



Observation in early childhood educational services:
Epistemological paradigms, application methods
and educative implications
L'osservazione nei servizi educativi per la prima infanzia:
Paradigmi epistemologici, metodi applicativi
e implicazioni educative

Alessandra Altamura

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Foggia –
alessandra.altamura@unifg.it
<https://orcid.org/0000-0001-9454-230X>

Rossella Caso

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Foggia – rossella.caso@unifg.it
<https://orcid.org/0000-0001-6285-7307>

Angelica Disalvo

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Foggia – angelica.disalvo@unifg.it
<https://orcid.org/0000-0002-8190-4233>

ABSTRACT

This paper aims to highlight importance of observation, understood as a cognitive, metacognitive and methodological process, for the implementation of educational interventions aimed at children from 0 to 6 years. Starting from a semantic reflection around the verb “observe” and its intrinsic connections with the educational activity, the authors analyse its many aspects emphasizing the premises that guide its realization, the methodological characteristics that establish the application paradigms and the tools in which it is substantiated. Finally, observation is proposed as a tool to ensure, within the educational services, respect for the rights of the child and the principle of the participation of childhood in their own educational processes.

Il presente contributo intende mettere in evidenza l'importanza dell'osservazione, intesa come processo cognitivo, metacognitivo e metodologico, per l'implementazione di interventi educativi rivolti all'infanzia da 0 a 6 anni. A partire da una riflessione semantica attorno al verbo “osservare” e alle sue intrinseche connessioni con l'attività educativa, le autrici analizzano i suoi numerosi aspetti sottolineando le premesse che ne guidano la realizzazione, le caratteristiche metodologiche che ne stabiliscono i paradigmi applicativi e gli strumenti in cui si sostanzia. Infine, l'osservazione viene proposta come strumento per garantire, all'interno dei servizi educativi, il rispetto dei diritti

* Section 1 (A. Disalvo); Section 2 (A. Altamura); Section 3 (A. Disalvo); Section 4 (A. Disalvo); Section 5 (A. Altamura); Section 6 (R. Caso); Section 7 (R. Caso).

della bambina e del bambino e del principio della partecipazione dell'infanzia ai propri processi educativi.

KEYWORDS

Observational skills, Early childhood, Educational services
Competenze osservative, Prima infanzia, Servizi educativi

CONFLICTS OF INTEREST

Le Autrici dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

Riuscire ad acquisire una conoscenza adeguata della realtà specifica all'interno della quale si intende agire dal punto di vista educativo, richiede particolari accortezze. Come afferma Luigina Mortari (2010), infatti, «Conoscere in modo rigoroso l'esperienza umana, le pratiche agite, i significati attribuiti all'esperienza, le teorie costruite sui vissuti, ecc. significa prestare attenzione a ogni oggetto non nelle sue qualità ideali, ma nei suoi tratti individuali specifici» (Mortari, 2010, p. 146). Tale accortezza si rivela necessaria, in quanto «il mondo umano è un continuo variare nella sua fenomenicità, poiché l'essere umano è fatto per incominciare, sempre dunque introduce qualcosa di nuovo, qualcosa di inatteso» (Mortari, 2010, p. 145). Una delle principali preoccupazioni del professionista dell'educazione – propria, in particolar modo, di coloro che si occupano di infanzia – risiede, dunque, nel sentirsi in grado di attuare interventi educativi efficaci, funzionali ai bisogni di sviluppo emergenti manifestati dei soggetti con cui opera. La pratica educativa è infatti, per sua natura, intrinsecamente complessa. Essa richiede, ai professionisti che la agiscono, una serie di competenze e meta-competenze – a loro volta sistemiche e complesse (Morin, 2000) – che aiutino a tener conto della molteplicità di istanze e della multidimensionalità propria del suo ambito di intervento (Mollo et al., 2014). Tra esse, un ruolo di rilievo è svolto dalla competenza osservativa: nella molteplicità delle sue funzioni, tale competenza consente di realizzare gli interventi educativi sulla base della *conoscenza* delle specificità che caratterizzano i soggetti, gli spazi e le relazioni che connotano i suoi contesti di intervento.

L'osservazione, in ambito educativo, svolge un ruolo fondamentale: soffermandosi sulle peculiarità che contraddistinguono e animano i fenomeni di suo interesse, essa consente di individuarne gli elementi precipi al fine di realizzare un intervento educativo efficace, determinando quindi, di esso, la qualità. A partire dalla fase ideativa, infatti, l'osservazione – attraverso la documentazione dei dati raccolti – consente di monitorare le attività progettate e realizzate, di individuare i fattori sui quali basare il processo di valutazione delle stesse, di orientare lo sguardo dell'osservatore al fine di perseguire la finalità che si prefigge. Bondioli e Savio (2018, pp. 36–49) ritengono l'attività osservativa così importante da inserirla tra gli indicatori di qualità del curriculum per l'infanzia 0–6. Da ciò deriva la necessità di sviluppare conoscenze e competenze utili a una sua corretta esecuzione. Come afferma Foni (1997),

«l'osservazione non è strumento neutro che può inserirsi come elemento intercambiabile all'interno di qualsiasi sintassi educativa, ma è congruente

di per sé a un progetto in cui il gruppo di adulti si pone nei confronti dei bambini con l'atteggiamento di chi vuole capire *prima* di fare e *per* fare nel modo più corretto possibile, mettendo in atto strategie per superare l'impressione momentanea e soggettiva e arrivare a un'impostazione più rigorosa della pratica quotidiana» (Foni, 1997 p. 182).

Considerata la complessità dell'argomento e la molteplicità dei suoi ambiti applicativi, in questa sede si procederà con la disamina delle funzioni che l'attività – e la relativa competenza – osservativa svolge nella progettazione e nella realizzazione di interventi educativi destinati alla prima infanzia, delle premesse che ne guidano la realizzazione e dei possibili rischi insiti nella sua applicazione.

L'importanza educativa del ruolo rivestito dall'osservazione può essere compresa a partire dalla riflessione sul significato originario del verbo *osservare*. Una delle definizioni riportate dal dizionario etimologico Pianigiani è, infatti, «guardare diligentemente, tanto con gli occhi fisici che con quelli della mente» (Anonimo, 1991a). A voler approfondire, poi, si scopre che l'attributo “diligente” si riferisce a «colui che opera con amore, con cura sollecita e assidua» (Anonimo, 1991b). Così, l'atto di osservare pare che contenga implicazioni educative nel suo stesso significato: l'osservatore è colui che pone attenzione assidua e puntuale a ciò che osserva, al fine di cogliere di esso gli elementi necessari a operare *con* cura e *per* la cura. Per fare ciò, poi, colui che osserva non utilizza solamente l'organo della vista, ma anche l'organo della mente: sottopone – più o meno consapevolmente – la percezione del dato visivo al vaglio dei paradigmi che guidano i propri processi epistemologici e, attraverso tale valutazione, attribuisce loro significato. Tale significato determinerà, di conseguenza, la morfologia dell'intervento educativo: condiziona la scelta della metodologia educativa, la predisposizione degli ambienti, degli strumenti e dei materiali da utilizzare per la realizzazione delle attività e il modo in cui i feedback provenienti dal contesto verranno interpretati (Bondioli & Mantovani, 1997).

2. Osservare è...

Maria Montessori, già nel corso del Novecento, nel *portare alla luce* la complessità del lavoro della maestra, annoverò la *sapienza oculata nell'osservare* tra le competenze fondamentali del professionista dell'educazione, motivo per il quale invitava a formare educatori/maestri osservatori, capaci di cogliere l'evoluzione del bambino e della bambina e di promuoverne lo sviluppo integrale e integrato.

Se osservare vuol dire “prestare attenzione”, “prendere nota” di ciò che accade nei contesti educativi (Bondioli & Savio, 2018), l'educatore/insegnante osservatore avrà la possibilità di *incanalare* lo sviluppo futuro nel miglior modo possibile e prevenire eventuali rischi (Borghini, 1995), o l'insorgere di emergenze educative, poiché il suo sguardo – sorretto da intenzionalità educativa – diverrà capace di accogliere, di rinforzare le esperienze e le scoperte, di valorizzare le curiosità, di sostenere ciò che i bambini vivono e di cogliere limiti e perplessità per intervenire in chiave positiva e migliorativa sui bisogni che l'infanzia – spesso anche inconsapevolmente – lascia *affiorare*.

Da qui l'importanza dell'osservazione come pratica da coltivare non solo perché favorisce una maggiore vicinanza tra educatore/insegnante e bambino/a ma anche perché consente di ottenere una conoscenza più approfondita dell'*altro da sé* (nel caso specifico l'infanzia 0–6) e permette, al tempo stesso, di conferire senso e significato all'esperienza agita, vissuta e osservata.

Nel riflettere e descrivere il ruolo dell'osservazione rivolta all'infanzia 0–6 è opportuno, innanzi tutto, soffermarsi (seppur brevemente) sul significato del termine, nel tentativo di offrirne una definizione esaustiva, attraverso cui individuare caratteristiche principali, modalità attuative e strumenti di riferimento. La letteratura, in tal senso, è copiosa e ricca di contributi in quanto l'osservazione rappresenta uno degli strumenti privilegiati, sia per la ricerca che per l'azione educativa, per rilevare dati all'interno di una situazione determinata, scelta ai fini di una migliore comprensione e di una eventuale riprogettazione.

Roberto Trincherò (2002), ad esempio, la definisce come un

«processo intenzionale, finalizzato, messo in atto da un soggetto, l'osservatore, allo scopo di raccogliere dati sui comportamenti di uno o più soggetti in situazioni particolari o di vita quotidiana, in vista di una futura descrizione dettagliata degli stessi, e della futura comprensione [...] degli atteggiamenti, delle dinamiche relazionali [...] che hanno condotto il singolo o il gruppo a tali comportamenti, identificando in tali dati peculiarità e relazioni» (Trincherò, 2022, pp. 249–250).

Ciò che distingue l'osservazione dal *vedere* (atto casuale, spontaneo e non selettivo) o dal *guardare* (atto che contempla una maggiore attenzione) è l'intenzionalità, la sistematicità con cui avviene, il suo essere finalizzata. I dati resi grazie alla pratica osservativa sono situati e, dunque, legati a un contesto spazio-temporale ben definito e da esso inscindibili, indispensabili per la *lettura* della realtà educativa oggetto di attenzione.

È opportuno precisare sin da subito che saper osservare non è una dote naturale ma una competenza da acquisire e che richiede, da parte di chi ne fa uso, la capacità di saper descrivere fedelmente quanto accade sotto i propri occhi: non interpretazioni bensì descrizioni (quasi) analitiche. Osservare è, dunque, descrivere. Pertanto, è indispensabile separare i due momenti della rilevazione e dell'interpretazione dei dati, per far sì che i risultati non vengano falsati, e porre l'osservazione come momento intermedio tra la percezione del fenomeno e la sua interpretazione (Camaioni et al., 2004).

«Osservare – scrivono Paparella e Santo (1997) – vuol dire [...] collocarsi davanti all'oggetto e farsi suo servo, allo scopo di possederne la piena conoscenza. Non è un semplice guardare al fenomeno, ma un descriverlo per comprenderlo. Ed è per questo che l'osservazione ha sempre carattere processuale e dinamico» (Camaioni et al., 2004 p. 46).

Nell'ambito dei servizi educativi 0–6 il saper osservare assume un ruolo del tutto peculiare perché viene a configurarsi come *congegno critico-regolativo, habitus mentale e modus operandi* (Gallerani, 2010, p. 10) dei professionisti dell'educazione, fondamentale per conoscere l'infanzia, per raccogliere le informazioni utili alla progettazione educativa e per comprendere i processi che la sorreggono e di cui è attivatrice.

Anche secondo Susanna Mantovani (1998) l'osservazione si pone come forma di rilevazione volta all'esplorazione/conoscenza di un fenomeno specifico e consiste nella descrizione il più possibile fedele e completa delle caratteristiche di un particolare evento/comportamento/situazione e delle condizioni in cui si verifica. L'osservazione è quindi un atto specifico di attenzione caratterizzato da uno sguardo intenzionale, mirato, attivo, non generico, che tende a mettere a fuoco ciò che l'osservatore ritiene più rilevante e significativo in relazione ai suoi interessi

e alle motivazioni che hanno promosso la rilevazione dei dati. Per tali ragioni la pratica osservativa richiede uno sguardo mobile, diligente, disponibile a recepire le sfumature, capace di restare vicino o di andare lontano, disposto anche a cambiare e a ripensarsi per liberarsi da eventuali etichette o da effetti stereotipizzanti.

Diverse e molteplici sono le ragioni per cui si osserva. Si osserva per cogliere la ricchezza, ma anche aspetti apparentemente impenetrabili, di una situazione educativa; per mettere a fuoco gli interessi e le iniziative dei bambini e delle bambine al fine di realizzare esperienze che ne tengano conto; per rilevare le loro risposte alle offerte dell'educatore e dell'insegnante e per riprogettare la proposta educativa e verificarne l'efficacia; per documentare e valutare i progressi dei bambini e delle bambine e i processi che si manifestano (Bondioli & Savio, 2018; Darder & Mestres, 1994); e, ancora, per portare a consapevolezza quella parte di *curricolo implicito o latente* (Amadini, 2018). Sostanzialmente si osserva per agire e si agisce osservando.

«L'osservare è un importante strumento del mestiere non solo per la conoscenza e la promozione della qualità della relazione educativa con il bambino, ma anche per offrire all'educatore stesso uno spazio riflessivo. Le pratiche osservative creano un'occasione di "distacco" dal fare quotidiano, al fine di interrogare l'agire» (Amadini, 2018, p. 293).

Nella quotidianità dei servizi educativi 0-6, articolata ed estremamente complessa, l'osservazione si configura quale strumento imprescindibile per sospendere il giudizio e per interrogare l'esperienza – ed eventualmente ripensarla – e, dunque, come occasione di promozione della qualità educativa (Becchi et al., 2002; Mantovani, 1998).

Data la complessità dello strumento e dei processi educativi, spesso, ci si pone un interrogativo fondamentale: come è possibile osservare senza distorcere il fatto reale e giungere a una sua piena comprensione?

Per conseguire tale risultato e per cercare di ridurre i rischi di soggettività – derivanti, in primis, dallo stesso osservatore, dalle sue condizioni psico-fisiche nonché dalle sue aspettative – è necessario adottare alcuni accorgimenti funzionali allo scopo. Innanzitutto, è essenziale definire gli obiettivi per cui l'osservazione viene effettuata, tassello imprescindibile per procedere in modo adeguato alla rilevazione dei dati e per stabilire cosa è importante osservare in base alla domanda di partenza o all'interesse iniziale.

Successivamente, occorre ridurre al minimo i rischi di alterazione delle osservazioni, causati dalla scelta di chi osserva di riportare solo quanto gli è rimasto impresso piuttosto che tutte le annotazioni (potenzialmente utili) sulle diverse situazioni oggetto di attenzione e che potrebbero rivelare ulteriori aspetti meritevoli di riflessioni e interventi specifici. Tra gli altri fattori che potrebbero inficiare la rilevazione c'è, senza dubbio, l'attribuzione di un ruolo di preminenza a un fattore piuttosto che a un altro. Ciò che è importante per l'osservatore A potrebbe non esserlo per l'osservatore B. È bene ricordare, infatti, che ciascun educatore/insegnante, in qualità di osservatore, diviene uno specchio *deformato* e *deformante* (Pozzo, 2008): *deformato* perché lo sguardo di chi osserva è connotato da convinzioni e valori personali; *deformante* perché potenzialmente in grado di alterare il risultato della pratica posta in essere, tutti motivi per cui potrebbe essere utile e vantaggioso osservare almeno in coppia.

Infine, accade spesso che ciò che viene "registrato" non è l'episodio o il comportamento così come si è verificato, bensì l'interpretazione che l'osservatore ne ha dato in quel momento specifico.

Per ridurre al minimo tali evenienze, e quindi limitare il rischio di soggettività insito nell'osservazione, risulta fondamentale la scelta del linguaggio. Nel momento in cui si effettua la rilevazione dei dati, l'osservatore deve utilizzare un linguaggio preciso e dettagliato, denotativo e descrittivo, puntuale e non generico, quasi analitico. Ciò che viene riportato deve essere osservabile e rilevabile anche da altri; pertanto, è "vietato" commentare e valutare durante l'osservazione. In questa fase è fondamentale sospendere il giudizio.

«La scelta delle parole, degli aggettivi utilizzati per descrivere un determinato evento influenza il messaggio, il contenuto che vogliamo trasmettere, anzi lo costituisce. Espressioni quali "Mario è triste" sono ambigue, suscettibili di interpretazioni diverse: si tratta infatti di una frase che contiene un commento valutativo, che restituisce un'impressione dell'osservazione, ma non un dato di fatto» (Braga & Tosi, 1998, p. 122).

Significativo, a tal proposito, è l'esempio riportato da D'Odorico e Cassibba che distinguono tra una descrizione di tipo soggettivo e ad alto grado di inferenza e una di tipo oggettivo a basso grado di inferenza. Nel primo caso «Anna è stata contenta di vedere la madre», ciò che si legge non è immediatamente osservabile e, al contrario, richiede integrazioni, perché il linguaggio adoperato è colmo di impliciti e di generalizzazioni; nel secondo, invece, «Anna si è messa a saltellare e ha riso quando la madre è entrata» ciò che si legge è realmente osservabile perché viene descritto, in maniera puntuale e con parole precise, un comportamento specifico (D'Odorico & Cassibba, 2001). Di conseguenza, la prima affermazione non è sufficientemente informativa ma, al contrario, molto generica – la stessa definizione di contentezza potrebbe variare da un osservatore a un altro; invece, nel secondo caso il linguaggio è più specifico e, quindi, maggiormente proficuo poiché fornisce una descrizione dettagliata delle azioni che il soggetto osservato compie. Pertanto, ciò che viene scritto è preciso e facilmente immaginabile e, dunque, la scelta di un linguaggio descrittivo è da privilegiare poiché consente un maggior controllo sia da parte dell'osservatore stesso, che può rileggere le sue annotazioni in un secondo momento, ma anche da parte di altri osservatori attuando così il confronto, fondamentale per il buon esito della pratica osservativa.

Ancora, per abbassare la soglia di soggettività potrebbe risultare utile adoperare diversi strumenti e tecniche di rilevazione dei dati di cui si dirà in seguito.

A questo punto, tuttavia, ciò che preme sottolineare è che l'osservazione, se ben agita, innesca un processo riflessivo che consente di ripensare e di ripensarsi, ma anche di esplorare interventi idonei alle differenti situazioni che si palesano. Scrive Elia:

«In questo modo *osservazione* e *azione educativa* si fondono, [e diventano] l'una la conseguenza dell'altra in un continuum unico. Lo scopo finale dell'osservazione è l'*efficacia educativa*, che si identifica in un'azione capace di promuovere il raggiungimento di livelli sempre più elevati di autonomia da parte del bambino» (Elia, 2013, p. 114).

3. L'osservazione tra interpretazione e riflessione

Un intervento educativo efficace dipende, in larga misura, dalla capacità del professionista di cogliere la specificità degli elementi della realtà in cui intende intervenire senza attribuire loro connotati soggettivi, ovvero mettendo da parte i

propri preconcetti. Ciò risulta necessario perché, se applicati al processo di conoscenza del contesto, questi ultimi rischiano di comprometterne la validità e la fruibilità ai fini della realizzazione dell'intervento stesso e del perseguimento degli obiettivi che si prefigge di raggiungere. Per tale ragione risulta imprescindibile soffermarsi sul processo di significazione insito nell'atto osservativo; questo, infatti, è opportuno che avvenga consapevolmente, attraverso una riflessione continua sulla pratica educativa e sui paradigmi epistemologici che ne muovono e guidano il dispiegamento. Sui nessi tra educazione, cura e riflessione, Musi (2018) afferma:

«L'opera di cura genera vita [...]. Costituisce l'essenza stessa dell'educazione. Ma per rendere visibile tale ricchezza occorre rafforzare gli anelli di congiunzione che legano la riflessione alla pratica, così che questa [...] sappia esercitare sulle formulazioni teoriche una certa autorità, che si realizza nei modi dell'interrogazione, della riflessività, della scrittura come decantazione dell'azione, in una circolarità senza fine» (Musi, 2018, p. 229).

Tenendo in considerazione la complessità che le caratterizza, per una corretta applicazione delle metodologie osservative in ambito educativo sembra doveroso ragionare attorno alle *premesse* che muovono e dirigono lo sguardo nel momento in cui ci si accinge a osservare un fenomeno educativo e alle strategie interpretative che ne guidano l'attribuzione di significati.

Le strategie interpretative sono il risultato della commistione tra conoscenze ed esperienze pregresse, credenze, valori, assunti e paradigmi culturalmente connotati e consentono la significazione, da una parte, dei fenomeni educativi e, dall'altra, del proprio ruolo all'interno di tali contesti. Il modo in cui si osserva la realtà, in altre parole, condiziona l'agire educativo e il modo in cui questo viene valutato e interpretato, determinando l'orientamento delle attività educative e la possibilità di effettuare una lettura più o meno critica dei feedback derivanti dal contesto. Nell'ambito proprio della pedagogia, che è scienza dell'esperienza (Mortari, 2010), non risulta infatti possibile cogliere il dato fenomenico senza attribuirgli un significato, considerandolo cioè al di fuori dei processi interpretativi propri dello specifico modo di leggere la realtà dell'osservatore.

Dei meccanismi cognitivi che guidano il processo di significazione degli eventi e delle esperienze si è occupato, tra gli altri, Mezirow (2016). Secondo l'autore, le strategie di significazione degli eventi constano di due dimensioni: gli schemi di significato e le prospettive di significato. L'autore definisce gli schemi di significato come un «insieme di aspettative, consuete e tra loro interconnesse, che governano le relazioni di causa-effetto, i processi di ipotizzazione e di categorizzazione. [...] sono abitudini, si tratta di regole implicite per interpretare» (Mezirow, 2016, pp. 1-2). Le prospettive di significato, invece,

«si collocano ad un livello logico superiore e sono costituite da schemi, teorie, proposizioni, credenze, prototipi, obiettivi, orientamenti, valutazioni e da ciò che i linguisti chiamano "reti di argomenti". [...] fanno riferimento a quella struttura di presupposti entro la quale una nuova esperienza è assimilata e trasformata dall'esperienza precedente durante il processo di interpretazione» (Mezirow, 2016, p. 2).

Schemi e prospettive di significato, acquisiti durante l'infanzia attraverso relazioni significative e rinforzati poi attraverso l'esperienza, guidano e determinano il proprio modo di vedere, concepire, percepire e interpretare la realtà. Questi ri-

sultano dunque strettamente connessi a quei giudizi di valore che, fungendo da “filtri cognitivi”, condizionano il modo in cui la realtà viene letta e interpretata dal soggetto che la osserva.

Divenire consapevoli del costante condizionamento del proprio *modus vivendi*, significa prendere coscienza del fatto che «quanto osservato dipende fortemente dalle griglie epistemologiche con cui ci si accosta alla realtà» (Saglietti, 2020, p. 46). Da qui, la necessità di acquisire e sviluppare una competenza osservativa dotata di rigore metodologico, che consenta ai professionisti educativi, da una parte, di cogliere gli elementi significativi del contesto che osservano e, dall'altra, di riflettere attorno alle attività realizzate e alle metodologie educative utilizzate per migliorare, se necessario, la propria proposta e la propria pratica educativa. Come afferma Amadini (2018), «in questa prospettiva, l'osservazione può essere intesa come un'occasione formativa e di promozione della qualità educativa, attraverso una problematizzazione dei processi e una esplicitazione dei significati, nonché una condivisione delle rappresentazioni» (Amadini, 2018, p. 294). Essa risulta dunque fondamentale per la realizzazione di interventi educativi rivolti alla primissima infanzia.

4. L'osservazione come strumento di progettazione di interventi educativi

Attività indispensabile per un'azione educativa che assuma, come proprio orientamento di riferimento, quello partecipativo (Comunità Europea, 2014), l'osservazione risulta utile tanto come guida prassica quanto come riferimento identitario per educatori e insegnanti (Bondioli & Savio, 2018; Saglietti, 2020). Nell'ambito del processo di progettazione di interventi educativi è necessario stabilire le caratteristiche del metodo di osservazione che si intende adottare, specificando «quali contesti osservare [...], che cosa osservare, con quali modalità (griglie, ipotesi interpretative, finalità), a servizio di quali obiettivi e in riferimento a quali risultati attesi» (Saglietti, 2020, p. 51). Come illustrato da Bondioli e Savio (2018), per ovviare il rischio di realizzare attività decontestualizzate e inefficaci, l'attività osservativa deve essere finalizzata, contestualmente, a:

«comprendere gli interessi dei bambini e delle bambine, al fine di proporre attività educative idonee ai bisogni formativi manifestati; rilevare i feedback degli educandi circa le attività proposte dell'adulto, in modo tale da poter eventualmente riprogettare l'attività educativa e verificarne l'efficacia; registrare e valutare i progressi dei bambini rispetto agli obiettivi prefissati» (Bondioli & Savio, 2018, pp. 40–47).

In tal modo l'osservazione potrà risultare utile per: la scelta di una metodologia didattico-educativa adeguata; la progettazione dei tempi e degli spazi idonei allo svolgimento dell'attività educativa; la predisposizione degli strumenti e dei materiali utili allo svolgimento della stessa; la scelta degli strumenti di documentazione, indispensabili per la valutazione della qualità dell'intervento educativo realizzato. Oltre ciò, al fine di mettere in atto la pratica osservativa nel modo più rigoroso possibile, è necessario che essa assuma i caratteri di *sistematicità* – in quanto, realizzando gli interventi di osservazione a cadenza temporale programmata, si eviti al rischio dell'improvvisazione, che inficerebbe la qualità dei dati registrati – e di *intersoggettività* – ovvero, svolgendo le attività osservative in coppia o in gruppo, così da rendere possibile un'osservazione più dettagliata, che capti anche aspetti del fenomeno che potrebbero sfuggire allo sguardo di un solo

soggetto, e da ridurre il rischio di rendere assoluto il suo unico punto di vista, inevitabilmente specifico e parziale (Bondioli & Savio, 2018, pp. 39–40; Lucisano & Sallerni, 2002).

L'obiettivo ultimo – e primo – dell'adottare tali accorgimenti metodologici è quello di porre salde fondamenta per la realizzazione di un intervento educativo che risulti *realmente* a misura di bambino: costruito in funzione dei suoi bisogni educativi emergenti, della sua zona di sviluppo prossimale, delle sue specifiche attitudini, preferenze e inclinazioni.

Tuttavia, affinché ciò sia reso possibile, occorre selezionare gli strumenti che consentano di realizzare le attività di osservazione in modo rigoroso e che risultino idonei a cogliere gli elementi del contesto in base alle loro specifiche qualità peculiari.

5. Strumenti e suggerimenti per un'osservazione di qualità

Anche le recenti *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (MI, 2021) e gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (MI, 2022) riconoscono l'osservazione e la documentazione come strumenti di professionalità che concorrono alla costruzione di servizi qualitativamente e pedagogicamente connotati, *abitati* da educatori e insegnanti competenti.

L'osservazione diviene, allora, criterio per l'azione, e richiede, anche per le ragioni su esposte, una molteplicità di strumenti attraverso cui *rilevare* dati e *rivelare*, di conseguenza, comportamenti, situazioni, eventi (manifesti, ma anche latenti). Particolare cura, dunque, dovrà essere dedicata alla scelta dei «*dispositivi di registrazione*» (Zanon, 2012; *corsivo* nostro), non validi in assoluto, ma da selezionare in base agli obiettivi del processo osservativo, alle condizioni del setting e ai ruoli dei partecipanti, sia osservati che osservatori.

Per prima cosa, è bene precisare che la raccolta dei dati può avvenire in forma più o meno standardizzata e presentare vari gradi di strutturazione. Per quel che riguarda il primo aspetto, l'educatore/insegnante osservatore potrà decidere di attenersi a una sorta di protocollo, precedentemente definito, e quindi stabilire sin dall'inizio quali comportamenti/eventi osservare, quali strumenti utilizzare, in quale momento della giornata o dello svolgimento dell'attività osservare (D'Odo-rico & Cassibba, 2001; Zonca & Colombini, 2019). Quando l'osservazione viene effettuata in questo modo, si dice che è caratterizzata da un elevato grado di standardizzazione. I vantaggi, in questo caso, sono notevoli poiché vengono eliminati quasi del tutto i rischi di soggettività e si guarda ai fatti in maniera omogenea, senza cambiare prospettiva strada facendo. L'unico svantaggio è rappresentato dal fatto che il protocollo viene stilato per rilevare dei comportamenti ben precisi e, dunque, si rischia di non prestare attenzione ad altri fattori comunque importanti. Nell'osservazione con un basso grado di standardizzazione, invece, l'educatore/insegnante è più *libero* perché evita di vincolarsi a un protocollo rigido per lasciarsi la possibilità di decidere man mano cosa è interessante o opportuno osservare. In questo modo è possibile raccogliere un maggior numero di informazioni che, però, difficilmente sono trasferibili ad altri contesti.

La strutturazione è determinata dalla scelta degli strumenti. A tal proposito, si parla di osservazione strutturata, semi-strutturata e a bassa strutturazione. Nello specifico, riferendoci ai *dispositivi di registrazione* delle informazioni, è possibile richiamare la classificazione di Wright del 1960 che prevede l'esistenza di *sistemi aperti* (la codificazione dei dati avviene senza una precisa definizione delle cate-

gorie di analisi) e *sistemi chiusi* (la codificazione dei dati avviene utilizzando categorie predefinite) (Lucisano & Salerni, 2009). Nei *sistemi aperti* rientrano: le annotazioni dal vivo carta e penna (diari, diari di bordo), le registrazioni audio e video, le fotografie e le diapositive, gli *anecdotal records*. In particolare, le *osservazioni dal vivo "carta e penna"* permettono di registrare direttamente, o a breve distanza, gli avvenimenti, in forma narrativa attraverso appunti e diari di bordo; le *registrazioni audio e video* consentono di trattenere un maggior numero di informazioni e quindi di fornire una descrizione dettagliata di quanto osservato. Inoltre, chi osserva può "ritornare" sul materiale raccolto, rivedendolo e riascoltandolo, per analizzarlo da più punti di vista, in profondità e per registrare in maniera precisa anche i dettagli che potrebbero essere sfuggiti in situazione – sguardi, comportamenti non verbali, posture. Inoltre, durante la fase di analisi è possibile avvalersi del supporto di altri colleghi osservatori e quindi di altre prospettive e opinioni. Le *fotografie* e le *diapositive* risultano particolarmente utili per l'osservazione di comportamenti non verbali, mentre gli *anecdotal records* (registrazione di brevi episodi) consentono di rilevare specifici comportamenti nel loro contesto abituale.

Nei *sistemi chiusi* rientrano le *griglie di osservazione* e le *scale di valutazione*. Le prime rappresentano per l'educatore e l'insegnante che osservano in maniera sistematica una sorta di guida sui comportamenti e gli aspetti da osservare. In situazione dovranno segnalare, attraverso simboli precisi (numeri, lettere, ecc.), la presenza o meno dei comportamenti descritti nell'elenco fornito dalla griglia. Tutto questo, però, richiede una buona conoscenza di quanto si andrà a osservare. Pertanto, è necessario prevedere tutti i fenomeni che si potrebbero presentare in quella circostanza specifica. Tuttavia, data la difficoltà di riuscire a prevedere tutto, le griglie sono corredate anche di uno spazio in cui l'osservatore potrà annotare ulteriori informazioni. Le griglie di osservazione maggiormente conosciute sono: le *liste di controllo* o *check-list* e le *griglie di categorie*. Le prime sono costituite da un elenco di comportamenti predefiniti di cui si dovrà segnalare la presenza o assenza in una determinata situazione. Oltre all'assenza è possibile registrare anche la frequenza con cui un fenomeno preciso tende a manifestarsi.

Le *griglie di categorie* sono «insiemi chiusi di categorie definiti precedentemente in funzione di uno specifico aspetto del comportamento o del fenomeno da osservare. In questi sistemi vanno registrati all'interno delle categorie tutti i comportamenti che si osservano nell'unità di tempo indicata» (Lucisano & Salerni, 2009, p. 185).

Le *scale di valutazione*, infine, sono utilizzate quando, oltre a volere verificare la presenza o meno di un fenomeno, si vuole indagare anche sull'intensità con cui esso si manifesta.

Dunque, da quanto sinora emerso è evidente che per osservare una situazione educativa ci si può avvalere di molteplici strumenti, ognuno connotato da una serie di caratteristiche, limiti e vantaggi. È importante sottolineare, inoltre, che la conoscenza e l'impiego di più strumenti all'interno della medesima condizione osservativa, nonché il coinvolgimento di più educatori/insegnanti osservatori, rientrano tra i fattori che contribuiscono a rendere oggettivi e verificabili i dati raccolti eliminando o, comunque, riducendo al minimo, i rischi di distorsione.

Pertanto, dopo aver definito preliminarmente e in modo dettagliato gli obiettivi dell'osservazione, per effettuarla nel migliore dei modi e per far sì che produca dei risultati attendibili e verificabili, è necessario, riprendendo ancora una volta Trinchero (2002), rispettare le seguenti indicazioni:

«Curare in modo specifico la registrazione dell'informazione; non perdere mai di vista le finalità dell'osservazione; non dimenticare l'annotazione delle informazioni contestuali e temporali; distinguere i fatti dalle interpretazioni; adottare prospettive diverse nell'osservare la situazione; assumere un atteggiamento avalutativo; tenere sotto controllo il proprio coinvolgimento emotivo, le proprie aspettative e gli effetti alone; non limitarsi all'osservazione di comportamenti; riportare i comportamenti, le opinioni e gli atteggiamenti individuali alla "cultura" del gruppo; minimizzare i fenomeni di reattività dei soggetti; tenere conto di possibili fattori di disturbo; servirsi dell'autoosservazione per calibrare la propria rilevazione; compiere sessioni di osservazione solo se si è in buone condizioni psicofisiche» (Trincherò, 2022, pp. 263–267).

Alla luce delle considerazioni sin qui emerse, diviene chiaro come l'osservazione e la documentazione, lungi dal configurarsi come "perdite di tempo" o pratiche meramente burocratiche, siano, in realtà, *atti educativi* veri e propri, che si caratterizzano come opportunità verso i bambini e le bambine, ma anche come *coordinate della professionalità educativa*, utili a individuare nuovi aspetti del proprio sé professionale e a ripensare le proprie pedagogie implicite (Zonca & Colombini, 2019, p. 37).

6. A partire dal bambino: per un curriculum di qualità per l'infanzia 0–6

Progettare interventi educativi di qualità rivolti all'infanzia, nel nostro caso all'infanzia 0–6, alla quale, come si è scritto, si è scelto di dedicare specifica attenzione, implica la necessità di tenere conto di una molteplicità di fattori: l'ambiente, da pensare e allestire per suscitare curiosità e interesse; gli interessi manifestati dai bambini, da annotare, considerare e sostenere attraverso la promozione di specifiche esperienze; il principio del *continuum sperimentale* espresso da John Dewey, che si realizza nella progettazione e nell'offerta di nuove esperienze che tengano conto di quanto verificato in termini di benessere, di interessi e di apprendimento da quelle precedenti. All'interno di questo curriculum "emergente", l'osservazione, come sostengono Bondioli e Savio (2018), inserita nel ciclo progettazione, osservazione, verifica/valutazione, si offre come azione essenziale, nonché irrinunciabile indicatore di qualità, specialmente nella prospettiva della proposta di un servizio orientato alla tutela dei diritti dell'infanzia così come definiti dalla *Convenzione Onu* del 1989, e alla promozione della partecipazione dei bambini e delle bambine alla costruzione dei propri processi educativi e formativi, in linea con le indicazioni contenute nel fondamentale documento redatto dalla Commissione Europea (2014) *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*.

All'interno del documento il bambino è stato posto al centro di un modello pedagogico – l'*Early Childhood Education and Care (ECEC)* – che è alla base, oggi, dei servizi educativi per la prima infanzia così come sono stati concepiti dalla *Legge n. 107 del 13 luglio del 2015* e dal successivo *D.Lgs. 65 del 2017*, intitolato al *Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*. Tale modello, nel tentativo di dare continuità e coerenza al sistema formativo dei servizi 0–6, nonché centralità alla relazione educativa e, soprattutto, al bambino, lo eleva, sin dai primi anni di vita, a co-attore, co-ricercatore e co-costruttore, insieme agli adulti significativi, dei propri processi educativi e didattici – e di conseguenza dei propri apprendimenti –, che dovrebbero essere esito di esperienze significa-

tive e coinvolgenti; non trasmissive, ma rispondenti alla specificità dell'età infantile e al tempo stesso alle peculiarità di ciascuno e quindi arricchenti e foriere di crescita dal punto di vista sociale, cognitivo e affettivo (Bondioli & Savio, 2018).

«L'infanzia – si legge nel *Quality Framework* – è un tempo di vita presente, in cui essere bambini vuol dire cercare significati e attribuire significati al mondo circostante sulla base delle proprie esperienze. [...] È necessario che i servizi per l'infanzia adottino modelli educativi e di cura centrati sul bambino, che prendano in considerazione i loro punti di vista e che li coinvolgano attivamente nei processi decisionali che li riguardano. I servizi dovrebbero fornire un ambiente stimolante e accogliente, mettendo a disposizione dei bambini uno spazio fisico, sociale e culturale che fornisca loro molteplici occasioni per sviluppare le loro potenzialità presenti e future. I servizi per l'infanzia sono progettati in modo da offrire un approccio olistico allo sviluppo infantile, approccio questo che si basa sull'assunto fondamentale che educazione e cura siano inseparabili» (Lazzari, 2016, p. 23).

Educazione intesa, nel documento, come un processo complesso e sicuramente più ampio rispetto alla connotazione prettamente "istruttiva" e "disciplinare" che a essa è sempre stata conferita soprattutto in ambito scolastico: il *Quality Framework* mutua dal costruttivismo sociale la sua maniera di intendere, appunto, l'educazione e il curriculum, e la concretizza nella creazione di «situazioni che sostengono l'elaborazione di costrutti di pensiero condiviso attraverso scambi comunicativi autentici in cui l'adulto accoglie, valorizza e rilancia in modo responsivo le risposte dei bambini» (Lazzari, 2016, p. 68). Questa postura di ascolto e di responsabilità da parte dell'adulto è cura, intesa, nello stesso documento, come «presupposto fondamentale per favorire la motivazione e il coinvolgimento nei processi di apprendimento, contribuendo a creare un contesto emotivo rassicurante entro cui i bambini acquisiscono fiducia nelle loro capacità» (Lazzari, 2016, p. 71) e quindi la sicurezza necessaria a esplorare l'ambiente e a far uso della propria mente per comprendere il mondo (Bondioli & Savio, 2018, p. 34) e parteciparvi attivamente, appunto.

L'osservazione, in questa direzione, appare azione educativa consustanziale al binomio cura-educazione, dimensione fondante e trasversale della prassi educativa e didattica e criterio di valutazione della sua qualità, "sentinella" pedagogica del rispetto del principio partecipativo e della garanzia dei diritti dei bambini e delle bambine all'interno dei servizi educativi.

7. Osservare per...

A partire da questi presupposti, l'osservazione, all'interno di questi servizi, dovrebbe essere finalizzata essenzialmente a: 1) aver cura della vita delle bambine e dei bambini; 2) aver cura delle relazioni; 3) aver cura dell'ambiente (spazi e tempi); 4) aver cura delle "voci" delle bambine e dei bambini.

1. *Aver cura della vita delle bambine e dei bambini.* Aver cura della vita, ovvero "coltivare" la vita dei bambini e delle bambine vuol dire prestare attenzione alle loro intelligenze, corporeità, affetti e relazioni, perché un bambino è un soggetto peculiare portatore di bisogni specifici, ma anche di interessi, inclinazioni, potenzialità delle quali l'adulto non può non tenere conto, se vuole contribuire realmente in modo significativo alla sua formazione. Bondioli e

Savio definiscono l'educatore un "facilitatore" dei processi di crescita: la sua osservazione sarà, in questa direzione, finalizzata ad accostarsi alle piccole "alterità" di cui ha, appunto, cura; a essere «sensibilmente relazionale» (Mortari, 2009, p. 64) nei loro confronti, strutturando dei percorsi educativi che possano sostenerle pensando non agli adulti che diventeranno, ma proprio ai bambini e alle bambine che sono in quel momento, con le loro "alterità", tutte intere (Bondioli & Savio, 2018, pp. 13–14), e, mentre fa tutto questo, crescendo a propria volta (Mortari, 2015).

2. *Aver cura delle relazioni.* Aver cura delle relazioni vuol dire prestare attenzione tanto alla relazione adulto-bambino, quanto a quella tra gli adulti che compongono il *team* educativo – che devono condividere la medesima "identità educativa" –; quanto, ancora, a quella tra pari, nella prospettiva della promozione di un approccio realmente partecipativo dell'infanzia alla costruzione dei propri processi educativi e didattici, e, quindi, del proprio percorso di crescita; quanto, infine, a quella con le famiglie, che dovrebbero essere coinvolte in tutti gli aspetti che pertengono la cura e l'educazione dei figli, poiché in esse cura ed educazione trovano il proprio fondamento. L'osservazione diventa strumento – insieme alla progettazione, alla documentazione e alla valutazione – innanzitutto per garantire a tutti e ciascuno le bambine e i bambini il rispetto dei propri diritti: se è vero che «tutto ciò che avviene tra educatore/insegnante e bambino è relazione educativa», specialmente quando veicola il messaggio «tu per me sei importante» (Bondioli & Savio, 2018, p. 93), osservare significa, in questa direzione, dire al bambino o alla bambina «la tua "voce" è importante e merita di essere ascoltata»: una postura che vuol dire coltivarne la vita. Osservare serve pure a condividere, tra adulti educatori, storie, pensieri, emozioni; a mettere a confronto le proprie "pedagogie latenti", a rafforzare la propria "identità educativa". Osservare, infine, serve a raccogliere idee e riflessioni da raccontare alle famiglie, per coinvolgerle nei processi educativi dei propri figli, in una visione allargata e condivisa del principio partecipativo.
3. *Aver cura dell'ambiente (spazi e tempi).* L'ambiente, nella sua dimensione spazio-temporale, rappresenta un "dispositivo" realmente educativo: «un dispositivo pedagogico, non solo uno spazio-tempo in cui collocare l'esperienza della quotidianità» (Bondioli & Savio, 2018, p. 133). L'organizzazione dello spazio, la disposizione degli ambienti e degli arredi, le *routines* che regolano la quotidianità del servizio, veicolano delle pedagogie implicite e "invisibili" che riflettono il modo proprio dell'educatore di concepire l'infanzia, il suo sviluppo e la relazione educativa e influenzano, di fatto, la crescita del bambino e della bambina "veri" che di quell'ambiente fruiscono. Osservare, in questa direzione, serve all'educatore per portare alla luce queste "latenze", prenderne consapevolezza, e ri-pensare spazi e tempi educativi per renderli nel contempo strutturati secondo determinati standard qualitativi e sufficientemente flessibili per dare a bambini e bambine la possibilità di incidere sulla loro organizzazione, di percorrerli liberamente, di scegliere come riempirli. Osservare, dunque, significa lavorare per garantire a tutte le bambine e i bambini ambienti "costruttori" di relazioni, "suscitatori" di esperienze e "orientatori" di crescita.
4. *Aver cura delle "voci" delle bambine e dei bambini.* Osservare per aver cura delle "voci" delle bambine e dei bambini significa prestare attenzione a che il servizio educativo garantisca il diritto di giocare all'infanzia: il gioco, infatti, rappresenta la cifra distintiva di un ambiente "a misura di bambino", poiché ri-

flette la prospettiva propriamente infantile di guardare il mondo, di “misurarlo” e di appropriarsene. Il gioco tra pari, in particolare, consente alle bambine e ai bambini di co-costruire una propria cultura: una cultura “locale”, “tra pari”, che riprenderebbe, interpretandoli, i contenuti della cultura del mondo adulto in cui sono immersi, secondo un processo di «riproduzione interpretativa» (Bondioli & Savio, 2018, p. 188; Corsaro, 1997/2003). L’osservazione si offre, in questa direzione, come strumento di ascolto autentico dell’infanzia, e quindi come garanzia non solo di vivere autenticamente, appunto, la propria infanzia, ma anche di crescere (dal punto di vista cognitivo, sociale e affettivo) a partire dalla propria età.

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M. (2018). Professionalità educativa: osservare, progettare, documentare, valutare. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, & E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell’infanzia* (pp. 291–304). Brescia: Scholé.
- Anonimo. (1991a). Osservare. In O. Pianigiani (Ed.), *Vocabolario Etimologico* (4th ed.). Fratelli Melita.
- Anonimo. (1991b). Diligente. In O. Pianigiani (Ed.), *Vocabolario Etimologico* (4th ed.). Fratelli Melita.
- Becchi, E., Bondioli, A., & Ferrari, M. (2002) (Eds.). *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione: la qualità negoziata*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l’infanzia: Temi chiave per i servizi 0–6*. Roma: Carocci.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1997). *Manuale critico dell’asilo nido: Una realtà pedagogico sociale rivisitata a quindici anni dalla sua istituzione nelle sue diverse competenze: la cultura del bambino, la professionalità dell’educatore, il sapere del ricercatore, le ragioni del politico*. Milano: FrancoAngeli.
- Borghi, Q. B. (1995). *Le tavole di sviluppo di Kuno Beller. Vol.2*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Braga, P., & Tosi, P. (1998). L’osservazione. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione: I metodi qualitativi* (pp. 83–162). Milano: Bruno Mondadori.
- Camaioni, L., Aureli, T., & Perucchini, P. (2004). *Osservare e valutare il comportamento infantile*. Bologna: Il Mulino.
- Commissione Europea (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. Retrieved September 15, 2022, from http://sia-prod.com/resources/ecec-quality-framework_en.pdf
- Corsaro, W. A. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: il Mulino. (Original work published 1997)
- Darder, P., & Mestres, J. (1994) (Eds.). *ASEI (Autovalutazione dei Servizi educativi per l’infanzia)*. Milano: FrancoAngeli.
- D’Odorico, L., & Cassibba, R. (2001). *Osservare per educare*. Roma: Carocci.
- Elia, S. (2013). L’osservazione pedagogica per conoscere l’infanzia all’interno di un asilo-nido: Strutturazione di uno strumento. *Formazione & insegnamento*, 11(3), 113–120. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/422>
- Foni, A. (1997). La programmazione. In A. Bondioli & S. Mantovani (Eds.), *Una realtà pedagogico sociale rivisitata a quindici anni dalla sua istituzione nelle sue diverse competenze: la cultura del bambino, la professionalità dell’educatore, il sapere del ricercatore, le ragioni del politico* (pp. 171–198). Milano: FrancoAngeli.
- Gallerani, M. (2010). Pratiche di cura fra relazione e conoscenza: l’approccio montessoriano e l’osservazione del bambino al nido. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(1), 1–29. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1761>
- Lazzari, A. (2016) (Ed.). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per*

- l'infanzia: proposta di principi chiave: Rapporto elaborato dal gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia*. San Paolo D'Argon: Zeroseiup.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2009). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mantovani, S. (1998) (Ed.). *La ricerca sul campo in educazione: I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- MI, Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. Retrieved September 10, 2022, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>
- MI, Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Retrieved September 10, 2022, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6-735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mollo, G., Porcarelli, A., & Simeone, D. (2014). *Pedagogia sociale*. La Scuola
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: RaffaelloCortina.
- Mortari, L. (2009) (Ed.). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1(1), 143–156. Retrieved September 15, 2022, from https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/49/20
- Mortari, L. (2015). L'invisibilità dell'essenziale. In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *La valutazione di contesto dei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 25–29). Bergamo-Roma: Junior.
- Paparella, N. & Santo, A. (1997). *Pedagogia sperimentale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Saglietti, M. (2020). La professional vision degli educatori: Problemi, pratiche ed implicazioni (inter)professionali. *Encyclopaideia*, 24(57), 43–56. Retrieved September 15, 2022, from <https://encp.unibo.it/article/view/10422>
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Zanon, O. (2012). L'osservazione congiunta dei bambini tra educatori e genitori nei servizi per la prima infanzia. *Studium Educationis*, 8(3), 105–119. Retrieved September 15, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/553/535>
- Zonca, P., & Colombini, S. (2019). *Come progettare al nido: Costruire percorsi di crescita per bambini 0-3*. Firenze: Mondadori Education.