come forma di apprendimento; risulta sostenuto l'approccio olistico ed enfatizzato il benessere dei bambini.

Si può compiere anche un breve *excursus* sulle differenze: la Svezia, che ha un sistema basato sugli obiettivi, ha un'esile brochure di 16 pagine mentre la sua vicina, la Norvegia conta ben 160 pagine. Il neozelandese Te Whāriki annovera 5 elementi curriculari che sono concepiti come disposizioni: (1) benessere; (2) appartenenza; (3) contributo; (4) comunicazione e (5) esplorazione. La Francia, basata sui principi di giustizia ed integrazione, ha sviluppato una rigorosa progressione di apprendimento in 5 domini: (1) linguaggio come chiave dell'apprendimento; (2) vivere insieme; (3) movimento ed espressione fisica; (4) scoperta del mondo; (5) sensibilità, immaginazione e creatività.

Inoltre, mentre la Svezia parla di obiettivi verso cui tendere, l'Australia, l'Inghilterra e la Francia parlano di obiettivi da raggiungere effettivamente. In Svezia, non vengono formulate strategie specifiche per tradurre gli obiettivi in pratiche, invece nel documento inglese vi sono esempi collegati agli obiettivi di ciò che i bambini fanno e di ciò che i professionisti dovrebbero fare.

La specificazione degli obiettivi sembra essere collegata a differenti prospettive culturali nel valutare ed accertare l'apprendimento dei bambini. Ad esempio, l'Inghilterra testa i bambini di 7 anni e, negli anni precedenti la scuola, a 4 o 5 anni. La Nuova Zelanda propone percorsi di apprendimento individuale e i risultati sono definiti in termini di conseguimento di disposizioni di apprendimento. La Svezia sembra

interessata ad un approccio più globale ed i centri educativi vengono incoraggiati a stilare un *report* per le autorità locali con il fine ultimo di raggiungere il mutuo accordo per piani strategici di azione.

E' chiaro che i diversi documenti riflettono sottostanti specifiche assunzioni non solo in relazione alle funzioni e finalità dei contesti educativi, ma anche riguardo al ruolo degli educatori. Così, mentre in alcuni Paesi è garantita una figura dell'educatore ben preparata e che sappia tradurre adeguatamente obiettivi astratti in pratiche educative in accordo alle necessità ed alle possibilità di specifiche comunità, in altri sembrano necessarie linee guida dettagliate.

3. I curricula ufficiali per la prima infanzia come interfaccia tra la visione culturale sull'infanzia di una determinata società e i suoi piani strutturali

Fattori come livello, lunghezza e qualità delle offerte formative nel settore educazione sono risultati decisivi sulla efficacia dei servizi erogati; tuttavia la questione da dirimere è chi, in ultimo, debba maneggiare e gestire le scelte curriculari per la prima infanzia. Nel contesto della globalizzazione, esiste un duplice, opposto movimento; da un lato si riscontra un maggiore controllo esercitato dai governi sulle decisioni concernenti curricula, insegnamento, apprendimento e valutazioni; dall'altro i fenomeni della decentralizzazione e della privatizzazione determinano responsabilità a livello regionale o locale.

In alcuni paesi anglosassoni il curriculum non risulta più essere di competenza di professionisti autonomi⁶, ne consegue che la specificazione delle attività curriculari disposta da terzi può sortire effetti ambivalenti nei professionisti, alcuni sembrano apprezzare quadri prescrittivi, altri sembrano avvertirli come un meccanismo di controllo che ne limita la professionalità.

⁶ Oberhumer P. (2005) *International Perspectives on Early Childhood Curricula*. *International Journal of Early Childhood*, 33 . <http://dx.doi.org/10.1007/BF03165830>

E' legittimo sostenere che i curricula della prima infanzia dovrebbero essere di competenza dei professionisti che se ne occupano, dei bambini, delle famiglie e delle comunità locali. Ma, a questo punto, la questione diverrebbe: qual è la comprensione dei bambini e dei loro processi di apprendimento sottesa ai documenti curriculari?

Le immagini della prima infanzia sono strettamente incorporate nei contesti storici, culturali, geografici, economici e politici.

Chiaramente l'infanzia è un fatto biologico, ma i modi in cui essa è compresa sono socialmente determinati. In questo senso i curricula ufficiali per la prima infanzia vanno considerati l'interfaccia tra la visione culturale sull'infanzia di una determinata società ed i suoi piani strutturali che ne regolamentano le fasi di apprendimento entro un progetto, i cui obiettivi evolutivi sono considerati socialmente rilevanti.

CAPITOLO II

Gli standard qualitativi in Australia (NQS)

1. Introduzione al NQS

Nel Dicembre 2009, tutti i governi australiani, attraverso il *Council of Australian Governments*⁷ (COAG), hanno aderito ad una *partnership* col fine di pervenire ad una struttura nazionale dove sono elencati i parametri di qualità per i servizi di cura e di educazione della prima infanzia (“*National Quality Framework*”, NQF).

Il documento si apre con due fondamentali dichiarazioni, la prima è che tutti gli Stati e i Territori riconoscono l’importanza delle esperienze nei primi anni di vita nell’assicurare il benessere dei bambini anche oltre il periodo dell’infanzia, la seconda attesta l’intento di accrescere la produttività della nazione.

Il documento nazionale sulla qualità (NQF) si prefigge di accrescere la qualità e di garantire un impegno continuo per i servizi di educazione e cura attraverso:

- il “*National Quality Standard for Early Childhood Education and Care and School Age Care*” (NQS), ovvero quella sezione del documento che specifica le aree qualitative e gli standard qualitativi per ogni area;
- disposizioni regolamentari;
- un organismo nazionale presieduto congiuntamente dal governo federale australiano e dai governi degli Stati e dei Territori -*Australian Children’s Educational and Care Quality Authority (ACECQA)*- che supervisiona il sistema.

Il documento è entrato in vigore il 1 gennaio 2012.

⁷ Il consiglio dei governi australiani (COAG) è il principale forum intergovernativo in Australia. E’ composto dai seguenti membri: il primo ministro, i ministri degli Stati e dei Territori e il presidente dell’associazione australiana dei governi locali (ALGA). Il primo ministro presiede il COAG. Fondato nel 1992, il COAG gestisce tutte le questioni di rilievo nazionale e quelle questioni che necessitano un’azione coordinata di tutti i governi australiani. Fonte: <https://www.coag.gov.au/about-coag>

Da un punto di vista giuridico la *NQF* è sostenuta dalla legge nazionale sui servizi di educazione e cura “*National Law*” e dalle regolazioni nazionali sugli stessi “*National Regulations*”. La prima sancisce gli obiettivi e i principi guida per la *NQF* qui di seguito elencati:

- i diritti e gli interessi dei bambini sono di fondamentale importanza;
- i bambini sono discenti efficaci, competenti e capaci;
- il documento sostiene l’uguaglianza, l’inclusione e la diversità;
- viene riconosciuta ed apprezzata la cultura degli australiani aborigeni e di Torres Strait⁸;
- il ruolo dei genitori e delle famiglie è rispettato e supportato;
- ci si aspetta l’impiego delle migliori pratiche “*best practice*” nell’erogazione dei servizi di educazione e cura.

Il *NQS*, componente chiave del *NQF*, è il riferimento nazionale che elenca le aree, gli standard e gli elementi con cui si intende assicurare l’erogazione di servizi di qualità. Attestando il livello di qualità, è un utile strumento per i servizi e le famiglie che, in questo modo, dispongono di criteri condivisi, pertanto le famiglie possono operare decisioni informate.

L’organizzazione per lo sviluppo e la cooperazione economica (*OECD*) ha individuato gli aspetti qualitativi critici per la fornitura di servizi di qualità⁹, ovvero pratiche e concetti educativi, aspetti qualitativi strutturali, natura delle interazioni tra educatori e bambini ed implementazione di strategie volte ad incontrare le esigenze delle famiglie e delle comunità locali. Tutti questi aspetti qualitativi sono stati indirizzati nel *NQS*.

2. Tabella riassuntiva e considerazioni

Le aree qualitative sono complessivamente sette: (1) programmi e pratiche educative, (2) salute e sicurezza dei bambini, (3) ambiente fisico, (4) disposizioni per lo staff,

⁸ Torres Strait, un territorio composto da circa 274 isole, fa parte dello Stato australiano del Queensland ed è situato tra la terraferma australiana e la Papua Nuova Guinea. I tradizionali abitanti di Torre Strait sono originari della Melanesia e non vanno confusi con gli aborigeni australiani.

⁹ Organisation for Economic Co-operation and Development OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*.

inclusi qualificazioni e rapporto staff-bambini, (5) relazioni con i bambini, (6) *partnership* collaborative con le famiglie e le comunità, (7) conduzione e gestione del servizio.

Tabella 3 Gli standard qualitativi nazionali

QA1	Programmi e pratiche educativi
1.1	La struttura sull'apprendimento guida lo sviluppo di un curriculum mirato a rinforzare l'apprendimento e lo sviluppo di ogni singolo bambino.
1.1.1	Le scelte che vengono effettuate per il curriculum devono contribuire ai risultati di apprendimento e di sviluppo di ogni bambino, anche in considerazione della loro identità, interconnessione con la comunità, benessere, fiducia in quanto allievi ed in quanto comunicatori efficaci.
1.1.2	I programmi devono basarsi sulle conoscenze di ogni bambino, loro idee, culture, competenze ed interessi.
1.1.3	Il programma, incluse le routine, deve essere organizzato in modi che massimizzino le opportunità di apprendimento per ogni bambino.
1.1.4	La documentazione sul programma e sui progressi per ogni bambino deve essere resa disponibile per le famiglie.
1.1.5	Viene sostenuta la partecipazione di ogni bambino al programma.
1.1.6	Viene promossa la capacità di azione di ogni bambino in modo che sia capace di compiere scelte e decisioni e di influenzare gli eventi del mondo.
1.2	Gli educatori ed i co-ordinatori sono focalizzati, attivi e riflessivi nel disegnare ed implementare il programma per ogni bambino.
1.2.1	L'apprendimento e lo sviluppo di ogni bambino viene valutato come parte di un processo continuo di pianificazione, documentazione e valutazione.
1.2.2	Gli educatori rispondono alle idee ed al gioco dei bambini ed utilizzano l'insegnamento intenzionale per sostenere ed espandere l'apprendimento di ogni bambino.
1.2.3	La riflessione critica sullo sviluppo e sull'apprendimento di ogni bambino, sia come individuo sia in gruppo, viene impiegata regolarmente per implementare il programma.
QA2	Salute e sicurezza dei bambini
2.1	Viene promossa la salute di ogni bambino.
2.1.1	Vengono sostenute le necessità connesse alla salute per ogni bambino.
2.1.2	Si fornisce conforto ad ogni bambino e vengono stabilite misure opportune per i bisogni di ogni bambino di dormire, riposarsi e rilassarsi.
2.1.3	Si promuovono ed implementano pratiche igieniche efficaci.

Tabella 3 Gli standard qualitativi nazionali

2.1.4	Si individuano appropriate misure per contenere la possibile diffusione di germi e per gestire infortuni e malattie in conformità con prefissate linee guida.
2.2	Vengono incluse nel programma di ogni bambino un'alimentazione salutare e l'attività fisica.
2.2.1	Viene promossa un'alimentazione salutare ed il cibo e le bevande sono fornite dal servizio in modo che siano nutritive ed appropriate per ogni bambino.
2.2.2	L'attività fisica viene promossa attraverso attività sia programmate sia spontanee ed in modo che siano appropriate per ogni bambino.
2.3	Si protegge ogni bambino.
2.3.1	I bambini vengono costantemente supervisionati.
2.3.2	Si prende ogni ragionevole precauzione per proteggere i bambini da qualsiasi pericolo che possa causare danni.
2.3.3	I piani per una gestione efficace degli incidenti e delle emergenze vengono sviluppati, praticati ed implementati in accordo con le autorità rilevanti.
2.3.4	Gli educatori, i coordinatori e tutto il personale sono consapevoli dei loro ruoli e responsabilità nel rispondere al rischio di ogni bambino nei confronti di abusi o negligenze.
QA3	Ambiente fisico
3.1	Il design e la posizione del locale sono appropriati per l'esercizio del servizio.
3.1.1	Gli spazi interni ed esterni, l'edificio, arredi, attrezzature e risorse sono adatti allo scopo.
3.1.2	Locale, arredi ed attrezzature sono sicuri, puliti e ben mantenuti.
3.1.3	Le attrezzature sono disegnate ed adattate per assicurare l'accesso e la partecipazione di ogni bambino al servizio e permettono l'utilizzo flessibile e l'interazione tra lo spazio interno ed esterno.
3.2	L'ambiente è inclusivo, promuove l'esplorazione competente ed indipendente e l'apprendimento attraverso il gioco.
3.2.1	Gli spazi interni ed esterni sono disegnati ed organizzati per coinvolgere ogni bambino in esperienze qualitative in ambienti sia artificiali sia naturali.
3.2.2	Risorse, materiale ed attrezzature sono sufficienti in numero, organizzate in modi che assicurano un'implementazione appropriata ed efficace del programma e permettono utilizzi molteplici.
3.3	Il servizio assume un ruolo attivo nel prendersi cura dell'ambiente e nel contribuire ad un futuro sostenibile.
3.3.1	Vengono incluse pratiche di sostenibilità nelle operazioni del servizio.

Tabella 3 Gli standard qualitativi nazionali

3.3.2	I bambini vengono incoraggiati nel divenire responsabili e nel mostrare rispetto per l'ambiente.
QA4	Organizzazione del personale
4.1	L'organizzazione del personale è voluto per incrementare le opportunità di apprendimento e sviluppo e per assicurare la sicurezza ed il benessere dei bambini.
4.1.1	Il rapporto personale/bambini e le richieste sui livelli di qualifica devono essere costantemente mantenuti.
4.2	Educatori, coordinatori e personale sono rispettosi ed etici
4.2.1	Standard professionali guidano la pratica, le interazioni e le relazioni.
4.2.2	Educatori, coordinatori e personale lavorano in collaborazione, si sostengono, mettono alla prova e supportano vicendevolmente con l'obiettivo di sviluppare ulteriormente le proprie abilità e per migliorare la pratica e le relazioni.
4.2.3	Le interazioni convogliano mutuo rispetto, uguaglianza e il riconoscimento delle competenze e delle abilità di ciascuno.
QA5	Relazioni con i bambini
5.1	Relazioni rispettose ed eque vengono sviluppate e mantenute con ogni bambino
5.1.1	Le interazioni con ogni bambino sono calorose, responsive e atte a costruire relazioni di fiducia.
5.1.2	Ogni bambino è capace di interagire con gli educatori con interazioni significative ed aperte che sostengono l'acquisizione di abilità per la vita e per l'apprendimento.
5.1.3	Ogni bambino viene sostenuto per sentirsi sicuro, fiducioso ed incluso.
5.2	Ogni bambino è sostenuto nel costruire e mantenere relazioni sensibili e responsive con gli altri bambini e con gli adulti.
5.2.1	Ogni bambino è supportato nel lavorare insieme, apprendere ed aiutare gli altri attraverso opportunità di apprendimento collaborative.
5.2.2	Ogni bambino è supportato nel gestire il proprio comportamento, nel rispondere appropriatamente al comportamento degli altri e nel comunicare efficacemente per risolvere i conflitti.
5.2.3	La dignità e i diritti di ogni bambino sono mantenuti costantemente.
QA6	Partnership collaborative con le famiglie e le comunità
6.1	Relazioni rispettose e supportive vengono sviluppate e mantenute con le famiglie.
6.1.1	Viene svolto un processo efficace di orientamento e registrazione per le famiglie.

Tabella 3 Gli standard qualitativi nazionali

6.1.2	Le famiglie hanno l'opportunità di essere incluse nel servizio e contribuire alle decisioni.
6.1.3	Informazioni aggiornate sul servizio devono essere disponibili per le famiglie.
6.2	Le famiglie vengono sostenute nel loro ruolo genitoriale ed i loro valori e credenze rispetto alla cura dei bambini vengono rispettati.
6.2.1	Viene riconosciuta la competenza delle famiglie e vengono prese decisioni in condivisione riguardanti l'apprendimento e il benessere dei bambini.
6.2.2	Devono essere rese disponibili per le famiglie informazioni aggiornate circa i servizi e le risorse di ogni comunità per sostenere il benessere genitoriale e familiare.
6.3	Il servizio collabora con organizzazioni esterne per rafforzare l'apprendimento ed il benessere dei bambini.
6.3.1	Vengono stabiliti e mantenuti collegamenti con comunità ed agenzie di sostegno.
6.3.2	Le continuità nell'apprendimento e nelle transizioni per ogni bambino vengono supportate condividendo informazioni rilevanti e chiarendo le responsabilità.
6.3.3	Viene facilitato l'accesso per l'assistenza inclusiva e di supporto.
6.3.4	Il servizio costruisce relazioni ed interagisce con la comunità locale.
QA7	Condizione e gestione del servizio
7.1	Una conduzione efficace promuove una cultura organizzativa positiva e costruisce una comunità di apprendimento professionale.
7.1.1	Vengono attuati appropriati meccanismi amministrativi per condurre il servizio.
7.1.2	L'assunzione di educatori, coordinatori e personale deve essere completa.
7.1.3	Viene effettuato ogni sforzo per promuovere la continuità degli educatori e dei coordinatori nel servizio.
7.1.4	Si assicura che un educatore o un coordinatore esperto e idoneamente qualificato conduca lo sviluppo di un curriculum e garantisca la creazione di aspettative ed obiettivi chiari concernenti insegnamento ed apprendimento.
7.1.5	Gli adulti che lavorano con i bambini e con i soggetti coinvolti nella gestione del servizio o che risiedono in loco devono essere adatti ed adeguati.
7.2	Vi è un impegno per un miglioramento continuo
7.2.1	Viene sviluppata una dichiarazione riguardante la filosofia del servizio che deve guidare tutti gli aspetti concernenti le operazioni del servizio.

Tabella 3 Gli standard qualitativi nazionali

7.2.2	La performance degli educatori, dei coordinatori e del personale viene valutata e vengono realizzati piani di sviluppo individuale per sostenere miglioramenti nelle prestazioni professionali.
7.2.3	Viene attuato un processo efficace di autovalutazione e di miglioramento qualitativo.
7.3	Il sistema amministrativo abilita una gestione efficace ed un servizio di qualità.
7.3.1	Le registrazioni e le informazioni vengono custodite appropriatamente per assicurare riservatezza, sono disponibili presso il servizio e vengono mantenute in accordo a discipline di legge.
7.3.2	Il sistema amministrativo viene stabilito e mantenuto per assicurare l'operato efficace del servizio.
7.3.3	Le autorità vengono informate di qualsiasi cambiamento concernente il funzionamento del servizio, di incidenti gravi e di eventuali richiami dove sia dichiarata una violazione di legge.
7.3.4	Vengono attuati processi atti a garantire che tutte le lamentele e le denunce siano indirizzate, indagate con giustizia e documentate in modo tempestivo.
7.3.5	Le pratiche del servizio vengono basate su politiche e procedure efficacemente documentate e vengono revisionate regolarmente.

Il meccanismo attraverso cui tutte le tipologie di servizio educativo vengono valutate e classificate è anch'esso unico e nazionale e garantisce la trasparenza e la rendicontazione pubblica. I risultati delle valutazioni devono essere visibili presso il servizio e vengono pubblicati sia sul sito dell'ACECQA, sia sul sito MyChild.

Il nuovo sistema di valutazione permette di fornire informazioni chiare ed accurate: ogni servizio riceve una valutazione specifica in ciascuna delle 7 aree qualitative, lungo una scala a 5 punti (Eccellente - Eccede nei *NQS* - Incontra i *NQS* - Lavora in direzione dei *NQS* - Richiede un significativo miglioramento) ed una valutazione generale.

Come risulta già chiaro dai livelli conseguibili, l'esito della valutazione indica se il servizio incontra, eccede o manca di soddisfare gli standard qualitativi.

I servizi che hanno ricevuto la valutazione “eccede gli standard qualitativi nazionali” possono richiedere di essere considerati dall’*ACECQA* per ricevere la valutazione più alta, ovvero eccellente.

Ad ogni modo, per ricevere una valutazione, i servizi devono soddisfare tutti gli elementi in cui si articola lo standard ed anche tutti gli standard di cui si compone un’area qualitativa.

In ultimo, parte integrante del processo di valutazione e classificazione è il *Quality Improvement Plan*, come richiesto dalle regolazioni nazionali. Tale piano di miglioramento qualitativo viene realizzato per ottenere una valutazione rispetto al *NQS* e rispetto alle regolazioni nazionali e permette di identificare ogni area che necessita di essere migliorata.¹⁰

¹⁰ Ulteriori informazioni sullo sviluppo del *Quality improvement Plan* sono reperibili nella *Guide to Developing a Quality Improvement Plan*.

CAPITOLO III

The Early Years Learning Framework

1. Obiettivi dell'Early Years Learning Framework (EYLF)

In questo capitolo si entra nello specifico del documento approvato dal governo australiano e se ne descrivono finalità, concetti chiave, pratiche e principi pedagogici e, in ultimo, i risultati di apprendimento attesi.

Nel capitolo successivo, invece, verrà chiarito il contesto culturale e politico della riforma.

L'*Early Years Learning Framework (EYLF)* è il primo documento nazionale approvato dal *Council of Australian Governments*¹¹ con l'obiettivo di estendere ed arricchire l'apprendimento dei bambini dalla nascita ai 5 anni di età, fino all'ingresso nella scuola primaria. Questa struttura di apprendimento realizza l'intento di coordinare, in ciascun Stato e Territorio australiani, il lavoro di tutti gli educatori della prima infanzia (viene specificato che il termine educatori va riferito a tutti quelli che lavorano a contatto diretto con i bambini nei *setting* educativi) per quanto riguarda le modalità con cui osservano ed assistono lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini.

Il documento è stato approvato nel 2009, tenendo conto della circostanza che alcuni Stati australiani disponevano già di proprie norme per i curricula della prima infanzia.

¹¹ V. nota a p.24

Infatti, *l'EYLF non* intende sostituire le precedenti strutture¹², ma vuole fornire un complemento.

Il documento fornisce la base per l'erogazione di servizi capaci di offrire insegnamento ed apprendimento di qualità; pone una specifica enfasi sull'apprendimento basato sul gioco e riconosce l'importanza della comunicazione e del linguaggio (incluse la prima alfabetizzazione e le prime capacità di calcolo) oltre che dello sviluppo sociale ed emotivo.

Viene sottolineata l'importanza per i servizi di lavorare in *partnership* con le famiglie, che vengono riconosciute come i primi e più importanti educatori, e le comunità di appartenenza.

La *United Nations Convention on the Rights of the child (the Convention)*¹³ stabilisce che tutti i bambini hanno diritto ad un'educazione che ponga le basi per tutto il resto della loro vita, che massimizzi le loro abilità e rispetti le famiglie, le culture, le identità e i linguaggi di appartenenza. *L'EYLF* promuove e rinforza questi principi che gli educatori sono esplicitamente invitati ad osservare nelle loro pratiche quotidiane.

¹² Molti Stati australiani disponevano già di proprie strutture e documenti curriculari al momento dell'approvazione ufficiale della struttura nazionale. I documenti locali, tuttavia, differivano tra loro quanto a gamma delle età incluse e tipologia di linguaggio impiegato per descriverle. Ad esempio l'erogazione dei servizi educativi in Tasmania e nel New South Wales copriva già le fasce di età comprese tra la nascita e i 5 anni di età, invece in Western Australia, Queensland, Australian Capital Territory e nel Northern Territory era stata rivolta maggiore attenzione ai bambini tra i 3 ed i 5 anni. Inoltre la Tasmania utilizzava un linguaggio e organizzatori comuni a tutte le fasce di età comprese tra la nascita ed i 16 anni. Fonte: Nolan A. (2012) *Science in the National Early Years Learning Framework*, in *Science in Early Childhood*, Cambridge University Press, Melbourne, Vic., p.8.

¹³ Riferimento costante dell'UNICEF per orientare la propria azione è la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Convention on the Rights of the Child), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989.

Costruita armonizzando differenti esperienze culturali e giuridiche, la Convenzione enuncia per la prima volta, in forma coerente, i diritti fondamentali che devono essere riconosciuti e garantiti a tutti i bambini e a tutte le bambine del mondo. Essa prevede anche un meccanismo di controllo sull'operato degli Stati, i quali devono presentare ad un Comitato indipendente un rapporto periodico sull'attuazione dei diritti dei bambini sul proprio territorio.

La Convenzione è rapidamente divenuta il trattato in materia di diritti umani con il maggior numero di adesioni da parte degli Stati. Ad oggi sono ben 196 gli Stati parti della Convenzione.

La Convenzione è composta da 54 articoli e da tre Protocolli opzionali (sui bambini in guerra, sullo sfruttamento sessuale, sulla procedura per i reclami). Fonte: <http://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>

Infine, il documento supporta la *Melbourne Declaration on Education Goals for Young Australians*¹⁴, secondo cui tutti i giovani australiani devono divenire discenti capaci, individui fiduciosi e creativi e cittadini attivi ed informati.

Il *Council of Australian Governments* ha anche assunto l'impegno di colmare il *gap* nei risultati educativi tra popolazioni indigene e non-indigene e ha dichiarato che ulteriori guide e supporto verranno resi disponibili per il perseguimento di questo fine.

2. La visione sull'apprendimento infantile

Già a partire dalla nascita i bambini sono strettamente collegati con le loro famiglie, le comunità, la cultura in senso ampio ed i luoghi fisici, e, nelle loro relazioni quotidiane nei vari contesti, essi sviluppano interessi e costruiscono le proprie identità e comprensioni del mondo.

La struttura propone una prospettiva sulle vite dei bambini che poggia sui concetti di *Belonging, Being and Becoming*.

Belonging, appartenere, consiste nel conoscere il dove e al chi si appartiene. Ogni bambino appartiene prima ad una famiglia, poi a un gruppo culturale, al vicinato e infine alla comunità più ampia. *Belonging* rende conto dell'interdipendenza dei bambini con gli altri e costituisce la base delle relazioni nella costituzione delle identità. Infine, la dimensione del *Belonging* si posiziona centralmente rispetto a quelle del *Being* e del *Becoming*: dà forma a ciò che i bambini sono ed a ciò che diverranno.

Being, essere, viene inteso come il tempo per essere, per desiderare e costruire significati del mondo. Riguarda i bambini nell'atto del conoscere se stessi ed entrare nella vita con gioia, nella capacità di abbracciare le complessità ed accettare le sfide. I primi anni di vita non devono solo preparare al futuro, ma devono anche riguardare il presente.

¹⁴ La *Melbourne Declaration on Education Goals for Young Australians* (2008) è un'agenda riguardante il futuro dell'educazione in Australia firmata dai ministri dell'educazione federale e di stato. Ha l'obiettivo di accrescere i risultati educativi per tutti i giovani australiani in nome della crescita economica e sociale della nazione. Si asserisce che i giovani devono vivere vite soddisfacenti, produttive e responsabili.

Becoming, divenire, riflette l'intenso processo di cambiamento nelle capacità, nelle competenze, nelle identità, nelle conoscenze, nelle comprensioni e nelle relazioni durante l'infanzia.

La struttura veicola le più alte aspettative per l'apprendimento dei bambini tra la nascita e i 5 anni e fino alla transizione nella scuola dell'obbligo e comunica tali aspettative attraverso 5 risultati di apprendimento "*Learning Outcomes*" oggetto dei paragrafi successivi.

Tali *learning outcome* sono i risultati attesi derivanti dall'applicazione di specifiche pratiche e principi, come evidenziato nella figura 1. I risultati vanno intesi come abilità, conoscenze o disposizioni che gli educatori promuovono attivamente nei contesti educativi in collaborazione con i bambini e le famiglie.

La struttura si propone di guidare il processo di *decision-making* circa i curricula e di assistere nelle fasi di pianificazione, implementazione e valutazione nei contesti formativi. Infine, è stata disegnata per ispirare conversazioni e fornire un linguaggio comune sull'apprendimento dei bambini ai livelli dei bambini stessi, delle famiglie, della comunità in senso ampio ed, infine, a livello dei professionisti che se ne occupano.

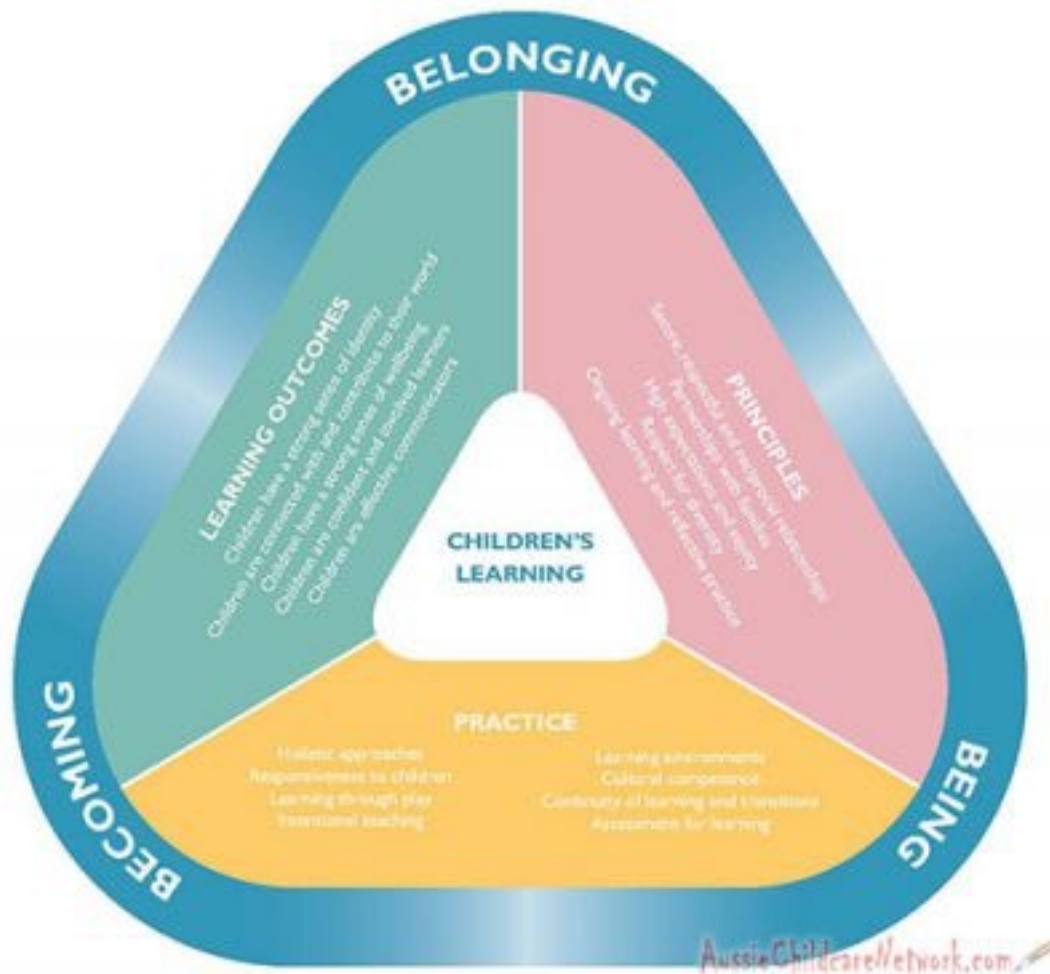


FIG 1 THE EARLY YEARS LEARNING FRAMEWORK

L'apprendimento viene concepito al centro di tre interconnessi elementi: principi, pratiche e risultati di apprendimento. Questi tre elementi sono essenziali per le pedagogie e per le decisioni riguardanti i curricula.

Il termine pedagogia viene impiegato in riferimento alla o alle pratiche professionali degli educatori, specialmente per gli aspetti riguardanti la costruzione di relazioni, le scelte del curriculum, l'insegnamento e l'apprendimento.

Il termine curriculum comprende tutte le interazioni, esperienze, attività, routine ed eventi, pianificati e non pianificati che si verificano in un ambiente disegnato per promuovere l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini. E' importante notare che i bambini sono capaci di rispondere ad un ampio gruppo di esperienze; ciò che viene

incluso, o escluso, dal curriculum ha un'influenza diretta su ciò che apprendono, maturano o comprendono rispetto al mondo.

Il processo di *decision-making* del curriculum, invece, è un processo continuo, prende avvio dalla conoscenza professionale degli educatori e si conclude con la conoscenza profonda di ogni bambino coinvolgendo anche le *partnership* con le famiglie.

L'apprendimento dei bambini è un processo dinamico, complesso ed olistico: comprende livelli interconnessi quali quello fisico, sociale, emotivo, personale, spirituale, creativo, cognitivo e linguistico.

Il gioco è un contesto fondamentale di apprendimento: (1) consente l'espressione dei caratteri di unicità della persona e della personalità stessa; (2) rinforza disposizioni come la curiosità e la creatività; (3) permette ai bambini di creare connessioni tra esperienze precedenti e nuovi apprendimenti; (4) permette ai bambini di sviluppare nuove relazioni e nuovi concetti; (5) stimola il senso del benessere.

Il concepire i bambini come soggetti attivi e capaci di prendere decisioni apre nuove possibilità per gli educatori e permette loro di distanziarsi da aspettative obsolete rispetto a cosa i bambini siano capaci di fare ed imparare.

Gli educatori contribuiscono con le loro conoscenze e competenze, aspettative e prospettive al processo di costituzione delle esperienze infantili di essere, divenire ed appartenere. Allo stesso tempo la struttura riconosce la capacità di azione dei bambini, la loro predisposizione ad avviare e condurre esperienze di apprendimento e di partecipare in decisioni che li coinvolgono. I *learning outcome* rappresentano la prova tanto dell'apprendimento dei bambini, quanto del ruolo dell'educatore.

3. Pedagogia della prima infanzia

Il termine pedagogia si riferisce alla natura olistica delle pratiche professionali degli educatori della prima infanzia (in particolare a quegli aspetti che riguardano il costituire ed il nutrire le relazioni), al processo di *decision-making* del curriculum ed agli aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Le *partnership* tra educatori e famiglie, all'insegna di relazioni rispettose e di reciproca cura, permettono la co-costruzione di curriculum ed esperienze di apprendimento che sono fondamentali per i bambini e i loro contesti locali.

Nel processo di costituzione dei giudizi professionali degli educatori confluiscono tanto le conoscenze e le competenze professionali, gli stili personali e le passate esperienze, quanto la conoscenza delle famiglie e delle comunità e la consapevolezza di quanto credenze e valori impattino sull'apprendimento dei bambini. Gli educatori confidano nella propria creatività, intuizione e immaginazione nel definire le proprie pratiche, sempre in considerazione dei tempi, dei luoghi e dei contesti dell'apprendimento.

Inoltre, dispongono di specifici approcci, inerenti all'apprendimento e allo sviluppo dei bambini, derivanti dalle varie teorie sulla prima infanzia.

Il documento australiano riconosce ufficialmente le seguenti:

1. le teorie evolutive: focalizzano la descrizione e la comprensione dei processi di cambiamento nell'apprendimento e nello sviluppo dei bambini nel corso del tempo;
2. le teorie socio-culturali: enfatizzano il ruolo delle famiglie e dei gruppi culturali nel dare forma all'apprendimento dei bambini e l'importanza di relazioni rispettose; infine, consentono *insight* sui contesti sociali e culturali entro i quali si verificano l'apprendimento e lo sviluppo;
3. le teorie socio-comportamentiste: il focus è sul ruolo delle esperienze nell'originare i comportamenti dei bambini;
4. le teorie critiche: incoraggiano gli educatori a sfidare le proprie assunzioni sul curriculum ed a considerare come le decisioni su di esso possano impattare sull'apprendimento dei bambini;
5. le teorie post-strutturaliste: l'enfasi è sugli argomenti di potere, uguaglianza e giustizia sociale nei contesti educativi.

La possibilità di attingere a differenti prospettive e teorie può rappresentare una sfida ai modi tradizionali di concepire i bambini, l'insegnamento e l'apprendimento e permette agli educatori, sia in quanto individui sia insieme con i colleghi, di:

- indagare il perché agiscono nei modi in cui agiscono;
- discutere e dibattere le teorie per identificarne punti di forza e limiti;
- riconoscere come le teorie e le credenze, di cui si avvalgono nel formare il senso del loro lavoro, aprano determinati scenari, ma contemporaneamente limitino le loro azioni e i loro pensieri;
- considerare le conseguenze delle loro azioni per le esperienze dei bambini;
- trovare nuovi modi di lavorare secondo i principi di giustizia ed uguaglianza.

4. Principi

La struttura fornisce tre elementi chiave: principi, pratiche e risultati di apprendimento. Si possono ora esaminare i principi, basati sulle pratiche contemporanee e sui dati della ricerca concernenti l'apprendimento dei bambini e la pedagogia della prima infanzia, tutti finalizzati ad assistere i bambini nel progredire verso i *learning outcome*.

1) *Secure, respectful and reciprocal relationships*, relazioni reciproche sicure e rispettose.

Secondo il primo principio, gli educatori sono invitati a supportare un forte senso di benessere. Interagiscono positivamente con i bambini e le loro esperienze di apprendimento e sono consapevoli, come affermato dalla ricerca, che ogni bambino è competente e vulnerabile. La rete delle relazioni sicure fornisce ai bambini il senso dell'essere fiduciosi, rispettati e valorizzati. Inoltre, il continuo supporto emotivo permette ai bambini di sviluppare la comprensione della necessità di interagire positivamente con gli altri e la fiducia nelle competenze che acquisiscono.

2) *Partnership*, relazioni di collaborazione.

I risultati di apprendimento sono più facilmente conseguibili entro un contesto accogliente, dove i bambini e le famiglie vengono incoraggiati a collaborare attivamente

con gli educatori circa le decisioni sul curriculum, con l'obiettivo di assicurare esperienze di apprendimento significative. In particolare, famiglie ed educatori della prima infanzia valutano le rispettive conoscenze sul bambino, valorizzano i rispettivi contributi e ruoli nella vita dei piccoli, operano all'insegna della fiducia, comunicano con libertà e rispetto, condividono *insight* e prospettive su ogni bambino ed avviano processi decisionali condivisi.

3) *High expectations and equity, uguaglianza ed aspettative elevate.*

E' il principio che stabilisce l'impegno degli educatori nel sostenere la capacità dei bambini di riuscire ed avere successo, a prescindere dalle circostanze e dalle abilità. Le decisioni sul curriculum dovrebbero mirare a promuovere l'inclusione e la partecipazione di tutti i bambini. La congiunzione tra conoscenze e competenze professionali, insieme con la collaborazione con i bambini, le famiglie, le comunità e gli altri servizi ed agenzie, consente di offrire opportunità di apprendimento eque ed efficaci.

4) *Respect for diversity, rispetto per la diversità.*

E' un principio che stabilisce il riconoscimento di differenti modi di vivere, essere e conoscere. Comporta la valutazione e il rispetto, entro i confini del curriculum, dei differenti valori, pratiche e credenze. In particolare, l'Australia si impegna nel promuovere una più profonda comprensione dei modi di conoscere ed essere degli aborigeni australiani e degli isolani di Torres Strait.

Gli educatori sono capaci di rispondere a questo tipo di complessità e di rafforzare la motivazione dei bambini ad apprendere a partire dal riconoscimento dei bambini in quanto discenti competenti. Si intraprendono azioni concrete, laddove dovessero insorgere problematiche derivanti dalla diversità, con l'obiettivo di reindirizzare le ingiustizie.

5) *Ongoing learning and reflective practice, apprendimento continuo e pratiche riflessive.*

Gli educatori forgianno incessantemente la propria competenza professionale e si rendono co-costruttori dell'apprendimento insieme con i bambini, le famiglie e le comunità. Le pratiche riflessive sono una forma di apprendimento continuo che comporta l'impegno in questioni di filosofia, etica e pratica. La riflessione critica deve riguardare l'esame di tutti gli eventi e delle esperienze secondo diverse prospettive. Alcuni esempi possono essere: qual è la comprensione di cui dispongo su ciascuno dei bambini? Quali teorie, filosofie e comprensioni assistono e danno forma al mio lavoro? Chi risulta avvantaggiato dal mio modo di lavorare? Chi svantaggiato? Quali domande mi pongo circa il mio lavoro? Da che cosa mi sento sfidato? Di cosa sono curioso? Quali aspetti del mio lavoro non sono guidati dalle teorie che pur disegnano e intessono significati rispetto a ciò che faccio? Ci sono altre teorie o conoscenze che potrebbero aiutarmi a comprendere meglio ciò che osservo ed esperisco? Quali sono? Come possono queste teorie e queste conoscenze influenzare le mie pratiche?

Si stabilisce una vivace cultura di indagine professionale, ogni qualvolta gli educatori, e quanti altri lavorano a contatto con loro, risultano impegnati in un ciclo continuo di revisione, dove le pratiche e gli *outcome* sono incessantemente interrogati e nuove idee vengono generate.

5. Pratiche

Le pratiche pedagogiche si riferiscono a come i principi vengono messi in pratica per promuovere l'apprendimento dei bambini.

1) ***Holistic approaches, approcci olistici.*** Tali approcci all'insegnamento e all'apprendimento riconoscono le connessioni tra gli aspetti cognitivi, fisici, personali, emotivi, spirituali e di benessere per tutti i bambini. Congiuntamente con il lavoro su di un particolare *outcome*, i bambini vengono visti come integrati ed interconnessi. Questi approcci focalizzano anche la connessione con il mondo naturale.

2) ***Responsiveness to children, ricettività ai bambini.*** Gli educatori sono ricettivi nei confronti dei punti di forza, delle abilità e degli interessi dei bambini, con l'obiettivo di assicurare un'alta motivazione e un intenso coinvolgimento nell'apprendimento. La

ricettività alle idee e al gioco dei bambini forma la base per i processi di *decision-making* del curriculum che, a sua volta, espande tanto gli interessi quanto le competenze in tema di apprendimento.

3) *Learning through play, apprendimento attraverso il gioco.* Nel corso delle attività di gioco i bambini scoprono, creano, improvvisano ed immaginano. Il gioco può espandere le capacità di pensiero dei bambini e rafforzare il loro desiderio di conoscere ed imparare. La capacità dei bambini di immergersi completamente nelle attività di gioco illustra come il gioco stesso li renda capaci di gioire del vivere. Gli educatori intervengono con ruoli diversi a livello delle attività di gioco ed articolano diverse strategie per supportare l'apprendimento. In particolare il gioco permette di raggiungere una sorta di equilibrio tra le attività avviate dal bambino e quelle avviate dagli educatori (*child led, child initiated and educator supported learning*). L'ambiente di apprendimento dovrebbe incoraggiare i bambini ad esplorare e risolvere problemi, creare e costruire. Va valorizzato ogni momento spontaneo in cui sia possibile inserire un insegnamento e vengono mostrate relazioni positive con gli altri. Si esalta l'inclusione di tutti i bambini nel gioco e si riconoscono e reindirizzano tutti gli episodi di eventuale ingiustizia. L'obiettivo è la costituzione di una comunità di apprendimento affettuosa, giusta e capace di promuovere efficacemente l'inclusione.

4) *Intentional teaching, insegnamento intenzionale.* Gli educatori, soprattutto quelli il cui insegnamento è deliberato, finalizzato e ponderato, si muovono flessibilmente dentro e fuori dei diversi ruoli ed attingono ad un repertorio variegato di strategie che sappiano rispondere ai mutamenti del contesto. Alcuni esempi di strategie sono il *modelling* (offrire l'esempio), la dimostrazione, le domande aperte, la speculazione, la spiegazione, l'avvio di forme di pensiero condiviso ed il *problem solving*. Tutti questi esempi di strategie sono accomunati dall'obiettivo di espandere le capacità di pensiero e di apprendimento dei bambini.

5) *Learning environments, ambienti di apprendimento.* Si incoraggia l'utilizzo di spazi flessibili e vivaci che siano ricettivi rispetto agli interessi e alle abilità di ciascun bambino, permettendo con ciò di sostenere diversi stili di apprendimento. Gli spazi esterni di apprendimento "*outdoor learning space*" sono una caratteristica tipica

dell’Australia ed includono piante, alberi, giardinetti con verdure, sabbia, rocce, fango ed altri elementi della natura.

6) *Cultural competence, competenza culturale.* Rappresenta molto di più della consapevolezza delle differenze culturali. E’ la capacità di comprendere, comunicare ed interagire efficacemente con persone appartenenti a culture differenti. E’ una caratteristica che diviene evidente quando gli educatori rinforzano una comunicazione a due vie con le famiglie e le comunità. La competenza culturale comprende: l’essere consapevoli delle proprie e personali prospettive sul mondo, lo sviluppo di attitudini positive verso le differenze culturali, il senso di arricchimento derivante dal contatto con conoscenze e pratiche culturali differenti, lo sviluppare la capacità di permettere la comunicazione e l’interazione attraverso le culture.

7) *Continuity of learning and transitions, continuità di transizioni e apprendimento.* La capacità di costruire sulle esperienze passate e presenti dei bambini permette ad essi di sentirsi sicuri, fiduciosi e connessi alle persone, agli eventi ed alle situazioni familiari. Le transizioni attraverso i *setting* offrono opportunità ma anche sfide. Assistere i bambini nel comprendere le transizioni, le *routine* e le pratiche di ogni *setting* facilita l’intero processo di transizione e favorisce la gestione di eventuali cambiamenti futuri.

8) *Assessment for learning, valutazione dell’apprendimento.* E’ il processo di collezione ed analisi delle informazioni in quanto prova di ciò che i bambini conoscono, possono fare e comprendono. Ha l’obiettivo di essere parte integrante di un ciclo ininterrotto di pianificazione, documentazione e valutazione dell’apprendimento dei bambini.

6. I risultati di apprendimento

Gli *outcome* di apprendimento vengono definiti, all’interno dell’EYLF, come “capacità, conoscenze o disposizioni che gli educatori possono attivamente promuovere, in collaborazione con i bambini e le famiglie nell’ambito dei contesti educativi per la prima infanzia”.

Tali risultati di apprendimento, conseguibili individualmente, ma anche in virtù della collaborazione con i colleghi, guidano la pianificazione delle attività nei nidi e nelle scuole d'infanzia e comprendono, ciascuno, diverse sottocomponenti, come evidenziato dalla tabella riassuntiva di seguito allegata. Guidano inoltre osservazioni e annotazioni degli educatori e agevolano la transizione dei bambini alla scuola primaria.

Più in generale, gli *outcome* sono stati ideati in modo da riflettere e rappresentare la complessità e le interconnessioni dei processi di apprendimento e di sviluppo nei bambini. Infine, costituiscono le fondamenta della società civile.

TABELLA 4: I RISULTATI DI APPRENDIMENTO PREVISTI DALL'EYLF PER LA PRIMA INFANZIA

Learning Outcome 1 I bambini hanno un forte senso di identità	Learning Outcome 2 I bambini sono connessi con e contribuiscono al loro mondo	Learning Outcome 3 I bambini hanno un forte senso di benessere	Learning Outcome 4 I bambini apprendono con fiducia e coinvolgimento	Learning Outcome 5 I bambini sono efficaci comunicatori
<p>1.1 I bambini si sentono sicuri, protetti e supportati;</p> <p>1.2 I bambini sviluppano un'emergente autonomia, interdipendenza, resilienza e senso di intraprendenza;</p> <p>1.3 I bambini sviluppano identità consapevoli e fiduciose;</p> <p>1.4 I bambini apprendono ad interagire con gli altri all'insegna di cura, empatia e rispetto.</p>	<p>2.1 I bambini sviluppano un senso di appartenenza ai gruppi ed alle comunità e comprendono i reciproci diritti e responsabilità che sono necessari per una partecipazione attiva alla comunità;</p> <p>2.2 I bambini rispondono alla diversità con rispetto;</p> <p>2.3 I bambini divengono consapevoli delle ingiustizie;</p> <p>2.4 I bambini divengono socialmente responsabili e mostrano rispetto per l'ambiente.</p>	<p>3.1 I bambini divengono forti nel loro benessere sociale ed emotivo;</p> <p>3.2 I bambini assumono crescenti responsabilità per la loro stessa salute e benessere fisico.</p>	<p>4.1 I bambini sviluppano disposizioni all'apprendimento quali curiosità, cooperazione, confidenza, creatività, impegno, entusiasmo, persistenza, immaginazione e riflessività;</p> <p>4.2 I bambini sviluppano una serie di competenze e processi quali problem solving, inchiesta, sperimentazione, ipotesi, ricerca ed indagine;</p> <p>4.3 I bambini trasferiscono ed adattano ciò che hanno appreso da un contesto all'altro;</p> <p>4.4 I bambini sostanziano il loro apprendimento connettendosi con persone, posti, tecnologie e materiali naturali a raffinati.</p>	<p>5.1 I bambini interagiscono verbalmente e non verbalmente con gli altri per diversi scopi;</p> <p>5.2 I bambini interagiscono con differenti tipologie di testo e originano significati da tali testi;</p> <p>5.3 I bambini esprimono idee e attribuiscono significati utilizzando diversi canali;</p> <p>5.4 I bambini iniziano a comprendere come funzionano simboli e modelli;</p> <p>5.5 I bambini utilizzano tecnologie informatiche e di comunicazione per accedere ad informazioni, indagare idee e rappresentare i loro pensieri.</p>

Entrando nello specifico di ciascuno, l'*outcome* numero 1, "I bambini hanno un forte senso di identità", riassume il senso della costituzione del sé, che inizia nell'infanzia, si struttura grazie alle capacità ed alle risorse di cui i bambini dispongono e si sostanzia nelle esperienze con gli altri. La conoscenza di sé permette ai bambini di avvicinarsi con sensibilità agli altri e di comprendere che le proprie scelte danno luogo a conseguenze.

L'*outcome* numero 2, "I bambini sono connessi con e contribuiscono al mondo" riflette l'essere membri, inizialmente, di una famiglia e, successivamente, di numerose altre strutture di riferimento. I bambini apprendono che hanno sia diritti sia responsabilità che dipendono dal loro mondo sociale e geografico così come avviene per le altre persone e gli altri bambini.

L'*outcome* numero 3, "I bambini hanno un forte senso di benessere" racchiude il significato di una crescita sana, attiva e fiduciosa come preparazione all'apprendimento delle cose del mondo e del suo potenziale. Si assume, inoltre, che un tale atteggiamento favorisca la predisposizione ad affrontare gli stress e le sfide della vita.

L'*outcome* numero 4, "I bambini apprendono con fiducia e coinvolgimento" riassume il senso dell'apprendere attraverso differenti modalità, della trasferibilità degli apprendimenti tra vari contesti e delle relazioni dell'apprendimento con i contesti originati dai rapporti interpersonali, dal contatto con i luoghi e le tecnologie, con i materiali naturali e raffinati.

Il numero 5, "I bambini sono comunicatori efficaci" sottende che i bambini comunicano attraverso differenti canali e che interagiscono in misura crescente con il mondo. I loro comportamenti divengono più complessi e diversificati nella misura in cui accedono a diverse esperienze.

CAPITOLO IV

Il contesto della riforma

1. Il contesto politico della riforma in Australia

Nel novembre 2007 vince le elezioni per il Parlamento federale australiano (sia per la *House of Representatives*, grosso modo l'equivalente della nostra Camera dei deputati, sia per il Senato) Kevin Rudd del partito laburista (*Australian Labor Party*) contro il ministro uscente John Howard (*Liberal Party of Australia*) che aveva governato per 11 anni consecutivi. Rudd avvia un piano governativo che assicura l'effettiva realizzazione di un organico programma di riforme nazionali onnicomprensive.

L'obiettivo è tuttavia ambizioso, data la frammentazione, la rivalità e la tensione tra gli otto Stati australiani. Allo stesso tempo, la concomitanza della vincita del partito laburista a livello federale e in tutti gli Stati e i Territori, aveva generato ottimismo rispetto al fatto che le riforme negli ambiti economico, sociale, sanitario ed educativo potessero essere praticabili.

Le riforme del sistema educativo sono state avviate già poco dopo il primo insediamento di Rudd, il quale ha anche presentato l'attesa e simbolica "Apologia ai popoli indigeni australiani"¹⁵.

Tali riforme hanno rappresentato un impegno tangibile lungo la linea dell'intraprendere azioni inclusive nei confronti dei giovani indigeni, anche in contrasto con il precedente governo conservatore di Howard.

Le riforme hanno costituito, altresì, una risposta concreta nei confronti della retrocessione dalla precedente alta reputazione nell'erogazione dei servizi per l'infanzia

¹⁵ The Apology to Indigenous Australians promette, tra l'altro: "A future where we harness the determination of all Australians, Indigenous and non-Indigenous, to close the gap that lies between us in life expectancy, educational achievement, and economic opportunity".

di cui aveva fino a quel momento goduto l’Australia, come si evince dal rapporto UNICEF 2008. Il piano di riforme ha promesso l’esercizio di un alto potere di trasformazione dei servizi della prima infanzia.

Rudd è stato eletto con una “*productivity agenda*” volta ad accrescere l’economia australiana attraverso investimenti nel capitale sociale e culturale. La “rivoluzione dell’educazione” (*Australian Government, 2008*) è una componente centrale del programma e consiste nell’impegno per migliorare la qualità dei servizi educativi della prima infanzia attraverso una serie di riforme, inclusa la *National Quality Framework*

(NQF), di cui l'EYLF è parte integrante, ed il cui sviluppo ha certamente un forte significato storico e simbolico¹⁶.

¹⁶ EYLF, as part of the Australian government's broad reform agenda, represents Australia's commitment to young children and recognises the importance of learning in the years prior to full time school. EYLF describes the principles, practices and outcomes that support and enhance young children's learning from birth to five years of age, as well as their transition to school. Notevole la letteratura sull'EYLF e, più in generale, sull'apprendimento nella prima infanzia, tra i principali contributi si possono ricordare: Aussiechildcarenetwork.com.au. (2015). *How Educators Can Promote EYLF Learning Outcomes - Aussie Childcare Network*. Available at: <http://aussiechildcarenetwork.com.au/articles/childcare-programming/how-educators-can-promote-eylf-learning-outcomes>;

Bailey, D. B. (2002). Are critical periods critical for early childhood education? The role of timing in early childhood pedagogy. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 281-294;

Barblett, L., Maloney, C. (2002). Proving quality or improving quality: Who's minding the shop? *Australian Journal of Early Childhood*, 27(1), 14-17;

Barblett, L., Maloney, C. (2002). *Describing standards for early childhood teachers: Moving the debate forward to the National level*. Paper presented at the AARE Conference, Brisbane;

Barnett, W. S. (2003). Low wages = Low quality: Solving the real preschool teacher crisis. *Preschool Policy Matters*, 3. New Brunswick, NJ: NIEER;

Barnett, W., Hustedt, J., Robin, K., Schulman, K. (2005). *The State of Preschool: 2005 State of Preschool Yearbook*. New Brunswick: Rutgers University, National Institute for Early Educational Research;

Bennett, J. (2002). *Data needs in early childhood education and care*. Paris: OECD;

Borman, G., Stringfield, S., Rachuba, L. (2000). *Advancing Minority High Achievement: National Trends and Promising Programs and Practices*. New York, NY: College Board;

Brennan, D. J. (1994). *The politics of child care*. Melbourne: Cambridge University Press;

Brooker, L., Woodhead, M. (Eds.). (2008). *Developing positive identities*. Milton Keynes: The Open University;

Building partnerships between families and early childhood staff. (2015). Australia: Kids Matter. Available at: https://www.kidsmatter.edu.au/sites/default/files/public/KMEC_C4_201205_03_building-partnerships.pdf;

Cairney, T. (2000). Beyond the classroom walls: The rediscovery of the family and community as partners in education. *Educational Review*, 52(2), 163-174;

Centre for Community Child Health. (2005). *The Australian Early Development Index. Building better communities for children. Community results 2004-2005*. Canberra: FACS;

Commonwealth Child Care Advisory Council's (CCCAC) report, *Child Care: Beyond 2001* (2001). Canberra: Commonwealth of Australia;

Department of Education, Science and Training. (2003). *Australia's teacher: Australia's future*. Canberra: DEST;

Department of Education and Children's Services. (2005). *The virtual village: Raising a child in the new millennium*. Adelaide: South Australian Department of Education;

Education.gov.au. (2013). *Early Years Learning Framework | Department of Education and Training*. Available at: <https://education.gov.au/early-years-learning-framework>;

Edwards, S., Flear M., and Nuttall J. (2008). *A research paper to inform the development of the Early Years Learning Framework for Australia*. Melbourne: Office for Children and Early Childhood Development, Department of Education and Early Childhood Development;

Edwards, B., Gray, M., Wise, S., Hays, A., Katz, I., Muir, K. Patulny, R. (2011), Early impacts of Communities for Children on children and families: findings from a quasi-experimental cohort study, *Journal of Epidemiology Community Health*, vol. 65, no. 10, pp. 909-914;

Elliott, A. (2004). Building capacity and strengthening early childhood provision, *Every Child*, 10(2);

Elliott, A. (2004). *Who cares? Shaping early childhood policy and practice in Australia*. Paper presented at the XXIV World Congress of OMEP. Melbourne, July;

Elliott, A. (2004). *Who cares? Shaping early childhood policy and practice in Australia*. Paper presented at the XXIV World Congress of OMEP. Melbourne, July;

Elliott, A., Lindsay, A. (1996). Preschool education in Australia. A. K. MacDougall (Ed.) *The Australian Encyclopaedia*. Vol. 3, 6th Ed. 1161-1164. ISBN 1862 760144;

Ellis, L. (2005). Balancing approaches: Re-visiting the educational psychology research on teaching stu-

Secondo l'OECD i documenti sui curricula risultano più efficaci quando siano sottesi da visioni accettate e condivise, quando vi sia accordo circa i valori sui quali poggiano e quando gli obiettivi siano definiti da un gruppo composto da molteplici decisori politici. Ciò nonostante le prospettive, i valori e gli obiettivi vengono inevitabilmente contestati quando le parti coinvolte li ridefiniscono e negoziano per fare fronte a nuove esigenze. Di conseguenza lo sviluppo dei curricula richiede molteplici conversazioni e collaborazioni¹⁷.

Sono sorte diverse difficoltà, legate alle possibilità di tradurre la visione del governo Rudd in politiche ed a partire dal fatto che il contesto politico è reso precario da una necessaria approvazione attraverso gli otto Stati e Territori più il governo federale, per un totale di nove governi.

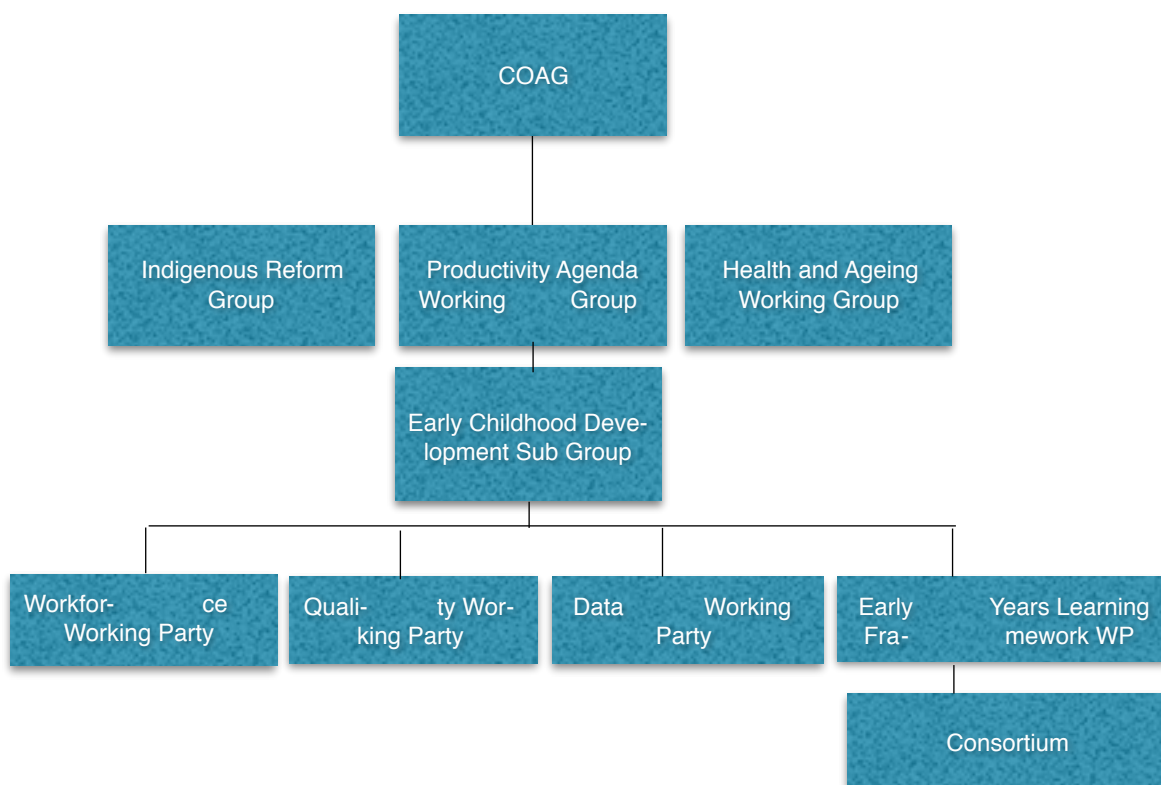
Sono state diffuse due bozze per testare il consenso pubblico nei confronti dell'EYLF che, complessivamente, è risultato positivo.

Le riforme incluse nella “*Productivity Agenda*”, comprese quelle del settore educativo, sono di competenza del COAG (*Council of Australian Governments*)¹⁸. A tal fine è stata elaborata una complessa struttura del COAG in modo che i gruppi di lavoro dovessero necessariamente annoverare rappresentanti del governo federale e dei governi di tutti gli Stati e dei Territori (Figura 1).

La struttura così concepita riflette l'importanza attribuita agli intenti della cooperazione e della collaborazione tra lo Stato federale e i governi degli stati e dei territori; di fatto, i finanziamenti sono stati collegati ad accordi intergovernativi riguardanti iniziative e direzioni politiche.

¹⁷ Pinar W.F., Reynolds W. M., Slattery P., Taubman P.M. (1995) *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (Vol.17). New York: Peter Lang.

¹⁸ The Council of Australian Governments (COAG) is the peak intergovernmental forum in Australia. COAG comprises the Prime Minister, State Premiers, Territory Chief Ministers and the President of the Australian Local Government Association (ALGA). The role of COAG is to initiate, develop and monitor the implementation of policy reforms that are of national significance and which require cooperative action by Australian governments



Entro questa struttura, la supervisione di ciascuna iniziativa è delegata a designati Stati e Territori con il vincolo della collaborazione con gli altri Stati e con il governo federale. La finalità dell’approvazione tra tutti gli Stati permette che ogni iniziativa (nel caso specifico la riforma del sistema educativo condotta dallo stato di Victoria) possa avere applicazione a livello nazionale.

L’EYLF Working Party¹⁹ che, a sua volta, comprende rappresentanti dei maggiori Stati e Territori, è tenuta a confrontarsi, come illustrato nella fig.1, con l’Early Childhood Development Sub Group, che è una sezione del programma di produttività “Productivity Agenda Working Group”.

Quest’organizzazione comporta che le decisioni siano prese e valutate a diversi livelli prima di poter essere implementate.

¹⁹ The COAG’s EYLF working party comprises representatives from relevant portfolios of all Australian governments – federal, state and territory..

Si tenga, in aggiunta, presente che lo sviluppo dell'EYLF è avvenuto con tempistiche fortemente abbreviate anche in confronto con altri paesi, come la Nuova Zelanda, dove il noto curriculum nazionale Te Whāriki²⁰ è stato sviluppato nell'arco di 6 anni tra il 1991 ed il 1996, con un periodo di consultazione della durata di 14 mesi dedicato alla stesura della sua traccia preliminare.

Il documento australiano è stato invece redatto in quattro fasi: la *prima* è consistita nella revisione in letteratura di precedenti documenti concernenti apprendimento e curricula²¹; la *seconda* fase ha coinvolto la stesura di un articolo dedicato alle possibili direzioni dell'EYLF²². Alla fase due è seguita la pubblicazione di un articolo di discussione sviluppato dall'*Early Childhood Development Sub Group* appositamente realizzato per una consultazione nazionale. La *terza* e la *quarta* fase, durante le quali sono emersi i dilemmi oggetto dei successivi paragrafi, hanno visto lo sviluppo dell'attuale documento, nonché un periodo di prova dell'EYLF ed, infine, la diffusione di documenti che rendessero informati i professionisti e le famiglie.

Le fasi terza e quarta dovevano imperativamente concludersi nell'arco di 9 mesi e, nel luglio 2009, la versione approvata dal COAG è stata emanata per l'implementazione nazionale immediata.

E' probabile che la velocità, con la quale il governo Rudd ha proceduto nell'erogazione delle riforme, sia conseguenza della sua determinazione nel garantire le promesse per le quali era stato eletto ed è plausibile che alcuni gesti simbolici siano avvenuti alle spese del perseguimento concreto di priorità politiche²³.

²⁰ Ministry of Education (1996). Te Whariki: He Whariki mtitauranga: Early childhood curriculum. Wellington: Learning Media. Available at: <http://www.education.govt.nz/early-childhood/teaching-and-learning/ece-curriculum/te-whariki/>

²¹ Wilks A., Nyland B., Chancellor B., and Elliot S.. 2008, Analysis of curriculum/learning frameworks for the early years (birth to age 8). Melbourne: Victorian Curriculum Assessment Authority.

²² Edwards S., Fler M., Nuttall J., *A Research Paper to Inform the Development of an Early Years Learning and Development Framework*. Department of Education and Early Childhood Development, Victoria, 2008.

²³ Gittins, R. (2008, June 6). So what makes Rudd run? It's not a sense of direction. *Sydney Morning Herald*, p. 21.

Shanahan, D. (2008, February 9-10). Now to deliver. *Weekend Australian*, p. 17.

In sintesi, il contesto multi-giurisdizionale, la struttura decisionale a più livelli e le tempistiche serrate sono caratteristiche di cui si deve tener conto in un'analisi da vicino dell'EYLF²⁴.

2. Il Consorzio

La Charles Sturt University è una Università pubblica, multi-campus, con centri studi a Melbourne, Sidney e Brisbane e sedi in Albury-Wodonga, Bathurst, Canberra, Dubbo, Goulburn, Griffith, Manly, Orange, Parkes, Parramatta, Port Macquarie, Wagga Wagga e Wangaratta.

E' stata fondata nel 1989 e deve il suo nome a Charles Sturt, un esploratore di origine inglese, nato nel Bengala, che condusse diverse esplorazioni nei territori degli attuali Stati del New South Wales e South Australia.

Il governo federale australiano ha scelto questa Università come guida di un Consorzio, composto da professori di Università australiane, consulenti e rappresentanti di organizzazioni del settore della prima educazione, selezionati fra tutti gli Stati e i Territori, con l'obiettivo di completare le fasi terza e quarta dello sviluppo dell'EYLF.

2.1 L'intento

L'ampiezza e la dispersione geografica del Consorzio, incaricato di sviluppare il primo progetto di stampo nazionale nella storia dell'educazione australiana, sono state due caratteristiche, intenzionalmente ricercate per diverse ragioni.

La prima rappresenta un tentativo di conferire fiducia alla possibilità di lavorare collaborativamente e costruttivamente, attraverso gli 8 Stati australiani, nel settore della prima infanzia.

La seconda ragione sta nel deliberato intento di rispecchiare la diversità degli approcci e delle teorie di riferimento operanti nel settore; in altre parole, l'aspetto della molteplicità dei riferimenti teorici, che ha caratterizzato il Consorzio, contraddistingue anche i

²⁴ Anche rispetto agli stati che hanno già approvato ed implementato Framework come la Nuova Zelanda o l'Irlanda.

professionisti di questi contesti educativi e che, a loro volta, sono chiamati alla collaborazione ed alla discussione circa l'esercizio del loro lavoro.

La terza ragione riflette la diversità generazionale dei componenti, da esperti comprovati a giovani emergenti.

In ultimo, l'ampiezza geografica del Consorzio non è stata vista come una difficoltà, ma quale occasione per realizzare, su larga scala, una gestione distribuita del lavoro ed un coordinamento dei tempi di attuazione.

2.2 Il curriculum è anche una questione politica

Molti, tra i componenti del Consorzio, avevano precedenti esperienze nello sviluppo di curriculum statali, il che ha significato il poter disporre della consapevolezza delle implicazioni e dei risvolti politici e sociali.

Innanzitutto, la consapevolezza che il curriculum è sempre anche una questione politica, sia nel dare forma a ciò che ci si prefigge di plasmare, sia perché riflette il contesto politico e culturale in cui viene sviluppato e, se si verifica una variazione nel contesto, quella variazione si ripercuote certamente nel curriculum.

Essenzialmente, il curriculum riguarda “*what matters*”, ciò che è rilevante, ed il come ciò che è rilevante dovrebbe essere organizzato²⁵.

Ciò che è rilevante viene veicolato attraverso discorsi e narrazioni (come si vedrà nel capitolo V anche in merito alle identità professionali create dalla riforma). Entro il Consorzio sono stati ritenuti rilevanti discorsi e narrazioni di speranza, di salvezza e di rischio politico.

Rispetto alla speranza, il curriculum si propone di riflettere non soltanto ciò che una società valuta, ma anche ciò che spera di diventare²⁶. Il riferimento è all'apologia del ministro Rudd ai popoli indigeni²⁷, ma anche allo statuto dei professionisti del settore, il cui ruolo deve essere pubblicamente riconosciuto.

²⁵ Yates, L. (2009). *From curriculum to pedagogy and back again: Knowledge, the person and the changing world. Pedagogy, culture and society*, 17(1), 17-28.

²⁶ Reid, A. (2008). It's time: A national curriculum for the 21st century? *Professional Educator* 7(4), 9-11.

²⁷ Al riguardo si rinvia a quanto osservato nel capitolo IV, paragrafo 1.

Le speranze prendono corpo nell'EYLF come forma di giustizia sociale, che si traduce nei principi dell'inclusione e come forma di ottimismo rispetto al contributo che l'EYLF può apportare in questo processo di trasformazione.

I discorsi sulla salvezza sono quelli che si riferiscono al rafforzamento della società attraverso azioni di salvataggio o di messa in salvezza dei suoi beni preziosi, ad esempio:

“The agreed aspiration is that children are born healthy and have access, throughout early childhood, to the support, care and education that will equip them for life and learning ... This is critical to achieving long-term participation and productivity gains for Australia. Schooling and skills development must be improved now, and must start early as children are the nation’s future“ (Productivity Agenda Working Group – Early Childhood Development Sub Group, 2008, p. 2).

Si cerca di costruire qualità “desiderabili” nei futuri cittadini, anche reindirizzando le ingiustizie della struttura sociale che perpetra quelle stesse ingiustizie.

Inoltre, ogni struttura riguardante apprendimento e curriculum inevitabilmente implica un margine di rischio politico. Ad esempio, nel corso dello sviluppo del Te Whāriki, era maturata la consapevolezza del rischio di “scolarizzazione” quale effetto di un curriculum nazionale e si era lavorato a lungo per contenere quel rischio²⁸.

La bozza del documento australiano annoverava la “partecipazione civica e il contributo dei bambini al futuro” tra gli *outcome* di apprendimento, invece la versione intermedia ha preferito un’attenuazione in “partecipazione attiva alle relazioni e alla comunità”, mentre la versione finale ha optato, con una attenuazione ancora maggiore, per un “(i bambini sono) connessi e contribuiscono al loro mondo”.

In ultima analisi, le sfide intraprese dal Consorzio nel bilanciare i discorsi di speranza (i nidi e le scuole di infanzia come siti di esercizio della democrazia), di salvezza (le

²⁸ Carr, M., & May, H. (2000). Te Whāriki: Curriculum voices. In H. Penn (Ed.), *Early childhood services: Theory, policy and practice* (pp. 53-73). Buckingham: Open University Press.

prospettive di inclusione sociale) e di rischio politico (la nozione politicamente non percorribile della partecipazione dei bambini) sono state poste in premessa ma sono ancora da realizzare.

3. Realizzazioni e intenzioni

Per quanto riguarda ciò che è già stato realizzato rispetto alle intenzioni, si può porre in rilievo un impegno continuativo per una modalità di lavoro collaborativa, che valuti le diversità e le differenze e che sia radicata nell'adempimento dei principi dell'uguaglianza. Si sono voluti riconoscere i bambini come capaci di agire nel giusto e di apprezzare la complessità del mondo.

Le intenzioni, ancora da sviluppare, risiedono invece nell'apertura di spazi di conversazione rispetto alle pedagogie, ai curriculum ed ai discorsi che li sottendono. Più in generale l'EYLF dovrebbe permettere di articolare i valori e le idee che sono rilevanti e cosa costituisca i buoni cittadini in una buona società²⁹.

Si è voluta una struttura sufficientemente flessibile, tale da consentire una sua interpretazione in modi contestualmente e culturalmente rilevanti³⁰. I professionisti possono attingere ad una varietà di idee e teorie e confrontarsi con differenti discorsi e narrazioni; infine è considerata auspicabile la condizione di potersi spingere oltre i confini di ciò che è attualmente considerato possibile.

Segue l'esposizione delle decisioni e dei dilemmi maturati nel corso della stesura della *Framework* che verranno intesi come spazi generativi per un ulteriore sviluppo dell'EYLF.

4. Decisioni e dilemmi

²⁹ Yates, L. (2009). *From curriculum to pedagogy and back again*, op. cit.

³⁰ *Productivity Agenda Working Group - Early Childhood Development Sub Group*, 2008.

I curricula assemblano e connettono differenti visioni riguardanti i bambini, le famiglie e i professionisti³¹. Conseguentemente, i decreti attuativi dei curriculum inevitabilmente implicano difficili decisioni e dilemmi³².

Il primo dilemma concerne l'*audience*: chi, data la diversità della forza lavoro nei contesti educativi, dovrebbe essere il primo pubblico dell'EYLF?

Secondo l'EYLF Working Party, il primo *audience* dovrebbe essere costituito dagli educatori, sia i laureati, sia i possessori di diplomi. L'accordo riguarda l'obiettivo degli educatori consistente nel facilitare l'apprendimento e il livello di benessere dei bambini mentre collaborano responsabilmente con le famiglie, i colleghi e le comunità. Nella consapevolezza della varietà dei *background* educativi, dei livelli di qualifica e della competenza linguistica (in inglese), si è scelto un registro volutamente accessibile. Il documento finale deve destare l'interesse di studiosi con master e dottorato, ma rimanere fruibile per gli interessati privi di qualifiche formali.

In ragione della varietà delle qualifiche, è necessario un lavoro di coordinamento dello staff e di attiva interpretazione e implementazione della riforma ad opera di chi assume il ruolo di leader pedagogico entro ogni singolo centro educativo.

Il secondo dilemma riguarda i bambini: vi rientrano le problematiche della distinzione tra *infant* e *toddler*, poi delle disabilità evolutive, delle pratiche inclusive e dell'intenzione di creare "*successful and productive workers and contributors to society*".

Si è scelto di evitare la differenziazione delle età, molto marcata negli altri curriculum nazionali, per favorire una prospettiva incentrata sulle capacità piuttosto che sulle vulnerabilità. Parimenti, il termine "bambini" viene riferito a tutti i bambini a prescindere dalle reali capacità, tranne dove il riferimento alle capacità è appositamente reso esplicito.

³¹ Popkewitz, T. S. (2009). *Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: The reason of reason*. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 301-309.

³² Kirst & Bird, 1997, cited by Westbury, 2008, p. 59.

Allo stesso tempo si riconosce che l'impiego di espressioni, come "allievi di successo" e "bambini che contribuiscono attivamente", può risultare difficile da accettare quando siano presenti bambini con disabilità. Il tema del "*belonging, being, becoming*" intende proprio valutare i bambini come cittadini attivi nel presente.

Il terzo dilemma riguarda gli aspetti distintivi della Framework australiana: cosa implichi l'essere educatore nell'Australia post-apologia (ai popoli indigeni) e quali siano i ruoli e le responsabilità degli educatori, se la finalità è di contribuire alla riconciliazione.

Affinché il documento emergesse come nitidamente australiano, si è deciso di valorizzare la diversità linguistica e culturale, vale a dire quelli che sono stati gli aspetti chiave della società australiana per almeno 40.000 anni³³.

E' stato scelto di prendere in seria considerazione ed esaltare tutti i valori, le conoscenze, le attitudini, le credenze e le comprensioni, come base per tutti i bambini in quanto cittadini dell'Australia post-apologia. L'EYLF si propone di essere un atto di riconciliazione, enfatizza il rispetto per la diversità e l'impegno per la giustizia sociale, assunti come principi guida per le pratiche pedagogiche.

Il quarto dilemma riguarda la diversità. Rispettare le diversità e le differenze comporta il riconoscere che ci sono diversi modi di vivere e di essere nel mondo e che atti di discriminazione possono verificarsi, quando alcuni di questi modi di vivere e di essere nel mondo non corrispondono a ciò che è comunemente percepito come normale. Si è sottolineato nell'EYLF il ruolo attivo dei bambini nel costituire le proprie identità sociali e nel dare forma a quelle degli altri; viene incoraggiata la propensione a sviluppare comprensioni positive delle differenze.

Apprendere a rispettare le diversità e le differenze significa comprendere i dilemmi che possono insorgere da quelle differenze; si sostiene la capacità di pensare in modo critico e riflessivo e di intraprendere azioni concrete atte a reindirizzare eventuali ingiustizie.

³³ Insider perspective, p.9

Il quinto dilemma riguarda la giustizia e, nello specifico, come veicolare l'impegno verso la giustizia. E' indubbio che l'EYLF sia impegnato nel garantire pari opportunità. Tuttavia, poiché le ingiustizie originano dai modi in cui la società risponde alla diversità ed alle differenze, può risultare difficile garantire gli stessi *outcome* di apprendimento per diversi bambini, persino assicurando l'accesso e la partecipazione scolastica per tutti.

Si invitano gli educatori a prestare particolare attenzione a quei bambini che si trovano in circostanze di eventuale svantaggio educativo. Similmente, si richiede di prestare attenzione a quelle pratiche educative che possono, inavvertitamente, perpetrare disuguaglianze.

Il sesto dilemma risiede nelle scelte pedagogiche. Si riconosce che l'insegnamento nei contesti educativi richiede arte professionale e cioè una miscela di conoscenze pratiche, prestazioni competenti caratterizzate da intuizione, improvvisazione, immaginazione e capacità di andare al di là del conosciuto, capacità di formulare giudizi basati sulla conoscenza professionale e sulla comprensione del contesto³⁴.

Sebbene una tale dettagliata descrizione sia assente nel documento, il termine *pedagogy* convoglia la centralità e la complessità delle relazioni, l'insegnamento intenzionale e l'essere criticamente riflessivi.

Nel complesso l'EYLF ha evitato descrizioni tecniche delle pratiche professionali dei servizi educativi.

Il settimo dilemma riguarda il gioco, cosa possa essere detto e cosa sia rimasto non-detto. Il gioco viene promosso come il luogo dove le identità vengono continuamente impersonate e negoziate³⁵.

L'EYLF invita gli educatori a riconoscere nel gioco numerose opportunità per i bambini di sperimentare differenti modalità di essere.

³⁴ Fish, D. (1998). *Appreciating practice in the caring professions: Refocusing professional development and practitioner research*. Oxford: Butterworth Heinemann.

³⁵ Richardson, C. (2009). Supporting children's thinking about play. *Every Child*, 15(2), 4-5.

L'ottavo ed ultimo dilemma ha riguardato le assunzioni teoriche sottese, in particolare la valutazione dei rischi e delle opportunità dell'elettismo teorico.

Molti documenti propongono una specifica visione sull'educazione dell'infanzia e sui curricula per questa fascia di età. All'opposto, l'obiettivo dell'EYLF è promuovere la riflessione, il dialogo, la critica, il dibattito e la discussione, senza assumere una particolare istanza teorica. Si invita all'elettismo teorico anziché proporre una specifica prospettiva teorica.

Le intenzioni di coloro che hanno provveduto alla stesura dell'EYLF non sempre sono evidenti nella versione definitiva. Il concepire la Struttura come un documento dinamico e passibile di perfezionamento apre specifici spazi generativi.

Nel prosieguo della tesi, si prenderanno in considerazione il ruolo degli educatori rispetto all'esercizio della professione e, più avanti, le possibilità aperte dalla riflessione sulle pratiche pedagogiche.

PARTE II
SUGLI EFFETTI DELLA
RIFORMA

CAPITOLO V

La costruzione della professionalità nei contesti educativi rivolti alla prima infanzia

1. L'identità professionale degli educatori

L'EYLF definisce indistintamente “educatori” tutti coloro che lavorano direttamente con i bambini nei contesti educativi, stabilisce cosa aspettarsi in termini di apprendimento dai bambini e cosa gli educatori possono fare per promuovere gli apprendimenti. Nel perseguire questi obiettivi l'EYLF produce e riproduce discorsi sia nuovi, sia noti nell'ambito dell'educazione della prima infanzia.

In un articolo del 2011, “*Discourses of the EYLF: constructing the early childhood professional*”, gli autori Ortlipp, Arthur e Woodrow valutano le percezioni di alcuni tra i professionisti che avevano preso parte ad un collaudo iniziale dell'EYLF, della durata di sei settimane, prima che il documento divenisse ufficiale.

Essi si propongono di indagare se gli interventi riguardanti il curriculum, come l'EYLF, abbiano il potenziale di definire/ridefinire l'identità professionale dell'EYLF stesso.

Utilizzano i concetti di discorso, soggettività, potere-conoscenza e capacità di azione per esplorare i limiti e le possibilità aperti con l'introduzione dell'EYLF.

Nel modo più semplice possibile, l'identità professionale può essere compresa come ciò che i membri di una professione definiscono rispetto a se stessi e agli altri³⁶.

Considerate variabili contingenti, quali la diversità dei livelli di istruzione (dal non qualificato alla laurea), di retribuzione rispetto alle altre professioni e di status professionale, l'identità degli educatori ha dimostrato di essere la determinante

³⁶ Lasky, S. (2005) *A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform*, *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>

fondamentale per quanto riguarda la qualità dell'insegnamento, il grado di evoluzione professionale e l'intenzione di abbandonare la professione³⁷.

In particolare, in Australia, queste caratteristiche hanno portato a tassi di attrito settoriale del 30-40%³⁸.

L'OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*, 2001) ha individuato proprio nella continuità dello staff, congiuntamente con i livelli di qualifica ed impegno ed infine nelle credenze e nelle pratiche, le componenti chiave che assicurano qualità ai servizi educativi della prima infanzia.

L'introduzione dell'EYLF, nel contesto di un maggiore attenzione rivolta all'educazione della prima infanzia a livello internazionale, oltre che nel territorio australiano, si propone di riformare la forza lavoro, accrescere i livelli minimi di qualifica, introdurre nuovi standard qualitativi e garantire l'accesso universale alle *preschool* per tutti i bambini di 4 anni (*Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations*, 2009b).

Per quanto riguarda le teorie di riferimento più recenti, le teorie post-strutturaliste vedono le identità, incluse le identità professionali, come processi che si costruiscono nel ed attraverso il discorso³⁹.

Il vedere le identità come qualcosa che può essere costruito attraverso il discorso, apporta caratteri di contingenza e fragilità ed apre la strada a possibili ricostruzioni.

Lo studio in oggetto poggia su concezioni post-strutturaliste dell'identità, viste dunque come prodotti narrativi, ma che sono anche determinate da relazioni sociali e strutturali sia entro, sia oltre l'educazione⁴⁰.

³⁷ Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009) Student Teachers' Professional Identity Formation: between being born as a teacher and becoming one, *Educational Studies*, 35(4), 361-378. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690802648317>

³⁸ Sumsion, J. (2005) Staff Shortages in Children's Services: challenging taken-for-granted discourses, *Australian Journal of Early Childhood*, 30(2), 40-48.

³⁹ Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. & Warne, T. (2002) Towards an Uncertain Politics of Professionalism: teacher and nurse identities in flux, *Journal of Education Policy*, 17(1), 109-138. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930110100081>

⁴⁰ Dillabough, J. (1999) Gender Policies and Conceptions of the Modern Teacher: women, identity and professionalism, *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 373-394. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569995326>

“Multiple discourses of professionalism and pedagogical practice result in multiple positions or multiple identities, which early childhood practitioners can choose to take up or resist/reject. This suggests the possibility of agency in the formation of a professional identity” (p. 57).

Nel contesto dell'EYLF, che pur riconosce e promuove numerose e differenti teorie, l'educatore è colui che “*scaffold*”, cioè sostiene, l'apprendimento dei bambini, è colui che lavora nella “zona di sviluppo prossimale⁴¹” e conduce l'apprendimento anziché seguirlo. In questi concetti, possono essere visti i discorsi socioculturali e le possibili posizioni del soggetto consentite da tali discorsi.

2. Come l'EYLF costruisce i professionisti della prima infanzia

L'articolo prosegue specificando che l'intento è non tanto quello di individuare come l'identità professionale dell'educatore possa modificarsi, anche sensibilmente, a seguito dell'introduzione dell'EYLF, quanto esaminare come l'EYLF costruisca i professionisti della prima infanzia e se e come queste identità siano poste in essere (o meno) dai professionisti implicati con l'EYLF e come ciò *influisca* sullo *status* dell'educazione della prima infanzia.

Metodologia

Come in precedenza accennato, lo sviluppo dell'EYLF è stato curato da un Consorzio *multi-agency* condotto dalla Charles Sturt University. Una bozza del futuro documento era stata testata, per sei settimane, in ventotto centri educativi in diverse città australiane. In ogni sito era stato collocato un “amico critico” che sostenesse gli educatori nell'implementazione della *Framework* e che li intervistasse, poi, rispetto ad esperienze ed aspettative.

I dati così generati sono stati analizzati da ciascuno degli amici critici/ricercatori, i quali hanno anche scritto un *case-study* del rispettivo sito. Al momento del collaudo, non vi era l'intenzione di esaminare l'impatto dell'EYLF sulle identità professionali; esisteva,

⁴¹ Lev Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di L. Mecacci, Roma-Bari, Laterza, 1990 (nona edizione del 2001).

tuttavia, la consapevolezza che le interviste con i professionisti avrebbero fornito dati suscettibili di successive analisi. L'utilizzo dei dati, a tal fine, è eticamente in linea con il consenso già fornito allo studio originario.

Dati

I dati utilizzati nello studio sono di due tipi. La prima fonte di dati è l'EYLF stesso. La seconda serie di dati proviene dalle interviste svolte durante l'applicazione pilota della bozza dell'EYLF, come si è detto, presso 28 centri per 6 settimane tra marzo ed aprile 2009.

Sono stati intervistati un totale di 98 tra professionisti e manager della prima infanzia. Il numero delle persone intervistate per ogni sito è dipeso dall'ampiezza di ciascuno di essi e dal numero di persone che lavorano direttamente con l'EYLF, che hanno volontariamente partecipato all'intervista.

Il livello di istruzione va dal certificato III alla laurea e il livello di esperienza dai 3 mesi ai 33 anni.

Alla conclusione del periodo di prova, gli amici critici hanno condotto le interviste con gli educatori. Fino a quel momento, erano stati presso i siti almeno una volta ed avevano avuto conversazioni telefoniche, su base settimanale, per discutere il coinvolgimento degli educatori con l'EYLF.

Le interviste semi-strutturate, condotte presso i centri educativi, erano della durata di un'ora e mezza. Gli argomenti imprescindibili sono stati: impressioni generali circa l'EYLF come documento che informa la pratica; l'estensione con cui l'EYLF riflette prospettive correnti ed emergenti circa l'educazione della prima infanzia; i cambiamenti che si sono già verificati in risposta all'applicazione dell'EYLF; il potenziale dell'EYLF nel produrre una differenza per i bambini australiani, le loro famiglie e le comunità; *status* e condizione delle professioni riguardanti la prima infanzia; relazioni e collegamenti tra i settori della prima infanzia e quelli scolastici; altri argomenti di carattere generale come le prospettive dei partecipanti su elementi particolari del documento (*outcome* e valutazioni) e suggerimenti per garantire un'efficace implementazione dell'EYLF. Le interviste sono state registrate e trascritte.

Analisi dei dati

I dati sono stati analizzati sulla base dei concetti post-strutturalisti⁴² di discorso, soggettività, potere-conoscenza e capacità di azione. Questi concetti sono stati utilizzati come lenti attraverso cui osservare i dati alla ricerca di *pattern* e per interpretare i risultati alla luce della ricerca internazionale.

*“Discourses, as systems of knowledge, provide norms, values, principles and rules which act as the truth upon which individuals are constituted, and constitute themselves, as particular types of people: for example, how to be an early childhood educator in Australia”*⁴³.

La soggettività, intesa come modalità di conoscere il Sè in relazione al mondo, si costituisce attraverso la partecipazione individuale ai discorsi che sono disponibili o ai quali il soggetto ha accesso.

Lo studio si basa inoltre sull’analisi di Foucault sul potere-conoscenza per teorizzare i potenziali effetti dell’EYLF nel formare/riformare l’identità professionale nel campo della prima infanzia in Australia. La Framework è vista come un agente attivo nel produrre, riprodurre e mettere in circolo ciò che è considerato desiderabile nelle pratiche educative.

Il processo del parlare/scrivere circa le pratiche desiderabili forma e produce le conoscenze e le pratiche, i discorsi e il soggetto di quei discorsi⁴⁴. Ciò rende possibile e costituisce l’identità professionale dell’educatore in Australia.

E’ stata anche intrapresa un’analisi del discorso applicata all’EYLF per identificare i modi in cui costruisce i professionisti della prima infanzia. Si è cercato cosa l’EYLF dice (e cosa non dice) circa la conoscenza professionale, le capacità e gli attributi che i professionisti dovrebbero possedere e come dovrebbero metterle in pratica.

⁴² Barthes, R. (1970) *S/Z*, Editions du Seuil, Paris.

Barthes, R. (1973) *Le plaisir du texte*, Editions du Seuil, Paris.

Derrida, J. (1967) *L’écriture et la différence*, Editions du Seuil, Paris.

Lacan, J. (1966) *Écrits*, Editions du Seuil, Paris.

Foucault, M. (1966) *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Gallimard, Paris.

⁴³ Nuttall, J. & Ortlipp, M. (2012) Practicum Assessment of Culturally and Linguistically Diverse Early Childhood Pre-service Teachers, *European Early Childhood Education Research Journal*

⁴⁴ Foucault, 1972

Il documento è stato esaminato alla ricerca degli esempi nel testo che costituiscono “l’oggetto discorsivo” (e cioè la professionalità della prima infanzia) e che formano le “condizioni di possibilità” per quell’oggetto discorsivo (modi di essere, pensare e praticare).

Ciò implica il conteggiare la frequenza delle parole chiave legate all’identità professionale, quali “gioco”, “prendersi cura”, “insegnare” ed “apprendere” e tutte le parole impiegate per riferirsi o descrivere il professionista della prima infanzia.

Dopo l’analisi dell’EYLF, sono stati esaminati i dati provenienti dalle interviste e si è proceduto ad una seconda analisi con un nuovo *focus* concettuale riguardante l’identità professionale.

La seconda analisi ha permesso un esame più dettagliato e focalizzato su particolari aree ed ha consentito anche un’indagine più dettagliata di un sottogruppo dei dati originali. Il *focus* ha riguardato il *se* e il *come* i discorsi identificati all’interno dell’EYLF fossero riprodotti nel ed attraverso il linguaggio degli intervistati.

Sono state analizzate tutte e 98 le interviste per identificare se l’identità professionale fosse un tema ricorrente. Sono stati selezionati i dati rilevanti a tal fine (ad esempio, i discorsi in cui gli intervistati parlano di ciò che significhi essere chiamati educatori o i discorsi relativi a come ritengono che l’EYLF possa impattare sulla professione) e su questi sono state condotte ulteriori analisi.

Dall’applicazione di questi filtri sono risultati 23 tra i trascritti delle interviste provenienti da 19 siti.

Tutti gli Stati e i Territori sono rappresentati ed anche un vasto *range* delle differenti tipologie di servizio operanti.

I trascritti delle interviste sono stati letti ed analizzati dagli stessi autori. Sono state esaminate le parole che i partecipanti hanno impiegato per descrivere i ruoli e le percezioni della comunità rispetto al lavoro degli educatori e si è cercato infine di identificare temi comuni.

Sulla base dei concetti post-strutturalisti sopra elencati, sono stati esaminati i discorsi relativi all’educazione ed alla cura della prima infanzia, prodotti, riprodotti e messi in

circolo dai partecipanti: ad esempio le frasi in cui questi descrivono l'essere insegnanti e sottolineano il ruolo degli educatori rispetto all'apprendimento dei bambini.

Si è indagato se l'EYLF permetta o meno nuovi o differenti discorsi rispetto a quelli storicamente noti nell'ambito della prima educazione, se gli educatori abbiano cercato di costruire nuove identità professionali o abbiano rafforzato quelle vigenti (soggettività), ad esempio osservando come rispondono all'utilizzo del termine "educatore" e alle spiegazioni dell'EYLF quanto ad insegnamento e apprendimento.

In aggiunta, è stata osservata la capacità di azione in termini di abilità dei partecipanti di posizionare loro stessi in modi particolari, prendendo attivamente le posizioni di soggetto o resistendo/rifiutando i discorsi promossi dall'EYLF.

3. L'identità professionale degli educatori nell'EYLF: nuove possibilità, rischi e sfide

3.1 I discorsi dell'EYLF

L'EYLF può essere considerata una forma di discorso perché si sostanzia nel linguaggio e richiede pratiche sociali⁴⁵.

L'EYLF si propone di produrre una nuova organizzazione discorsiva all'interno dell'ambito dell'educazione e della cura della prima infanzia. Lo studio mostra che il documento marginalizza quelli che sono stati i discorsi dominanti (cura e sviluppo); mantiene i discorsi vigenti relativi al gioco; riproduce quelli che di recente sono divenuti discorsi dominanti come relazioni e partnership e favorisce nuovi discorsi per quanto riguarda educazione e apprendimento.

A titolo esemplificativo, il termine "educatore" è utilizzato 127 volte all'interno del documento, "insegnamento" 27 volte e "apprendimento" 220 volte. In 58 casi il termine "apprendimento" compare strettamente legato all'"apprendimento dei bambini" ed il ruolo degli educatori in tale apprendimento compare come esemplificato dalle seguenti frasi:

⁴⁵ Weiner, G. (1994) *The Gendered Curriculum: developing a post-structuralist feminist analysis*, *Australian Educational Research*, 21(1), 63-86.

*“Educators draw on a rich repertoire of pedagogical practices to promote children’s learning”*⁴⁶.

*“They [educators] also recognize spontaneous teachable moments as they occur, and use them to build on children’s learning”*⁴⁷.

Per contro, il termine “sviluppo” compare 19 volte, 10 delle quali in riferimento ad “apprendimento e sviluppo”. Il termine “cura” compare solo 3 volte in riferimento a ciò che gli educatori fanno; compaiono 2 volte i verbi “prendersi cura” e 4 “nutrire” (nella stessa accezione) entrambi impiegati in relazione alla capacità degli educatori di sviluppare “relazioni nutrienti” (p.13) o “relazioni di cura con i bambini e le famiglie” (p.12).

Il termine “gioco” è utilizzato 68 volte, quasi sempre connesso all’apprendimento, ad esempio “apprendimento basato sul gioco” ed “apprendere attraverso il gioco”.

Infine, vi sono 45 riferimenti al termine “relazioni” e la parola “*partnership*” è utilizzata 13 volte in relazione al lavoro degli educatori, concepito in *partnership* con le famiglie, in frasi come:

“They [educators] recognize the connections between children, families and communities and the importance of reciprocal relationships and partnerships for learning” (p. 16).

“Educators’ practices and the relationships they form with children and families have a significant effect on children’s involvement and success in learning” (p. 8).

L’EYLF identifica 5 principi che sottendono le pratiche legate alla prima infanzia: relazioni reciproche sicure e rispettose, *partnership*, rispetto per la diversità, apprendimento continuo e pratiche riflessive.

Questi principi includono affermazioni relative alle credenze, ai valori, alle pratiche e alle disposizioni che gli educatori, che lavorano in ottemperanza a tali principi, dimostreranno. Ad esempio, colui che “lavora in *partnership* con le famiglie” si impegna a ricercare “equità” (p.12), “rispetta la diversità delle famiglie e delle

⁴⁶ Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009a, p. 16.

⁴⁷ Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009a, p. 17.

comunità” ed “intraprende azioni per indirizzare le ingiustizie”; è qualcuno che è in “co-apprendimento con i bambini, le famiglie e le comunità”, “valorizza la continuità e la ricchezza della conoscenza locale” ed “esamina ciò che accade e riflette su ciò che può essere cambiato” (p.13).

L'EYLF specifica inoltre le pratiche connesse a detti principi, quali l'adottare approcci olistici, la responsabilità ai bambini, la pianificazione l'implementazione di attività di apprendimento basate sul gioco, la creazione di ambienti adeguati e diversificati di apprendimento, la valutazione dei contesti sociali e culturali dei bambini e loro famiglie, l'assicurare continuità alle esperienze e la valutazione e il monitoraggio dell'apprendimento dei bambini al fine di informare nuovamente le pratiche e di sostenere gli *outcome* di apprendimento (pp. 14-18).

Anche i principi possono essere considerati discorsi, poiché costituiscono credenze e valori, e le pratiche che si originano all'interno di questi vengono viste come normali, giuste e desiderabili. Ad esempio, entro un discorso di tipo relazionale, è desiderabile l'essere “attenti ai pensieri ed ai sentimenti dei bambini”, ed è visto come normale l'attribuire “priorità a relazioni nutrienti” (p.12).

Il professionista della prima infanzia, che opera nell'ottica dell'equità e del rispetto della diversità, presuppone che si “creda nella capacità di tutti i bambini di riuscire a prescindere dalle diverse circostanze ed abilità” (p.13). Il discorso della diversità costituisce professionisti “culturalmente competenti” (p.16) I discorsi dell'apprendimento continuo e delle pratiche riflessive costituiscono professionisti della prima infanzia come ricercatori “alla continua ricerca dei modi di costruire la propria conoscenza professionale” (p.13).

Infine, l'impiego nell'EYLF di termini quali “insegnamento intenzionale”, “pedagogia”, “*outcome* di apprendimento” e “valutazione” segnala un cambio di enfasi dalle tradizionali prospettive di cura e nutrimento ai discorsi di insegnamento e responsabilità.

L'enumerazione dei 5 *outcome* di apprendimento e delle loro sottocomponenti o esempi di “prove che gli educatori possono osservare in riferimento ai bambini ed ai loro

apprendimenti” (p.19) dimostra la possibilità di un discorso più tecnico⁴⁸ relativamente all’educazione, entro il quale gli educatori possono focalizzare il loro insegnamento rispetto al conseguimento degli *outcome* stabiliti dal governo.

3. 2 I discorsi educativi dell’EYLF

L’“insegnamento intenzionale” è inteso come una pratica pedagogica chiave nel promuovere l’apprendimento dei bambini. Inteso come un atteggiamento degli educatori “deliberato, finalistico e significativo nelle decisioni e nelle azioni”, e come consapevolezza che “l’apprendimento si verifica in contesti sociali e che le conversazioni e le interazioni sono di importanza vitale per l’apprendimento”⁴⁹.

L’EYLF rende la posizione dell’educatore professionale e intenzionale visibile e perciò accessibile ai professionisti, come esemplificato dalla seguente affermazione di uno degli intervistati:

“...So it is actually seeing the difference in those things that happen in front of you every minute of every day. You know, we can go in there now and we can document in every room something and we can find it in the framework and that’s what I think will actually make the difference ... to realize the importance of what you’re doing and why you’re doing it.

It [the EYLF] makes you feel more of a professional than if you go into the room and come out each night just having changed nappies and patted babies. Because that’s what you think you’re doing but when you realize what you’re actually doing – you’re teaching children through this – it makes a big difference because a lot of them may be unaware what they’re actually doing when they are performing these tasks. It makes a greater awareness about your own profession”.

Quest’affermazione dimostra la capacità di articolare l’agire degli educatori in quanto insegnanti professionali e intenzionali, e mostra, inoltre, il senso di soggettività, dell’essere professionali incorporato nell’identità professionale.

⁴⁸ Moss, P. (2006) *Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker*, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30-41. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.30>

⁴⁹ *Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations*, 2009a, p. 15.

L'EYLF rende possibile la mobilitazione dei discorsi di educazione, insegnamento e apprendimento e, con essi, permette agli educatori di posizionarsi in quanto insegnanti, poiché viene promosso l'apprendimento dei bambini attraverso esperienze significative e sfidanti e attraverso la pianificazione di insegnamenti intenzionali (p.15).

La seguente è un'intervista che esemplifica quanto appena evidenziato:

“If you’ve got a framework to follow, it’s probably a little bit more about defining it rather than letting it just sort of happen ... Maybe when you set up an activity, try to focus a little bit more on the learning outcome of it ... [the EYLF] makes you more aware of what you’re doing”.

Infine, le pratiche riflessive consentono attivamente al soggetto di posizionarsi come professionista riflessivo:

“Doing a lot of reflecting ... It’s just good to read and then think, ‘Yeah, we’re doing that’, or how we could make changes in our practices.

[It] makes me reflect on my teaching practices and it’s something we always need to do as teachers all the time, and therefore I find it a very reflective document”.

3.3 I discorsi sul curriculum ufficiale

Così come accaduto per gli altri Paesi che hanno adottato un curriculum ufficiale⁵⁰, l'EYLF ha fornito un linguaggio ed un veicolo per articolare il lavoro degli educatori; il documento australiano sembra, inoltre, avere dato autorità ai discorsi concernenti l'educazione della prima infanzia in quanto “indipendente”, “nazionale” e supportata dalla ricerca e dal governo:

⁵⁰ Oberhuemer, P. (2005) *International Perspectives on Early Childhood Curricula*, *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27-37. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03165830>

Alvestad, M. & Duncan, J. (2006) *‘The value is enormous: it’s priceless I think!’: New Zealand preschool teachers’ understandings of the early childhood curriculum in New Zealand: a comparative perspective*, *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 31-45. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03165976>

Nuttall, J. & Edwards, S. (2007) *Theory, Policy and Practice: three contexts for the development of Australia’s early childhood curricula documents*, in L. Keesing-Styles & H. Hedges (Eds) *Theorising Early Childhood Practice: emerging dialogues*. Castle Hill, New South Wales: Pademelon Press.

Sofou, E. & Tsafos, V. (2010) *Preschool Teachers’ Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece*, *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411-420. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-009-0368-2>

“Giving authority ... you’ve got a document that is actually done by somebody other than, you know, anyone of our names, that is actually backed up by good research and understanding. It often gives the whole argument more importance I suppose ... Independence and authority I think are important”.

Il documento, in quanto redatto dal governo, acquista autorevolezza e stabilisce quali sono le pratiche educative e le identità professionali desiderabili.

Essendo inoltre supportato dalla ricerca, viene percepito come scientifico, oggettivo, credibile e vero. Corrispondentemente, i discorsi prodotti, riprodotti e messi in circolo riguardo l’educazione della prima infanzia, funzionano come una verità discorsiva. I discorsi, in quanto istituzionali, ufficiali ed autorizzati, funzionano come un argomento intero rispetto al valore conferito alla prima infanzia.

Il potere dei discorsi concernenti il curriculum può essere reso evidente dalla seguente frase di uno degli intervistati:

“If they [school teachers and families] know that there is a curriculum so that everything that we do are not random experiences for the sake of entertainment, that there is actually purpose and intention behind what we do, I think it would raise their awareness and then ultimately their expectation.

I also think that it should make a difference to the early childhood profession that we have something, that we can say we actually have a document. Not just, ‘Oh, I just make up what I do’.

L’autorità conferita rientra nell’identità professionale rendendola socialmente legittimata. Il riconoscimento istituzionale locale e la potenziale ampia circolazione sociale hanno il potere di ridefinire le identità professionali anche perché rese desiderabili, giustificabili ed accessibili.

3. 4 Pericoli, resistenze e possibilità di azione

Esiste il rischio che un curriculum standardizzato possa de-professionalizzare gli educatori della prima infanzia, poiché il controllo del curriculum viene svolto da soggetti politici e limita con ciò la possibilità di decisioni autonome⁵¹

Uno studio di Fenech & Sumsion⁵² mostra come, per molti educatori, le strutture regolative agiscano come un limite e producano discorsi conformi e tecnici. In ogni caso, lo studio conclude che gli educatori possono aumentare le decisioni informate e la riflessione critica per tutelarsi da timori relativi alla qualità delle pratiche.

Osgood⁵³ sostiene che lo sguardo regolatore possa, quantomeno, essere negoziato.

Lo studio di Fenech & Sumsion ha mostrato come l'impatto del regime dipende dall'individuo e che questi può mettere in atto pratiche di resistenza.

Gli autori dell'articolo, qui sintetizzato, sono più inclini ad individuare limiti e potenzialità in coloro che attuano le pratiche educative, in stretta dipendenza con la loro comprensione della pedagogia infantile e dall'ampiezza della loro formazione.

Si ipotizza che quelli che hanno una forte e pre-esistente identità professionale potrebbero non avventurarsi in nuovi discorsi e nuove pratiche professionali. Alcune resistenze potrebbero annidarsi nella soggettività degli educatori perché determinate pratiche potrebbero contraddire credenze ritenute da tempo.

Tra gli intervistati sono emerse posizioni più "conservative" ma anche "possibiliste ed integrative".

3. Valutazione d'insieme dell'EYLF

L'introduzione dell'EYLF si presenta sia con rischi sia con opportunità. Le opportunità risiedono nella possibilità di accrescere lo status professionale degli educatori; tuttavia, una prospettiva autoritaria, che sancisce ciò che è desiderabile nelle pratiche educative, può determinare il rischio di de-professionalizzare gli educatori.

⁵¹ Grieshaber, S.J. (2000) *Regulating the Early Childhood Field*, *Australian Journal of Early Childhood*, 25(2), 1-6 .

⁵² Fenech, M. and Sumsion, J. (2007) 'Early childhood teachers and regulation: complicating power relations using a Foucauldian lens'. *Contemporary Issues in Early Childhood* 8(2): 109—22.

⁵³ Osgood, J. (2006) *Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: resisting the regulatory gaze*, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.5>

L'articolo ha esaminato il ruolo dello *staff* implicato nella prima infanzia più che degli educatori.

E' possibile che l'EYLF accresca lo status dello *staff* (coloro che dispongono di certificati e diplomi) ma de-professionalizzi gli educatori che dispongono di laurea.

Lo spostamento del *focus* dalla cura, molto presente nei discorsi e nelle pratiche tradizionali, in favore dell'educazione può avere risvolti positivi in termini di riconoscimento professionale. Tuttavia, il ruolo della cura, quale dimensione importante delle professioni che hanno a che fare con la prima infanzia, può andare perduto.

In uno studio, Woodrow⁵⁴ indica che proprio la cura è una componente chiave dell'identità professionale degli educatori, così come è centrale per l'*Early Childhood Australia Code of Ethics*⁵⁵.

L'introduzione del documento è un chiaro segno della crescente importanza attribuita al settore dagli organi politici. L'autorevolezza con ciò conferita ha il potenziale di accrescere lo status dei professionisti e del settore dell'educazione.

Il linguaggio utilizzato nell'EYLF costruisce i professionisti come educatori, insegnanti e professionisti riflessivi ma di per sé non assicura che questi ridefiniscano le proprie identità, per quanto almeno la possibilità sia stata posta in essere. Il potenziale dell'EYLF di cambiare i modi tradizionali di concepire la prima educazione, comprese le figure professionali che se ne occupano, risiede, almeno in parte, in coloro che ne avviano i discorsi e, con ciò facendo, li mobilizzano.

I risultati dello studio mostrano che la possibilità di riflettere sulle pratiche educative alla luce del documento, sia individualmente sia con i colleghi, effettivamente avvia un'assunzione di prospettiva rispetto alle pratiche e a cosa implicino. Rende i discorsi sull'educazione visibili ed accessibili e conduce i professionisti a riposizionarsi all'interno di quei discorsi come educatori, insegnanti e professionisti.

⁵⁴ Woodrow, C. (2001) *Ethics in Early Childhood: continuing the conversations*, *Australian Journal of Early Childhood*, 26(4), 26-31.

⁵⁵ *The Early Childhood Australia Code of Ethics is a set of statements about appropriate and expected behaviour of early childhood professionals. It reflects current pedagogical research and practice, providing a framework for reflection about the ethical responsibilities of early childhood professionals. Designed especially for early childhood education and care environments, and based on the principles of the United Nations Convention on the Rights of the Child (1991) this code of ethics has followed a national process of consultation,*

CAPITOLO VI

Le conoscenze professionali richieste agli educatori

Bisogna a questo punto considerare che tipo di conoscenza venga richiesta agli educatori, qui intesi come professionisti tenuti ad operare in osservanza di politiche e pratiche di respiro nazionale e internazionale aventi, come visto, l'obiettivo di regolamentare i settori dell'educazione e della formazione.

Nel contesto contemporaneo, il tipo ed il grado di conoscenza considerati necessari per quanti si dedicheranno al lavoro con neonati e bambini è oggetto di intenso dibattito, sia perché diversi paradigmi teorici si sono succeduti negli anni, sia come conseguenza di specifiche condizioni sociali, politiche ed economiche.

In estrema sintesi, si può affermare che le teorie tradizionalmente considerate "specialistiche" vennero gradualmente assoggettate dall'emergente disciplina nota come psicologia evolutiva⁵⁶.

Nel corso degli anni '90, il dominio della psicologia evolutiva venne poi sfidato dalle teorie socio-culturali che imponevano di configurare una nuova relazione tra lo sviluppo del bambino e la preparazione degli educatori⁵⁷. A queste fecero, poi, seguito le correnti post-strutturaliste, come verrà approfondito nei paragrafi successivi.

Le evoluzioni dei paradigmi teorici di riferimento non sono di per sé un livello di analisi sufficiente, poiché a queste vanno aggiunte le trasformazioni delle stesse istituzioni che producono conoscenza, cioè le Università, le quali devono occuparsi di tre ordini di fattori. In primo luogo, di questioni epistemologiche, ovvero dello o degli oggetti di conoscenza, di come questa si origini e venga trasmessa; secondariamente, di questioni

⁵⁶ Silin, J. (1987) *The Early Childhood Educator's Knowledge Base: a reconsideration*, *Current Topics in Early Childhood Education*, 7, 17-29.

⁵⁷ Cullen, J. (1999) *Children's Knowledge, Teachers' Knowledge: implications for early childhood teacher education*, *Australian Journal of Early Childhood*, 24(2), 13-15.

del tipo “chi”, in ultima analisi, abbia il compito di produrre conoscenza; infine, dei necessari mutamenti cui sono soggette in risposta a cambiamenti sociologici; in anni recenti, a questo proposito, l'autonomia dell'Università tradizionale sembra essersi ridotta per rispondere ad un'esigenza di maggiore interconnessione con la società in senso ampio. Si richiede, infatti, che le Università siano parte dell'economia globale e della società internazionale.

1. Il passaggio dalle teorie evolutive alle concezioni post-moderne

Prima dell'implementazione dell'EYLF, si è ritenuto che un'educazione di qualità della prima infanzia si identificasse in quella in cui curriculum e pratiche di insegnamento fossero evolutivamente appropriate⁵⁸.

La conoscenza dei *pattern* di crescita nel corso dei primi anni di vita, unitamente alla conoscenza dei singoli bambini, dei loro interessi e dei *background* culturali garantivano l'erogazione di programmi considerati esemplari. Conseguentemente, l'*iter* formativo dell'educatore doveva necessariamente includere le teorie e le ricerche sullo sviluppo infantile e le pratiche pedagogiche, così che la stesura dei curricula era influenzata dall'applicazione di queste conoscenze.

Le successive prospettive teoriche (teorie critiche e post-strutturalismo), con i loro strumenti di analisi come la decostruzione (un esempio di utilizzo è osservabile nelle righe che seguono), hanno messo in crisi le visioni tradizionaliste sull'apprendimento e sull'insegnamento e mettono in dubbio che la scienza abbia la capacità di determinare oggettivamente le leggi universali sullo sviluppo umano⁵⁹. La scienza, piuttosto, viene

⁵⁸ Bredekamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Le linee guida per le *Developmentally Appropriate Practice* (DAP) sono state elaborate (Bredekamp, 1987) a partire dal riconoscimento della relazione tra “sviluppo della conoscenza nel bambino” e “insegnamento” nella convinzione che i bambini apprendano più efficacemente con un approccio alla prima educazione che sia concreto ed orientato al gioco. Gli elenchi con le attività considerate “evolutivamente appropriate” si completano con item considerati inappropriati. Le DAP sono state descritte come “universalmente applicabili”.

⁵⁹ Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.

vista come una costruzione sociale, intrisa dei valori dei suoi stessi creatori e, perciò, portatrice soltanto di un ristretto gruppo di relazioni di potere nella sua applicazione⁶⁰.

Le prospettive post-strutturaliste hanno messo in rilievo che la conoscenza e le ricerche sulle sviluppo infantile sono state condotte prevalentemente con gruppi omogenei, e, nello specifico, di razza bianca e di classe sociale media; inoltre, hanno messo in evidenza che il corso dell'apprendimento dei bambini è stato sempre confrontato con ciò che veniva considerato "normale" nello sviluppo.

Alla luce di queste considerazioni sembrerebbe logicamente possibile concludere che gli educatori siano chiamati a disporre di conoscenze di tipo storico, di tipo politico, di tipo sociologico ed anche filosofico.

Oggi, è ritenuto importante insegnare ciò che assicura al bambino il successo scolastico⁶¹. Inoltre, gli insegnanti sono consapevoli che il ruolo dell'educazione consiste anche nella formazione di persone socialmente produttive⁶².

In un articolo del 1996, Sally Lubeck⁶³ impiega lo strumento di analisi della "decostruzione" per illustrare come le assunzioni racchiuse nell'impiego di termini, quali *sviluppo della conoscenza nel bambino e preparazione dell'insegnante*, costringano ed impongano limiti a quanto l'educazione e gli individui siano potenzialmente in grado di produrre.

Il termine "decostruzione" proviene dal movimento del *criticismo* (Derrida, 1981⁶⁴) ed è stato successivamente utilizzato per interrogare una serie di pratiche sociali; in particolare Lemert⁶⁵ (1992) lo definisce come "il metodo proprio di una teoria sociale

⁶⁰ Luke, C. & Luke, A. (1998). *Interethnic families: Difference within difference*. *Ethnic and Racial Studies*, 21(4), 728-754.

⁶¹ Bowman, B.T., Donovan, M.S., & Burns, M.S. (Eds.) (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, D.C.: National Academy Press

⁶² Australian Council of Deans of Education (ACDE). (2001). *New learning: A charter for Australian education*. Canberra: ACDE.

⁶³ Lubeck, S. (1996) *Deconstructing 'child development knowledge' and 'teacher preparation'*. *Early Childhood Research Quarterly* 11(2): 147-167.

⁶⁴ Derrida, J. (1981), *The Deaths of Roland Barthes, in Poétique*

⁶⁵ Lemert, C. (1992). *General social theory, irony, postmodernism*. In S. Seidman & D. Wagner (Eds.), *Postmodernism and social theory* (pp. 17-46). Cambridge, MA: Blackwell.

delle differenze che procede a partire dal decentramento del mondo sociale”. La pratica della decostruzione permette di interrogare il come ed il cosa conosciamo, di mettere in dubbio i costrutti, le categorie e le teorie che utilizziamo e di aprire nuove possibilità per queste concezioni.

Prima di esaminare le assunzioni implicite nello *sviluppo della conoscenza del bambino*, verranno chiarite le fasi del *progetto moderno* e della *critica post-moderna*.

Il progetto moderno è stato caratterizzato dalla ricerca della conoscenza scientifica e del progresso sociale⁶⁶. Si riteneva che la scienza potesse pervenire a conoscere il mondo attraverso l’osservazione e ad elaborare leggi deducibili a partire da tale osservazione. Queste visioni della scienza sono divenute note come “positivismo” o, in modo intercambiabile, “empirismo logico”. Il positivismo è stato criticato per la sua oggettività *naive* e perché afferma che ogni cosa possa essere misurata e verificata. Anche la posizione dello scienziato sociale è stata messa in discussione, in particolare la sua connotazione di “osservatore naturale”, come se questi venisse rimosso dal fenomeno di indagine.

Le linee guida per le DAP (*Developmentally Appropriate Practice*⁶⁷) derivano proprio da tali assunzioni moderne, poggiano infatti su quelle teorie che affermano che le fasi di crescita e lo sviluppo fino ai 9 mesi di età procedano per sequenze universali e prevedibili. Si ritiene di poter potenziare lo sviluppo del bambino “universale” attraverso pratiche evolutivamente appropriate, che permettono di definire anche quelle inappropriate: un dualismo che non lascia spazio ad altre opzioni. Infine, l’obiettivo è la formazione di un individuo con una personalità, uno stile di apprendimento ed un *background* individuali.

⁶⁶ Bredo, E., & Feinberg, W. (1982). *The positivist approach to social and educational research*. In E. Bredo & W. Feinberg (Eds.), *Knowledge and values in social and educational research* (pp. 13-27). Philadelphia: Temple University Press.

Giroux, H. (1991b). *Postmodernism as border pedagogy: Redefining the boundaries of race and ethnicity*. In H. Giroux (Ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries* (pp. 217-256). Albany: State University of New York Press. Usher, R., & Edwards, R. (1994). *Post-modernism and education*. New York: Routledge.

⁶⁷Sulle DAP è utile vedere Aldwinckle, M. (2001) *The DAP [developmentally appropriate practice] debate: are we throwing the baby out with the bath water?*. Australian Journal of Early Childhood, Vol. 26, No. 2, June 2001: 36-39.

La critica post-moderna è quel periodo di transizione tra la fase del non più, ma del non ancora. Rifiuta ogni assolutismo e, con ciò, anche i principi universali.

Si sottolinea l'importanza del linguaggio e dei discorsi e la localizzazione socioculturale nella costituzione di qualsiasi asserzione sulla conoscenza. Non vi è alcuna conoscenza preesistente con relativi principi universali deducibili, sono piuttosto i gruppi sociali dominanti che impongono come le cose sono o dovrebbero essere.

Poiché le asserzioni sulla conoscenza operano in assolvimento di interessi di alcuni gruppi sociali piuttosto che di altri, "l'unico approccio discorsivo non gerarchico, non dominante, non monolitico possibile è quello che decentra tutte le affermazioni di giustificazione trascendentale (perfino le sue stesse affermazioni)⁶⁸.

Un secondo tema caro al discorso postmoderno è il dubitare che la scienza possa rendere la vita migliore.

Terzo ed ultimo punto, i dualismi caratteristici del pensiero occidentale restringono gli scopi delle possibilità umana, si vedano le contrapposizioni tra comportamento "normale" e "anormale" o "deviante". Gergen⁶⁹ osserva che alcuni termini comunemente impiegati nelle professioni dedite alla salute mentale screditano l'individuo e pongono l'attenzione sui problemi o le incapacità. Queste osservazioni esemplificano come il Sè sia un oggetto culturalmente costruito ed anche come si sia costituito il "vocabolario sul deficit umano".

Parimenti, in ambito educativo sono emersi discorsi di "deficienza" e già Foucault (1980) argomentava come la società moderna sia caratterizzata dai meccanismi della sorveglianza e della normalizzazione. Polakow (1989⁷⁰), influenzato da Foucault, osserva lo sviluppo di un modello del bambino sempre più razionale, controllabile e prevedibile, che concepisce la crescita come un gruppo discreto di domini, quali quello psicomotorio, affettivo e cognitivo, determinati da imperativi bio-meccanici.

⁶⁸ Burbules, N., & Rice, S. (1991). *Dialogue across differences: Continuing the conversation*. Harvard Educational Review, 61, 393-416

⁶⁹ Gergen, K. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.

Il comitato preposto alla stesura dell'EYLF, in merito alla visione del bambino implicata nella struttura, ha convenuto in ultimo di vederlo come "capace e competente".

⁷⁰ Polakow, V. (1989). *Deconstructing development*. *Journal of Education*, 171, 75-87

Burman⁷¹ sostiene che gli approcci centrati sul bambino perpetrano un modello di apprendimento che si accorda al modello liberale della società, la quale è composta da individui isolati, razionali e liberi di scegliere. Tuttavia, quell'individuo portatore di connotati di auto-affidabilità, auto-miglioramento, indipendenza e pensieri di non-conformità è anche associato con auto-interesse, competizione e abdicazione delle responsabilità personali in favore delle forze economiche, in particolare quelle del mercato.

Questa analisi ha l'obiettivo di evidenziare che il periodo post-moderno tende ad illuminare piuttosto che oscurare questo genere di tensioni.

2. Decostruzione delle conoscenze relative allo sviluppo infantile

La conoscenza dello sviluppo infantile è il corpus di conoscenze relative al come i bambini crescono e apprendono. Tra le finalità del lavoro di tesi si intende cercare di far luce su quali competenze siano, di fatto, richieste agli educatori ai fini di una corretta implementazione dell'EYLF e degli intenti in essa racchiusi. Per fare questo, occorre comprendere se le conoscenze sullo sviluppo infantile debbano e in quale grado essere incluse nella preparazione degli educatori.

Nel precedente paragrafo sono stati chiariti alcuni meccanismi di formazione dell'industria scientifica e, per estensione, della psicologia scientifica. La psicologia è parte del discorso della scienza e cioè un discorso che parla della scoperta delle leggi generali attraverso l'uso di metodi scientifici e di regole universali che attingono alla vera conoscenza del mondo umano⁷².

Alcuni dei più noti psicologi evolutivi hanno già avviato la de-costruzione delle conoscenze dello sviluppo infantile (Bronfenbrenner, Kessel, Kessen, & White, 1986;

⁷¹ Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.

⁷² Usher, R., & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. New York: Routledge.

Kessel, 1993; Kessen, 1979; Sampson, 1981; White, 1983)⁷³ e così hanno fatto alcuni autori delle scienze che si occupano dell'educazione (ad esempio Bloch, 1992; Burman, 1994; Egan, 1983; Kessler, 1991; Polakow, 1989; Spodek, 1977)⁷⁴.

3. Sviluppo della conoscenza nel bambino

La teoria di Piaget, con i suoi stadi evolutivi invariati, ha permeato il cosa ed il come delle pratiche educative. La teoria piagetiana ha fornito un contributo decisivo nella stesura delle linee guida delle *DAP*. Sebbene Piaget non fosse né uno psicologo né un educatore, fornì prove fondamentali per supportare la sua visione, secondo cui lo sviluppo del bambino procede secondo tappe invariati. In altre parole, lo studioso aveva descritto un bambino “prototipico”, la traiettoria evolutiva che aveva osservato nel suo bambino poteva essere generalizzata a tutti i bambini in qualsiasi parte del mondo.

Kessen nel 1979 evidenziava che un bambino si sviluppa in un contesto e che lo sviluppo non può essere compreso attraverso gli schemi astratti di un'esperienza umana generalizzata. Egli argomentava in modo provocatorio che “*the child is essentially and eternally a cultural invention and that the variety of the child's definition is not the removable error of an incomplete science*” (p.815). Inoltre, osservava che la psicologia infantile è essa stessa una peculiare invenzione culturale che si muove sincronicamente

⁷³ Bronfenbrenner, U., Kessel, F., Kessen, W., & White, S. (1986). *Toward a critical social history of developmental psychology*. *American Psychologist*, 41, 1218-1230.

Kessel, F. (1983). *On cultural construction and reconstruction in psychology: Voices in conversation*. In F. Kessel & W. Siegel (Eds.), *The child and other cultural inventions* (pp. 224-259). New York: Praeger.

Kessen, W. (1979). *The American child and other cultural inventions*. *American Psychologist*, 24, 815-820.

Sampson, E. (1981). *Cognitive psychology as ideology*. *American Psychologist*, 36, 730-743.

White, S. (1983). *The idea of development in developmental psychology*. In R. Lerner (Ed.), *Developmental psychology: Historical and philosophical perspectives* (pp. 55-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

⁷⁴Bloch, M. (1992). *Critical perspectives on the historical relationship between child development and early childhood education research*. In S. Kessler & B. Swadener (Eds.), *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue* (pp. 3-20). New York: Teachers College Press.

Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.

Egan, K. (1983). *Education and psychology: Plato, Piaget, and scientific psychology*. New York: Teachers College Press.

Kessler, S. (1991). *Alternative perspectives on early childhood education*. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 183-197.

Polakow, V. (1989). *Deconstructing development*. *Journal of Education*, 171, 75-87.

Spodek, B. (1977). *What constitute worthwhile educational experiences for young children?* In B. Spodek (Eds.), *Teaching practices: Reexamining assumptions* (pp. 5-20). Washington, DC: NAEYC.

con la cultura più ampia in modi che, nella migliore delle ipotesi, l'essere umano può comprendere e, il più delle volte, ignorare.

In sintesi, rimangono due (o almeno due) definizioni di bambino: quella di bambino universale e quella di bambino culturalmente costituito; inoltre rimangono due spiegazioni di teoria: quella scientifica, che descrive l'esperienza umana universale e l'“invenzione culturale” ovvero le spiegazioni plausibili per un particolare fenomeno. Una visione estrema di ciò è quella degli innatisti, per i quali noi pensiamo ed agiamo in ragione di determinate capacità e predisposizioni che sono scritte nella nostra anatomia. Poi, vi sono i sostenitori della teoria della ricapitolazione che pensano che queste strutture si dispieghino nel corso della crescita e c'è Piaget che ritiene che queste strutture cognitive siano universali, ma che sia il bambino a costruire attivamente nel corso del tempo. Vi sono coloro che affermano il solo primato dell'esperienza e dunque sostengono che non vi sia alcuna struttura preesistente e che l'individuo sia la somma totale di ciò che ha visto o fatto. In queste considerazioni sono importanti due punti: il primo è che non c'è nessuna autorità in grado di avvalorare una teoria come vera e le altre come false; il secondo è che una teoria, una volta che sia stata ritenuta valida, inizia ad organizzare ciò che pensiamo ed agiamo in relazione ai bambini. Una volta che sia stata delineata una proiezione lineare, che determina come le cose dovrebbero essere fatte, a quel punto individui, gruppi e società possono organizzarsi attorno a quella teoria.

L'implicazione immediata è che, stabilito come tutti i bambini dovrebbero apprendere e svilupparsi, quello è il momento in cui la psicologia diviene un'ideologia dominante. L'implicazione ultima è che le idee che vengono assunte come “vere” sono proprio quelle che richiedono il maggiore scrutinio.

4. Ricollocando Piaget o la conoscenza dello sviluppo infantile nelle pratiche educative

A questo punto, possono essere esaminati i problemi di un'accettazione indiscussa della teoria piagetiana, dal momento che ha fornito e fornisce la base per ogni pratica educativa. Innanzitutto, la teoria è normativa; secondariamente, privilegia un pensiero

astratto (logico-matematico) e decontestualizzato; in terzo luogo, il singolo bambino rimane l'unità di analisi ed, infine, la teoria diviene quella costruzione culturale che dà corpo alle pratiche culturali.

Come dovrebbe a questo punto essere chiaro, le assunzioni postmoderne rappresentano una sfida molto difficile per tutti gli educatori, non soltanto per quelli della prima infanzia. Si tratta di interpretazioni che non riescono ad offrire una prospettiva alternativa e, addirittura, mettono in dubbio che una spiegazione unificata sia possibile. Le implicazioni per la pratica educativa finiscono con il consistere nell'accettazione che non esiste una sola verità, ma che ne esistono molteplici.

Il divenire "educati" implica l'essere esposti a numerose asserzioni di conoscenza, prospettive, critiche e alla capacità critica di valutare alternative. La sfida postmoderna chiede agli educatori non di interrogare cosa sia vero, ma di comprendere cosa sia appropriato per una data situazione e di valutare le assunzioni e le conseguenze che sono implicate in ognuna delle alternative.

L'interrogarsi rispetto a quale conoscenza dovrebbe sostanziare la preparazione degli educatori non si presta ad una facile risoluzione. Ne risulta coinvolto tanto il livello di quale curriculum veicoli il migliore assetto multiculturale, quanto quello delle problematiche concernenti i programmi inclusivi per bambini con disabilità.

In anni più recenti, la riflessione, qui brevemente ripercorsa, avviata dalla Lubeck, è stata ripresa e reindirizzata dalla Krieg⁷⁵.

Relativamente alle osservazioni con cui è stato aperto il capitolo, riguardanti la formazione degli educatori, è possibile constatare come questa sia progressivamente cambiata, evolvendo da un programma relativamente breve ad uno più esteso e di livello universitario. Le facoltà e i dipartimenti di Educazione oggi contano estese attività di ricerca, inoltre l'educazione degli insegnanti sta ricevendo una crescente attenzione da parte dei governi.

In linea generale, ciò che accade nel Regno Unito si ripercuote verosimilmente in Australia. In Inghilterra e nel Galles, a partire dagli anni '90, si è assistito ad un

⁷⁵ Krieg S., (2010) *The Professional Knowledge that Counts in Australian Contemporary Early Childhood Teacher Education. Contemporary Issues in Early Childhood*, 11:2, 144-155.

progressivo distanziamento da discipline, quali filosofia, psicologia e sociologia, ed è stata rivolta maggiore attenzione a problematiche quali il controllo della classe e la valutazione degli insegnanti, che devono operare in accordo ai curricula nazionali.

In conclusione, la tensione tra un approccio pratico piuttosto che teorico, la tensione nelle decisioni inerenti le proposte curriculari versus la richiesta di aderire ad un curriculum obbligatorio, sono tutti aspetti che hanno un impatto notevole sulla formazione che è richiesta agli insegnanti di qualsiasi livello e di qualsiasi fascia evolutiva.

5. L'esigenza di posizioni e collocazioni epistemiche nuove

Agli insegnanti ed agli educatori si richiede la capacità di colmare il *gap* tra la teoria e la pratica. Si richiede di essere promotori in una continua indagine; questa indagine deve coinvolgere la definizione e la ri-definizione delle strutture teoriche che permettono di comprendere le pratiche.

In definitiva, l'approccio ad un tale compito sarebbe quello di "apprendere ad insegnare".

Questa particolare modalità offre la possibilità agli insegnanti di scienze dell'educazione, agli educatori ed agli studenti di educazione di riposizionarsi secondo posizioni epistemiche nuove.

Le possibilità di questo ricollocamento sono già state messe in luce ed esemplificate in quel metodo educativo noto come "approccio Reggio Emilia", come verrà evidenziato nell'ultimo capitolo, quello che chiude il lavoro di tesi.

CAPITOLO VII

Learning What

1. L'EYLF e i risultati di apprendimento attesi

La riforma dei servizi educativi dedicati alla prima infanzia ha comportato anche l'assunzione di maggiore responsabilità rispetto ai risultati di apprendimento attesi, considerato che questi ultimi sono espressamente elencati e dettagliati nel Documento stesso.

Susan Krieg⁷⁶ sostiene che siano insorte alcune problematiche, non tanto relativamente al contenuto degli “*outcome* di apprendimento”, quanto in merito alla relazione tra le posizioni dei bambini e degli insegnanti.

Prima di introdurre l'approccio “Reggio Emilia” e la specifica pedagogia relazionale come possibilità risolutiva di questa tensione, verrà riassunta la posizione teorica assunta dalla Krieg nel suo noto articolo “EYLF: *Learning What?*”⁷⁷

L'EYLF specifica, dunque, i risultati di apprendimento che dovrebbero conseguire tutti i bambini nella fascia di età compresa tra la nascita e i 5 anni, frequentanti istituzioni scolastiche australiane. Secondo l'autrice, la Struttura ha permesso di articolare molti aspetti importanti riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento nei primi anni di vita, si pensi al *focus* sull'identità e sul senso di appartenenza, inoltre delinea il ruolo dell'educatore nel contribuire ai processi di apprendimento.

Ciò che, tuttavia, rimane poco chiaro è come possano essere identificati e perseguiti i “processi ed i contenuti” sottesi ai risultati di apprendimento attesi⁷⁸ (Cullen, 1999 p. 14).

⁷⁶ Krieg S. (2011) *The Australian Early Years Learning Framework: Learning What? Contemporary Issue in Early Childhood* Vol 12: 46-55.

⁷⁷ V. la nota precedente.

⁷⁸ Cullen, J. (1999) *Children's Knowledge, Teachers' Knowledge: implications for early childhood teacher education*, *Australian Journal of Teacher Education*, 24:2,14.

Nell'interesse di proseguire il lavoro avviato dall'EYLF, si focalizzerà ora la relazione tra processo e contenuto. Si discuterà, secondariamente, come le posizioni assunte, rispetto a tale rapporto tra processo e contenuto, siano generative di profonde implicazioni per l'identità degli insegnanti.

Il dibattito su quali dovrebbero essere i contenuti della conoscenza nella prima infanzia è molto noto tra gli educatori⁷⁹ ed ha spesso condotto a posizioni polarizzate⁸⁰.

Si discuterà ora del ruolo dei contenuti educativi nella prima infanzia e si rivisiteranno poi i "contenuti di conoscenza" tradizionalmente accettati.

Seguirà una breve analisi della posizione assunta in merito dall'EYLF e si discuteranno le implicazioni di tale assunzione nei termini di identità per gli educatori. Nei riferimenti conclusivi si citeranno Foucault⁸¹, Mason⁸² e Taguchi⁸³.

L'*Early Years Special Interest Group* della *British Educational Research Association* afferma che non vi sia una presa di posizione diretta rispetto ai contenuti di conoscenza nella prima infanzia "... *children and adults' everyday activities are used as the basis for planning ... practical, experiential learning is prioritized over abstract, dis-embedded knowledge*⁸⁴.

⁷⁹ Aubrey, C. (1994) *The Role of Subject Knowledge in the Early Years of Schooling*. London: Falmer Press; MacNaughton, G. (1999) *Early Childhood Review: curriculum issues in research and action*. Discussion paper for consultation. Tasmania: Department of Education.

British Educational Research Association (BERA) (2003) *Early Years Research: pedagogy, curriculum and adult roles, training and professionalism*. Nottingham: BERA; Anning, A. & Edwards, A. (2006) *Promoting Children's Learning from Birth to Five: developing the new early years professional*, 2nd ed. Buckingham: Open University Press.

Anning, A. (2009) *The Co-construction of an Early Childhood Curriculum*, in A. Anning, J. Cullen & M. Fler (Eds) *Early Childhood Education: society and culture*, 2nd edn, pp. 67-80. London: Sage.

⁸⁰ Hedges H. & Cullen J (2005), *Subject Knowledge in Early Childhood Curriculum and Pedagogy: beliefs and practices*, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 6, N. 1, 2005, p. 66.

⁸¹ Foucault, M. (1972) *The Archaeology of Knowledge*, trans. A. Sheridan Smith. London: Tavistock.

⁸² Mason, M. (2000) *Teachers as Critical Mediators of Knowledge*, *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 343-352.

⁸³ Taguchi, H.L. (2007) *Deconstructing and Transgressing the Theory-Practice Dichotomy* in *Early Childhood Education, Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 275-290. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00324.x>

Taguchi, H.L. (2010) *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.

⁸⁴ *British Educational Research Association (BERA) (2003) Early Years Research: pedagogy, curriculum and adult roles, training and professionalism*. Nottingham: BERA, p. 21

La situazione del Regno Unito è simile a quella australiana⁸⁵ ed alcuni educatori sostengono che l'educazione nella prima infanzia abbia mantenuto un carattere evolutivo, che sia un processo centrato sul bambino e non centrato sui contenuti di conoscenza e che abbia un orientamento focalizzato sul processo, non sul prodotto⁸⁶.

Quando l'approccio è centrato sul bambino, gli educatori si trovano a dover gestire questioni come: conta di più il processo di apprendimento per i bambini più piccoli o anche il prodotto dovrebbe essere importante? Per "prodotto" qui si intende il tipo di significato che i bambini attribuiscono al processo di apprendimento. Chiaramente in molti centri il processo di apprendimento ha assunto maggiore importanza del prodotto stesso⁸⁷.

L'EYLF origina concetti ed idee connessi con gli oggetti di conoscenza attraverso i descrittori degli *outcome*.

In questo modo, tuttavia, i confini tra processo e prodotto possono risultare offuscati. Vengono esaminate alcune assunzioni tradizionali sui contenuti di conoscenza per fornire le basi per comprendere il riposizionamento avvenuto con l'EYLF.

2. I contenuti di conoscenza: rivisitando alcune assunzioni

In molti dibattiti, riguardanti insegnamento ed apprendimento nei primi anni di vita, i contenuti di conoscenza vengono connotati negativamente; tale connotazione è dovuta ad una prospettiva riduzionista dei contenuti di conoscenza, visti come lista di fatti irrefutabili, item di conoscenza discreti, gerarchici e disincarnati dal contesto entro il quale vengono generati⁸⁸.

Tale assunzione ha certamente contribuito allo sviluppo di curriculum che organizzano e compartimentalizzano la conoscenza in aree tematiche.

⁸⁵ ibidem p. 47

⁸⁶ MacNaughton, G. (1999) *Early Childhood Review: curriculum issues in research and action. Discussion paper for consultation. Tasmania: Department of Education.*

⁸⁷ Gibbons, A. (2007) *The Politics of Processes and Products in Education: an early childhood metanarrative crisis? Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 300-311.

⁸⁸ Fleer, M. (2010) *Early Learning and Development*. Port Melbourne: Cambridge.

Susan Krieg⁸⁹, individua la prospettiva post- strutturalista per dirimere le problematiche concernenti i contenuti di conoscenza nella prima infanzia: tale prospettiva contesta il concetto di conoscenza come “verità” ed argomenta che la conoscenza è documentata, codificata e comunicata attraverso pratiche sociali che rappresentano le prospettive dei gruppi dominanti in un particolare tempo e spazio (Foucault, 1972, 1980). Conseguentemente, entro una prospettiva post-strutturalista, i contenuti di conoscenza sono socialmente costruiti, contestabili e non finiti. Inoltre, è in aperto contrasto con definizioni di aree di apprendimento troppo elementari.

King & Brownell⁹⁰ identificano tre modi in cui le discipline possono essere descritte: *in primis*, come aree di studio (ad esempio storia, biologia...); secondariamente, come intreccio di fatti, scritture e altri lavori scolastici associati con il settore e/o; infine, come un gruppo di “esseri umani aventi un impegno intellettuale comune che origina un contributo al pensiero ed alle vicende umane”.

Shulman⁹¹ aggiunge il termine “indagine”, nella sua definizione di contenuto di conoscenza quale “comprensione della struttura della materia, della sua organizzazione concettuale e dei principi di indagine di quel dominio”.

Il contenuto viene definito da Brady⁹² “materia di insegnamento e di apprendimento. Si tratta di più di una semplice informazione fattuale: comprende conoscenze, abilità, concetti, atteggiamenti e valori”.

L’aver ripercorso queste definizioni permette di chiarire cosa si intenda per contenuto di conoscenza e di riconsiderare il suo posto nell’educazione della prima infanzia.

L’EYLF sembra suggerire che gli educatori dovrebbero utilizzare i contenuti di conoscenza o le varie specifiche materie per supportare l’apprendimento dei bambini. Ciò implica un approccio multidisciplinare, dove i problemi attuali siano il *focus*

⁸⁹ Krieg S., (2010) *The Professional Knowledge that Counts* in Australian Contemporary Early Childhood Teacher Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11:2, 144-155.

⁹⁰ King, A. & Brownell, J. (1966) *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*. London: Wiley.

⁹¹ Shulman, L. (1986) *Those Who Understand: knowledge growth in teaching*, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

⁹² Brady, L. (1995) *Curriculum Development*. London: Prentice Hall.

dell'indagine e che i bambini non siano confinati ai pochi strumenti di una determinata materia, quanto piuttosto, “erranti attraverso quanto i vari domini possano rendere necessario in termini di obiettivi, saccheggiando, prendendo in prestito, districando, annettendo, combinando, riformulando e amalgamando in tutti i modi possibili per il risultato più efficace⁹³.

L'EYLF non organizza la conoscenza entro aree tematiche ma afferma che “*In response to children's ideas and interests, educators assess, anticipate and extend children's learning ... Responsiveness enables educators to respectfully enter children's play and ongoing projects, stimulate their thinking and enrich their learning*” (Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009, p. 5).

Sebbene nel Documento si sottolinei l'importanza della ricettività degli insegnanti alle idee ed agli interessi dei bambini, un tale approccio rimane comunque problematico. Le preoccupazioni riguardano quali interessi debbano essere utilizzati per co-costruire il curriculum e la letteratura accademica è troppo diffusa per guidare efficacemente il processo di *decision-making* degli insegnanti, riguardo a questi aspetti molto importanti del curriculum⁹⁴. Segue un'indagine più ravvicinata del Documento.

3. I risultati di apprendimento: capacità generali

L'EYLF è organizzata sulla base dell'interscambio di “principi”, “pratiche” e “risultati”. Si focalizzano i seguenti 5 outcome⁹⁵:

- *Children have a strong sense of identity*
- *Children are connected with and contribute to their world*

⁹³ Gergen, K. (1995) *Social Construction and the Education Process*, in L. Steffe & J. Gale (Eds) *Constructivism in Education*, pp.17-41. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

⁹⁴ Hedges, H. (2010) *Whose Goals and Interests? The Interface of Children's Play and Teachers' Pedagogical Practices*, in L. Brooker & S. Edwards (Eds) *Engaging Play*, pp. 25-38. Maidenhead: Open University Press.

⁹⁵ Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009, p. 8

- *Children have a strong sense of wellbeing*
- *Children are confident and involved learners*
- *Children are effective communicators.*

Tali risultati di apprendimento riflettono i valori che hanno tradizionalmente caratterizzato l'educazione nella prima infanzia e l'EYLF, in particolare, attribuisce importanza ad identità, appartenenza, benessere, apprendimento e comunicazione come risultati generali attesi per tutti i bambini.

Questi *outcome* si fondano su capacità generali e vengono esplicitati sulla base delle connotazioni che sono già auto-evidenti e racchiuse nella definizione terminologica di ogni singolo *outcome*; tuttavia i descrittori forniscono pur sempre una guida rispetto a “cosa” ci si aspetta che i bambini debbano imparare.

Le pratiche pedagogiche, che ci si aspetta che gli educatori impieghino per promuovere gli *outcome* di apprendimento, vengono poste in assunzione dal Documento stesso come buone pratiche educative. Ad esempio, nell'EYLF, si scrive della capacità degli educatori di “offrire opportunità” di apprendimento, i verbi che si susseguono sono “informare”, “rispondere”, “supportare”, “riconoscere”, “fornire”, “mantenere”, “meditare”, “motivare”, “incoraggiare”, “assicurare”, “ascoltare” e “costruire” e questi compaiono nella sezione dedicata ai descrittori degli *outcome*.

Poi, compaiono verbi che denotano insegnamento intenzionale quali “modellare”, “insegnare”, “pianificare”, “sfidare” (“*challenging*” nel senso di offrire opportunità sfidanti), “condividere informazioni” e “collaborare”. Verbi quali “insegnare” o “modellare” vengono impiegati in riferimento ad “attitudini”, “capacità”, “processi”, “linguaggio” e “disposizioni”.

Ci si aspetta che l'educatore sia capace di articolare “cura, empatia e rispetto” ed “esplicite strategie comunicative” (*Outcome 1*); “linguaggio”, “rispetto, cura e capacità di apprezzare l'ambiente naturale” (*Outcome 2*); “salute, alimentazione sana e pratiche

di igiene personali” (*Outcome 3*); “processi di indagine”, “linguaggio matematico e scientifico” e “processi di ragionamento, previsione e riflessione” (*Outcome 4*); e “linguaggio (*Outcome 5*).

4. Ricollocare insegnanti e studenti

Le ricerche che si sono occupate del settore dell’educazione nella prima infanzia si sono concentrate sull’apprendimento e lo sviluppo dei bambini, mentre scarsa attenzione è stata riposta sul ruolo degli insegnanti. Conseguentemente, i servizi per la prima infanzia hanno affinato la capacità di proporre attività basate sul gioco e, implicitamente, gli adulti che vi lavorano tendono ad essere non direttivi e “facilitanti” l’apprendimento più che “insegnanti”⁹⁶.

Sulla base di tali presupposti è chiaro che le prospettive filosofiche di insegnamento risultino fortemente limitate.

Nell’EYLF, l’insegnamento ai bambini viene definito “deliberato, orientato ad obiettivi e riflessivo” ma viene anche definito per ciò che non è, ovvero, l’insegnamento intenzionale è l’opposto dell’insegnamento dovuto alla semplice continuazione di tradizioni e che si giustifica dietro al fatto che le cose sono “sempre” state fatte in un certo modo⁹⁷. A questo proposito, si noti la contrapposizione tra gli approcci centrati sul bambino e quelli centrati sugli oggetti di apprendimento, o, più in generale, la tensione tra gli approcci all’insegnamento e quelli all’apprendimento.

Nel Documento, compaiono verbi che qualificano gli educatori come insegnanti intenzionali ovvero “interagenti”, “conversanti”, “modellanti”, “dimostranti”, “interroganti”, “speculanti”, “esplicanti” e “capaci di pensiero condiviso” ed inoltre si descrive l’educatore come colui che “si muove (flessibilmente) dentro e fuori differenti

⁹⁶ Siraj-Blatchford, I. (2009) *Quality Teaching in the Early Years*, in A. Anning, J. Cullen & M. Flear (Eds) *Early Childhood Education: society and culture*, 2nd edn, pp. 147-158. London: Sage.

⁹⁷ Australian Government Department of Education, *Employment and Workplace Relations*, 2009, p. 15

ruoli”, aspetti questi che sembrano conferire un ruolo attivo all’educatore. Tuttavia, mentre si afferma che gli educatori “pianificano attività di insegnamento intenzionale e di costruzione di conoscenza” ciò che non viene specificato è il ruolo che dovrebbero avere le materie, o, più in generale, le aree di conoscenza.

Secondo la Krieg, l’assenza di specifiche rispetto al come i concetti ed i metodi dell’indagine possano articolarsi insieme all’interno dei singoli domini di conoscenze (o più semplicemente delle materie) finisce col negare ai bambini le opportunità di utilizzare molte idee che possono contribuire ad accrescere la loro comprensione del mondo e delle cose a loro circostanti.

Pertanto, l’EYLF ed in particolare l’elenco dei risultati di apprendimento (attesi) sembra aver avviato un lavoro importante; tuttavia, questo lavoro, deve essere ulteriormente sviluppato.

CAPITOLO VIII

Being, Becoming & Belonging

Chiude la sezione dedicata agli effetti della riforma la disamina dei concetti ontologici di *being*, *becoming* e *belonging* esplorati alla luce delle opere dei più noti esponenti dalla tradizione filosofica occidentale.

Ne verrà ora discussa l'importanza e il significato, primariamente, ai fini di una comprensione teorica esaustiva della Struttura, della quale costituiscono le macrotematiche cardine e, secondariamente, perché l'interpretazione, che di essi ne rendono gli educatori, conduce all'applicazione concreta del documento entro i contesti educativi.

In estrema sintesi, verranno discussi due livelli, quello del quotidiano e quello del teorico, l'uno esemplificato dal pensiero di Vygotskij, l'altro dalla filosofia di Heidegger.

Il quotidiano ed il teorico possono essere considerati categorie ontologiche.

Vygotskij utilizza la distinzione tra la conoscenza che avviene nel quotidiano e quella scientifica per delineare l'evoluzione nei livelli di comprensione del mondo circostante il bambino⁹⁸. La comprensione nel quotidiano è il preludio della comprensione dei concetti scientifici e, analogamente, la comprensione scientifica apre la strada per la localizzazione dei concetti nel mondo reale.

Secondo Vygotskij è la relazione o, meglio, il movimento tra i concetti del quotidiano e i concetti scientifici che crea le condizioni per lo sviluppo.

⁹⁸ Vygotsky, L. S. (1966). *Play and its role in the mental development of the child*. *Voprosy Psikhologii*, 12(6), 62–76.

Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. in *The collected works of L. S. Vygotsky*, Vol. 1, Problems of general psychology (R. W. Rieber & A. S. Carton, Eds., N. Minick, Trans.) (pp. 39–285). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L. S. (1998). *Child psychology*, in *The collected works of L. S. Vygotsky*, Vol. 5 (R. W. Rieber, Ed., M. J. Hall, Trans.). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Heidegger⁹⁹ qualifica le nozioni del quotidiano e del teorico come apprensioni distinte, ma strettamente connesse, dell'essere, l'una caratterizzante l'esistenza umana, l'altra il modo in cui gli esseri umani comprendono la propria esperienza di vita.

A partire dall'Illuminismo, la finalità attribuita ai concetti di "essere" e "divenire" è consistita nella razionalizzazione dello sviluppo umano, e cioè nel dispiegarsi delle fasi della coscienza umana. Il programma psicologico di definire lo sviluppo umano è di per se un risultato dell'applicazione dei concetti di essere e divenire.

Si può notare che, il concepire l'essere e il divenire come un dispiegamento degli stati di consapevolezza, deriva essenzialmente dall'opera di Kant "Critica della ragion pura" e dalla risposta ad essa sviluppata da Hegel nella "Fenomenologia dello spirito".

La distinzione tra conoscenza quotidiana e conoscenza scientifica diviene utile quando inizia la separazione del termine familiare "sviluppo", usato per descrivere la crescita mentale e psicologica del bambino, dalla concezione dello stesso come forma di *cambiamento* che deve essere applicata a qualcosa che è rimasta la medesima, e cioè un dato bambino.

Lo sviluppo non può essere spiegato sufficientemente entro una categoria senza riferirsi all'altra.

Per riconoscere la genesi ontologica delle teorie psicologiche della consapevolezza, è necessario riassumere la concezione kantiana del tempo. Attraverso questa discussione, lo sviluppo può essere riconosciuto come facente parte della discussione ontologica del concetto *temporale*.

1. Lo sviluppo come concetto temporale

⁹⁹ Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Malden, MA: Blackwell.
Heidegger, M. (1975). *The basic problems of phenomenology* (A. Hofstadter, Trans.). Bloomington, IN: Indiana University Press.

Heidegger, M. (1984). *Early Greek thinking* (D. F. Krell & F. A. Capuzzi, Trans.). San Francisco, CA: Harper.

Heidegger, M. (1985). *Schelling's treatise on the essence of human freedom* (J. Stambaugh, Trans.). Athens, OH: Ohio University Press.

Heidegger, M. (1997). *Phenomenological interpretation of Kant's Critique of pure reason* (P. Emad & K. Maly, Trans.). Bloomington, IN: Indiana University Press.

Heidegger, M. (2010). *Being and truth* (G. Fried & R. Polt, Trans.). Bloomington, IN: Indiana University Press.

Kant afferma che il tempo non può essere inteso come una concezione empirica¹⁰⁰ e cioè che il tempo non può essere direttamente osservato. Conseguentemente, il cambiamento che gli esseri umani pensano di attraversare, in quanto entità evolutive, può essere determinato soltanto sulla base di un concetto a priori.

Un concetto a priori è quello che può originarsi sulla base di un'esperienza che è già occorsa. Questo è un modo di caratterizzare l'esperienza umana, almeno nella misura in cui c'è un aspetto dell'esperienza umana che è sempre nel passato.

Kant distingue tra ciò che l'essere umano pensa stia accadendo e il modo in cui tali pensieri (o l'esperienza) sono strutturati.

“Il tempo è, senza dubbio, qualcosa di reale, è la forma reale della nostra intuizione interna. Di conseguenza esso ha realtà soggettiva in riferimento alla nostra esperienza interna e cioè, io ho realmente la rappresentazione del tempo e perciò delle mie determinazioni. Il tempo, quindi, non va osservato come un oggetto, ma come il modo di rappresentazione di me stesso come oggetto” (Kant, 1781, p.51).

L'essere sembra l'immobile stato intuitivo che unifica passato, presente e futuro. Ma è anche l'azione unificatrice del movimento del tempo.

Kant designa il tempo come modalità di rappresentazione, perché il sé parte sempre al di fuori del tempo nel processo di rappresentare se stesso a se stesso.

L'“io” viene inteso come origine o *causa sui* e cioè la causa di se stesso che assume lo stato dell'infinito per designare la finitezza del sé in movimento. Il tempo è la struttura archetipica, l'auto-regolazione che permette il passaggio dal certo all'incerto.

Per Kant il tempo “non è altro che la forma del senso interno, cioè, dell'intuizione del sé e degli stati interni”, che non ha forma e “rappresenta il corso del tempo con una linea di progressione verso l'infinito...” (Kant, 1781, p.49).

La sequenza evolutiva in Kant può essere rinvenuta nel “corso del tempo” o nella “linea di progressione verso l'infinito”; egli distingue il senso quotidiano del tempo (che è determinante nelle spiegazioni psicologiche della coscienza umana) e il senso teorico del tempo come concetto a priori.

¹⁰⁰ Kant, I. (1781), *Critica della ragion pura*, prima edizione, p. 47.

L'approfondimento filosofico dell'essere come temporalità potrebbe meglio chiarire le ambizioni dell'EYLF.

2. Being: l'essere come intuizione

La connessione tra *being*, *becoming* e *belonging* come aspetti della comprensione contemporanea dello sviluppo umano hanno, in parte, a che fare con la distinzione tra conoscenza quotidiana e teorica.

Alcuni dei membri del Consorzio incaricato di redigere l'EYLF hanno pubblicato una serie di riflessioni che ne hanno accompagnato la stesura: Sumsion, J., & Wong, S. (2011) *Interrogating 'Belonging'*, in *Belonging, Being and Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia. Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 28–45; Ortlipp, M., Arthur, L., & Woodrow, C. (2011) *Discourses of the Early Years Learning Framework. Constructing the early childhood professional. Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 56–70 e Millei, Z., & Sumsion, J. (2011) *The 'work' of community*, in *Belonging, Being and Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia. Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 71–85.

Nel primo di questi lavori, Sumsion & Wong affermano che *belonging* ha la capacità di risuonare emotivamente e lo descrivono come una sorta di collante psico-sociale che tiene unite le persone alle altre.

Descrivono successivamente la possibilità per i professionisti, i bambini e le famiglie di determinare cosa *belonging* significhi per loro ed, infine, ne scrivono a proposito dello sviluppo del capitale umano, primariamente come obbligo di rettificare i deficit percepiti e, entro il programma di riforme inclusive, come un diritto umano fondamentale.

Probabilmente l'associazione di *belonging* con nozioni di diritti umani necessita maggiore esplicitazione di quanto non sia stata effettivamente offerta¹⁰¹, tuttavia, i commenti qui riferiti hanno comunque il potenziale di definire meglio il significato

¹⁰¹ Peers, C. & Flear, M. (2014) *The Theory of 'Belonging': Defining concepts used within Belonging, Being and Becoming. The Australian Early Years Learning Framework. Educational Philosophy and Theory*, 46:8, p. 918.

generale dell'EYLF, dove *belonging* viene definito come un'esperienza fondamentale dell'esistenza umana.

Se si assume il significato "auto-evidente" di un termine, allora *belonging*, se descritto come parte integrante dell'esperienza umana, può essere associato alle nozioni di proprietà e appartenenza. Di conseguenza, è auto-evidente che il bambino appartiene alla famiglia come parte di un tutto.

Però, se generalizzando, si assumesse che il carattere di umanità appartiene ai bambini in generale, allora si evaderebbe il significato quotidiano che era stato precedentemente conferito. Questo perché il concetto di proprietà non è più auto-evidente, se lo si applica ad un oggetto che non è delimitato dal contesto quotidiano.

La relazione cruciale tra le categorie del quotidiano e quelle teoriche diviene più visibile, se si riconosce l'ingiustizia ontologica che si annida nei tentativi di fornire definizioni. L'ontologia si occupa dei fenomeni, ad esempio l'appartenenza delle cose ad un soggetto umano e le leggi, secondo le quali essi (1) appaiono o sono racchiusi (2), possono essere comprese da un soggetto umano cosciente in quanto esistente.

"Ogni cosa fu già ciò che è, e deve già essere stata per essere ora. Deve essere stata in riferimento al suo essere cosa e potrebbe diventare, soltanto nella misura in cui è pensabile, come qualcosa passibile di essere attualizzata" (Heidegger, 1975, p.85).

La comprensione che un individuo ha di se stesso non è confinata alla scoperta di leggi psicologiche, ma verrà determinata in relazione al pieno contesto nel quale l'individuo esiste e viene ad esistere.

Platone ed Aristotele avevano risolto la questione ontologica facendo riferimento a due categorie fondamentali dell'esistenza umana, l'essere in potenza e l'essere di fatto. Dunque, alcune cose sono di fatto ed altre sono di fatto ed anche in potenza. Le prime sono passibili di cambiamento, le altre sono passibili di cambiamento grazie alla *capacità di azione* di quelle cose passibili di cambiamento.

Così, le due categorie di cambiamento sono il produttore e il prodotto, rispettivamente, (1) dell'*essere* ideale che non ha bisogno di Altro per essere, (2) delle cose che dipendono dall'Altro per la loro esistenza.

Heidegger risolve la questione, qui brevemente esposta, ricorrendo alle categorie del quotidiano e del teorico; in questa sede, basti averne evidenziato l'importanza ed il significato ai fini della comprensione dell'EYLF.

3. Becoming: il divenire come immagine del cambiamento

La distinzione delle categorie del quotidiano e del teorico conduce ad un ripensamento delle concezioni sullo sviluppo infantile e del modo in cui poi queste vengano incorporate nei curricula e nelle pratiche pedagogiche.

Il quotidiano ed il teorico sono necessari al fine di esprimere l'azione dell'essere che conosce ed ordina se stesso: un'azione che conduce a chiarire le complesse implicazioni della differenza tra Essere ed esseri ed il moto è una delle caratteristiche di questa differenza.

Becoming esprime il carattere contraddittorio della conoscenza di sé e, contemporaneamente, la struttura che ne presiede la regolazione. Lo sviluppo, al quale il divenire si riferisce, ha il carattere della trascendenza e, allo stesso tempo, dell'immanenza e della conoscenza intuitiva dell'essere che è implicato nello sviluppo. Tanto la dialettica di Kant quanto quella di Hegel mirano a descrivere questa contraddizione.

Nel discutere il *problema dell'età*, Vygotsky fa appello alla logica dialettica per sostenere la crisi come una fonte dello sviluppo del bambino¹⁰². Nella tradizione psicologica, in cui opera Vygotsky, la contraddizione è fondante e così lo è anche per l'EYLF quando ricorre a concetti tradizionali come essere e divenire.

“L'essere è l'immediato indeterminato”. L'essere in questa immediatezza indeterminata è il nulla (ed è puro Essere) tuttavia non è il niente (...) La logica hegeliana non ha a che fare con il pensiero ma con l'essere, il nulla, il divenire, l'esistenza dell'essere determinato (*Dasein*), la possibilità, l'attualità, la necessità, il terreno, la causa - concetti metafisici primordiali. (Heidegger, 2010, p.58).

¹⁰² Vygotsky, L. S. (1998). *Child psychology*. In *The collected works of L. S. Vygotsky*, Vol. 5 (R. W. Rieber, Ed., M. J. Hall, Trans.). New York: Kluwer Academic/Plenum.

In questo passaggio Heidegger commenta l'affermazione di Hegel, per cui l'Essere è l'immediato indeterminato e cioè un altro modo di riferirsi alla categoria originaria dell'esistenza (Dio).

Il determinato è umano, poiché è Dio che crea gli uomini, mentre Dio non è prodotto o causato, ma indeterminato; Dio risiede al di fuori del tempo, al di fuori della causa e l'esistenza di Dio non ha bisogno di un riferimento esterno a se stesso.

Per Hegel, il divenire è semplicemente la qualità permanente di un Essere, che non è determinato da una causa esterna a se stesso, nello specifico, utilizza *divenire* per descrivere la coscienza di sé degli uomini.

Hegel descrive un essere umano che è nella sua ultima e assoluta forma di auto-regolazione.

A questo punto, gli autori Peers e Fleer¹⁰³ si chiedono a cosa sia dovuto l'inserimento della categoria dell'*appartenere* tra l'essere e il divenire, anche nell'ipotesi in cui non sia un derivato delle riflessioni sulla dialettica hegeliana. Avanzano una prima formulazione, ipotizzando che l'EYLF ponga in assunzione un bambino idealizzato per il quale il dispiegarsi della sequenza di sviluppo può dipendere dal trattare l'appartenere come un sostituto della coscienza di sé:

- 1) Coscienza: la rappresentazione immediata del dato, dell'oggetto, di ciò di cui si è consapevoli; l'immediatamente legato ad esso "in esso stesso".
- 2) Coscienza di sé: la coscienza che torna a se stessa, per se stessa e in una certa separazione dall'in- se- stessa.
- 3) Negazione di entrambe: né l'uno né l'altro, ma l'uno nella misura in cui è l'altro. L'oggetto della coscienza è, perciò, conosciuto in quanto auto-coscienza, in-sè e per-sè (Heidegger, 2010, p.59).

Appartenere, in questo contesto, sarebbe sinonimo sia della mediazione dell'auto-coscienza e dell'essere determinato o come pure oggettività, il momento contro-intuitivo prima della divulgazione del sé in quanto in-e-per-sè.

¹⁰³ V. nota 86.

Tuttavia, tale formulazione comporterebbe asserire che l'EYLF promuove un senso dell'umana esistenza lineare ed universale, che è in antitesi a quanto affermato da Sumsion e Wong¹⁰⁴, quando sottolineano i concetti di diversità ed inclusione.

Peers e Fler giungono, pertanto, a scartare l'ipotesi di una tale concettualizzazione dell'appartenere e della sua contiguità con l'essere e il divenire.

In una seconda possibile formulazione, si rifanno a Vygotsky, il quale asserisce che studiare storicamente qualcosa significa studiare quella cosa in movimento. E ciò costituisce precisamente la base del metodo dialettico. Per comprendere il processo di sviluppo di qualcosa in tutte le sue fasi e cambiamenti -dal momento della sua comparsa alla morte- significa rivelare la sua natura, conoscere la sua essenza, poiché solo nel movimento il corpo mostra ciò che è.

Così, lo studio storico del comportamento non è complementare o ausiliario allo studio teorico, ma ne costituisce la base¹⁰⁵.

Il senso del movimento, così concepito, dispiega la differenza tra ontico ed ontologico, tra scientifico (filosofico) in opposizione al quotidiano (empirico). Il tempo verrebbe ad essere un esempio di spiegazione ontologica del movimento, mentre la corsa potrebbe essere una spiegazione empirica.

Nel breve saggio si propone che la teoria del *belonging*, ovvero dell'appartenere, incorpora il "movimento" in un modo che considera entrambi e, così facendo, incorpora la teoria di Heidegger dell'instabilità dell'essere. L'essere è instabile perché il tempo non è un concetto empirico e questa instabilità si manifesta come una crisi del "modo di rappresentazione di me stesso come un oggetto" (Heidegger, 1962, 1975).

Nel prosieguo della trattazione, questa crisi assume la forma dell'opportunità grazie alla quale accade lo sviluppo.

4. Belonging: appartenenza e gioco

¹⁰⁴ Sumsion, J., & Wong, S. (2011). *Interrogating 'Belonging' in Belonging, Being and Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia. Contemporary Issues in Early Childhood*, 1:1, 28–45.

¹⁰⁵ Vygotsky, L. S. (1998). *Child psychology*. In *The collected works of L. S. Vygotsky*, Vol. 5 (R. W. Rieber, Ed., M. J. Hall, Trans.). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Le autrici preferiscono declinare il senso di crisi, chiarito da Vygotsky, come possibilità di raggiungere un'armonia e non necessariamente un conflitto.

Gadamer spiega che, per Hegel, l'uomo è caratterizzato dalla rottura con l'immediato e il naturale, che gli è imposta dal suo lato razionale ed intellettuale¹⁰⁶.

L'educazione è la scorciatoia per assolvere il compito ontologico di costituire il sé ad un livello consapevole. Per Hegel il determinato, l'umano quotidiano è incompleto, nella fattispecie "non formato". La completezza è la fase finale del divenire (*becoming*, uno stato che è chiaramente infinito e continuo) e la modalità in cui l'autocoscienza umana ridefinisce e distingue se stessa dall'esperienza naturale, immediata ed intuitiva. In questo modo le due categorie vengono riconciliate.

Nel contesto dell'EYLF, la precedente spiegazione del *belonging*, come appartenenza del bambino alla sua famiglia e come costituente una parte che appartiene al tutto, serve, ora, come punto di partenza per le successive riflessioni. Escludendo i casi in cui la parte è sommersa dal tutto, è possibile parlare di una forma di movimento (in senso ontologico) tra la parte e il tutto che preserva il senso dell'appartenenza del bambino alla sua famiglia, senza necessariamente chiamare in causa il significato del possesso, della proprietà.

Gli autori sviluppano un parallelo tra questo movimento tra la parte e il tutto e la relazione tra il quotidiano e il teorico, un'operazione che qualificano come necessaria e coerente al metodo ontologico.

Heidegger distingue le categorie del quotidiano e dello scientifico per dimostrare che entrambe non possono avere luogo in assenza dell'Altro e, allo stesso tempo, l'uno e l'Altro non sono semplicemente e puramente opposti. Ciò perché Heidegger rifiuta le riduzioni imposte dal metodo binario.

Entro l'EYLF, il *belonging* esprime il senso ontologico del movimento, nel quale il sé individuale e l'Altro inconoscibile esistono in una necessaria complementarità. Gli

¹⁰⁶ Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method*. London: Continuum p.11.

educatori non negano il bambino né questo viene negato dalla sua collocazione in una famiglia.

Secondo gli autori, *belonging* dovrebbe implicare un appartenere congiunto alla presenza (di ciò che è presente). *Belonging* è l'unificazione di quella parte nascosta (assente) dell'essere che, attraverso il movimento del venire-ad-essere - come Kant concede - non può essere afferrato dalla logica, ma si unisce con la presenza e l'immobilità di ciò che può essere appercepito nell'esperienza quotidiana.

Ma appartenere non si riferisce solo all'essere individuale (autocoscienza), ma anche alla inter-relazione (movimento) che caratterizza la prossimità del bambino ad un Altro (un genitore, un parente, un amico o un insegnante). Ciò esprime il duplice carattere dell'appartenere.

A questo punto, il saggio prende una direzione specifica ed affronta il senso del gioco, *in primis*, come espressione dello sviluppo e del divenire e, successivamente, come movimento che realizza gli stati dell'attuale, del prossimale e del potenziale.

Il gioco e l'apprendimento attraverso il gioco costituiscono un argomento e un aspetto importantissimo della riforma, la cui trattazione meriterebbe uno spazio che esula gli intenti della presente.

Il presente lavoro di ricerca, invece, è stato incentrato sull'inquadramento della riforma nei suoi aspetti costituenti centrali, gli atti che la disciplinano e i contesti in cui si attua ed estrinseca.

Conseguentemente, è stato posto in primo piano il dibattito filosofico concernente le fondamentali esperienze dell'essere (*being, becoming, belonging*) in quanto macro tematiche cardine del documento.

Inoltre, la comprensione, che di esso ne rendono gli educatori, ha un impatto evidente sulla qualità delle relazioni pedagogiche e sulle scelte curriculari, che, proprio da quella comprensione, necessariamente dipendono, come risulterà evidente nei capitoli che seguono.

PARTE III CASE-STUDY

CAPITOLO IX

Lo studio di ricerca

1. Gli studi di ricerca nel settore della prima educazione

Il disegno sperimentale del presente lavoro di tesi è stato individuato dopo un'analisi approfondita e un'attenta riflessione concernenti i criteri di sostenibilità ed appropriatezza. Qui, di seguito, vengono brevemente ripercorsi quegli aspetti della letteratura che ne hanno decretato la scelta¹⁰⁷.

Gli studi di ricerca nel settore della prima infanzia stanno aumentando considerevolmente. Spesso, ai professionisti si richiede di essere anche ricercatori. Gli insegnanti devono sapere individuare i processi e le dinamiche della classe, devono essere consapevoli degli interessi e dei bisogni educativi di ogni singolo bambino e compiere decisioni rispetto al curriculum.

Il curriculum deve rispettare le direttive nonché i principi etici nazionali, oltre che osservare la filosofia del centro educativo in cui viene proposto.

Entrando nel dettaglio del contesto australiano, agli educatori si richiede di essere intenzionali, propositivi e riflessivi; infine, devono saper continuamente valutare e documentare l'apprendimento dei bambini in un ciclo sistematico, che va dalla pianificazione, alla documentazione, fino alla valutazione¹⁰⁸.

La gran parte degli studi sperimentali utilizza disegni di ricerca di tipo quantitativo, il ricercatore o il professionista (cioè l'educatore) - ricercatore si avvale di strumenti di misurazione che danno luogo a precise statistiche. Il format tipico è quello del confronto

¹⁰⁷ Drew C.J., Hardman M.L., Hosp J.L., (2008) *Designing and Conducting Research in Education* Sage Publications.

Fraenkel J.R., Wallen N.E. (2005) *How to Design and Evaluate Research in Education* (6th ed.). Boston: MA: McGraw Hill.

¹⁰⁸ NQS

tra un gruppo di controllo e un gruppo di trattamento, e si osservano le variazioni che intercorrono tra il tempo uno e il tempo due, che si distanziano per l'intercorso intervento/trattamento/programma/riforma.

Si osservano le variazioni avvenute nel gruppo sperimentale a seguito, si ponga, di un certo programma e si stabiliscono relazioni di causa-effetto. Se si riscontra che sono avvenute delle variazioni a seguito del programma, si ipotizza che esse siano dipese proprio da quel programma. Per asserire una tale evidenza scientifica, ci si avvale del gruppo di controllo, sopra menzionato, che permette di svolgere le operazioni di confronto.

Vengono effettuate rilevazioni statistiche e gli indici numerici ricavati, anche detti dati sperimentali, o risultati della ricerca, vengono poi discussi ed interpretati.

In generale, questa tipologia di ricerca trova la sua applicazione elettiva, sebbene non esclusiva, negli studi di laboratorio, dove le variabili possono essere isolate e controllate.

L'obiettivo finale è la generalizzazione dei risultati: dal campione alla popolazione.

Gli studi di ricerca di tipo qualitativo, invece, mirano ad una comprensione approfondita di un determinato campione, che, nel caso delle scienze dell'educazione, può essere una determinata classe o un certo programma formativo. L'obiettivo non è la generalizzazione, ma la comprensione profonda di quali meccanismi siano responsabili di un certo assetto e di quali modificazioni possano originare, promuovere o anche ostacolare un prefissato risultato.

Le riforme e i programmi scolastici o, più in generale, tutti quei contesti dove si intrecciano numerose variabili, ad esempio la numerosità della classe, la tipologia di bambini, l'eventuale presenza di bambini con disabilità e così via, sono situazioni che, per la loro natura, non possono essere indagate con gli strumenti metodologici della ricerca quantitativa.

La ricerca qualitativa, che può comunque impiegare i metodi tipici della prima, come le statistiche descrittive e inferenziali, tende generalmente a preferire altre strumentazioni. I metodi più comunemente impiegati per la collezione dei dati sono le interviste, i questionari, le osservazioni e i *focus group*.

Anche in questo caso, alla raccolta dei dati fa seguito l'analisi e poi la discussione dei risultati.

2. Razionale per la metodologia adottata

In questo lavoro di ricerca è stato impiegato un metodo misto.

Nelle fasi preliminari di indagine, è stata condotta un'osservazione partecipante in 22 centri educativi operanti nel distretto metropolitano della città di Sydney. L'osservazione partecipante ha avuto il senso dello studio pilota: sono state osservate diverse tipologie di servizio educativo (*child care* e *preschool*, sia privati sia pubblici, v. tabella 1); sono state considerate le differenti modalità di implementazione della riforma e, soprattutto, sono stati creati i primi collegamenti con i professionisti della città.

Dei centri osservati, il Joey Club, e la direttrice che lo coordina, hanno mostrato disponibilità ad ulteriori approfondimenti ed indagini di ricerca.

Sono state così ideate delle interviste semi-strutturate da condurre con le educatrici che vi lavorano, aventi l'obiettivo di scrutare gli aspetti considerati più significativi della professione e quelli specificamente derivanti dalla riforma e, come terzo ed ultimo punto, di collezionare impressioni (e/o rilevazioni) su come questi venissero implementati.

Hanno volontariamente acconsentito di partecipare alle interviste un totale di 7 educatrici. I dati così ottenuti sono stati attentamente vagliati e discussi.

Alla luce dei primi risultati empirici, è stato scelto di utilizzare uno strumento più strutturato che permettesse di pervenire ad un'ulteriore e differente collezione di dati.

Si intendeva entrare più in profondità nell'esame dei contesti di applicazione della riforma, sempre rimanendo nell'ordine dell'indagine qualitativa.

Dei 22 centri osservati, il Joey Club, è un centro che ha già riscosso riconoscimenti ufficiali da parte dell'ACECQA¹⁰⁹.

Un secondo centro, per il quale verrà utilizzato lo pseudonimo Libellula a tutela dei diritti sulla privacy, era stato, invece, appena inaugurato.

Il Joey Club è gestito e finanziato da uno dei provider leader nell'organizzazione di servizi per bambini, KU, che opera sul territorio australiano dal 1895 ed oggi è articolato in circa 150 centri.

Libellula, invece, è uno dei 18 centri gestiti da una singola famiglia. Il circuito di questi 18 centri vanta delle *location* ultra moderne, con strutture e risorse di eccellenza. L'asilo e scuola dell'infanzia in questione si trova in pieno centro; ogni aula dispone di almeno due tablet ed un mega schermo destinati alle attività multimediatriche di apprendimento con i bambini.

Ottenuto il consenso ai fini di ricerca dalla dirigenza, erano state svolte le fasi preliminari di indagine e si era giunti al punto di impiantare una ricerca-azione. Tuttavia, in corso d'opera, ben 3 educatrici hanno presentato le dimissioni, invalidando e rendendo impossibile la prosecuzione dell'impianto della ricerca così come era stato concepito.

Infine, sono state scelte le scale di osservazione *Reflect, Respect, Relate* per pervenire ad un quadro descrittivo di un *setting* australiano. L'impiego di tale risorsa in detto contesto presenta tre limiti principali, ovvero la relativamente breve operatività del centro (6 mesi), caratteristica necessaria per l'eventuale ricerca-azione, ma stringente per un'analisi di approfondimento, e la giovane età delle educatrici, nate e formate in Australia (soltanto 2 hanno poco più di 20 anni). Terzo ed ultimo limite, la varietà dei contesti di provenienza delle educatrici non australiane (Cina, Nuova Zelanda, Serbia), un dato che accomuna tanto i centri oggetto dell'osservazione partecipante, quanto il

¹⁰⁹ L'ACECQA (*Australian Children's Educational and Care Quality Authority*), come già osservato nella parte iniziale della tesi, è un organismo nazionale presieduto congiuntamente dal governo federale australiano e dai governi degli Stati e dei Territori con il compito di supervisionare il sistema educativo dell'infanzia.

centro pubblico dove sono state svolte le interviste ed anche il centro privato dove sono state somministrate le scale.

3. Analisi delle interviste: generalità

E' opportuno ribadire, ai fini di una migliore comprensione di quanto segue, che il presente lavoro si propone di esaminare la riforma nazionale australiana del settore educativo della prima infanzia e che, nelle fasi conclusive, la riflessione verrà estesa, in ragione dei numerosi riconoscimenti ed apprezzamenti che il Reggio Emilia Approach ha avuto in molti Stati ed, in particolare, in Australia, alle possibilità di integrazione tra le due tradizioni.

Pertanto, il focus di ricerca rimane incentrato sull'EYLF, mentre il confronto con l'approccio italiano ha il senso di considerare gli importanti risvolti che possono derivarne per le pratiche e le teorie educative.

Tanto ribadito, l'indagine è stata articolata in due obiettivi di ricerca:

1. Come l'EYLF viene effettivamente implementato?
2. Come è possibile valutare un caso di implementazione della riforma nel rispetto del paradigma culturale in cui è stata formulata?

Alla prima domanda si è tentato di rispondere sia da un punto di vista teorico, sia da un punto di vista pratico. Per quanto riguarda la disamina letteraria, è stato fatto riferimento alle pubblicazioni scientifiche di settore che sono state esposte nelle parti I e II della trattazione.

Per rispondere alla domanda, questa volta da un punto di vista pratico, si è pensato di condurre delle interviste con alcune educatrici di un asilo nido e scuola dell'infanzia che è stato scelto perché, tra i 22 osservati, è risultato molto votato ed interessato ad erogare programmi e proposte conformi alle prescrizioni dalla riforma.

Il centro selezionato, il Joey Club di Mascot, si trova nelle immediate vicinanze dell'aeroporto principale della città di Sydney. Collocato in un'area residenziale molto ben servita e moderna, conta 5 aule, la cui suddivisione rispetta la consueta suddivisione

delle fasce di età: lattanti (0-1 anno), piccoli e via di seguito fino ai bambini della prescuola (3-5 anni).

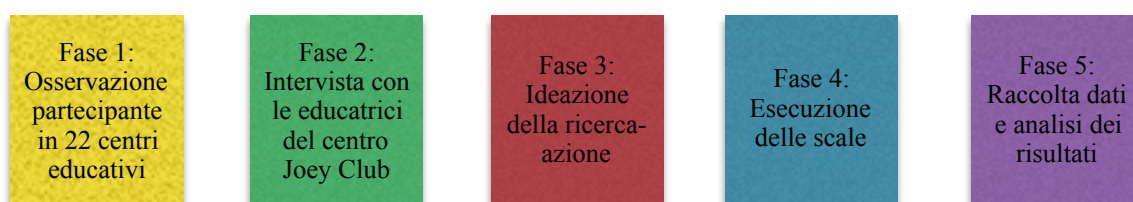
Le interviste con le educatrici, che si sono rese disponibili ai colloqui esplorativi, hanno avuto l'obiettivo di sondare:

(A) gli aspetti considerati maggiormente significativi del proprio lavoro di educatori (educatrici);

(B) quali aspetti della riforma ritenessero maggiormente significativi;

(C) come, e se, ritenevano di implementare aspetti specifici del documento rappresentato dall'EYLF.

Procedendo con ordine, limitatamente alla Fase 2, le interviste semi-aperte hanno



rappresentato il primo approccio di tipo empirico alla riforma ed ai contesti in cui viene applicata.

Le interviste semi-strutturate hanno raccolto la dimensione ampia dell'esperienza educativa, attorno alla quale ognuno ha poi intrecciato le personali interpretazioni del documento e le modalità in cui ritiene di implementarlo.

Se fosse stata somministrata un'intervista che avesse avuto un grado di strutturazione maggiore si sarebbe potuto correre il rischio che le educatrici avrebbero risposto in ottemperanza a quanto previsto dalla riforma stessa, dunque sviscerando passo dopo passo i principi, le pratiche pedagogiche e i risultati di apprendimento attesi, esattamente così come si possono rinvenire nel documento.

Entrando nel merito della domanda di apertura, è emerso quanto segue:

Angelica, 63 anni, originaria del Cile, 30 anni di esperienza, la prima ad essere intervistata, avvia così le sue riflessioni: “come educatrice, la mia prima missione è l'assicurare la cura di cui ogni bambino ha bisogno, nel rispetto delle scelte dei bambini stessi e poi delle loro famiglie ... osserviamo i bambini ogni giorno, in ciò che

apprendono e nel come si sviluppano, anche all'obiettivo di implementare dei piani appositi per loro”.

Lulù, 46 anni, proveniente dalla Cina, 20 anni di esperienza, sviluppa un discorso di amore, protezione e fiducia: “la cosa più importante per me è farli sentire sicuri, felici e in pace... come educatori noi dobbiamo saper fornire loro amore. L'educatore dovrebbe essere una persona gentile con un amore genuino per i bambini. L'atmosfera nella stanza dovrebbe risultare pacifica e gioiosa, è necessario che i bambini percepiscano nitidamente che ci si prende cura di loro. In questo modo percepiscono anche che ci sono persone di cui si possono fidare”.

Annabelle, 34 anni, indonesiana, 10 anni di esperienza, dice: “ai bambini va concesso tempo, il tempo per raggiungere la capacità di padroneggiare le proprie criticità evolutive, il tempo per sentirsi sicuri ed al sicuro, il tempo per avere delle relazioni con gli educatori...alcuni lo faranno subito, altri impiegheranno del tempo. Ai genitori piace fare confronti e paragoni. Ma è il loro tempo. Io stessa quando pianifico, beh non li forzo, non li spingo”.

Jo, 29 anni, australiana, 4 anni e mezzo di esperienza. Jo parte dai concetti cardine della riforma e dice: “appartenere..., senza un senso di appartenenza è realisticamente impossibile... costruire qualsiasi senso di confidenza, costruire realisticamente un bambino in assenza di qualcuno o di qualcosa...”.

Sam, 25 anni, australiana, 3 anni e mezzo di esperienza. “Io credo che la riforma sia altamente apprezzabile, io personalmente applico sempre l'*outcome* 4, i bambini sono discenti costanti e coinvolti, è ciò che io faccio e ciò che mi piace osservare nell'aula... alla fine del giorno non voglio vedere i bambini cambiare, desidero vederli appassionati nell'apprendimento con le mani sempre in qualche attività”.

Anna, 32 anni, coreana, solo 11 mesi di esperienza “la cosa più importante è la tua propria pedagogia... ciò che conta di più per me è essere capace di metterli in condizione di credere in sé stessi. E’ necessario incoraggiare i bambini in modo che possano esplorare il mondo... hanno bisogno di esperienze e di più libertà”.

Saima, 62 anni, di origini arabe, ma residente da 40 anni in Australia, 20 anni di esperienza “...quando hai a che fare con i bambini è necessario prestare attenzione a come crescono, a cosa insegniamo loro. Le routine sono molto importanti, però... sai, in molti workshop si parla dei diritti dei bambini, che è giustissimo, i bambini hanno diritto di essere ascoltati e ad avere una voce, ma la cosa più importante per me è che i bambini sappiano con sicurezza che esistono dei limiti. I bambini hanno bisogno di limiti”.

Durante le fasi di scrutinio e revisione delle risposte, il dato che emergeva con sempre maggiore nitidezza era la pluralità dei *background* di riferimento. Già il capitolo con cui si apre la tesi si incentra nell’osservazione delle relazioni tra politica, educazione e società. Si afferma che le riforme educative sono anche prodotti politici voluti e disegnati per promuovere quelle che ogni società ritiene le qualità desiderabili dei suoi futuri cittadini. Poi esistono i diversi contesti territoriali. E qui entra in gioco l’Australia, i suoi 8 Stati e Territori. Ma non basta, perché la popolazione australiana è fortemente multietnica. Si osservino le provenienze delle educatrici: Cile, Cina, Indonesia, 2 volte Australia, Corea e Paesi Arabi . Solo due delle 7 intervistate sono native australiane, meno di un terzo del campione. Rapportando questo assetto strutturale a quello dei 22 centri in cui era stata svolta l’osservazione partecipante (fase 1), il dato della multirazzialità si conferma tutt’altro che l’eccezione, ma una caratteristica assolutamente fondante.

“The framework was developed with the intention of not only supporting good practice, which was already happening within the field, but also to create a space in which dialogue could take place in relation to early childhood pedagogy, curriculum and discourses” (Sumsion et al., 2009).

Come esaminato nella prima parte di tesi, in particolare, nel capitolo III dedicato all'EYLF e nel capitolo IV che inquadra il contesto politico, il documento nazionale è stato concepito in modo da essere sufficientemente flessibile, tale da poter essere interpretato in modi culturalmente e contestualmente rilevanti, che sono definiti di volta in volta dallo specifico *setting*. Inoltre, l'EYLF è caratterizzato da finalità generali ampie, a tal punto da rispettare ed avvalorare le molteplici teorie e i numerosi discorsi che costituiscono i riferimenti dei professionisti che vi lavorano.

“The framework therefore does not impose one overarching theoretical perspective, instead allowing each educator to engage with the document in her or his own way. By doing this, it acknowledges successful educators working from theoretical perspectives such as developmental, sociocultural, critical and poststructural, creating an opportunity for educators to connect with the framework in ways that are responsive to their own beliefs and values about teaching and learning” (Nolan A., p.11)¹¹⁰.

Ora che è stato chiarito in che modo l'EYLF rispetta e avvalora differenti credenze, valori personali e teorie, si può procedere con un'analisi più dettagliata e puntuale delle singole interviste. In un secondo momento, si prenderà in considerazione l'ulteriore domanda di ricerca, ovvero come è possibile valutare un caso di implementazione della riforma nel rispetto del paradigma culturale in cui è stata formulata.

4. Analisi delle interviste: aspetti specifici

I manuali di ricerca suggeriscono di osservare più volte i dati ricavati, grazie agli strumenti propri della ricerca qualitativa, fino ad ottenere quel fenomeno chiamato *data saturation*.

Un secondo criterio di scientificità impone che un ricercatore esterno, utilizzando le stesse procedure sperimentali, debba poter pervenire agli stessi risultati.

¹¹⁰ Nolan A. (2012) *Science in the National Early Years Learning Framework*, in *Science in Early Childhood*, Cambridge University Press, Melbourne, Vic., pp- 6-23.

Fra le tecniche di analisi dei dati ne esiste in particolare una, che i manuali chiamano *coding*, consistente nell'osservare i dati alla ricerca di caratteristiche, sulla base delle quali possano poi essere raggruppati.

Le interviste svolte al centro Joey Club risultano accomunate da un solo *pattern*. Tutte le educatrici, nessuna esclusa, hanno fatto esplicito riferimento alle dimensioni del *belonging, being, becoming*.

Si può entrare, dunque, nel dettaglio di ciò che le educatrici considerano importante nell'ambito della riforma:

Angelica: “sono 3 aspetti fondamentali. Ogni bambino proviene da una cultura differente, questo è il *being*. Poi, gradatamente, inizia a conoscere altre persone e diviene parte di una squadra, di un'aula. A quel punto (il bimbo) diviene parte di essa (dell'aula) ed appartiene allo spazio in cui si trova. Quando i bambini hanno una buona relazione con gli o le educatrici, allora si sentono liberi di esplorare. Hanno bisogno di essere incorporati nel programma e nelle *routine* e, successivamente, svilupperanno il senso dell'essere persone in relazione agli altri bambini”.

Lulù: “per me è fondamentale l'aspetto del *becoming*. Penso, inoltre, che i bambini siano una sorta di riflesso di te stesso: tu mostri delle cose e ti mostri a loro, li influenzi... e questo si ripercuote nel processo del divenire”.

Annabelle: “io non credo che un aspetto sia più importante dell'altro. Ci sono, per esempio, tante famiglie, che desiderano avere il proprio bambino particolarmente competente, poniamo nelle scienze. Io non credo in queste forzature, sono apprendimenti che avverranno certamente in fasi successive della vita. La parte difficile, sfidante, con l'essere è che... sai i bambini devono comunque prendere parte alle routine. E dunque devono essere pronti, quando vengono chiamati per le routine. Quindi per me il garantire lo sviluppo dell'essere in senso puro è estremamente sfidante”.

Jo: (la quale già alla prima domanda aveva esternato la sua preferenza per la dimensione del *belonging*) prosegue, dicendo: “l’appartenenza è fondamentale soprattutto quando i bambini avviano un nuovo attaccamento, è più di un obiettivo per noi educatori ed è ancora più significativo per le famiglie, le quali costruiranno molto in questa direzione. L’EYLF deve essere impiegato come una guida per le nostre pratiche”

Sam, in realtà, non affronta direttamente la questione delle dimensioni dell’essere del divenire e dell’appartenere. Sposta la discussione sugli *outcome* e sull’apprendimento attraverso il gioco.

Anne: “io preferisco la dimensione dell’appartenere. E’ importante che i bambini sentano di appartenere, perché è un nuovo ambiente per tutti, quindi, hanno bisogno di sentirsi sicuri, di sentirsi sicuri soprattutto perché sono bambini. Per me è il più importante e lo è per il mio gruppo. L’adattamento al nuovo ambiente è molto importante, altrimenti i bambini non fanno altro che piangere. Se, invece, si adattano, allora giocano, esplorano e procedono da soli”.

Saima: “secondo me, il *belonging* spiega tutto. Tu, come persona, hai bisogno di appartenere ad un luogo. Tu appartieni ad una nazione, ad una casa, al tuo posto di lavoro. Appartieni sempre a qualcosa ed è lo stesso per i bambini. Quando tu, o i bambini, (senti) sentono di appartenere ad un luogo, quello è il momento in cui si sentono sicuri. *Being* invece sei tu. Cosa sei ora, ciò che sei stato, ma anche ciò che ti cambierà, come la religione, il tuo contesto etnico...*becoming*, tu provieni da tutto ciò. Si diviene sempre una persona differente perché ogni cosa ci influenza. E’ come lavorare con persone differenti, lavorare con differenti culture, ciò ti influenza e ti cambia. E lo stesso avviene con i bambini. Loro appartengono alla loro famiglia ed al loro asilo”.

Volendo categorizzare le risposte, fornite sulla base degli elementi della riforma, si potrebbe avanzare la seguente suddivisione:

Educatrice	Risposta	Riferimenti all'EYLF
Angelica	Inclusione e diversità	Principi: relazioni reciproche sicure e rispettose uguaglianza ed aspettative elevate rispetto per la diversità Pratiche: ricettività ai bambini competenza culturale
Lulù	l'amore e la cura per i bambini	Ailwood, Jo (2007) Mothers, teachers, maternalism and early childhood education and care: some historical connections. <i>Contemporary Issues in Early Childhood</i> . 8(2): 157-165
Annabelle	il rispetto dei tempi dell'infanzia	<i>Being</i>
Jo	la dimensione dell'appartenenza	<i>Belonging</i>
Sam	i risultati di apprendimento	<i>Learning Outcome</i>
Anne	la dimensione dell'appartenenza	<i>Belonging</i>
Saima	appartenere, essere, divenire	<i>Belonging, Being, Becoming</i>

Infine, per quanto riguarda il punto C, ovvero come e se le educatrici ritenessero di implementare aspetti della riforma, le risposte si sono così distribuite:

Angelica: “applico la *center policy*, seguo il mio *background* e le mie esperienze. Anche le mie credenze e sempre, e dico sempre, rispetto i bambini ed i loro *background*”.

Lulù: “io credo che ogni bambino è un dono, come il seme di una pianta, dobbiamo prenderci cura di loro, (...) dobbiamo proteggerli, ma anche dargli spazio. Per quanto riguarda le teorie, una teoria è solo una teoria, la pratica è più importante. Non soltanto quello che appendiamo alle pareti... è più importante la pratica quotidiana. Per me, io

non guardo mai le teoria, so che agisco nel bene. E' come la religione, ti puoi fare il segno della croce tutte le volte che vuoi, ma se poi agisci in modi differenti...qui c'è la teoria e qui c'è la pratica (indicando con le mani due posizioni differenti)". Ciò che dobbiamo trovare è il miglior modo di insegnare".

Annabelle: "io seguo la pedagogia del centro (KU), la utilizzo e la impiego. Nelle mie pianificazioni, nelle mie riflessioni critiche, dovrebbe essere lo stesso (nel senso di dovrebbero essere coincidenti). O, per lo meno, da quando ho iniziato a lavorare in questo centro, è ciò che ho ritenuto dovesse avvenire. Io credo nel *being*, i bambini devono potersi sviluppare con i loro tempi e dovrebbero sentirsi sani e salvi, soprattutto a queste età. Per quanto riguarda le teorie, io credo che disponiamo di molte teorie, ma ne usiamo solo un paio. Quello che ci piacciono di più. Non si può essere d'accordo con tutte e non tutte possono essere rilevanti per poter essere applicate in ogni dato momento. Può anche accadere che una teoria venga ritenuta sbagliata, perché una certa persona non vuole applicarla".

Jo: "L'EYLF è un grande strumento per sostenere gli educatori nelle loro pratiche e nel modo in cui pianificano per i bambini. Permette di collegare noi stessi con le esperienze che proponiamo ai bambini e dunque con loro. Poi, nella mia personale pedagogia, per me è importante il gioco come opportunità, per i piccoli, di esplorare, anche se, in assenza di direttive, non si sentirebbero sfidati e dunque non avrebbero occasione per un ulteriore sviluppo".

Sam: "uhm, la pedagogia, ma cosa credo? oppure cosa faccio? Io credo che l'EYLF sia parte centrale della filosofia del nostro centro (educativo). I bambini apprendono attraverso il gioco. Alla fine del giorno, hanno giocato ininterrottamente, sono sempre stati nel mezzo di relazioni sociali con gli amici ed io voglio essere completamente parte di tutto questo. Voglio estendere e promuovere tutto ciò e vedere dove va. I bambini apprendono costantemente attraverso il gioco ed io credo che questo sia una grandissima parte della mia pratica".

Anne: “Io vedo la mia pedagogia nel *becoming*, nel come mutano, o evolvono, o nel come possono essere modificati attraverso le esperienze, oppure attraverso le attività tramite le quali possono sviluppare competenze o rafforzare capacità esistenti”.

Saima: “ogni educatore ha i suoi bambini, e tu devi osservare i loro interessi. Ecco come pianifichiamo. Anche se un bambino un giorno non viene a scuola, noi chiediamo alla mamma cosa ha fatto a casa, quali sono stati i suoi interessi. Così lo possiamo seguire e possiamo pianificare anche per lui. Questa cosa può verificarsi anche per un altro bambino, diverso dal precedente, il che va benissimo, perché pianifichiamo per ogni bambino, ma anche per i suoi amici, e così pianifichi per tutti i bambini. Dobbiamo tenere in considerazione cosa piace ai bambini... molto tempo fa si usava pianificare in base a ciò che le insegnanti volevano, e così osservavi nelle aule ciò che le insegnanti avevano scelto. Invece ora osservi quello che ai bambini interessa e ciò che stanno apprendendo”.

Tabella 6: pianificazione e/o implementazione secondo l'EYLF

Educatrice	Risposta
Angelica	Center policy; background; esperienze precedenti.
Lulù	protezione per i bambini; primato delle pratiche educative e della “buona condotta” sulla teoria.
Annabelle	pedagogia del centro (KU); pluralismo teorico.
Jo	collegamento educatori - esperienze di apprendimento - bambini; learning through play.
Sam	filosofia del centro; learning through play.
Anne	i processi di cambiamento
Saima	le fasi della pianificazione

Come si può osservare dalla tabella 6, la maggioranza delle intervistate afferma di implementare la pedagogia prevista dal centro, una risposta che si presenta in 3 casi su 7. Un'altra risposta ricorrente è l'apprendimento attraverso il gioco che, occorre notare, è stato riferito dalle 2 educatrici australiane. Una risposta, quella fornita da Lulù, sembra presentare una minore attinenza al contesto della riforma in senso stretto. La risposta di Anne evoca le teorie evolutive, mentre quella di Saima sembrerebbe molto legata alla sua lunga carriera ed esperienza e comunque concernente, volendo collegarla all'EYLF, gli aspetti più concreti della pianificazione. Un dato particolarmente interessante, a proposito di Saima, è l'aver colto le fluttuazioni di orientamento da pratiche più incentrate sulle capacità degli educatori a quelle più focalizzate sugli interessi dei bambini.

Nel complesso, le interviste rilevano una forte relazione con l'EYLF, sia nei suoi aspetti teorici, sia nei suoi, conformi, aspetti attuativi. E' pur vero che, per rigore metodologico, va ricordato che il centro vanta un'ottima reputazione ed il personale lavora in squadra, già da tempo, e sotto il coordinamento di una direttrice estremamente presente e competente.

Le interviste che sono state condotte (ed audioregistrate) nel novembre 2016, sono poi state trascritte integralmente per lo studio e l'analisi di cui sopra.

Questa fase dell'indagine ha reso possibile, in primo luogo, di sondare la produzione e la ri-produzione delle forme di partecipazione avviate dalla riforma; in secondo luogo, ha permesso di interrogare diverse identità professionali, anche piuttosto collaudate; infine, si è potuto privilegiare il punto di vista degli attori collocati entri i propri contesti, definiti dagli ambienti di lavoro e dalle rispettive elaborazioni personali.

5. Le scale di osservazione **Reflect, Respect, Relate**

Le scale di osservazione **Reflect, Respect, Relate**, anche chiamate “3R”, forniscono agli educatori una guida per riflettere criticamente sulle proprie scelte pedagogiche, sulle relazioni, sull’influenza che esercitano sul livello di benessere dei bambini e sul coinvolgimento di questi nell’apprendimento.

L’utilizzo di un tale strumento di ricerca può contribuire al miglioramento di diversi elementi del *NQS*^{III}.

Le scale di osservazione riportate in tabella 7, tradotte ed adattate dalla versione originale, sono state disegnate per la valutazione della qualità delle relazioni e dell’ambiente di apprendimento, più che per la valutazione dei singoli bambini o dei singoli educatori.

Sono state concepite anche per un uso più informale: possono agevolare l’autovalutazione, favorire una più profonda comprensione dei concetti, fungere da guida per la riflessione sulle pratiche correnti, per mettere alla prova modi di agire e di pensare che sono stati dati per scontati, per creare dubbi ed esplorare perplessità, come punto di partenza per nuove pratiche, per guardare più a fondo in una particolare area che desta preoccupazione o interesse e, infine, per osservare piccoli gruppi di bambini in una dimensione specifica, ad esempio il livello di benessere, quando siano stati spostati in un nuovo *setting*.

5.1 Il contesto in cui sono state sviluppate le scale di osservazione

Nel 2001 per un’iniziativa voluta dal *South Australian Department of Education, Training and Employment*, attualmente *Department of Education and Children’s Service*, tutti gli asili nido e scuole dell’infanzia dello Stato dell’Australia del sud sono stati chiamati ad implementare un curriculum nazionale chiamato *South Australian Curriculum, Standards & Accountability Framework (SACSA)*.

^{III} *Reflect Respect Relate, Assessing for Learning and Development in the Early Years using Observational Scales* (2008) Government of South Australia, Department of Education and Children Services (p. 133).

Uno studio di ricerca (Winter, 2003)¹¹² ha indagato l'effetto del *SACSA* sulla qualità dei curricula rivolti ai bambini degli asilo nido e delle scuole d'infanzia. Lo studio è stato effettuato in

Tabella 7: Le scale di osservazione Reflect, Respect, Relate

Relazioni (sulla base del lavoro di Doherty-Derkowski 1995)	Ambiente di apprendimento attivo (adattato da Winter 2003)	Benessere (sulla base dei lavori di Mayr & Ulrich 1999; Laevers et al., 1997)	Coinvolgimento (Scala di coinvolgimento "Leuven" per bambini piccoli, Laevers ed.1994)
<p>Osservazione dei bambini e annotazione delle interazioni con gli educatori</p> <ul style="list-style-type: none"> • ricettività • interazioni positive • qualità degli scambi verbali • appropriatezza 	<p>Osservazione degli educatori</p> <p><i>pedagogia costruttivista</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • creazione di un ambiente • co-costruzione del significato • riflessione e pianificazione <p><i>gioco</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • senso-motorio • esplorativo • sociale • finzione/simbolico <p><i>predisposizione delle disposizioni di apprendimento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • curiosità • comunicabilità • orientamento • intenzionalità/persistenza • apertura/assunzione di rischi • attività • cooperazione/collaborazione • riflessione 	<p>Osservazione dei bambini</p> <p><i>felicità e soddisfazione</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • fiducia e stima di sé • senso di sé • vitalità • divertimento/senso dell'humour • capacità di riposarsi e rilassarsi. <p><i>funzionamento sociale</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • iniziativa sociale • assertività • coping/flessibilità • attitudine positiva verso il calore e la vicinanza <p><i>disposizioni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • apertura e ricettività/piacere nell'esplorazione • piacere nelle esperienze sensoriali • persistenza/robustezza 	<p>Osservazione dei bambini</p> <ul style="list-style-type: none"> • concentrazione • energia • complessità/creatività • espressione facciale e postura • persistenza • precisione • tempi di reazione • espressione verbale/linguaggio • soddisfazione

due fasi, prima (tempo 1) e dopo (tempo 2) l'implementazione della struttura. Lo studio di ricerca ha impiegato sia metodi quantitativi sia qualitativi per un periodo complessivo di 10 mesi. Sono state identificate 4 variabili concernenti la qualità del curriculum ed è stata impiegata una scala per misurare ciascuna di queste variabili. Queste misurazioni

¹¹² Winter P. (2003) *Curriculum for babies and toddlers: A critical evaluation of the first phase (birth to age three) of the South Australian Curriculum, Standards and Accountability Framework in selected childcare centers in South Australia*. PhD dissertation. Magic: University of South Australia.

attestano l'efficacia della struttura nel promuovere cambiamenti qualitativi nel curriculum.

L'assunzione teorica di questo approccio è che le relazioni pedagogiche e le pratiche degli educatori sono aspetti fondamentali¹¹³: le relazioni sono di importanza primaria ai fini dell'apprendimento nei bambini piccoli e un ambiente pedagogico supportivo è quello dove i bambini siano concepiti come discenti competenti ed attivi e co-costruttori di conoscenza.

Le variabili **relazioni** e **ambiente di apprendimento attivo** (pedagogia basata sul costruttivismo sociale) sono risultate dalla fase di applicazione pratica della *SACSA*. Queste due variabili focalizzano il comportamento degli educatori. Le altre due variabili, **benessere** e **coinvolgimento**, sono derivate dalla letteratura e focalizzano il comportamento dei bambini.

Le scale per misurare le prime tre variabili sono state appositamente sviluppate, mentre per la quarta variabile, coinvolgimento, è stata utilizzata la *Leuven Involvement Scale for Toddlers (LIS-T)* di Leavers¹¹⁴.

Benessere e **coinvolgimento** sono stati citati tra i più importanti indicatori di qualità nei contesti educativi ed anche quali processi essenziali per l'apprendimento dei bambini. Sono due variabili che indicano quanto l'ambiente sia capace di incontrare i bisogni di sviluppo dei bambini¹¹⁵.

Il livello di benessere indica quanto l'ambiente sia capace di aiutare i bambini a sviluppare fiducia, senso di appartenenza, conoscenza di sé, buona salute emotiva ed è anche un indicatore della partecipazione alle attività del curriculum, contrassegnata da

¹¹³ Leavers F., Heylen L. (ed. 2003), *Involvement of Children and Teacher Style. Insights from an international study on Experiential Education. Studia Pedagogica*, Leuven.
Bennett J., (2004) *Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*, Directorate of Education OECD.

¹¹⁴ Leavers F., (1994b) *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC Manual*, Center for Experiential Education, Leuven.

¹¹⁵ Raspa M., McWilliam R., Ridley S., (2001) *Child care quality and children's engagement Early Education and Development* 12(2): 206-223; Pascal C., (1999) *Evaluating and improving quality in early years settings: a developmental and empowering approach in proceeding of Our Children the Future 2: partnerships for learning and development in the early years*, Department of Education, Training and Employment, Adelaide, pp 1-20.

vitalità e coinvolgimento. Il benessere viene qui inteso come un prerequisito del coinvolgimento e del successivo funzionamento sociale¹¹⁶.

5.2 Il collegamento tra *Belonging, Being and Becoming*, la guida per gli educatori e le scale di osservazione *Reflect, Respect, Relate*

Nella Tabella n°8, tradotta ed adattata dalla versione originale¹¹⁷, vengono chiariti, per ognuno dei principi esposti nella guida per gli educatori, i collegamenti teorici e metodologici con l'EYLF e poi con le scale di osservazione.

Tabella 8: Il collegamento tra i principi della guida per gli educatori - EYLF - scale di osservazione

GUIDA PER GLI EDUCATORI	BELONGING, BEING, BECOMING
PRATICHE RIFLESSIVE PER IL MIGLIORAMENTO	Si stabilisce un atteggiamento culturale di indagine professionale, laddove gli educatori della prima infanzia e coloro che lavorano con loro, siano implicati in un ciclo continuo di rivisitazione attraverso cui le pratiche correnti vengono esaminate, i risultati rivisti e nuove idee siano generate. In un tale clima, le problematiche concernenti la qualità dei curriculum, la giustizia ed il benessere dei bambini possono essere sia sollevate sia dibattute (<i>Framework</i> , p.13).
CURRICULUM DECISION-MAKING	Il curriculum comprende tutte le interazioni, esperienze, <i>routine</i> , ed eventi pianificati e non pianificati che accadono in un ambiente disegnato per promuovere l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini (<i>Framework</i> , p.9).
IL COLLEGAMENTO TRA PROSPETTIVE TEORICHE E CREDENZE CON LE PRATICHE	La possibilità di fare riferimento a diverse prospettive e teorie può sfidare i modi tradizionali di osservare i bambini, di insegnare e di apprendere (<i>Framework</i> , p.11).
PARTNERSHIP CON LE COMUNITA' E LE FAMIGLIE	I risultati di apprendimento sono più facilmente conseguibili quando gli educatori della prima infanzia lavorano in <i>partnership</i> con le famiglie. Le <i>partnership</i> devono basarsi sulle comprensioni di base delle reciproche aspettative ed attitudini e devono sapersi costruire sugli aspetti di forza delle conoscenze di ciascuno (<i>Framework</i> , p.12).

¹¹⁶ Mayr T., Ulich M. (1999) *Children's well-being in day care centers: an exploratory empirical study International Journal of early Years Education* 7(3): 229-241.

¹¹⁷ *Reflect, Respect, Relate*, p.131

Tabella 8: Il collegamento tra i principi della guida per gli educatori - EYLF - scale di osservazione

COMPETENZA CULTURALE	Educatori culturalmente competenti sono coloro che rispettano diverse modalità culturali di conoscere, vedere e vivere, celebrano i benefici della diversità ed hanno la capacità di onorare e comprendere le differenze (<i>Framework</i> , p.16).
IL VIAGGIO PER GLI EDUCATORI: LAVORARE CON LE CULTURE DEGLI ABORIGENI E DEGLI ISOLANI DI TORRES STRAIT	Gli educatori della prima infanzia guidati dalla struttura rinforzano i principi stabiliti dalla <i>Convention</i> nelle loro pratiche quotidiane. In essa si stabilisce che tutti i bambini hanno diritto ad un'educazione che ponga le basi per tutto il resto delle loro vite, massimizzi le loro capacità e rispetti le identità familiari, culturali, le identità e i linguaggi di provenienza. (<i>Framework</i> , p.5).
APPRENDIMENTO ATTRAVERSO IL GIOCO	Il gioco fornisce l'opportunità per i bambini di apprendere mentre scoprono, creano, improvvisano ed immaginano. L'immersione dei bambini nel gioco dimostra come il gioco sia per loro il modo in cui vivono con gioia (<i>being</i>). (<i>Framework</i> , p.15).
CONTINUITA' DI APPRENDIMENTO ATTRAVERSO LE TRANSIZIONI	I bambini portano le loro modalità di <i>belonging, being, becoming</i> apprese dalle famiglie e dalle comunità di appartenenza nei contesti educativi. Gli educatori, con la capacità di costruire su queste esperienze, aiutano i bambini a sentirsi fiduciosi, sicuri ed inclusi e ad esperire continuità nel come essere e nel come apprendere (<i>Framework</i> , p.16).
VALUTAZIONE PER L'APPRENDIMENTO	La valutazione dell'apprendimento dei bambini si riferisce al processo di collezione ed analisi delle informazioni, in quanto prova di ciò che i bambini conoscono, possono fare e comprendono. E' parte di un processo continuo che include la pianificazione, la documentazione e la valutazione dell'apprendimento dei bambini (<i>Framework</i> , p.17).
RISULTATI DI APPRENDIMENTO	Nel lavorare in partnership con le famiglie, gli educatori utilizzano i risultati di apprendimento come guida per la pianificazione dell'apprendimento dei bambini. Gli educatori identificano punti di forza ed interessi dei bambini con l'obiettivo di coinvolgerli attivamente nell'apprendimento, scegliendo strategie di insegnamento appropriate e disegnando l'ambiente di apprendimento. Gli educatori valutano attentamente l'apprendimento per derivarne informazioni per le successive pianificazioni (<i>Framework</i> , p.9).
GUIDA PER GLI EDUCATORI	REFLECT RESPECT RELATE
PRATICHE RIFLESSIVE PER IL MIGLIORAMENTO	Le pratiche riflessive sono la base di un ciclo continuo di rivisitazione, indagine e miglioramento: rifletti, interroga, pianifica, agisci, rifletti.
CURRICULUM DECISION-MAKING	Le scale di osservazione forniscono una guida per considerare le teorie e gli approcci che influenzano la pianificazione e le pratiche.
IL COLLEGAMENTO TRA PROSPETTIVE TEORICHE - CREDENZE - PRATICHE	Le scale di osservazione sono disegnate per incoraggiare la discussione e il dibattito in relazione alle teorie ed alle pratiche educative.

Tabella 8: Il collegamento tra i principi della guida per gli educatori - EYLF - scale di osservazione

PARTNERSHIP CON LE COMUNITA' E LE FAMIGLIE	Le scale di osservazione promuovono l'importanza dell'interconnessione tra famiglie e bambini anche oltre la vita trascorsa nei <i>setting</i> per la prima infanzia (esperienze e linguaggio).
COMPETENZA CULTURALE	Rispetto per le famiglie, i bambini e gli educatori - le rispettive diversità, ricchezze ed aspirazioni - sono aspetti fondanti i principi di <i>Reflect, Respect, Relate</i> .
IL VIAGGIO PER GLI EDUCATORI: LAVORARE CON LE CULTURE DEGLI ABORIGENI E DEGLI ISOLANI DI TORRES STRAIT	Le scale <i>Reflect, Respect, Relate</i> forniscono modi di pensare riguardanti il come colleghiamo e rispettiamo le comunità, le agenzie, i protocolli delle comunità locali, accrescendo la nostra competenza culturale.
APPRENDIMENTO ATTRAVERSO IL GIOCO	Le scale esplorano l'ambiente, disposto per il gioco e lo sviluppo, nella misura in cui abilita le disposizioni all'apprendimento.
CONTINUITA' DI APPRENDIMENTO ATTRAVERSO LE TRANSIZIONI	Le scale forniscono una guida per il dibattito e l'inchiesta professionali, idealmente in <i>team</i> e <i>network</i> , attraverso tutte le tipologie di servizio. Forniscono l'opportunità di costruire relazioni attraverso i <i>setting</i> , condividere un linguaggio comune ed indagare le pedagogie che supportano le transizioni e gli apprendimenti dei bambini.
VALUTAZIONE PER L'APPRENDIMENTO	La lente del "coinvolgimento" supporta gli educatori nel notare i bambini e le loro interazioni intellettuali e l'ambiente che le rende possibili.
RISULTATI DI APPRENDIMENTO	Le scale forniscono una guida per esaminare la connessione tra le relazioni con gli educatori, le pratiche e il benessere dei bambini e il coinvolgimento nell'apprendimento. I risultati di apprendimento vengono massimizzati quando le capacità e le disposizioni intellettuali dei bambini siano riconosciute, valutate ed estese.

5.3 Le scale di osservazione al dettaglio

Lo strumento, nel suo complesso, si compone di due variabili che fungono da predittore - relazioni e ambiente di apprendimento attivo - e due variabili di *outcome* - benessere e coinvolgimento -. In altre parole, la qualità delle relazioni tra educatori e bambini e il livello di coinvolgimento degli educatori nell'apprendimento di questi, sono predittori

di qualità, mentre il livello di benessere e di coinvolgimento dei bambini sono visti come *outcome* di qualità.

Ognuna delle quattro variabili viene osservata secondo i segnali e gli indicatori forniti nel manuale originale e i punteggi complessivi possono essere valutati come una misura della qualità generale.

Le scale di osservazione sono un punto di partenza per gli educatori per esaminare e riflettere sulle proprie pratiche e sull'impatto che hanno sull'apprendimento dei bambini.

Sono le pratiche impiegate e le relazioni con i bambini che fanno la differenza, rispetto al come i bambini si avvicinano ed esperiscono l'apprendimento, come si sentono rispetto a loro stessi e come sono con gli altri¹¹⁸.

Seguono le 4 scale di osservazione caratterizzate e corredate dei rispettivi segnali ed indicatori così come specificato nel manuale originale.

¹¹⁸*Reflect Respect Relate, Assessing for Learning and Development in the Early Years using Observational Scales* (2008) Government of South Australia, Department of Education and Children Services (p.34).

SCALA DELLE RELAZIONI

Ogni definizione o analisi del livello di qualità e dell'efficacia del curriculum non può prescindere dalla natura e dalla qualità delle relazioni tra educatori e bambini. La letteratura a tal proposito è molto ampia, si estende dalle teorie dell'attaccamento ai più recenti e numerosi studi neuroscientifici che indagano le modificazioni a livello cerebrale.

Postulando un continuum *detachment-attachment*, distacco-attaccamento, la ricettività degli educatori rappresenta chiaramente l'estremo di destra e viene intesa come la capacità di ascoltare, avviare relazioni con i bambini, entrare e partecipare a livello delle loro parole, comprendere e rispondere positivamente alle esperienze che stanno vivendo, incluse le manifestazioni emotive.

La ricettività degli educatori, che deve anche consentire ed accettare i momenti in cui i bambini esplorano per proprio conto, non si esaurisce con le relazioni emotive, ma è ugualmente importante e necessaria a livello delle relazioni intellettuali, come sottolineato dall'approccio del costruttivismo sociale, che è una delle teorie fondamentali dell'EYLF. Attraverso il coinvolgimento con le modalità di pensare dei bambini, gli educatori possono comprendere cosa ogni bambino già conosca e comprenda all'obiettivo di *scaffold*, sostenere, ed inserire nuovi apprendimenti.

La scala delle relazioni poggia sulla concezione del processo di relazione tra educatori e bambini come chiave qualitativa (Pascal, 1999b).

Lo stile e la qualità delle relazioni vengono misurati sulla base dei *pattern* e delle caratteristiche delle interazioni tra i due.

In totale vengono elencati 4 segnali: ricettività, interazioni positive, qualità degli scambi verbali e appropriatezza. Il focus dell'osservazione è l'interazione dell'educatore con il bambino.

Ricettività. I bambini hanno accesso fisico ed emotivo agli educatori da cui ricevono risposte prevedibili/affidabili/consistenti. Gli educatori tengono in considerazione le informazioni riguardanti la famiglia del bambino, la cultura ed il temperamento,

l'umore e la situazione, quando modulano le proprie risposte. I segnali emessi dai bambini vengono ascoltati, osservati e si forniscono risposte pronte, rispettose e sensibili. Si fornisce pronto conforto se il bambino mostra stress.

Interazioni positive. Gli educatori sono accoglienti e le comunicazioni con i bimbi sono felici, rispettose, protettive e positive. Si fornisce incoraggiamento e supporto (anziché un prodotto), si offrono modelli pacifici di risoluzione dei conflitti, si mostra interesse e si pongono domande relativamente agli interessi dei bambini.

Qualità degli scambi verbali. Le famiglie avviano comunicazioni di reciproco rispetto con gli educatori. Lo scambio verbale oltrepassa il fatto di elargire istruzioni e la comunicazione con i bambini è a due vie. Si concede il tempo necessario ai bambini per esprimersi e per rispondere verbalmente.

Appropriatezza. I bambini hanno accesso ed esperiscono diversi comportamenti di cura da parte degli educatori. Gli educatori trattano i bambini con giustizia e fungono da modelli e da guida nell'utilizzo di un linguaggio e un comportamento non discriminatorio. Gli educatori comunicano ciò che sta accadendo e quello che accadrà successivamente. Le emozioni vengono riconosciute, nominate e supportate con rispetto. Ostilità ed aggressione vengono costruttivamente scoraggiate.

Indicazioni per lo scoring: ognuno dei 4 segnali componenti la scala della relazioni (ricettività; interazioni positive; qualità degli scambi verbali e appropriatezza) conta specifici indicatori. Rispetto alle indicazioni di utilizzo della scala viene specificato di selezionare, secondo un campionamento causale, il 25% dei bambini di un gruppo, o un minimo di 4, avendo premura di bilanciare il genere e di escludere nuovi arrivati. Le osservazioni vanno condotte, preferibilmente, per l'intera giornata e si ricorda che il focus è più sull'osservazione che non sulla registrazione.

Ulteriori dettagli specifici: effettuare 6x5 minuti di osservazione per ogni bambino, per un periodo di almeno 6 ore. Se possibile, dilazionare le 6 osservazioni fra la mattina e il pomeriggio (cioè 3 e 3). Le osservazioni possono essere svolte in sessioni multiple, ma per non più di una settimana. Devono essere intercorsi almeno 15 minuti tra un'osservazione e le successive e si raccomanda di coprire un'ampia gamma di esperienze.

Per ogni specifico indicatore vanno registrate l'occorrenza e la frequenza:

v: positivo, se l'indicatore osservato si presenta con una connotazione positiva;

x: negativo, se l'indicatore osservato si presenta con una connotazione negativa;

-: opportunità mancata, se non è stato possibile osservare l'indicatore per mancata opportunità;

°: assenza di opportunità: quando l'indicatore non è stato osservato per assenza di opportunità.

Il calcolo dei punteggi viene svolto assegnando il punteggio alto (*High*: H), basso (*Low*: L) e medio (*Medium*: M) per ogni segnale, poi per il livello riscontrato si attribuisce un punteggio tra 0 e 5.

Per il calcolo dei punteggi medi della relazione educatori-bambini:

- aggiungere i punteggi di ogni bambino per ogni osservazione e dividere per il totale delle osservazioni (6) per ottenere il **punteggio medio individuale** per ogni bambino osservato.
- Aggiungere i punteggi medi individuali di tutti i bambini osservati e dividere per il numero dei bambini osservati per ottenere il **punteggio medio del setting**.

Un punteggio medio di setting di 2,5 è considerato il minimo accettabile. Le scale possono essere utilizzate nuovamente, a distanza di settimane, per riflettere sui necessari cambiamenti che si dovessero rendere opportuni.

La sezione del manuale dedicata alla scala delle relazioni si conclude con i suggerimenti per le pratiche riflessive.

SCALA DELL'AMBIENTE ATTIVO DI APPRENDIMENTO

Le credenze degli educatori, rispetto all'apprendimento dei bambini e rispetto a ciò che suppongono motivi i bambini ad apprendere, hanno un impatto determinante sugli ambienti di apprendimento creati e sui ruoli ricoperti. La nozione di ambiente di apprendimento attivo si basa sulla teoria sociale costruttivista dell'apprendimento. Tutte le fasi del primo apprendimento si caratterizzano per una sorta di equilibrio tra le attività avviate dai bambini e quelle avviate dagli educatori. I bambini vengono sostenuti ed incoraggiati a giocare, indagare, risolvere problemi e compiere delle scelte, mentre gli educatori si impegnano ad offrire opportunità di *scaffolding*, ovvero sostengono attivamente l'apprendimento e lo sviluppo dei bambini¹¹⁹.

Il ruolo attivo e fortemente partecipativo degli educatori è considerato un ingrediente fondamentale per la qualità del curriculum, perciò è stato ideato il termine ambiente di apprendimento attivo. Alti livelli di coinvolgimento degli educatori sono risultati associati ad alti livelli di coinvolgimento dei bambini e a positivi *outcome* di sviluppo. Proprio questa relazione ha ispirato la suddivisione delle variabili delle scale in predittori ed *outcome*.

La scala di ambiente di apprendimento attivo conta 3 domini, ciascuno con i suoi segnali e con i suoi indicatori.

Dominio 1: pedagogia sociale costruttivista: segnali

La teoria sociale costruttivista deriva dalla teoria sul come le persone apprendono. Asserisce che le persone sono creatori attivi di conoscenza e costruiscono le comprensioni del mondo a partire dalle proprie esperienze, interazioni sociali e riflessioni con gli altri. Questa visione è molto differente da quella in cui

¹¹⁹ *Reflect Respect Relate, Assessing for Learning and Development in the Early Years using Observational Scales* (2008) Government of South Australia, Department of Education and Children Services (p.46).

l'apprendimento è una conoscenza che viene trasmessa. I segnali in cui si articola il primo dominio sono:

Creazione di un ambiente

Gli educatori sostengono il senso di appartenenza e di autonomia e lavorano insieme con i bambini per creare un ambiente che fornisce scelte, risorse accessibili e opportunità di sperimentazione, gioco e creatività. Gli educatori rispettano i “prodotti finiti” dei bambini, le loro espressioni creative e le loro multiple rappresentazioni.

Co-costruzione dei significati

Gli educatori utilizzano strategie per facilitare la costruzione dei significati più profondi come le domande, le conferme, le affermazioni, i feedback, la decostruzione ecc. Gli educatori sostengono la sperimentazione e la creatività. Sostengono i bambini nell'osservare pattern e connessioni.

Riflessione e pianificazione

Gli educatori ascoltano ed osservano, valutano le voci delle famiglie e dei bambini e supervisionano la costruzione del significato dei bambini. Ne seguono gli interessi, le domande, le idee e i commenti e adattano incessantemente i piani in risposta ai cambiamenti di interesse dei bambini.

Dominio 2: gioco: segnali

Il gioco è la modalità naturale attraverso la quale i bambini apprendono, fornisce un contesto per la comunicazione e le interazioni. Durante le attività di gioco i bambini provano sentimenti, regolano le proprie emozioni, testano idee ed ipotesi. Gli indicatori che seguono sono stati ideati per coprire le fasce di età tra la nascita e gli 8 anni.

Gioco sensoriale e fisico

Gli educatori predispongono un ambiente che permette ai bambini di esperire ed esplorare diverse modalità di gioco sensoriale e fisico. L'estetica dell'ambiente e

L'incoraggiamento degli educatori può promuovere il grado di coinvolgimento dei bambini, attraverso stimoli sensomotori, in modo che i piccoli si sentano liberi di esplorare i diversi materiali, nuovi odori, vari suoni e di dilettersi con la vista. L'incoraggiamento è alla partecipazione, alla pratica e allo sviluppo di attività fisiche.

Gioco esplorativo

Il gioco esplorativo incoraggia la sperimentazione, la messa in pratica e l'esplorazione di idee, concetti, attributi e relazioni. Gli educatori promuovono attività di gioco significative e predispongono un ambiente flessibile che sappia tenere conto delle diversità del ritmo, del temperamento e degli interessi dei bambini.

Gioco sociale

Le interazioni con gli altri e i giochi complessi forniscono il contesto per lo sviluppo sociale ed emotivo. Attraverso il gioco sociale, i bambini hanno l'opportunità di esperire, esplorare e sviluppare quelle abilità che, più avanti, utilizzeranno nelle relazioni e nelle interazioni sociali. Avviano comprensioni riguardanti le possibilità e le regole sociali, il senso della capacità personale e dell'identità di gruppo, che viene concepito come passibile di crescita e cambiamento. Gli educatori modulano l'ambiente in modo che incoraggi il gioco sociale ed interattivo.

Gioco simbolico e di finzione

Il gioco simbolico costituisce le fondamenta per il pensiero astratto (manipolazione di simboli di diverso tipo, lettere, numeri, immagini, notazioni). I bambini utilizzano differenti oggetti e materiali per rappresentare la realtà, costruendo progressivamente le competenze necessarie. Gli educatori incoraggiano il gioco simbolico, fornendo stimoli, proposte ed incoraggiamenti.

Dominio 3: predisposizione delle disposizioni di apprendimento

Le disposizioni sono le attitudini della mente e la tendenza a rispondere alle situazioni in certi modi. Le disposizioni originano dalle interazioni con gli altri e si rafforzano con

l'uso. Si costituiscono sulla base di ciò che i bambini già conoscono e comprendono. In sintesi, sono: curiosità (la spinta a scoprire le cose); comunicabilità (la ricettività alla compagnia e agli stimoli forniti dagli altri); propositività/persistenza (l'intento continuativo di gestire una competenza); apertura/assunzione di rischi (la disponibilità a concedersi dei tentativi); attività (l'inclinazione ad investire energia); cooperazione/collaborazione (l'inclinazione a bilanciare le proprie necessità con quelle degli altri); riflessione (l'inclinazione a pensare attentamente circa le proprie azioni ed idee e ad analizzare i risultati delle proprie decisioni).

Curiosità

Gli educatori valutano e supportano le esigenze conoscitive dei bambini. Gli educatori si interrogano, indagano, osservano ed incoraggiano il gioco esplorativo, forniscono un ambiente ricco che incoraggia e stimola i bambini, concedendo loro un tempo ininterrotto per l'esplorazione.

Comunicabilità

Gli educatori valutano e sostengono il diritto di comunicare dei bambini in molti modi. Stabiliscono un ambiente calmo e prevedibile. Stimolano la comunicazione: avviano, rispondono con sensibilità, espandono, interrogano, ascoltano e si inseriscono nell'interscambio di idee e sentimenti.

Propositività/persistenza

Gli educatori rispettano i tempi di attenzione e di concentrazione dei bambini, forniscono ed incoraggiano le ripetizioni e la pratica, incoraggiano a provare e a riprovare. Espandono le sfide e gli interessi per i bambini e ne riconoscono gli sforzi e le capacità.

Apertura/assunzione di rischi

Gli educatori incoraggiano questo tipo di disposizioni nei bambini, invitano a considerare diverse opzioni e ad assumere modalità alternative di osservare e fare le

cose. Forniscono il tempo ed il supporto necessari ai bambini di sperimentare, incoraggiano la creatività ed accettano la confusione delle sperimentazioni dei bambini.

Attività

Gli educatori sono solerti e vivaci, regolano i propri ritmi per evitare l'iperattività e l'eccitamento oppure l'eccessiva rilassatezza in se stessi e negli altri. Fanno un utilizzo deliberato delle opportunità di apprendimento e dispongono risorse e spazi sicuri per il libero movimento dei bambini.

Cooperazione/collaborazione

Gli educatori propongono giochi e rime dove i bambini devono attendere il proprio turno (sia verbale, sia non verbale). Dispongono spazi e momenti specifici per prendersi cura dei bambini e dell'ambiente (es. routine e pulizia). Gestiscono spazi e risorse adatte ad almeno due o più bimbi, mostrano la gioia per le esperienze condivise. Modulano la collaborazione con i colleghi.

Riflessione

Gli educatori avviano pratiche riflessive e riconoscono, forniscono, incoraggiano questa stessa disposizione nei bambini. Favoriscono l'attitudine a riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni ed idee e propongono alternative. Si rendono disponibili a riflettere con i bambini sulle esperienze e sulle emozioni negative.

Indicazioni per lo scoring: si osservano le stesse indicazioni già riportate per la scala delle relazioni, con la sola eccezione del focus (per la scala delle relazioni incentrato sui bambini), che, nella scala delle disposizioni dell'ambiente di apprendimento attivo, riguarda gli educatori. Si selezionano fino a 4 educatori, si bilancia il genere laddove possibile, si effettuano 6x5 minuti di osservazione, preferibilmente, organizzando 3 di queste osservazioni la mattina e 3 nel pomeriggio. I criteri di attribuzione dei punteggi rimangono gli stessi, sia per come viene contrassegnato l'indicatore (positivo, negativo, mancata opportunità ed assenza di opportunità), sia per come viene valutato il segnale

(alto, medio, basso) e la successiva attribuzione di un punteggio da 1 a 5 per il livello di ciascun segnale. Si osservano le stesse procedure di calcolo dei punteggi medi sia per il singolo educatore (dividendo i punteggi assegnati per l'educatore in ognuna delle 6 osservazioni diviso il numero delle osservazioni) sia per la media del *setting* (punteggi ottenuti dagli educatori diviso il numero degli educatori, per i quali è stata svolta la valutazione).

Un punteggio di 3,0 è considerato il minimo accettabile.

Anche la sezione dedicata alle scale di ambiente di apprendimento attivo si conclude con domande, atte a sostenere le pratiche riflessive, suddivise per ciascuno dei 3 domini.

SCALA DEL BENESSERE

Il benessere è uno stato sia fisico sia psicologico. Include buona salute fisica, sentimenti di felicità e soddisfazione e buon funzionamento sociale¹²⁰ e si dimostra attraverso le interazioni del singolo con il suo ambiente. Quindi, il benessere può essere misurato dal grado in cui i bambini si sentono a loro agio, agiscono spontaneamente e mostrano vitalità e fiducia nel loro ambiente¹²¹.

E' un aspetto cruciale nel sostenere l'apprendimento, quando si attraversano difficoltà o sfide ed anche nel lungo termine. Il benessere include il rispetto per se stessi e per gli altri con un senso di interdipendenza e connessione¹²². Leavers (1997) ha argomentato che il senso di connessione predispone positivamente i bambini agli ambienti umani e fisici ed è fondamentale nel prevenire comportamenti distruttivi.

¹²⁰ Mayr T., Ulich M. (1999) *Children's well-being in day care centers: an exploratory empirical study* *International Journal of early Years Education* 7(3): 229-241.

¹²¹ Leavers F. (2000) *Forward to Basics I Deep-Level-Learning and the Experiential Approach Early Years* 20:2, 20-29.

¹²² *Reflect Respect Relate, Assessing for Learning and Development in the Early Years using Observational Scales* (2008) Government of South Australia, Department of Education and Children Services (p.67).

La scala del benessere è stata basata sulle ricerche di Leavers (1997), Pascal e Bertram (1999) e Mayr e Ulich (1999). Comprende 3 domini, ciascuno contenente a sua volta specifici segnali e specifici indicatori.

Dominio 1: felicità e soddisfazione

Fiducia e stima di sé i bambini esperiscono fiducia (i propri bisogni fisiologici di nutrimento, ambientazione, pulizia e cura vengono soddisfatti in assenza di ansia); esprimono volontà, necessità, idee e sentimenti. Si sentono liberi di collaudare le cose, assumendo il rischio eventuale di non riuscire; si ristabiliscono dopo possibili insuccessi con relativa rapidità; cercano e creano sfide realistiche per il sé; richiedono aiuto se necessario; avviano interazioni ed attività di gioco simbolico e di finzione.

Senso di sé i bambini riconoscono e regolano progressivamente le proprie necessità, desideri e sentimenti; esprimono con fiducia i propri desideri, preferenze e opinioni. Condividono gioia e successi con gli altri, accettano le attenzioni verbali e non verbali dagli altri.

Vitalità i bambini sono vigili ed attivi, sono spontanei ed assumono posture e movimenti vivaci.

Coinvolgimento/senso dell'humour dimostrano piacere nelle esperienze autentiche, sono capaci di divertirsi ed entrano nelle esperienze con entusiasmo.

Abilità di riposarsi e rilassarsi segnalano la necessità di riposo, regolano i ritmi di attività e riposo e trascorrono momenti di calma.

Dominio 2: funzionamento sociale

Iniziativa sociale i bambini avviano scambi con gli altri, si mostrano ricettivi e rispondono agli stimoli offerti dagli altri, attraggono altri bambini e sono capaci di negoziare.

Assertività i bambini hanno il senso del proprio spazio, non si sentono pressati dalle esigenze degli altri, segnalano se i diritti personali vengono minacciati, richiedono considerazione e chiedono aiuto e/o conforto.

Capacità di coping/flessibilità i bambini sono flessibili ed accettano aiuto se necessario, si ristabiliscono dopo stress/eccitamento/confusione/frustrazione, si tranquillizzano con strategie personali, rimangono accessibili sebbene sotto stress, cooperano, ed accettano confini.

Attitudine positiva verso il calore e la vicinanza accettano la prossimità con gli altri e ricercano il contatto fisico.

Dominio 3: disposizioni

Apertura e ricettività/piacere nelle esplorazioni i bambini utilizzano un linguaggio corporeo diretto e aperto, sono consapevoli degli altri, collaudano attività nuove ed inesplorate, dispongono del tempo per gli esperimenti, sono curiosi ed indagano attivamente, considerano alternative.

Piacere nelle esperienze sensoriali mostrano piacere quando immersi nelle esperienze sensoriali (vista, movimento, tatto, udito, odorato); mangiano, ascoltano la musica e i suoni naturali, osservano attentamente, utilizzano i materiali in modo espressivo (pongo, creta, sabbia, colori).

Persistenza/robustezza avviano tentativi quando incontrano un problema, persistono nell'ottimismo, non si deconcentrano facilmente quando sono concentrati.

Indicazioni per lo scoring: si osservano le stesse procedure già descritte per la scala delle relazioni. Il punteggio minimo accettabile è 3,5.

SCALA DEL COINVOLGIMENTO

Il coinvolgimento è stata indicato già da numerosi ricercatori come un indicatore chiave della qualità e dell'efficacia del curriculum, tra questi Rogers e Vygotsky¹²³.

Leavers (1993) definisce il coinvolgimento come uno stato speciale, caratterizzato da concentrazione, persistenza, apertura agli stimoli, fascinazione, esperienze intense, motivazione intrinseca ed alta spinta esplorativa con un flusso di energie ed un alto livello di soddisfazione. Il coinvolgimento dei bambini può essere riconosciuto dall'espressione del viso, dalle manifestazioni vocali ed emotive, dall'energia, dall'attenzione e dalla cura che applicano e dalla creatività e complessità che portano nelle situazioni¹²⁴.

Una persona che è totalmente coinvolta opera ai limiti delle proprie capacità, ovvero nella zona di sviluppo prossimale. E' a questo stato che si attiva l'apprendimento profondo, avviene la regolazione degli stimoli in ingresso e si ottengono nuove comprensioni, si creano le condizioni per interpretare nuove situazioni ed agire con competenza.

Secondo Leavers, lo stato di coinvolgimento ricorre quando: il compito attiva la spinta esplorativa del bambino; quando il compito richiede sforzo cognitivo ed è sfidante; quando è commisurato alle capacità del bambino.

La scala del coinvolgimento è basata sul lavoro di Leavers (1994)¹²⁵ e comprende 9 segnali. E' l'unica scala che non include un foglio di osservazione per l'annotazione delle osservazioni.

I seguenti descrittori vanno impiegati come un ausilio per la formulazione di giudizi.

¹²³ Rogers C (1983) *Freedom to learn from the 80's*, Merrill-McMillan, NY.

Vygotsky L. (1978) *Mind and society: the development of higher psychological processes*, Harvard University Press, MA.

¹²⁴ *Reflect Respect Relate, Assessing for Learning and Development in the Early Years using Observational Scales* (2008) Government of South Australia, Department of Education and Children Services (p.81).

¹²⁵ Leavers F. (ed 1994) *The Leuven Involvement Scale for Young Children: Manual and Video*. Experiential Education Series, No 1, Leuven: Center for Experiential Education.

Leavers F., Heylen L. (ed. 2003), *Involvement of Children and Teacher Style. Insights from an international study on Experiential Education*. *Studia Pedagogica*, Leuven.

Concentrazione, l'attenzione che il bambino dirige ad un'attività, viene distratto solo da stimoli intensi, lo sguardo è fisso sull'attività (non sull'ambiente).

Energia, il movimento è diretto verso il compito; se vi è dispendio di energia aumenta la traspirazione, va notato il coinvolgimento mentale.

Complessità e creatività, il comportamento è più che una *routine*, le attività sfidano le capacità (ma non le sovrastano), il compito viene svolto secondo caratteristiche individuali, vengono portati elementi propri creando qualcosa di nuovo, viene mostrato qualcosa di non totalmente prevedibile, qualcosa di personale.

Espressione del volto e posture (non verbali), sguardo intenso, ascolto attento e postura diretta all'attività.

Persistenza, il bambino rivolge piena attenzione e focalizza l'energia sull'attività, non lascia facilmente l'attività, non risulta facilmente distraibile, avvia un'attività che coinvolge attenzione sostenuta.

Precisione, il bambino applica attenzione, è attento ai dettagli, è preciso nell'azione, non si affanna, non è negligente.

Tempi di reazione, risponde facilmente a stimoli interessanti, si lancia nell'attività dopo esservi stato introdotto, reagisce agli stimoli prodotti come risultato della sua attività.

Espressioni verbali, indica esplicitamente il coinvolgimento con il linguaggio o i suoni, fornisce descrizioni entusiaste di ciò che sta facendo, non si distacca dall'esprimere ciò che sta facendo.

Soddisfazione, mostra orgoglio nell'esplorazione, nello sforzo e nei risultati.

6. Risultati della ricerca

Come secondo manuale, sono stati selezionati 4 bambini dal gruppo 1-2 anni, 4 bambini dal gruppo 2-3 e 4 bambini dal gruppo 4-5 anni.

Sono state selezionate, su base casuale, 4 educatrici.

Sono state svolte 6x5 minuti di osservazione per ciascun individuo per ciascuno dei due gruppi.

Vengono qui, di seguito, presentate le tabelle con le medie calcolate per ogni bambino e poi per ogni educatrice.

Si è scelto di riportare le tabelle del gruppo dei più piccoli in considerazione delle specifiche esigenze di tesi, come dettagliato nella sezione dedicata alla discussione dei risultati.

Il gruppo dei piccoli è composto da 4 bambini: N., V., I., ed E. che sono stati scelti su base casuale sul totale dei bambini di quella classe.

N. è un bambino a sviluppo tipico, a detta delle educatrici, molto intelligente, si cimenta in mille esplorazioni e mostra interesse relazionale sia con i pari, sia con i bambini più grandi. Al momento della prima osservazione aveva appena compiuto 1 anno. Di etnia asiatica, è un bimbo molto curioso e frequenta il centro tutti i giorni, dalle 7 della mattina alle 16 circa.

V., è una bambina a sviluppo tipico, a detta delle educatrici, molto tranquilla e con una spiccata capacità relazionale. Un'educatrice racconta di quanto abbia pianto nella fase di prima introduzione al centro. Al momento della prima osservazione, è una bambina molto ben adattata di 1 anno e 5 mesi. Di madre russa e padre australiano, frequenta il centro il lunedì, il giovedì ed il venerdì.

I. è un bimbo che presenta qualche piccolo segnale di iperattività. Tende a mostrare problematiche nel condividere il *group time* e nell'osservare le norme. Ha scarsa tolleranza della frustrazione, ma non mostra alcun problema nel prendere sonno. Al momento della prima osservazione, ha 1 anno e 7 mesi. Di etnia indiana, frequenta il centro tutti i giorni per tutto il giorno.

E. è una bimba con paralisi cerebrale diagnosticata. Non mostra alcuna difficoltà di attenzione né di concentrazione, tuttavia la deambulazione risulta molto compromessa. E' serena e partecipe per la gran parte della giornata all'interno del centro, tranne qualche momento in cui piange in episodi che la pongono al cospetto delle difficoltà che incontra in ragione della sua condizione genetica (ad esempio quando gli altri bambini corrono o giocano con la palla o quando impugnano i pennelli per i disegni con le tempere). Entrambi i genitori sono australiani e, al momento della prima osservazione, ha 1 anno e 3 mesi. Frequenta l'asilo tra le 2 e le 3 volte a settimana e segue in parallelo un programma di fisioterapia.

Il gruppo delle educatrici è composto da S., C., K. e M. Il personale che lavora nel centro è di sesso femminile al 100%, conseguentemente il campione conserva la medesima caratteristica.

S. è un'educatrice di 24 anni, australiana ed ha conseguito il suo certificato III in Australia. E' molto propositiva e solerte. Estremamente partecipe ed incisiva, sia a livello di curriculum, sia a livello delle interazioni con i piccoli.

C. è un'educatrice di 28 anni, di Hong Kong, ha conseguito il certificato III in Australia. Nel corso delle osservazioni, svolge il proprio lavoro, ma si nota una lieve demotivazione. Presenterà le dimissioni proprio a ridosso della sessione finale delle osservazioni.

K. è un'educatrice di 36 anni, la sola con laurea. Nata e formata in Nuova Zelanda è un'educatrice molto ricettiva ai bisogni emotivi dei piccoli.

Infine M., è un'educatrice di 54 anni, di origine serba, ha conseguito il certificato III in Australia. Musicista di professione, è un'educatrice molto creativa e dinamica.

Tabella 9: La scala delle relazioni

	Bambino N.	Bambina V.	Bambino I.	Bambina E.
Responsività	H	M	L	L
Interazioni positive	H	M	M	H
Qualità dello scambio verbale	H	H	H	M
Appropriatezza	H	H	L	L

Tabella 10: La scala dell'ambiente di apprendimento attivo

	Educatrice S.	Educatrice C.	Educatrice M.	Educatrice K.
<i>pedagogia</i>				
• crea un ambiente	H	M	H	H
• co-costruisce il significato	M	L	H	H
• riflette e pianifica	M	L	M	L
<i>gioco</i>				
• sensoriale e fisico	H	M	L	M
• esplorativo	H	M	M	H
• sociale	M	H	H	H
• finzione/simbolico	M	M	L	H
<i>predisposizione delle disposizioni di apprendimento</i>				
• curiosità	H	M	M	H
• comunicabilità	H	M	M	H
• propositività/persistenza	H	M	H	H
• apertura/assunzione di rischi	M	M	M	M
• attività	H	L	H	H
• cooperazione/collaborazione	L	L	M	H
• riflessione	M	L	M	M

Tabella 11: scala del benessere

	Bambino N.	Bambina V.	Bambino I.	Bambina E.
Felicità e soddisfazione	H	H	M	H
Funzionamento sociale	H	H	M	M
Disposizioni	H	H	M	H

Tabella 12: scala del coinvolgimento

	Bambino N.	Bambina V.	Bambino I.	Bambina E.
Concentrazione	H	H	L	H
Energia	H	M	H	H
Complessità e creatività	M	M	L	M
Espressione del volto e postura	H	H	M	H
Persistenza	H	H	M	H
Precisione	H	H	L	M
Tempi di reazione	M	M	M	M
Linguaggio verbale	H	M	M	H
Soddisfazione	H	M	M	H

7. Discussione dei risultati

Lo strumento ha permesso di esaminare le interazioni dei bambini N., V., I., E. con le educatrici (scala 1), di osservare le scelte pedagogiche delle educatrici (scala 2) ed infine di monitorare le manifestazioni di benessere e coinvolgimento (scala 3 e 4) mostrate dai piccoli.

Le considerazioni rese possibili dall'impiego dello strumento sono innumerevoli.

Primo, è possibile osservare il livello conseguito da ogni singolo bambino per ciascuna area d'indagine, in ogni attività proposta. Poniamo, ad esempio, di esaminare il totale del coinvolgimento del bambino N.; si ottiene, prima di tutto, un profilo del suo coinvolgimento distribuito in varie osservazioni, inoltre, il totale dei punteggi di coinvolgimento può venire ulteriormente esaminato alla luce degli scambi relazionali avuti con un'educatrice. E' possibile confrontarlo con gli indici di benessere che mostra nel complesso, ma è anche possibile confrontarlo alla luce della qualità degli scambi relazionali o delle specifiche modalità con cui è stato predisposto il suo ambiente di apprendimento.

Secondo, è possibile avere una griglia di osservazione molto accurata per i bambini con sviluppo atipico.

Si veda il caso di I., il piccolo che sembra presentare qualche segnale precoce di iperattività. Nella scala del coinvolgimento possono essere riportati i suoi punteggi di concentrazione ed energia (solo per nominarne alcuni).

Si veda ancora il caso di E., la piccolina con paralisi cerebrale infantile. Nel corso di una delle osservazioni, si è verificato un episodio la cui narrazione risulta eloquente.

L'educatrice S. aveva predisposto per la giornata un'attività grafica, da svolgersi con un *set* di rulli fatti di spugna. Imbevendo il rullo nella tempera si ottiene un tracciato differente, ad esempio a scacchetti, oppure continuo e via di seguito. I piccoli (classe da 1 a 2 anni) attendevano pazientemente il proprio turno. Alla volta di E., l'educatrice, sebbene molto lodevole in ogni altra occasione, non ha avuto l'accortezza di attendere che la piccola scegliesse il suo rullo. Ha imposto la scelta alla piccola che, però, ha pianto ed ha rifiutato di partecipare all'attività. Se ne derivino tutte le osservazioni, ad

esempio, lungo la scala delle Relazioni, alle voci “qualità dello scambio verbale” ed “appropriatezza”.

Terzo, è possibile confrontare i risultati conseguiti da ogni gruppo di bambini (i piccoli, i medi e i grandi). Il paragone può essere fatto rispetto a qualsiasi scala.

Quarto, è possibile confrontare le differenti modalità educative proposte dalle varie educatrici, ad esempio, analizzando la scala 2 attraverso i vari gruppi.

Le tabelle riportanti le medie finali hanno il solo obiettivo di saggiare le possibilità applicative rese possibili dalle scale di osservazione, quali strumento di analisi dei contesti educativi australiani.

Gli specifici punteggi ottenuti per ciascun bambino e, dunque, per il totale dei bambini rientranti nel campione, così come i punteggi calcolati per le singole educatrici ed il totale delle educatrici non sono stati riportati, per non appesantire la comprensione dell’analisi qui svolta.

L’obiettivo, appunto, non è pervenire ad una quantificazione numerica specifica, ma individuare i criteri fondamentali attraverso cui è possibile condurre un’osservazione sistematica di un contesto educativo australiano.

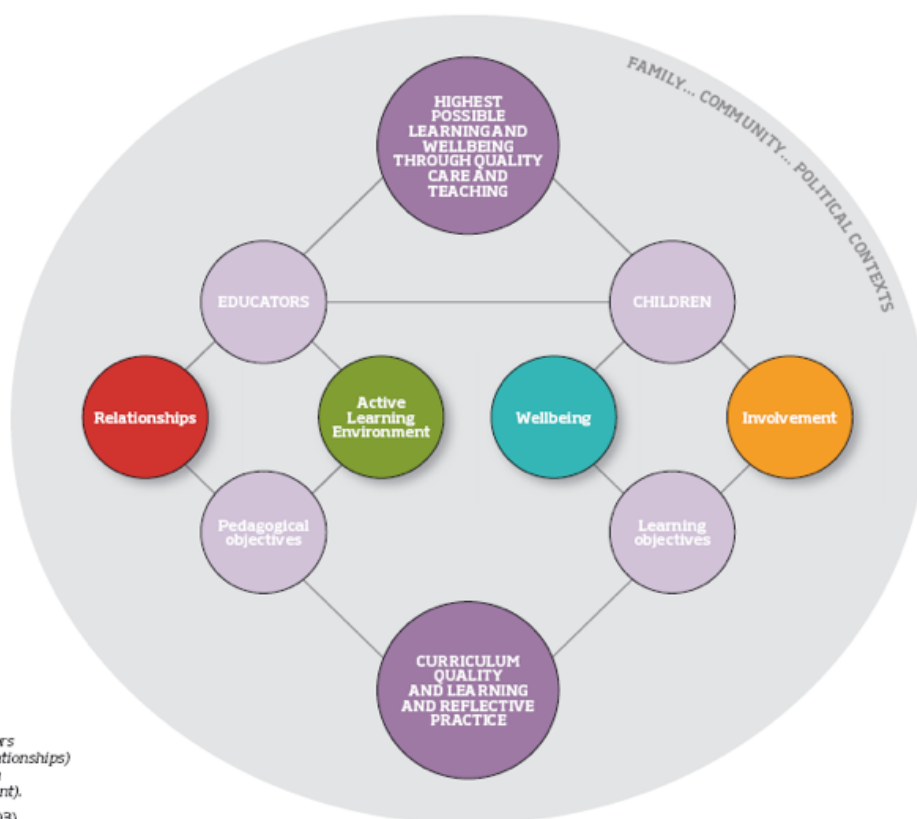
La lettura d’insieme delle tabelle permette di avere un quadro più obiettivo di quanto non avverrebbe in assenza dello strumento (dunque secondo le consuete metodiche di osservazione finalizzate alla documentazione ed alla valutazione per ogni bambino), sia per ogni specifico bambino, sia per ogni educatrice.

Inoltre, connettendo tra loro i quadri dei bambini ed i quadri delle educatrici, è possibile derivare il clima del centro.

Come riportato nel manuale, lo strumento permette di rilevare aree che richiedono specifici interventi e migliorie. Fornisce, inoltre, la base per le pratiche riflessive (v. capitolo 3, paragrafo Principi, punto 5: *Ongoing learning and reflective practice*) e cioè può fornire un ausilio, a disposizione degli educatori, nell’individuare il punto di partenza per le riflessioni sulle pratiche professionali. La riflessione sulle pratiche professionali, inevitabilmente, include la riflessione sulle metodologie e sui principi teorici che sono stati impiegati che, nuovamente soppesati e ponderati, tornano ad influenzare le pratiche.

Le indagini svolte nelle aree delle relazioni e della predisposizione degli ambienti di apprendimento, concepiti come resi possibili ed avviati dagli educatori e determinanti gli obiettivi pedagogici, congiuntamente con l'osservazione dei livelli di benessere e di coinvolgimento dei bambini, dove il focus, invece, si sposta sui piccoli e sugli obiettivi di apprendimento che possono conseguire, rendono conto del livello di qualità di un determinato centro, del livello di qualità del curriculum e dell'apprendimento e si chiudono con le pratiche riflessive.

La figura qui riportata illustra efficacemente quanto descritto verbalmente.



La ricerca locale e internazionale ci dice che gli educatori che comprendono l'importanza del coinvolgimento intellettuale ed emotivo con i bambini, lo mettono in pratica e lo indagano, svolgono un ruolo cruciale che permette, alla conoscenza delle pratiche e delle teorie sulla prima infanzia, di progredire.

Dopo aver esaminato la gran parte della letteratura finora sviluppata riguardante il settore, avendo avuto cura di farvi rientrare tanto le riviste con gli ultimi risultati della ricerca quanto i manuali più autorevoli disponibili presso le più accreditate biblioteche della città (Fisher Library, University of Sydney, Library of the UTS, Library of the UNSW), dopo aver condotto delle interviste semi-strutturate con alcune educatrici per sondare le tematiche cardine e le implicazioni chiave della riforma, dopo aver avviato un progetto di ricerca-azione poi trasformato in un compiuto studio di caso (*case study*), dopo aver condotto ed esaminato i risultati provenienti da tale indagine, può essere asserita una prima evidenza.

Lo studio di caso è stato interessante, perché ha concretizzato l'intento di non pervenire alla classica valutazione dei risultati conseguiti dai bambini, ovvero di quanto fossero in linea o in ritardo nel raggiungere le classiche tappe evolutive per ogni fascia di età. Lo studio ha piuttosto permesso di valutare l'impatto delle disposizioni della riforma sull'erogazione (o sulla qualità dell'erogazione) dei servizi di cura ed educazione della prima infanzia in Australia.

Il lavoro di tesi prosegue con l'esposizione del noto approccio Reggio Emilia sulla base del quale verranno elaborate le considerazioni conclusive.

PARTE IV DISCUSSIONE

CAPITOLO X

Le possibilità di integrazione con l'approccio Reggio Emilia

1. IL REGGIO EMILIA APPROACH

1.1 Premessa

Nei confronti dell'educazione della prima infanzia, il cosiddetto “*The Reggio Emilia Approach*” ha conquistato grandissimi apprezzamenti a livello mondiale¹²⁶ e,

¹²⁶ Firlik, R. (1996). *Can we adapt the philosophies and practices of Reggio Emilia, Italy, for use in American schools?* Early Childhood Education Journal, 23(4), 217–220;
Cadwell, L. B., (1997). *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press; Wurm, J. (2005). *Working in the Reggio way: A beginner's guide for American teachers*. St. Paul, MN: Redleaf Press;
Hendrick, J. (2004). *Reggio Emilia and American schools: Telling them apart and putting them together – can we do it?* In J. Hendrick (Ed.), *Next steps towards teaching the.*, pp. 38-49. Upper Saddle River: Pearson Merrill;
Dahlberg, G. & Moss, P. (2006). *Our Reggio Emilia. In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning* (pp.1-22). New York: Routledge Taylor and Francis;
Fraser, S. (2006). *Experiencing Reggio Emilia in the classroom*. (2nd ed.). Toronto: Thomson Nelson;
Wien, C. A., Guyevskey, V., & Berdoussis, N. (2011), *Learning to Document in Reggio-inspired Education*, Early Childhood Research and Practice, Vol. 13, No. 2, 2011;
Pei-Wen Tzuo & Der-Thanq Chen (2012) *Towards a Reflexive Pedagogy in Early Childhood Education: Interweaving the Project Approach and the Reggio Emilia Approach*, Asia-Pacific Journal of research in early childhood education, Vol.6, No.2, pp.69-83.
Moss, P., (2012) *One City, Many Children: the story of a local project*, in *One City, Many Children: Reggio Emilia, A History of the Present*, edited by Rolando Baldini, Ilaria Cavallini, Peter Moss and Vania Vecchi, Reggio Children Publications.

in particolare, per quanto interessa il presente lavoro, in Australia¹²⁷.

E' un approccio che considera il bambino dotato di intelligenza, capacità, competenza e resilienza, arricchite da fantasia e interesse: i bambini osservano tutto con profonda e innata curiosità e questa, insieme alle relazioni con gli altri, guida sia la loro comprensione del mondo, sia la loro collocazione al suo interno¹²⁸.

La denominazione dell'approccio è dovuta alla circostanza che esso è nato a Reggio Emilia e nelle aree vicine e in quella zona è stato sviluppato in decenni di ricerche sull'insegnamento e sull'apprendimento riferiti ai bambini¹²⁹.

Uno dei più significativi strumenti per la diffusione culturale del progetto educativo Reggio Emilia è stato la mostra itinerante '*The Hundred Languages of Children*', ideata e organizzata da Loris Malaguzzi, il fondatore dell'approccio, e dai suoi collaboratori. Fin dalla sua prima versione risalente al 1980, la mostra ha visitato, riscuotendo grandissimo interesse, molte città in Europa, nel Nord e Sud America, ma anche in Australia, Giappone Israele, ecc.¹³⁰

¹²⁷ Fleet, A. & Robertson, J. (1996) *Unpacking Reggio Emilia: Implications for Australian Early Childhood Practice*. Conference Proceedings, Institute of Early Childhood, Macquarie University, NSW; Millikan, J. (2003). *Reflections: Reggio Emilia principles within Australian contexts*. Sydney, Australia: Early Childhood Australia; Ardzejewska, K. & Coutts, P.M. (2004) *Teachers who support Reggio: exploring their understandings of the philosophy*. *Australian Journal of Early Childhood*, v. 29, no. 4, pp.17-23; Fleet, A., Patterson, C., & Robertson, J. (Eds.) (2006). *Insights: Behind pedagogical documentation in early childhood education*. Castle Hill, New South Wales, Australia: Pademelon Press; Baxter, C. (2007) *Making connections: early childhood teachers re-creating meaning: contextualizing Reggio Emilian pedagogy*. Institute of Early childhood Australian Centre for Educational Studies. Macquarie University, Sydney; Rinaldi, C. (2013) *Re-Imagining Childhood. The inspiration of Reggio Emilia education principles in South Australia*, Government of South Australia, Adelaide; Millikan J., Giamminuti, S. (2014) *Documentation and the early years learning framework : researching in Reggio Emilia and Australia*, Mt Victoria, New South Wales Pademelon Press.

¹²⁸ Rinaldi, C., 'Documentation and Assessment: What Is The Relationship?' e 'Infant-toddler Centers and Preschools as Places of Culture'. I due articoli sono apparsi in *Project Zero & Reggio Children. Making learning visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia, Reggio Children, 2001. L'autrice definisce il Reggio Emilia Approach come "pedagogy of relationships and listening". Sulla questione v. anche Giamminuti, S., *Pedagogical documentation in the Reggio Emilia education project : values, quality and community in early childhood settings*, in http://repository.uwa.edu.au:80/R/-?func=dbin-jump-full&object_id=26469&silos_library=GEN01, p. 33 ss.

¹²⁹ Giamminuti S., *Pedagogical documentation in the Reggio Emilia education*, op. cit.

¹³⁰ Edwards, C., Gandini, L., Forman, G., *The hundred languages of children*. Elsevier Science, 2nd edition, 1998. Degli stessi autori si può vedere anche la terza edizione: "*The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*, Praeger, 2011. V. anche Giamminuti, S., *Pedagogical documentation in the Reggio Emilia education project*, op. cit., p. 5.

Nel 2008, la mostra¹³¹ è stata affiancata da un'altra esibizione: “*The Wonder of Learning*”, che meglio rispecchia la contemporaneità, la complessità e la pluralità dei punti di vista che hanno sempre caratterizzato il progetto educativo pensato e praticato a Reggio Emilia.

1.2 L’apertura del Reggio Emilia Approach a continui adattamenti e a nuove esperienze

L’approccio non è un sistema educativo in sé concluso, perché una delle sue principali caratteristiche consiste nella essenziale apertura a continui adattamenti e a nuove esperienze. Inoltre, tutti i diversi centri educativi, ispirati a questo tipo di approccio, usano adattamenti specifici per le esigenze delle rispettive comunità.

Alcuni autori¹³², contrappongono il Project Approach, proposto da Helm e Katz¹³³ negli Stati Uniti e il Reggio Emilia Approach, quali maggiori ispiratori a livello mondiale dei curriculum per l’educazione dell’infanzia.

A loro avviso, i due approcci risultano simili soltanto ad un primo sguardo, in quanto si basano sugli interessi dei bambini nella guida del processo di apprendimento; però esisterebbero differenze per quanto riguarda il tipo di ragionamento su cui si fondano: il Project Approach poggerebbe principalmente sul ragionamento deduttivo nella ricerca e successiva acquisizione della conoscenza; invece, l’approccio Reggio Emilia prenderebbe le mosse principalmente dal ragionamento induttivo, enfatizzando il potere delle arti, sia per la rappresentazione dei pensieri dei bambini, sia per guidarli alla scoperta dei significati e nel processo di apprendimento.

¹³¹ I cataloghi della mostra sono editi in molte lingue e sono pubblicati da Reggio Children una istituzione fondata dal Comune di Reggio Emilia

¹³² V. per tutti: Pei-Wen Tzuo & Der-Thanq Chen (2012), *Towards a Reflexive Pedagogy*, op. cit., e ivi ampia bibliografia sui due approcci.

¹³³ Helm, J. H., & Katz, L. (2000). *Young investigators: The Project Approach in the early years*. New York, NY: Teachers College Press. Una seconda edizione del libro è apparsa nel 2010 e una terza edizione nel 2016.

La contrapposizione, per quanto suggestiva, non convince perché irrigidisce eccessivamente le caratteristiche dei due approcci, mentre – come sopra rilevato – l’approccio Reggio Emilia è caratterizzato dalla costante apertura a continui adattamenti e a nuove esperienze.

Come è stato efficacemente descritto¹³⁴, il progetto educativo non procede in maniera lineare seguendo tappe prevedibili e progressive, ma è costruito attraverso avanzate, pause e ritirate che prendono molte direzioni e spesso conducono in settori inaspettati. E’ un processo di costruzione, prova e ricostruzione di teorie.

Ugualmente convincente è l’osservazione¹³⁵ che possono esserci molte Reggio, non nel senso di cloni di Reggio, di copie perfette dell’originale italiana, ma nel senso di altre comunità che hanno scelto di intraprendere un loro proprio specifico e locale progetto educativo. Ogni progetto locale deve avere la sua peculiare identità.

1.3 I fondamentali principi dell’approccio

Ferma restando la sopra ricordata apertura a continui adattamenti e a nuove esperienze, possono pur sempre essere individuati alcuni fondamentali principi del “Reggio Emilia Approach”¹³⁶.

Per dare maggiore concretezza ai principi, l’esposizione che segue ha tenuto presenti i contenuti del Regolamento delle Scuole e dei Nidi d’infanzia che il Consiglio di Amministrazione dell’Istituzione Scuole e Nidi d’infanzia del Comune di Reggio Emilia ha approvato il 16 marzo 2009.

Si tratta di un regolamento scritto in linguaggio non burocratico (e già questo è un merito enorme in uno Stato, come quello italiano, dove la burocrazia regna sovrana), tutto incentrato sui principi e i valori da attuare e già attuati nel corso degli anni, dove,

¹³⁴ Rinaldi, C., (2005) *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning (Contesting Early Childhood)*, Routledge.

¹³⁵ Moss, P., (2012) *One City, Many Children: the story of a local project*, op. cit.

¹³⁶ Sui principi è fondamentale lo scritto di Gandini, L. (2003) *Values and Principles of the Reggio Emilia Approach*, in *Insights and Inspirations from Reggio Emilia: Stories of Teachers and Children from North America*. Ed. Lella Gandini, Susan Etheridge, Lynn Hill. Davis Publications, Worcester, MA.

per l'appunto, si fondono gli obiettivi da realizzare e le esperienze maturate nel corso di parecchi anni.

Proprio per questa ragione, non è stato seguito l'ordine numerico degli articoli, ma la ricostruzione è stata operata attribuendo la netta prevalenza all'importanza dei principi affermati e raggruppando gli articoli del regolamento in questa prospettiva.

1) Un primo gruppo di principi riguarda i diritti e le potenzialità dei bambini.

1 a) L'educazione è un diritto di tutti i bambini e le bambine in un contesto di libertà, democrazia e solidarietà.

Art. 1.1 del regolamento: L'educazione è un diritto di tutti, delle bambine e dei bambini e in quanto tale è una responsabilità della comunità.

L'educazione è un'opportunità di crescita e di emancipazione della persona e della collettività, è una risorsa per il sapere e per il convivere, è un terreno di incontro dove si pratica la libertà, la democrazia, la solidarietà e si promuove il valore della pace.

All'interno della pluralità delle concezioni culturali, ideali, politiche e religiose, l'educazione vive di ascolto, dialogo e partecipazione; è tesa al rispetto, alla valorizzazione delle diverse identità, competenze, conoscenze, di cui ogni singolo individuo è portatore e pertanto si qualifica come laica, aperta al confronto e alla cooperazione.

1 b) La promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini.

Art. 1.2.3: Il nido e la scuola dell'infanzia promuovono i diritti e le potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento delle bambine e dei bambini.

Il nido e la scuola dell'infanzia si propongono come laboratorio culturale in quanto realizzano una ricerca permanente di innovazione pedagogica e sociale in connessione e scambio con esperienze e soggetti nazionali e internazionali.

È diritto dei bambini e delle bambine che il nido e la scuola, le famiglie e le istanze cittadine insieme ricerchino e si offrano come luoghi di dialogo, corresponsabilità ed elaborazione condivisa che valorizzino le specifiche responsabilità educative di ciascuno.

Questi soggetti, nel loro qualificarsi come comunità educanti, contribuiscono alla formazione integrale dei bambini e alla costruzione delle condizioni di benessere affinché ognuno possa attuare una ricca, originale e armonica esperienza di vita.

Con questo intento il nido e la scuola dell'infanzia riconoscono ai bambini disabili il diritto prioritario di ammissione alla frequenza, offrono le condizioni di accoglienza e le risorse umane e strumentali aggiuntive necessarie. Condizioni e risorse definite attraverso una strategia di collaborazione con le famiglie e con gli enti e i soggetti pubblici e privati corresponsabili dei processi di crescita e di integrazione.

1 c) I bambini e le bambine sono attivi protagonisti dei processi di crescita. I bambini hanno il diritto di essere rispettati e valorizzati nella propria unicità.

Art. 2.1: I bambini sono dotati di straordinarie potenzialità di apprendimento e di cambiamento, di molteplici risorse affettive, relazionali, sensoriali, intellettive che si esplicitano in uno scambio incessante con il contesto culturale e sociale. Ogni bambino è soggetto di diritti e prioritariamente porta in sé quello di essere rispettato e valorizzato nella propria identità, unicità, differenza e nei propri tempi di sviluppo e di crescita.

Ogni bambino, individualmente e nella relazione con il gruppo, è portatore di una sensibilità ecologica verso gli altri e verso l'ambiente ed è costruttore di esperienze a cui è capace di attribuire senso e significato.

1 d) Il bambino è costruttore attivo di saperi, competenze e autonomie.

Art. 2.5: Ogni bambino, come ogni essere umano, è costruttore attivo di saperi, competenze ed autonomie, attraverso originali processi di apprendimento che prendono forma con modalità e tempi unici e soggettivi nella relazione con i coetanei, gli adulti e gli ambienti.

Il processo di apprendimento privilegia le strategie di ricerca, confronto e compartecipazione; si avvale di creatività, incertezza, intuizione, curiosità; si genera nelle dimensioni ludico, estetica, emozionale, relazionale e spirituale che intreccia ed alimenta; propone la centralità della motivazione e del piacere dell'apprendere.

1 e) I cento linguaggi dei bambini¹³⁷.

La comunicazione per i bambini è un processo, un continuo processo, di tipo collaborativo: un modo di scoprire le cose, ponendo domande e usando il linguaggio come un gioco. I bambini giocano con il linguaggio, i suoni, i ritmi e le rime, divertendosi nel processo della comunicazione.

“I cento linguaggi dei bambini” è l’aspetto più conosciuto del “Reggio Emilia Approach”: i bambini utilizzano molte maniere differenti per mostrare la loro comprensione ed esprimere pensieri e creatività. Centinaia di modi di pensare, scoprire, apprendere: disegni, composizioni, danza, canto, movimento, giochi, musica. Bisogna consentire ai bambini di utilizzare tutti i loro sensi e linguaggi per apprendere.

Art. 2.2: Il bambino, come essere umano, possiede cento linguaggi, cento modi di pensare, di esprimersi, di capire, di incontrare l’altro attraverso un pensiero che intreccia e non separa le dimensioni dell’esperienza.

I cento linguaggi sono metafora delle straordinarie potenzialità dei bambini, dei processi conoscitivi e creativi, delle molteplici forme con cui la vita si manifesta e la conoscenza viene costruita.

I cento linguaggi sono da intendersi come disponibilità che si trasformano e si moltiplicano, nella cooperazione e nell’interazione tra linguaggi, tra bambini e tra bambini e adulti.

È responsabilità del nido e della scuola dell’infanzia valorizzare tutti i linguaggi verbali e non verbali, accreditando loro pari dignità.

2) Un secondo gruppo di principi riguarda l’ascolto dei bambini e la necessaria documentazione.

2 a) Il processo permanente di ascolto e la documentazione pedagogica.

Art. 2.4: In una educazione partecipata, un atteggiamento attivo di ascolto tra adulti, bambini e ambiente è premessa e contesto di ogni rapporto educativo. L’ascolto è un

¹³⁷ Sul tema dei cento linguaggi si rinvia a Rinaldi, C. (1993). *The emergent curriculum and social constructivism- an interview with L. Gandini: The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood* (pp. 101-111), Norwood: Ablex.

Va segnalato anche: *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* (3rd edition), edited by Carolyn Edwards, Lella Gandini, & George Forman, Praeger, 2011.

processo permanente che alimenta riflessione, accoglienza e apertura verso di sé e verso l'altro; è condizione indispensabile al dialogo e al cambiamento.

L'atteggiamento di ascolto alza la soglia di attenzione e sensibilità verso gli scenari culturali, valoriali e politici della contemporaneità.

Il nido e la scuola dell'infanzia hanno la responsabilità di favorire e rendere visibili questi processi attraverso la documentazione pedagogica.

2 b) La documentazione è parte integrante e strutturante le teorie educative e didattiche.

Art. 2.7: La documentazione è parte integrante e strutturante le teorie educative e le didattiche, in quanto dà valore e rende esplicita, visibile e valutabile la natura dei processi di apprendimento soggettivi e di gruppo dei bambini e degli adulti, individuati attraverso l'osservazione, rendendoli un patrimonio comune.

L'esperienza educativa che si realizza nel nido e nella scuola dell'infanzia assume pieno significato se la documentazione realizzata in itinere viene rivista, ricostruita, risignificata e valutata, cioè interpretata, nel confronto e con il contributo di diversi punti di vista.

Intesa come "luogo pubblico", la documentazione sostanzia l'idea di nido e scuola forum in cui si elabora, con un processo democratico, una cultura dell'infanzia e dell'educazione.

3) Un terzo gruppo riguarda i valori dell'interazione e della partecipazione.

E' importante la socializzazione, il lavoro in gruppi, in cui ogni bambino è un uguale partecipante con le proprie impressioni e valutazioni. Gli adulti non sono gli esclusivi possessori e fornitori della conoscenza, poiché i bambini giungono alla conoscenza anche attraverso le loro investigazioni, non isolatamente, ma interagendo con gli altri bambini, con la famiglia, con gli educatori, con l'ambiente esterno, con la comunità. La stessa scuola viene vista come un sistema in cui tutte queste relazioni sono interconnesse e reciproche, sono attivate e supportate.

3 a) Il valore dell'interazione e l'unitarietà del progetto educativo da 0 a 6 anni.

Art. 1.2.1 del regolamento: Il nido e la scuola dell'infanzia sono servizi educativi che si fondano sul valore dell'interazione costruiscono cultura dell'infanzia e promuovono il diritto dei bambini alla cura, all'educazione e all'apprendimento.

Come tali i nidi e le scuole dell'infanzia sono luoghi pubblici, progetto e risorsa della collettività dove si esercita la democrazia, il diritto e la responsabilità della cittadinanza. Il nido e la scuola dell'infanzia appartengono ad un progetto educativo 0-6 che, nel rispetto delle specifiche età di riferimento, si configura con un unitario indirizzo culturale e gestionale che assicura ai bambini una continuità pedagogica.

I nidi e le scuole dell'infanzia si impegnano a ricercare, sperimentare e ampliare le opportune forme di raccordo e di continuità, intese come confronto, formazione e progettazione condivise, tra il complesso dei servizi per l'infanzia e la scuola primaria e si impegnano a collaborare con altri soggetti educativi, quali le scuole di ordine superiore e l'Università.

3 b) Il valore della partecipazione.

Art. 2.3: La partecipazione è il valore e la strategia che qualifica il modo dei bambini, degli educatori e dei genitori¹³⁸ di essere parte del progetto educativo; è la strategia educativa che viene costruita e vissuta nell'incontro e nella relazione giorno dopo giorno.

La partecipazione valorizza e si avvale dei cento linguaggi dei bambini e degli esseri umani, intesi come pluralità dei punti di vista e delle culture, richiede e favorisce forme di mediazione culturale e si articola in una molteplicità di occasioni ed iniziative per costruire il dialogo e il senso di appartenenza ad una comunità.

La partecipazione genera e alimenta sentimenti e cultura di solidarietà, responsabilità ed inclusione, produce cambiamento e nuove culture che si misurano con la dimensione della contemporaneità e dell'internazionalità.

4) Un quarto gruppo è riferito al progetto educativo, alla valutazione e alla ricerca quale essenziale dimensione di vita dei bambini e degli adulti.

¹³⁸ I genitori sono attivi cooperatori nell'apprendimento dei bambini. I genitori sono una componente essenziale del progetto educativo, sono parte attiva dell'esperienza di apprendimento dei loro bambini. Il loro diritto di partecipazione è atteso e supportato ed assicura il successo del progetto educativo.

4 a) Il progetto educativo si qualifica in un sistema di relazioni.

Art. 1.2.2, prima parte, del regolamento: I nidi e le scuole dell'infanzia, in quanto parte attiva e dialogante della vita civile della città, sono costantemente impegnati a proporsi e a ricercare un solidale rapporto con il territorio, a interagire e collaborare con il sistema delle offerte formative, culturali, educative, economiche cittadine, gestite da soggetti pubblici e privati. I nidi e le scuole dell'infanzia appartengono ad una città attraversata da forti cambiamenti che la proiettano sempre più in una dimensione multiculturale e internazionale, che richiede una elaborazione di pensiero e di azione capace di coniugare la dimensione locale con una prospettiva planetaria.

4 b) La progettazione è una strategia di pensiero e di azione rispettosa e solidale con i processi di apprendimento dei bambini e degli adulti, che accetta il dubbio, l'incertezza e l'errore come risorse.

Art. 2.8: L'azione educativa prende forma attraverso la progettazione della didattica, degli ambienti, della partecipazione, della formazione del personale, e non mediante l'applicazione di programmi predefiniti.

La progettazione è una strategia di pensiero e di azione rispettosa e solidale con i processi di apprendimento dei bambini e degli adulti, che accetta il dubbio, l'incertezza e l'errore come risorse, ed è capace di modificarsi in relazione all'evolvere dei contesti. Si realizza attraverso i processi dell'osservazione, della documentazione e dell'interpretazione in un rapporto ricorsivo. La progettazione si realizza attraverso una stretta sinergia tra l'organizzazione del lavoro e la ricerca educativa.

4 c) La valutazione è un processo strutturante l'esperienza educativa e gestionale.

Art. 2.12: La valutazione, in quanto azione che mira ad una continua attribuzione di senso e di valore, è un processo strutturante l'esperienza educativa e gestionale.

Il processo valutativo appartiene alla totalità degli aspetti della vita scolastica, quali apprendimento dei bambini, professionalità del personale, organizzazione e qualità del servizio, viene inteso e proposto come opportunità per riconoscere e per negoziare i significati e le intenzionalità del progetto educativo e si configura come azione pubblica di dialogo e di interpretazione.

4 d) La ricerca è una essenziale dimensione di vita dei bambini e degli adulti.

Art. 2.6: La ricerca rappresenta una delle essenziali dimensioni di vita dei bambini e degli adulti, una tensione conoscitiva che va riconosciuta e valorizzata. La ricerca compartecipata tra adulti e bambini è prioritariamente una prassi del quotidiano, un atteggiamento esistenziale ed etico necessario per interpretare la complessità del mondo, dei fenomeni, dei sistemi di convivenza ed è un potente strumento di rinnovamento in educazione.

La ricerca, resa visibile attraverso la documentazione, costruisce apprendimento, riformula saperi, fonda la qualità professionale, si propone a livello nazionale e internazionale come elemento di innovazione pedagogica.

5) Infine il quinto gruppo riguarda la consapevole organizzazione degli spazi.

L'ambiente ha un grande potenziale educativo per i bambini, che devono disporre di spazi aperti, liberi da ostacoli, con luce naturale, dove ogni materiale ha capacità ispirative. Gli spazi devono incoraggiare collaborazioni, comunicazioni ed esplorazioni; ogni angolo deve costituire occasioni affinché i bambini approfondiscano sempre di più i propri interessi. Pertanto, l'educazione dei bambini non deve essere affidata alle sole responsabilità degli educatori e dei familiari, ma gli spazi devono essere consapevolmente e sapientemente organizzati dagli educatori per guidare le esperienze dei bambini.

5a) L'ambiente interagisce, si modifica e prende forma¹³⁹ in relazione ai progetti e alle esperienze di apprendimento dei bambini e degli adulti e in un costante dialogo tra architettura e pedagogia.

Art. 2.10: Gli spazi interni ed esterni del nido e della scuola dell'infanzia sono pensati e organizzati in forme interconnesse che favoriscono le interazioni, le autonomie, le esplorazioni, la curiosità e la comunicazione e si offrono come luoghi di convivenze e ricerche per i bambini e per gli adulti. L'ambiente interagisce, si modifica e prende forma in relazione ai progetti e alle esperienze di apprendimento dei bambini e degli adulti e in un costante dialogo tra architettura e pedagogia.

139 Vecchi, V. (1998). *The role of the atelierista: An interview with Lella Gandini*. In C. Edwards, L. Gandini and E. Forman (Eds.), *The Hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections*. Westport, CT: Ablex.

La cura degli arredi, degli oggetti, dei luoghi di attività da parte dei bambini e degli adulti è un atto educativo che genera benessere psicologico, senso di familiarità e appartenenza, gusto estetico e piacere dell'abitare, che sono anche premesse e condizioni primarie per la sicurezza degli ambienti. Pertanto la sicurezza è una qualità che si genera dal dialogo e dall'elaborazione condivisa tra le differenti professionalità che se ne devono occupare e preoccupare e deve contemporaneamente valutare sia la prevenzione del rischio che la ricchezza e la qualità delle possibilità offerte.

A tale scopo i nidi e le scuole dell'infanzia si dotano di strumenti (ad esempio i Consigli Infanzia Città, il coordinamento pedagogico, il gruppo di lavoro e la compresenza di operatori corresponsabili e co-titolari) e di pratiche (ad esempio la documentazione, la partecipazione delle famiglie e delle realtà territoriali, la partecipazione al sistema pubblico integrato).

5 b) L'atelier quale metafora del nido e della scuola dell'infanzia.

Dalla fine degli anni '60 nelle scuole dell'infanzia del Comune di Reggio Emilia è stato inserito lo spazio dell'atelier e la figura dell'atelierista, un insegnante con competenze di natura artistica.

Questo inserimento era sempre stato fortemente auspicato dal fondatore del Reggio Emilia Approach, da Loris Malaguzzi, perché i linguaggi espressivi e poetici dovevano diventare parte essenziale del processo attraverso il quale si struttura la conoscenza dei bambini.

L'atelier è il luogo della ricerca, dell'invenzione, dell'empatia, che si esprime attraverso i 100 linguaggi dei bambini.

Art. 3.2.2: L'atelier¹⁴⁰ è metafora del nido e della scuola dell'infanzia intesi come laboratorio che valorizza l'espressività e la creatività di ciascuno e di tutti i bambini.

140 Sull'atelier: Vecchi, V. (1998). *The role of the atelierista: An interview with Lella Gandini*, in C. Edwards, L. Gandini and E. Forman (Eds.), *The Hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections*. Westport, CT: Ablex;
Gandini, (2005). *From the beginning of the atelier to materials as languages: Conversations from Reggio Emilia*. In L. Gandini, L. Hill, L.B. Cadwell and C.Schall (Eds.), *In the spirit of studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press;
Vecchi, V. *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*, Routledge, 2010.

È anche luogo fisico che si pone in dialogo e connessione con le sezioni, con i miniatelier e tutti gli altri spazi presenti nel nido e nella scuola dell'infanzia.

L'atelier sottolinea l'importanza dell'immaginazione, dell'estetica e della teoria dei cento linguaggi nei percorsi di formazione e di conoscenza; concorre a dare visibilità all'ascolto e alla documentazione dei processi di apprendimento dei bambini e degli adulti.

L'atelier è un luogo di sperimentazione e ricerca, particolarmente reattivo e dialogante con la realtà esterna e la cultura contemporanea, anche per la formazione artistico-espressiva dell'atelierista che vi opera e lavora.

2. L'EYLF E IL REGGIO EMILIA APPROACH A CONFRONTO

Nelle pagine precedenti si è avuto modo di rilevare che l'approccio Reggio Emilia è stato accolto e, spesso, pienamente recepito con grandissimi apprezzamenti anche in Australia.

In quel continente, moltissimi centri educativi affermano di ispirarsi o, addirittura, di applicare direttamente, a volte integralmente, quanto proviene dalla città italiana.

Inoltre, tanto l'EYLF quanto l'approccio Reggio Emilia ammettono ampie e diversificate possibilità di interpretazione ed attuazione, così che sono state rese possibili integrazioni proficue nonché una coesistenza tra i due metodi.

Tuttavia, è necessario verificare più attentamente se, al di là delle dichiarazioni di principio, delle intenzioni affermate e dei consensi formali, sia effettivamente riscontrabile una piena compatibilità tra l'EYLF, quale documento fondamentale del sistema australiano di educazione e cura per la prima infanzia, e l'approccio Reggio Emilia, oppure se esistano delle contraddizioni, anche se a prima vista non evidenti.

La preoccupazione ora espressa è dovuta alla consapevolezza, cui è stata dedicata gran parte del presente lavoro, che l'EYLF è una cornice non solo operativa ma anche teorica, così che, al di sotto della pacifica coesistenza nella pratica di tutti i giorni dei due metodi educativi, potrebbero fermentare delle insidie teoriche e, se queste si rivelassero effettivamente presenti, ben presto finirebbero con il trovare la via per la loro concretizzazione operativa.

2. 1 La visione culturale della prima infanzia in una determinata società ed i connessi piani educativi

Tirando le fila di quanto finora esaminato, si può affermare che esistono tre insidie teoriche, tra loro collegate.

La prima, già rappresentata nel capitolo I, è che l'infanzia è un fatto biologico, ma i modi della sua comprensione sono socialmente determinati. Di conseguenza, i curricula ufficiali vanno considerati l'interfaccia tra la visione culturale della prima infanzia in

una determinata società ed i connessi piani strutturali che ne regolamentano le fasi di apprendimento, i cui obiettivi evolutivi sono ritenuti socialmente rilevanti.

L'ulteriore conseguenza è, a questo punto, evidente: la visione culturale dell'infanzia della società australiana e i suoi piani strutturali sono profondamente diversi da quelli teorizzati e praticati a Reggio Emilia.

L'Australia è un continente estremamente multietnico e questa caratteristica si manifesta sia quanto alla provenienza dei bambini, sia quanto alla provenienza degli educatori, con una grandissima varietà dei certificati e diplomi da essi conseguiti e con un altissimo *turnover* di settore; pertanto, ha fortemente sentito la necessità di dettare linee guida che, pur aperte alla pluralità delle teorie e delle esperienze, rendessero abbastanza omogeneo l'apprendimento e l'insegnamento e facilitassero, da parte degli educatori chiamati ad attuarla, il livello di comprensione della riforma¹⁴¹.

Però, sotto il profilo della coesistenza tra diverse visioni culturali, l'approccio reggiano è ben corazzato, perché è il primo a riconoscere che non possono, né devono, esserci delle copie perfette dell'originale, ma ogni comunità deve dotarsi di un progetto locale con la sua peculiare identità.

Tale coesistenza nella diversità è data per scontata da moltissimi centri educativi australiani.

Per fornire soltanto qualche esempio: il Nowra Anglican College di Bomaderry (New South Wales) dichiara: *“We do not aim to copy Reggio as our culture is different from that of the Italian community in Reggio Emilia. The key principles of Reggio are adapted to our own community and culture. The image of the child is central – the child who is curious, full of wonder, rich in resources, able to construct and co-construct his or her own learning. Teachers and students together discover the joy of learning”*¹⁴².

Un po' più eclettico, per fare un altro esempio, è il “Reggio Emilia Early Learning Centre North Parramatta” (sempre nella New South Wales) che afferma: *“Our philosophy is inspired by the educational practices and beliefs of Loris Malaguzzi and*

¹⁴¹ Si vedano le pagine del capitolo III del presente lavoro dedicate alla visione sull'apprendimento infantile e alla competenza culturale.

¹⁴² Identica dichiarazione proviene dal Collingwood College di Melbourne, nello Stato di Victoria.

Reggio Emilia, and our curriculum follows methodologies laid out by the Early Years Learning Framework”¹⁴³.

In sintesi, la prima insidia teorica non determina una incompatibilità radicale tra sistemi educativi che sono abbastanza elastici e flessibili, quindi, in grado di accogliere e di far convivere la diversità delle visioni culturali¹⁴⁴.

2.2 Gli standard qualitativi nazionali australiani (*National Quality Standard*) e la loro compatibilità con l’approccio Reggio Emilia

La seconda insidia potrebbe provenire dalla NQF, in particolare dalla sezione relativa agli standard qualitativi nazionali (*National Quality Standard*), esaminati nel capitolo II del presente lavoro.

Anche sotto questo profilo, moltissimi aspetti si dimostrano pienamente compatibili con il metodo Reggio Emilia, a cominciare dagli obiettivi e principi guida della NQF, quali:

- a) i diritti e gli interessi dei bambini sono di fondamentale importanza;
- b) i bambini sono discenti efficaci, competenti e capaci;
- c) sostegno all’uguaglianza, all’inclusione e alla diversità;
- d) il ruolo dei genitori e delle famiglie è rispettato e supportato.

Pure le sette aree qualitative della NQF (con i dettagli esplicativi e organizzativi di ciascuna di esse, ugualmente esaminati nel capitolo II) apparentemente non sollevano problemi di compatibilità: 1) programmi e pratiche educative; 2) salute e sicurezza dei

¹⁴³ Ugualmente il Nido Early School di Perth dichiara: “*In addition to taking our inspiration from the Reggio Emilia Approach, every Nido Early School follows the Early Years Learning Framework (EYLF) and the National Quality Standards*”. Nello stesso ordine di idee, la Northern Nursery School di Mosman (NSW) afferma: “*The Early Years Learning Framework (EYLF, 2009) is an important curriculum document which informs and guides our practice as educators. We also have strong connections with the Reggio Emilia Educational Project, and use many of the ideologies and values of this practice*”.

¹⁴⁴ Claire Hall, in una interessante tesi (*Thesis submitted for the degree of a Masters in Education*, Edith Cowan University Perth, Australia, November 2013), intitolata: *Implementing a Reggio Emilia inspired approach in a mainstream Western Australian context: The impact on early childhood teachers' professional role*, Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/theses/1082>, osserva che la ricerca di Millikan, J., (2003). *Reflections: Reggio Emilia principles within Australian contexts*, op. cit., suggerisce che l’interesse per la pedagogia di Reggio Emilia è una tendenza di carattere personale, piuttosto che sistematicamente guidata. Tanto premesso, l’autrice esamina come si manifesta l’approccio emiliano degli educatori nel contesto dell’Australia occidentale, individuando le facilitazioni, ma anche gli ostacoli che essi incontrano.

bambini; 3) ambiente fisico; 4) disposizioni per lo staff, incluse qualificazioni e rapporto staff-bambini; 5) relazioni con i bambini; 6) partnership collaborative con le famiglie e le comunità; 7) conduzione e gestione del servizio.

Però, come fra breve si avrà modo di verificare, l'area qualitativa 1) programmi e pratiche educative, l'area qualitativa 4) disposizioni per lo staff, e l'area qualitativa 7) conduzione e gestione del servizio, se viste alla luce degli obiettivi dell'EYLF (*Early Years Learning Framework*), preannunciano qualche problema di incompatibilità che sarà approfondito nel paragrafo successivo.

2.3 Una incompatibilità tra i due sistemi educativi: il Reggio Emilia Approach riconosce la priorità ai diritti e alle potenzialità dei bambini e alla loro costruzione dei saperi

Infatti, passando alla terza insidia: l'EYLF è incentrato sul ruolo degli educatori, mentre l'approccio Reggio Emilia accorda la priorità ai diritti e alle potenzialità dei bambini e alla loro costruzione dei saperi¹⁴⁵.

Molteplici elementi confortano questa conclusione.

Come si è avuto modo di verificare, analizzando i principi e i valori che caratterizzano il *Reggio Emilia Approach*, al primo posto per importanza vengono collocati i diritti e le potenzialità dei bambini e la loro promozione (l'educazione è un diritto di tutti i bambini e le bambine in un contesto di libertà, democrazia e solidarietà; i bambini e le bambine sono attivi protagonisti dei processi di crescita; i bambini hanno il diritto di essere rispettati e valorizzati nella propria unicità; il bambino è costruttore attivo di saperi, competenze e autonomie, attraverso originali processi di apprendimento che prendono forma con modalità e tempi unici e soggettivi nella relazione con i coetanei, gli adulti e gli ambienti; il processo di apprendimento privilegia le strategie di ricerca,

¹⁴⁵ Del tutto correttamente, in questa prospettiva, il *Reggio Emilia Australia Information Exchange* (REAIE), fondato e diretto da, Jan Millikan, noto e autorevole studioso australiano dell'educazione della prima infanzia, afferma che, per il metodo Reggio Emilia, i bambini sono protagonisti del loro apprendimento ed esamina le implicazioni per l'apprendimento e per l'insegnamento nel contesto australiano. Il Kids Early Learning Centre di Springwood, nel Queensland, dichiara che il proprio metodo educativo è ispirato "by the Reggio Emilia philosophy": ciascun bambino è unico ed è il protagonista della sua crescita. I bambini desiderano acquisire la conoscenza, hanno grandi capacità per il gioco e il divertimento, vogliono creare relazioni e comunicare.

confronto e compartecipazione e si avvale di creatività, incertezza, intuizione, curiosità; il processo di apprendimento si genera nelle dimensioni ludico, estetica, emozionale, relazionale e spirituale che intreccia ed alimenta; propone la centralità della motivazione e del piacere dell'apprendere).

A proposito dei “cento linguaggi dei bambini”, viene precisato che è responsabilità del nido e della scuola dell'infanzia valorizzare tutti i linguaggi verbali e non verbali dei bambini, accreditando loro pari dignità.

Certamente per il metodo reggiano, ha grandissima importanza anche il ruolo degli educatori, ma esso è posto in secondo piano rispetto ai diritti e alle potenzialità dei bambini. L'educazione è partecipata e, pertanto, un atteggiamento attivo di ascolto tra adulti, bambini e ambiente è premessa e contesto di ogni rapporto educativo. L'ascolto è un processo permanente che alimenta riflessione, accoglienza e apertura verso di sé e verso l'altro; è condizione indispensabile al dialogo e al cambiamento. Il nido e la scuola dell'infanzia hanno la responsabilità di favorire e rendere visibili i processi di ascolto attraverso la documentazione pedagogica.

Gli adulti non sono gli esclusivi possessori e fornitori della conoscenza, poiché i bambini giungono alla conoscenza anche attraverso le loro investigazioni, non isolatamente, ma interagendo con gli altri bambini, con la famiglia, con gli educatori, con l'ambiente esterno, con la comunità.

Il progetto educativo si qualifica in un sistema di relazioni ed è una strategia di pensiero e di azione rispettosa e solidale con i processi di apprendimento dei bambini e degli adulti, che accetta il dubbio, l'incertezza e l'errore come risorse ed è capace di modificarsi in relazione all'evolvere dei contesti.

L'educazione dei bambini non deve essere affidata alle sole responsabilità degli educatori e dei familiari, ma gli spazi devono essere consapevolmente e sapientemente organizzati dagli educatori per guidare le esperienze dei bambini.

L'atelier è il luogo della ricerca, dell'invenzione, dell'empatia, che si esprime attraverso i cento linguaggi dei bambini.

Una autorevole studiosa statunitense, Lilian Katz, ha attentamente colto le caratteristiche del sistema educativo praticato a Reggio Emilia¹⁴⁶, scrivendo che una prima lezione che se ne può trarre è che i bambini possono esprimere e comunicare le loro idee, conoscenze, immagini, osservazioni e sentimenti attraverso rappresentazioni grafiche e altri mezzi rappresentativi. Le rappresentazioni, che i bambini creano con tanta impressionante capacità, vengono utilizzate per modificare, sviluppare e approfondire quello che hanno compreso, come una base per ipotesi, discussioni e argomenti che spesso conducono a ulteriori osservazioni e a immediate rappresentazioni. Usando questo metodo, si può vedere come le menti dei bambini possono essere impegnate in una varietà di modi nella ricerca di una più profonda conoscenza del mondo che li circonda e che è per loro familiare.

Partendo da questa osservazione di Lilian Katz e tenendo presenti le caratteristiche del Reggio Emilia Approach, si può affermare che bambini ed educatori esaminano con profondità e nel dettaglio i temi che sono più interessanti per i bambini; da qui nascono i **progetti di lavoro** che utilizzano una varietà di forme grafiche e visive.

I progetti di lavoro hanno un'importanza fondamentale, perché aiutano i bambini a sviluppare un senso più profondo e più pieno degli eventi e dei fenomeni che si verificano attorno a loro, oltre ad avere esperienze cui dedicano la propria attenzione. I progetti sono quelle parti del programma in cui i bambini sono chiamati a cooperare, devono prendere decisioni e fare delle scelte.

Esempi di progetti possono essere “che cosa succede al supermercato”¹⁴⁷ o “come vengono costruite le case”; il metodo di lavoro procede dall'esplorazione generale ai dettagli ed include osservazioni dirette, domande, raccolte di manufatti pertinenti,

¹⁴⁶ Katz, L., *What can we learn from Reggio Emilia?*, in Edwards, C., Gandini, L., Forman, G., *The hundred languages of children*. Elsevier Science, 2nd edition, 1998

¹⁴⁷ L'esempio del supermercato viene utilizzato anche da Lilian Katz nello scritto sopra citato.

rappresentazione di osservazioni, idee, ricordi, sensazioni, immagini e nuove conoscenze; tra le modalità espressive compare il gioco¹⁴⁸.

L'esperienza di Reggio Emilia dimostra che perfino i bambini più piccoli non soltanto sono in grado di conoscere e capire in profondità un argomento, ma di comunicare le conoscenze e le idee con cui vengono a contatto durante i progetti di lavoro.

Invece, la maggior parte dei sistemi educativi ritiene che i bambini acquisiscano tali raffinate capacità più avanti.

L'implicazione è che il sottostimare le grandi capacità di rappresentazione dei bambini equivale a sottostimare lo sforzo intellettuale e la crescita che queste capacità sottendono.

Molti ricercatori stranieri hanno ipotizzato che le scuole di Reggio Emilia siano scuole d'arte; in realtà, il linguaggio grafico e visivo rende accessibile ai bambini la possibilità di esprimere le proprie conoscenze sul mondo. Le arti visive sono dunque ulteriori possibili "linguaggi" utilizzabili per i piccoli che non sono ancora competenti nella scrittura e nella lettura convenzionali.

Come osserva Lilian Katz, la mente dei bambini è impegnata nel prendere decisioni circa quello che si vuole rappresentare, come rappresentarlo, coordinare i vari punti di vista tra i partecipanti al progetto ecc.

Inoltre le menti dei bambini e degli insegnanti si incontrano su problemi di interesse comune; gli insegnanti ascoltano i suggerimenti e le domande dei bambini, sondano i pensieri, elargiscono consigli ed incoraggiamenti, ma in particolare sono preoccupati per una loro eccessiva ingerenza.

2.4 Il sistema educativo australiano, a differenza del metodo Reggio Emilia, riconosce la priorità agli educatori

¹⁴⁸ Con gli esempi citati nel testo: il supermercato e la costruzione di case i bambini si confrontano con temi che sono in grado di comprendere, che sono quotidiani, familiari, che li invitano a contribuire impiegando le loro stesse conoscenze. Se l'oggetto di conoscenza è troppo al di fuori della portata dei bambini, la riuscita del progetto rimane affidata e concentrata negli insegnanti.

Il sistema educativo australiano, e principalmente l'EYLF, come già accennato, mettono invece al primo posto gli educatori e in secondo piano i bambini, pur riconoscendo la grandissima importanza di questi ultimi.

Infatti, il capitolo III del presente lavoro ha mostrato che i *learning outcome* dell'EYLF, cioè i risultati attesi derivanti dall'applicazione di specifiche pratiche e principi per l'insegnamento, devono essere intesi come abilità, conoscenze o disposizioni che gli educatori promuovono attivamente nei contesti educativi in collaborazione con i bambini e le famiglie.

Sono gli educatori che contribuiscono con le loro conoscenze e competenze, aspettative e prospettive al processo di costituzione delle esperienze infantili di *Being, Becoming e Belonging*¹⁴⁹ e i *learning outcome* rappresentano la prova tanto dell'apprendimento dei bambini, quanto del ruolo degli educatori.

Gli educatori devono confidare nella propria creatività, intuizione e immaginazione nel definire le proprie pratiche in considerazione dei tempi, dei luoghi e dei contesti dell'apprendimento.

Essi dispongono di specifici approcci per l'apprendimento e sviluppo dei bambini derivanti dalle teorie sulla prima infanzia; in primo luogo le molte teorie che l'EYLF riconosce ufficialmente (evolutive, socio-culturali, socio-comportamentiste, critiche, post-strutturaliste), tutte basate sul ruolo predominante degli educatori.

E' vero che questi devono interagire positivamente con i bambini e con le loro esperienze di apprendimento ed essere consapevoli che ogni bambino è competente e vulnerabile. Tuttavia, l'insegnamento deve essere intenzionale (*intentional teaching to scaffold and extend children's learning*¹⁵⁰) e gli esempi forniti per le strategie di insegnamento sono: il *modelling* (offrire l'esempio), la dimostrazione, le domande aperte, la speculazione, la spiegazione, l'avvio di forme di pensiero condiviso ed il

¹⁴⁹ Su *Being, Becoming e Belonging* si rinvia a quanto esposto nel capitolo VIII del presente lavoro.

¹⁵⁰ Per Epstein, A. (2007). *The intentional teacher. Choosing the best strategies for young children's learning.*, Washington, D.C: NAEYC, le azioni dell'educatore intenzionale sono "*originate from careful thought and are accompanied by careful consideration of their potential effects. Thus an "intentional teacher aims at clearly defined learning objectives for children, employs instructional strategies likely to help children achieve the objectives, and continually assess progress and adjusts the strategies based on that assessment"*.

problem solving. Ancora una volta vengono presentati tutti esempi che sono accomunati dall'obiettivo di espandere le capacità di pensiero e di apprendimento dei bambini, ma che riservano un ruolo preponderante agli educatori.

D'altra parte, gli *outcome* di apprendimento definiti dall'EYLF tornano invece su la presenza determinante dei bambini e, quindi, per questo aspetto, sono strettamente simili all'approccio Reggio Emilia¹⁵¹: 1) I bambini hanno un forte senso di identità; 2) I bambini sono connessi con e contribuiscono al mondo; 3) I bambini hanno un forte senso di benessere; 4) I bambini apprendono con fiducia e coinvolgimento; 5) I bambini sono comunicatori efficaci.

Nel capitolo V, ragionando sugli effetti della riforma, è stata approfondita la costruzione della professionalità degli educatori nei contesti rivolti alla prima infanzia: l'EYLF, pur riconoscendo e promuovendo differenti teorie educative, vede l'educatore come il soggetto che “*scaffold*”, sostiene, l'apprendimento dei bambini e conduce l'apprendimento anziché seguirlo.

Sempre nel capitolo V, si è avuto modo di osservare che l'EYLF impiega il termine “educatore” ben 127 volte, “insegnamento” 27 volte e “apprendimento” 220 volte. In 58 casi il termine “apprendimento” è strettamente legato all'apprendimento dei bambini” e il ruolo degli educatori in tale apprendimento viene così esemplificato: “*Educators draw on a rich repertoire of pedagogical practices to promote children's learning*”.

“*They [educators] also recognize spontaneous teachable moments as they occur, and use them to build on children's learning*”.

Anche l'impiego nell'EYLF di termini quali “insegnamento intenzionale”, “pedagogia”, “*outcome* di apprendimento” e “valutazione” segnala l'enfasi attribuita ai discorsi di insegnamento e responsabilità.

L'enumerazione dei 5 *outcome* di apprendimento e delle loro sottocomponenti o esempi di “prove che gli educatori possono osservare in riferimento ai bambini e ai loro

¹⁵¹ Jennifer Sumsion nella sua prefazione al libro di Millikan J., Giamminuti, S. (2014) *Documentation and the early years learning framework : researching in Reggio Emilia and Australia*, Mt Victoria, New South Wales Pademelon Press, osserva che gli autori “*have succeeded beautifully in showing how the principles of the Reggio Emilia educational project in Northern Italy can map so effectively onto the principles of the EYLF. But importantly, they also show how bringing Reggio Emilia principles into conversation with the EYLF can provoke new ways of thinking about the possibilities of the EYLF.*”

apprendimenti” (p.19) dimostra la possibilità di un discorso più tecnico relativamente all’educazione, entro il quale gli educatori possono focalizzare il loro insegnamento rispetto al conseguimento degli *outcome* stabiliti dal governo.

Bisogna aggiungere che nel capitolo VI si è osservato che pure le linee guida per le DAP (*Developmentally Appropriate Practice*) poggiano sulle teorie secondo cui le fasi di crescita e lo sviluppo fino ai 9 mesi di età procedono per sequenze universali e prevedibili e ritengono di essere in grado di potenziare lo sviluppo del bambino “universale” attraverso pratiche evolutivamente appropriate che permettono di definire anche quelle inappropriate. Chiaramente si tratta di un altro fondamentale aspetto che pone l’educatore al centro del sistema educativo.

Nel contesto del capitolo VII è stato, tra l’altro, considerato che l’EYLF è organizzata sulla base dell’interscambio di “principi”, “pratiche” e “risultati”. Le pratiche pedagogiche che ci si aspetta che gli educatori impieghino per promuovere gli *outcome* di apprendimento vengono assunte da quel Documento come buone pratiche educative. Ad esempio, nell’EYLF viene sottolineata la capacità degli educatori di “offrire opportunità” di apprendimento, i verbi che si susseguono sono “informare”, “rispondere”, “supportare”, “riconoscere”, “fornire”, “mantenere”, “meditare”, “motivare”, “incoraggiare”, “assicurare”, “ascoltare” e “costruire” e questi compaiono nella sezione dedicata ai descrittori degli *outcome*.

Inoltre, compaiono verbi che qualificano gli educatori come insegnanti intenzionali ovvero “interagenti”, “conversanti”, “modellanti”, “dimostranti”, “interroganti”, “speculanti”, “esplicanti” e “capaci di pensiero condiviso”. In particolare, l’educatore viene descritto come colui che “si muove (flessibilmente) dentro e fuori differenti ruoli”.

Sempre nel capitolo VII, è stata messa in evidenza la critica¹⁵² di chi ha rilevato che l’assenza di specifiche, rispetto al come i concetti ed i metodi dell’indagine possano articolarsi insieme all’interno dei singoli domini di conoscenze (o più semplicemente delle materie), finisce col negare ai bambini le opportunità di utilizzare molte idee che

¹⁵² Krieg, S., (2010) *The Professional Knowledge that Counts in Australian Contemporary Early Childhood Teacher Education*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11:2, 144-155.

possono contribuire ad accrescere la loro comprensione del mondo e delle cose a loro circostanti.

Nel capitolo VIII sono stati discussi i concetti di *Being*, *becoming* e *belonging* quali concetti ontologici tratti dalla filosofia occidentale, non soltanto per la loro importanza e per il loro significato ai fini della comprensione teorica dell'EYLF, ma anche perché l'interpretazione fornita dagli educatori conduce all'applicazione concreta del documento entro i contesti educativi.

Infine, il capitolo IX, dedicato alla parte sperimentale, è stato imperniato su due *focus* valutativi: gli educatori nelle loro relazioni con i bambini e nel loro predisporre ambienti attivi di apprendimento e i bambini, che vengono osservati/valutati secondo gli indici di benessere e coinvolgimento.

In questo modo è emerso il problema che gli educatori possano far prevalere la propria concezione delle attività da svolgere rispetto alle attività avviate dai bambini, mentre nei progetti di lavoro avviati a Reggio Emilia viene riservata la massima attenzione alle attività che svolgono i bambini e alla esplorazione dei loro linguaggi espressivi. Inoltre, è emersa una contraddizione interna allo stesso sistema educativo australiano: gli educatori che dovrebbero essere il centro motore del sistema hanno, in realtà, una pluralità di riferimenti teorici sulla base dei quali attuano scelte sul curriculum e adottano prassi pedagogiche molto differenti tra loro.

Il rilievo da ultimo ricordato non deve far comunque dimenticare il grande pregio dell'EYLF, consistente nel processo continuo di implementazione, documentazione, valutazione che deve informare la pratica e le scelte pedagogiche

Conclusione

L'obiettivo generale della tesi è consistito nell'esaminare la riforma del settore educativo della prima infanzia in Australia, avviata da Rudd nel 2008 e concretizzatasi nell'approvazione ufficiale del documento "*Belonging, Being, Becoming - The Early Years Learning Framework for Australia*" nel 2009.

Per questo fine sono stati analizzati i principali atti della riforma, il già citato documento e quello relativo agli standard qualitativi nazionali.

L'analisi della riforma non è stata limitata agli atti che la regolamentano ufficialmente, ma è stata estesa ai centri educativi veri e propri, dove le pratiche pedagogiche che si originano proprio in virtù delle riforme nazionali e internazionali, si sostanziano e prendono corpo.

La specifica domanda di ricerca è divenuta "come l'EYLF viene effettivamente implementato?".

Una prima risposta è derivata dalla letteratura, sono stati esaminati quegli articoli che non soltanto scrutavano, ma anche indagavano, per la prima volta, le nascenti identità professionali post-riforma, già a partire dalla versione di collaudo del documento.

Poi, sono state esaminate le conoscenze professionali richieste agli educatori e vagliate le implicazioni per la teoria dello sviluppo infantile.

Al riguardo, sono state anche dibattute le implicazioni filosofiche dei termini della riforma.

Sintetizzato lo stato esistente di opinioni e di ricerca sulla questione, è stata definita la procedura sperimentale. Pertanto, sono stati presentati gli strumenti individuati per l'analisi della domanda di ricerca (interviste preliminari e scale di osservazione Reflect, Respect, Relate), parallelamente all'esplicitazione dei criteri che ne hanno decretato la scelta.

E' stato descritto il campione selezionato (sia per i bambini, sia per le educatrici) e sono stati riportati i risultati della ricerca.

La discussione dei risultati della ricerca è avvenuta alla luce della letteratura precedentemente affrontata.

A questo punto, l'analisi è stata nuovamente ampliata ed estesa fino a considerare un approccio, quello di Reggio Emilia, proveniente dalla tradizione italiana, molto apprezzato e seguito sul piano internazionale.

La tesi si conclude con riflessioni di carattere generale che sono originate dal confronto tra l'approccio australiano e quello nato e sviluppatosi a Reggio Emilia, grazie alle intuizioni geniali del suo ideatore, Loris Malaguzzi.

Mentre in letteratura l'approccio reggiano è più volte stato messo a confronto con quello statunitense, gli studi che indagano la sua relazione con il contesto australiano sono ancora pochi.

Ulteriori studi possono continuare ad analizzare questa promettente direzione di ricerca. Le implicazioni per le teorie della prima infanzia e le pratiche educative qui ricavate sono l'oggetto trasversale all'intera trattazione.

BIBLIOGRAFIA

Ailwood, J (2007) *Mothers, teachers, maternalism and early childhood education and care: some historical connections. Contemporary Issues in Early Childhood*. 8(2): 157-165.

Aldwinckle, M (2001) *The DAP [developmentally appropriate practice] debate: are we throwing the baby out with the bath water?* Australian Journal of Early Childhood, Vol. 26, No. 2, June 2001: 36-39.

Anning, A. (2009) *The Co-construction of an Early Childhood Curriculum*, in A. Anning, J. Cullen & M. Flear (Eds) *Early Childhood Education: society and culture*, 2nd edn, pp. 67-80. London: Sage.

Anning, A. & Edwards, A. (2006) *Promoting Children's Learning from Birth to Five: developing the new early years professional*, 2nd ed. Buckingham: Open University Press.

Ardzejewska, K. & Coutts, P.M. (2004) *Teachers who support Reggio: exploring their understandings of the philosophy. Australian Journal of Early Childhood*, v. 29, no. 4, pp.17-23.

Aubrey, C. (1994) *The Role of Subject Knowledge in the Early Years of Schooling*. London: Falmer Press.

Australian Children's Education and Care Quality Authority. (in press) *The national quality standard*. Retrieved from [http:// www.acecqa.gov.au/national-quality-framework/the-national-quality-standard](http://www.acecqa.gov.au/national-quality-framework/the-national-quality-standard)

Australian Council of Deans of Education (ACDE). (2001) *New learning: A charter for Australian education*. Canberra: ACDE.

Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations (2009) *Belonging, Being and Becoming: the Early Years Learning Framework for Australia*. Canberra: Commonwealth of Australia. Retrieved from http://www.deewr.gov.au/EarlyChildhood/Policy_Agenda/Quality/Documents/A09-05720EYLF20Framework20Report20WEB.pdf

Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations (2010) *Educators Belonging, Being and Becoming: educators' guide to the Early Years Learning Framework for Australia*. Canberra: Commonwealth of Australia.

Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations (2011) *My Time, Our Place: Framework for School Age Care in Australia*. Canberra: Commonwealth of Australia.

Australian Labor Party (2008) *A National Quality Framework for Early Childhood Education and Care: a discussion paper*. Canberra: Productivity Agenda Working Group – Education, Skills, Training and Early Childhood Development.

Barthes, R. (1970) *S/Z*, Editions du Seuil, Paris.

Barthes, R.(1973) *Le plaisir du texte*, Editions du Seuil, Paris.

Baxter, C. (2007) *Making connections: early childhood teachers re-creating meaning: contextualizing Reggio Emilian pedagogy*. Institute of Early childhood Australian Centre for Educational Studies.

Bennett J. (2004) *Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*, Directorate of Education OECD.

Bergen D. (2015) *Psychological Approaches to the study of play*. *American Journal of Play* 8:101-128.

Bloch, M. (1992) *Critical perspectives on the historical relationship between child development and early childhood education research*. In S. Kessler & B. Swadener (Eds.), *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue* (pp. 3-20). New York: Teachers College Press.

Bowman, B.T., Donovan, M.S., & Burns, M.S. (Eds.) (2001) *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Brady, L. (1995) *Curriculum Development*. London: Prentice Hall.

Bratton S. C., Dee R., Tammy R. (2005) *The Efficacy of Play Therapy with Children: A Meta-Analytic Review of Treatment Outcomes*. *Professional Psychology: Research and Practice* 36:376–90.

Bredenkamp, S. & Copple, C. (1997) *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Bredo, E., & Feinberg, W. (1982) *The positivist approach to social and educational research*. In E. Bredo & W. Feinberg (Eds.), *Knowledge and values in social and educational research* (pp. 13-27). Philadelphia: Temple University Press.

British Educational Research Association (BERA) (2003) *Early Years Research: pedagogy, curriculum and adult roles, training and professionalism*. Nottingham: BERA.

Bronfenbrenner, U., Kessel, F., Kessen, W., & White, S. (1986) *Toward a critical social history of developmental psychology*. *American Psychologist*, 41, 1218-1230.

Brownlee J., Berthelsen D. (2005) *Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs*. *Early Years: An International Journal of Research*.

Burbules, N., & Rice, S. (1991) *Dialogue across differences: Continuing the conversation*. *Harvard Educational Review*, 61, 393-416.

Burman, E. (1994) *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.

Cameron, J. & Gibson, K. (2005) *Participatory Action Research in a Poststructuralist Vein*, *Geoforum*, 36:3, 315-331.

Cadwell, L. B. (1997) *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press.

Carr, M., & May, H. (2000) *TeWha riki: Curriculum voices*. In H. Penn (Ed.), *Early childhood services: Theory, policy and practice* (pp. 53-73). Buckingham: Open University Press.

Carrasco J.G., Serrano M.J.H., Garcia A.V.M. (2015) *Plasticity as a framing concept enabling trans-disciplinary understanding and research in neuroscience and education*. *Learning, Media and Technology*, 40:2, 152-167.

Cheesman S., Torr J. (2009) *From Ideology to Productivity: Reforming Early Childhood Education and Care in Australia*. *International Journal of Child Care and Education Policy* 3:1, 61-74.

Cheesman S., Sumsion J., & Press F. (2014) *Infants of the knowledge economy: the ambition of the Australian Government's Early Years Learning Framework*, *Pedagogy, Culture & Society*, 22:3, 405-424.

Cheesman, S., Sumsion, J., & Press, F. (2015) *Infants of the productivity agenda: Learning from birth or waiting to learn?* *Australasian Journal of Early Childhood*, 40:3, 38-45.

Colmer K., Waniganayake M. & Field L. (2015) *Implementing curriculum reform: insights into how Australian early childhood directors view professional development and learning*. *Professional Development in Education*, 41:2, 203-221.

Cubed, M. (2002) *The National Economic Impacts of the Child Care Sector*. Study sponsored by the National Child Care Association. <http://www.NCCAnet.org>.

- Cullen, J. (1999) *Children's Knowledge, Teachers' Knowledge: implications for early childhood teacher education*, *Australian Journal of Teacher Education*, 24:2, 13-27.
- Dadds M. (1997) *Continuing professional development: nurturing the expert within*, *Journal of In-Service Education*, 23:1, 31-38.
- Davis B., Degotardi S. (2015) *Who cares? Infant educators' responses to professional discourses of care*, *Early Child Development and Care* 1-15.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2006). *Our Reggio Emilia. In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning* (pp.1-22). New York: Routledge Taylor and Francis.
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Wellington: Ministry of Education. Retrieved from http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0009/89532/965_QualityECE_Web-22032011.pdf
- Derrida, J. (1967) *L'écriture et la différence*, Editions du Seuil, Paris.
- Derrida, J. (1981) *The Deaths of Roland Barthes*, in *Poétique*.
- Dillabough, J. (1999) *Gender Policies and Conceptions of the Modern Teacher: women, identity and professionalism*, *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 373-394. <http://dx.doi.org/10.1080/01425699995326>
- Dockett S., Fleer M. (1999) *Play and pedagogy in early childhood: Bending the rules*. Marrickville, NSW: Harcourt Brace & Company Australia.
- Drew C.J., Hardman M.L., Hosp J.L. (2008) *Designing and Conducting Research in Education* Sage Publications.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1998) *The hundred languages of children*. Elsevier Science, 2nd edition.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2011) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* (3rd edition), Praeger, 2011.
- Edwards S. (2003) *New Directions: charting the paths for the role of sociocultural theory in early childhood education and curriculum*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4:3, 251-266.

Edwards S., Fler M., Nuttall J. (2008) *A Research Paper to Inform the Development of an Early Years Learning and Development Framework*. Department of Education and Early Childhood Development, Victoria.

Egan, K. (1983) *Education and psychology: Plato, Piaget, and scientific psychology*. New York: Teachers College Press.

Elliott, A. (2006) *Early childhood education: Pathways to quality and equity for all children* (Australian Education Review, no. 50). Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.

Epstein, A. (2007) *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning.*, Washington, D.C: NAEYC.

Farquhar S., & White E.J. (2014) *Philosophy and Pedagogy of Early Childhood, Educational Philosophy and Theory*, 46:8, 821-832.

Fenech M., Sumsion J., (2007) *Early Childhood Teachers and Regulation: a complicating power relations using a Foucauldian lens. Contemporary Issues in Early Childhood* 8:2, 109-122.

Firlik, R. (1996) *Can we adapt the philosophies and practices of Reggio Emilia, Italy, for use in American schools?* Early Childhood Education Journal, 23(4), 217–220.

Fish, D. (1998) *Appreciating practice in the caring professions: Refocusing professional development and practitioner research*. Oxford: Butterworth Heinemann.

Fler, M. (2010) *Early Learning and Development*. Port Melbourne: Cambridge.

Fleet, A. & Robertson, J. (1996) *Unpacking Reggio Emilia: Implications for Australian Early Childhood Practice*. Conference Proceedings, Institute of Early Childhood, Macquarie University, NSW.

Fleet, A., Patterson, C., & Robertson, J. (Eds.) (2006) *Insights: Behind pedagogical documentation in early childhood education*. Castle Hill, New South Wales, Australia: Pademelon Press.

Foucault, M. (1966) *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Gallimard, Paris.

Foucault, M. (1972) *The Archaeology of Knowledge*, trans. A. Sheridan Smith. London: Tavistock.

Fraenkel J.R., Wallen N.E. (2005) *How to Design and Evaluate Research in Education* (6th ed.). Boston: MA: McGraw Hill.

Fraser, S. (2006) *Experiencing Reggio Emilia in the classroom*. (2nd ed.). Toronto: Thomson Nelson.

Gadamer, H.-G. (1975) *Truth and method*. London: Continuum.

Gandini, L. (2003) *Values and Principles of the Reggio Emilia Approach*, in *Insights and Inspirations from Reggio Emilia: Stories of Teachers and Children from North America*. Ed. Lella Gandini, Susan Etheridge, Lynn Hill. Davis Publications, Worcester, MA.

Gandini, L. (2005) *From the beginning of the atelier to materials as languages: Conversations from Reggio Emilia*. In L. Gandini, L. Hill, L.B. Cadwell and C.Schall (Eds.), *In the spirit of studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press.

Garvis S., Lemon N., Pendergast D., Yim B., (2013) *A Content Analysis of Early Childhood Teachers' Theoretical and Practical Experiences With Infants and Toddlers in Australian Teacher Education Programs*. *Australian Journal of Teacher Education*, 38:9:3, 25-36.

Gergen, K. (1991) *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.

Gergen, K. (1995) *Social Construction and the Education Process*, in L. Steffe & J. Gale (Eds) *Constructivism in Education*, pp.17-41. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Giamminuti, S., *Pedagogical documentation in the Reggio Emilia education project : values, quality and community in early childhood settings*, in http://repository.uwa.edu.au:80/R/-?func=dbin-jump-full&object_id=26469&silolibrary=GEN01

Gibbons, A. (2007) *The Politics of Processes and Products in Education: an early childhood metanarrative crisis?* *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 300-311.

Giroux, H. (1991) *Postmodernism as border pedagogy: Redefining the boundaries of race and ethnicity*. In H. Giroux (Ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries* (pp. 217-256). Albany: State University of New York Press.

Gitlin-Weiner, K. (2015) *Clinical Perspectives on Play, In Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings*, 3rd ed. Edited by Doris Pronin Fromberg & Doris Bergen, 361–74.

Giugni M. (2001) “*Becoming worldly with: an encounter with the Early Years Learning Framework*”. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2:1.

Goodfellow, J. (2009) *The Early Years Learning Framework: getting started*. Research in Practice Series. Deakin West: Early Childhood Australia.

Göncü, A., and Gaskins S. (2007) *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives*, Mahwah, NJ: Erlbaum Press.

Griehaber S. (2010) *Departures from Tradition: The Early Years Learning Framework for Australia*. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4:2, 33-44.

Griehaber S. & Graham L., J. (2015) *Equity and educators enacting The Australian Early Years Learning Framework*. *Critical Studies in Education*, 1–15. doi: 10.1080/17508487.2015.1126328

Hadley, F., Waniganayake, M., & Shepherd W. (2015) *Contemporary practice in professional learning and development of early childhood educators in Australia: reflections on what works and why*, *Professional Development in Education*, 41:2, 187-202.

Hedges, H. (2010) *Whose Goals and Interests? The Interface of Children’s Play and Teachers’ Pedagogical Practices*, in L. Brooker & S. Edwards (Eds) *Engaging Play*, pp. 25-38. Maidenhead: Open University Press.

Hedges H. & Cullen J (2005) *Subject Knowledge in Early Childhood Curriculum and Pedagogy: beliefs and practices*, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 6, N. 1, 2005.

Hegel, G. W. F. (1977) *Phenomenology of spirit* (A. V. Miller, Trans.). Oxford: Oxford University Press. (Original work published in 1807).

Heidegger, M. (1962) *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Malden, MA: Blackwell.

Heidegger, M. (1975) *The basic problems of phenomenology* (A. Hofstadter, Trans.). Bloomington, IN: Indiana University Press.

Heidegger, M. (1984) *Early Greek thinking* (D. F. Krell & F. A. Capuzzi, Trans.). San Francisco, CA: Harper.

Heidegger, M. (1985) *Schelling’s treatise on the essence of human freedom* (J. Stambaugh, Trans.). Athens, OH: Ohio University Press.

Heidegger, M. (1997) *Phenomenological interpretation of Kant's Critique of pure reason* (P. Emad & K. Maly, Trans.). Bloomington, IN: Indiana University Press.

Heidegger, M. (2010) *Being and truth* (G. Fried & R. Polt, Trans.). Bloomington, IN: Indiana University Press.

Helm, J. H., & Katz, L. (2000) *Young investigators: The Project Approach in the early years*. New York, NY: Teachers College Press. Una seconda edizione del libro è apparsa nel 2010 e una terza edizione nel 2016.

Hendrick, J. (2004) *Reggio Emilia and American schools: Telling them apart and putting them together – can we do it?* In J. Hendrick (Ed.), *Next steps towards teaching the.*, pp. 38-49. Upper Saddle River: Pearson Merrill.

Ishimine K., Tayler C., Bennett J. (2010) *Quality and Early Childhood Education and Care: A Policy Initiative for the 21st Century*. *International Journal of Child Care and Education Policy* 4:2, 67-80.

Jones L., Harcourt D. (2013) *Social competencies and the Early Years Learning Framework: Understanding critical influences on educator capacity*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38:1, 4-10.

Kant, I. (1781) *Critica della ragion pura*, prima edizione.

Katz, L. (1998) *What can we learn from Reggio Emilia?*, in Edwards, C., Gandini, L., Forman, G., *The hundred languages of children*. Elsevier Science, 2nd edition.

Kessel, F. (1983) *On cultural construction and reconstruction in psychology: Voices in conversation*. In F. Kessel & W. Siegel (Eds.), *The child and other cultural inventions* (pp. 224-259). New York: Praeger.

Kessen, W. (1979) *The American child and other cultural inventions*. *American Psychologist*, 24, 815-820.

Kessler, S. (1991) *Alternative perspectives on early childhood education*. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 183-197.

King, A. & Brownell, J. (1966) *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*. London: Wiley.

Knaus M., (2014) *“Time for Being”*: *Why the Australian Early Years Learning Framework opens up new possibilities*, *Journal of early Childhood Research* 1-15.

Krieg S., (2010) *The Professional Knowledge that Counts* in Australian Contemporary Early Childhood Teacher Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11:2, 144-155.

Krieg S. (2011) *The Australian Early Years Learning Framework: Learning What?* *Contemporary Issue in Early Childhood* Vol 12: 46-55.

Lasky, S. (2005) *A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform*, *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>

Leavers F., (1994) *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC Manual*, Center for Experiential Education, Leuven.

Leavers F. (2000) *Forward to Basics I Deep-Level-Learning and the Experiential Approach*. *Early Years* 20:2, 20-29.

Laevers F., Heylen L. (ed. 2003) *Involvement of Children and Teacher Style. Insights from an international study on Experiential Education*. *Studia Pedagogica*, Leuven.

Lemert, C. (1992). *General social theory, irony, postmodernism*. In S. Seidman & D. Wagner (Eds.), *Postmodernism and social theory* (pp. 17-46). Cambridge, MA: Blackwell.

Lubeck, S. (1996) *Deconstructing 'child development knowledge' and 'Teacher preparation'*. *Early Childhood Research Quarterly* 11(2): 147-167.

Luke, C. & Luke, A. (1998) *Interethnic families: Difference within difference*. *Ethnic and Racial Studies*, 21(4), 728-754.

Lynch, R.G. (2004) *Exceptional Returns. Economic, Fiscal and Social Benefits of Investment in Early Childhood Development*. Washington: The Economic Policy Institute. http://www.epinet.org/content.cfm/books_exceptional_returns.

MacNaughton, G. (1999) *Early Childhood Review: curriculum issues in research and action. Discussion paper for consultation*. Tasmania: Department of Education.

Mason, M. (2000) *Teachers as Critical Mediators of Knowledge*, *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 343-352.

Mayr T., Ulich M. (1999) *Children's well-being in day care centers: an exploratory empirical study* *International Journal of early Years Education* 7(3): 229-241.

Millei, Z., & Sumsion, J. (2011) *The 'work' of community in Belonging, Being and Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia. Contemporary Issues in Early Childhood*, 12:1, 71–85.

Millikan, J. (2003) *Reflections: Reggio Emilia principles within Australian contexts*. Sydney, Australia: Early Childhood Australia.

Millikan J., Giamminuti, S. (2014) *Documentation and the early years learning framework : researching in Reggio Emilia and Australia*, Mt Victoria, New South Wales Pademelon Press.

Ministry of Education (1996) *Te Whariki: He Whariki matauranga: Early childhood curriculum*. Wellington: Learning Media. Available at: <http://www.education.govt.nz/early-childhood/teaching-and-learning/ece-curriculum/te-whariki/>

Moss, P. (2012) *One City, Many Children: the story of a local project*, in *One City, Many Children: Reggio Emilia, A History of the Present*, edited by Rolando Baldini, Ilaria Cavallini, Peter Moss and Vania Vecchi, Reggio Children Publications.

National Quality Standard Professional Learning Program:
www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/

Nolan A. (2012) *Science in the National Early Years Learning Framework*, in *Science in Early Childhood*, Cambridge University Press, Melbourne, Vic., pp. 6-23.

Nuttall, J. & Edwards, S. (2007) *Theory, Policy and Practice: three contexts for the development of Australia's early childhood curricula documents*, in L. Keesing-Styles & H. Hedges (Eds) *Theorising Early Childhood Practice: emerging dialogues*. Castle Hill, New South Wales: Pademelon Press.

Oberhuemer, P. (2005) *International Perspectives on Early Childhood Curricula*, *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27-37. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03165830>

Organisation for Economic Cooperation and Development OECD (2006) *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*.

Ortlipp M., Arthur L. & Woodrow C. (2011) Discourses of the Early Years Learning Framework: constructing the early childhood professional. *Contemporary Issues in Early Childhood* 12:1, 56-70.

Osgood, J. (2006) *Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: resisting the regulatory gaze*, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.5>

Page J., Tayler C., (2016) *Learning and Teaching in the Early Years*, Cambridge University Press.

Pascal C. (1999) *Evaluating and improving quality in early years settings: a developmental and empowering approach in proceeding of Our Children the Future 2: partnerships for learning and development in the early years*, Department of Education, Training and Employment, Adelaide, pp 1-20.

Peers, C. & Flear, M. (2014) *The Theory of 'Belonging': Defining concepts used within Belonging, Being and Becoming. The Australian Early Years Learning Framework. Educational Philosophy and Theory*, 46:8, 914-928

Pei-Wen Tzuo & Der-Thang Chen (2012) *Towards a Reflexive Pedagogy in Early Childhood Education: Interweaving the Project Approach and the Reggio Emilia Approach*, Asia-Pacific Journal of research in early childhood education, Vol.6, No.2, pp.69-83.

Pinar W.F., Reynolds W. M., Slattery P., Taubman P.M. (1995) *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (Vol.17). New York: Peter Lang.

Pirard F. (2011) *From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years*, *European Early Childhood Education Research Journal*, 19:2, 255-268.

Polakow, V. (1989) *Deconstructing development. Journal of Education*, 171, 75-87.

Popkewitz, T. S. (2009) *Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: The reason of reason. Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 301-309.

Press, F., & Hayes, A. (2000) *OECD thematic review of early childhood education and care policy. Australian background report*. Canberra: DETYA & FACS.

Raban B., Margetts K. (2011) *Principles and Practice for Driving the EYLF*, Teaching Solutions.

Raban B., Margetts K. (2012) *The Early Years Learning Framework in Practice, A Handbook for Educators and Families* 2nd ed, Teaching Solutions.

Raspa M., McWilliam R., Ridley S. (2001) *Child care quality and children's engagement. Early Education and Development* 12(2): 206-223.

Reflect Respect Relate, Assessing for Learning and Development in the Early Years using Observational Scales (2008) Government of South Australia, Department of Education and Children Services.

Reid, A. (2008) *It's time: A national curriculum for the 21st century?* *Professional Educator* 7(4), 9-11.

Richardson, C. (2009) *Supporting children's thinking about play.* *Every Child*, 15(2), 4-5.

Rinaldi, C. (1993) *The emergent curriculum and social constructivism- an interview with L Gandini: The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood* (pp. 101-111), Norwood: Ablex.

Rinaldi, C. (2001) *'Documentation and Assessment: What Is The Relationship?' e 'Infant-toddler Centers and Preschools as Places of Culture'*, in *Project Zero & Reggio Children. Making learning visible: Children as Individual and Group Learners.* Reggio Emilia, Reggio Children.

Rinaldi, C. (2005) *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning (Contesting Early Childhood)*, Routledge.

Rinaldi, C. (2013) *Re-Imagining Childhood. The inspiration of Reggio Emilia education principles in South Australia*, Government of South Australia, Adelaide.

Rogers C (1983) *Freedom to learn from the 80's*, Merrill-McMillan, NY.

Ryan S., Grieshaber S. (2005) *Shifting From Developmental to Post Modern Practice in Early Childhood Teacher Education.* *Journal of Teacher Education*, Vol. 56, No. 1, January/February 2005 34-45.

Salamon A. (2011) *How the Early Years Learning Framework Can Help Shift Pervasive Beliefs on the Social and Emotional Capabilities of Infants and Toddlers*, *Contemporary Issues in Early Childhood* 12, 4-10.

Salamon A., Sumsion J., Press F., Harrison L. (2014) *Implicit theories and naïve beliefs: Using the theory of practice architectures to deconstruct the practices of early childhood educators.* *Journal of Early Childhood Research* 1-13.

Sampson, E. (1981) *Cognitive psychology as ideology.* *American Psychologist*, 36, 730-743.

Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009) *Student Teachers' Professional Identity Formation: between being born as a teacher and becoming one*, *Educational Studies*, 35(4), 361-378. [http:// dx.doi.org/10.1080/03055690802648317](http://dx.doi.org/10.1080/03055690802648317)

Shulman, L. (1986) *Those Who Understand: knowledge growth in teaching*, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Silin, J. (1987) *The Early Childhood Educator's Knowledge Base: a reconsideration*, *Current Topics in Early Childhood Education*, 7, 17-29.

Siraj-Blatchford, I. (2009) *Quality Teaching in the Early Years*, in A. Anning, J. Cullen & M. Flear (Eds) *Early Childhood Education: society and culture*, 2nd edn, pp. 147-158. London: Sage.

Sofou, E. & Tsafos, V. (2010) *Preschool Teachers' Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece*, *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411-420. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-009-0368-2>.

Spodek, B. (1977) *What constitute worthwhile educational experiences for young children?* In B. Spodek (Eds.), *Teaching practices: Reexamining assumptions* (pp. 5-20). Washington, DC: NAEYC.

Sponseller, D. B. (1982) *Play and Early Education*, In *Handbook of Research in Early Childhood Education*, edited by Bernard Spodek, 215-41.

Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. & Warne, T. (2002) *Towards an Uncertain Politics of Professionalism: teacher and nurse identities in flux*, *Journal of Education Policy*, 17(1), 109-138. [http:// dx.doi.org/10.1080/02680930110100081](http://dx.doi.org/10.1080/02680930110100081).

Sumsion J., (2002) *Becoming, being and unbecoming an early childhood educator: a phenomenological case study of teacher attrition*, *Teaching and Teacher Education* 18, 869-885.

Sumsion, J. (2005) *Staff Shortages in Children's Services: challenging taken-for-granted discourses*, *Australian Journal of Early Childhood*, 30(2), 40-48.

Sumsion J. (2007) *Sustaining the Employment of Early Childhood Teachers in Long Day Care: A case for robust hope, critical imagination and critical action*, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 35:3, 311-327.

Sumsion J. (2014) *Prefazione al libro di Millikan J & Giamminuti, S., Documentation and the early years learning framework : researching in Reggio Emilia and Australia*, Mt Victoria, New South Wales Pademelon Press.

Sumsion J., Barnes S. (2010) *Images of Early Childhood Educators in Belonging, Being and Becoming: The early Years Learning Framework for Australia*, *Hong Kong Journal of early Childhood*, 8:2, 34-43.

Sumsion J., Cheesman S., Harrison L., Kennedy A., Stonehouse A. (2009) *Insider perspectives on developing Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*. *Australasian Journal of Early Childhood Education* 34:4, 4-13.

Sumsion J., Harrison L.J. & Bradley B. (2016) *Building a knowledge base about the impact of early learning frameworks for infants and toddlers*, *Early Child Development and Care* 1:14.

Sumsion, J., & Wong, S. (2011) *Interrogating 'Belonging' in Belonging, Being and Becoming. The Early Years Learning Framework for Australia*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1:1, 28–45.

Taguchi, H.L. (2007) *Deconstructing and Transgressing the Theory–Practice Dichotomy in Early Childhood Education*, *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 275-290. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00324.x>

Taguchi, H.L. (2010) *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: introducing an intra- active pedagogy*. London: Routledge.

Taylor, C., Ishimine, K., Cloney, D., Cleveland, G., & Thorpe, K. (2013) *The quality of early childhood education and care services in Australia*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 13–21.

Usher, R., & Edwards, R. (1994) *Postmodernism and education*. New York: Routledge.

Vecchi, V. (1998) *The role of the atelierista: An interview with Lella Gandini*. In C. Edwards, L. Gandini and E. Forman (Eds.), *The Hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections*. Westport, CT: Ablex.

Vecchi, V. (2010) *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*, Routledge.

Vygotsky, L. S. (1966) *Play and its role in the mental development of the child*. *Voprosy Psikhologii*, 12:6, 62–76.

Vygotsky L. (1978) *Mind and society: the development of higher psychological processes*, Harvard University Press, MA.

Vygotsky, L. S. (1987) *Thinking and speech*. In *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1, Problems of general psychology* (R. W. Rieber & A. S. Carton, Eds., N. Minick, Trans.) (pp. 39–285). New York: Plenum Press.

Vygotsky, L. S. (1998) *Child psychology*. In *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 5* (R. W. Rieber, Ed., M. J. Hall, Trans.). New York: Kluwer Academic/Plenum.

White, S. (1983) *The idea of development in developmental psychology*. In R. Lerner (Ed.), *Developmental psychology: Historical and philosophical perspectives* (pp. 55-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wien, C. A., Guyevskey, V., & Berdoussis, N. (2011) *Learning to Document in Reggio-inspired Education*, *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 13, No. 2, 2011.

Wilks A., Nyland B., Chancellor B., & Elliot S. (2008) *Analysis of curriculum/learning frameworks for the early years (birth to age 8)*. Melbourne: Victorian Curriculum Assessment Authority.

Willan J. (2006) *Early Years Education. Major themes in education*, Volumes 1-4, RoutledgeFalmer.

Winter P. (2003) *Curriculum for babies and toddlers: A critical evaluation of the first phase (birth to age three) of the South Australian Curriculum, Standards and Accountability Framework in selected childcare centers in South Australia*. PhD dissertation. Magic: University of South Australia.

Woodrow, C. (2001) *Ethics in Early Childhood: continuing the conversations*, *Australian Journal of Early Childhood*, 26(4), 26-31.

Wurm, J. (2005) *Working in the Reggio way: A beginner's guide for American teachers*. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Yates, L. (2009) *From curriculum to pedagogy and back again: Knowledge, the person and the changing world*. *Pedagogy, culture and society*, 17(1), 17-28.

ALLEGATO A

Appendix A: Invitation to Joey Club Mascot

1st November 2016

Dear <Director>,

Invitation to participate in Early Childhood research

I would like to invite your child care and pre-school to participate in the pilot for my research project exploring the understandings of the Early Years Australian Framework.

There is no obligation to participate in this research, although should you wish to do so, your participation would be very much appreciated.

An information sheet with further details about the project has been enclosed to help you make a decision. Should you have any queries about the project or what is involved, please do get in touch with me.

Please indicate on the enclosed reply slip whether you would like to participate or not and return via e-mail or post by 18th November. I would be grateful if you could reply even if you do not wish to take part, so that the opportunity can be offered to another childcare center.

Many thanks in advance. Yours sincerely,

Silvia Lorenzotti
PhD Research Student

ALLEGATO B

Research Information Sheet

Title of Research "The EYLF"

Researchers

Silvia Lorenzotti is a PhD student at the University of Modena and Reggio Emilia. She hold a Bachelor degree and a Master degree in Psychology, granted on the 12th of April 2011 from the University of Padua. The present research is intended at competition of the Ph.D in "Education and Human Science".

Dates of the Study

This research is scheduled to take place in November 2016. However, the dates and times would be arranged to be mutually convenient.

Participation Details

This study seeks to explore the understandings of the EYLF. The aim is to gather the opinions and experiences of staff in delivering the aspects of the reform.

For staff

For educators, the study will provide the opportunity to reflect on the concepts of Belonging, Being, Becoming, professional identities, related aspects of implementation. The members of the staff within each classroom are invited to participate individually in a conversation with the researcher (ideally at least one member for each classroom.) There are no right or wrong answers, as the study seeks only to gather the experiences and personal reflections of the staff. Interviews will take between 30 and 60 minutes and can be arranged at a convenient time within or out-with work commitments.

Risks / Benefits to Participants

All data gathered will be de-identified to protect the identity of the centre (if required), staff and children in any published results of this study.

The researcher has completed the NSW working with children declaration and can provide a copy to your centre. This research will not offer any advantage or disadvantage to the children or to the staff.

Contact Details

If you would like to ask any questions about this research then please get in touch. E-mail: silviaroma1983@gmail.com phone number: 0416 840 999.