



Profile, Orientation, and Activities of the Preschool Teacher in Italy: Cinderella or Queen of the Educational Sector?

Profilo, orientamenti e attività della docente di scuola dell'infanzia in Italia: Cenerentola o regina del comparto educativo?

Cristina Stringher

INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione; cristina.stringher@invalsi.it
<https://orcid.org/0000-0001-7840-2112>

OPEN  ACCESS 

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Preschool quality is essential, but its definition is not shared. In the scientific literature, at least three types of quality can be distinguished: structural and process quality and staff orientations, which are intertwined. Teaching quality, in this context, is a decisive factor in adequately supporting children's growth. In Italy, however, there are no national studies on this key figure in the preschool system: the preschool teacher. I intend to fill in this gap through a quantitative study, focused on the profile and characteristics of preschool teachers. Data comes from the experimentation of the preschool Self-Evaluation Report, which involved a national sample of 464 schools and 4726 teachers. Results reveal that, despite the medium-low level of education, preschool teachers show particular attention to a school climate supporting children's well-being, development and learning.

La qualità nella scuola dell'infanzia è essenziale, ma una sua definizione non è condivisa. In letteratura, si possano distinguere almeno tre tipi di qualità: strutturale, processuale e degli orientamenti del personale, tra loro collegate. La qualità della docenza, in questo quadro, costituisce un fattore decisivo per sostenere adeguatamente la crescita dei bambini. In Italia, tuttavia, non si conoscono studi nazionali sulla figura chiave del sistema prescolare: la docente di scuola dell'infanzia. Si intende colmare questa lacuna mediante uno studio quantitativo, incentrato su profilo e caratteristiche delle docenti di scuola dell'infanzia. I dati provengono dalla sperimentazione del Rapporto di Autovalutazione nella scuola dell'infanzia, che ha coinvolto un campione nazionale di 464 scuole e 4726 docenti. I risultati rivelano che, nonostante il basso livello di istruzione, le docenti di infanzia mostrano particolare attenzione per un clima scolastico a sostegno di benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini.

KEYWORDS

National survey, Preschool, Teachers' profile, Quality
Indagine nazionale, Scuola dell'infanzia, Profilo docenti, Qualità

Citation: Stringher, C. (2025). Profile, Orientation, and Activities of the Preschool Teacher in Italy: Cinderella or Queen of the Educational Sector?. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 43-56. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_06

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Acknowledgments: This study was funded by INVALSI.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_06

Submitted: May 27, 2025

Accepted: August 29, 2025

Published on-line: September 10, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La qualità nella scuola dell'infanzia è essenziale per favorire uno sviluppo armonico dei bambini¹. Questo assunto è condiviso da decisi politici e comunità scientifica (EU Commission, 2014; Heckman et al., 2012; Love et al., 2003; Melhuish, 2011; Morgan, 2019; OECD, 2018), nonché confermato dagli obiettivi UNESCO per lo sviluppo sostenibile (UN SDGs, 2015). Meno condivisa è una definizione di qualità nei servizi per l'infanzia (*Early Childhood Education and Care*, ECEC). Da decenni, diversi studiosi nel mondo si confrontano sul concetto di qualità dell'ECEC (Anders, 2015; Ansari & Pianta, 2018; Betancur et al., 2021; Bertram e Pascal/IEA, 2016; Eadie et al., 2024; EU Commission, 2014; 2018; Halle et al., 2010; La Paro et al., 2012; Litjens, 2013; Mashburn et al., 2008; McLean et al., 2022; Melhuish et al., 2015; Montie et al., 2006; Mooney, 2007; Moser et al., 2017; Moss, Dahlberg & Pence, 2000; OECD, 2018; Pascal & Bertram, 1999; Pianta et al., 2016; Slot et al., 2015; Stringher & Casella, 2020; Vandell & Wolfe, 2000; Zellman & Karoly, 2012), anche da prospettive contrapposte.

Qualità è un concetto multidimensionale. Per la Commissione Europea (2014), la qualità dell'ECEC si sintetizza in ambienti di apprendimento nei quali i bambini siano coinvolti in attività appropriate per la loro età, stimolanti e ricche di scambi comunicativi, che offrono opportunità di gioco ed esplorazione, utilizzando il linguaggio, attivando processi cognitivi di ordine superiore e di soluzione di problemi, nonché ricche interazioni sociali.

Si possono distinguere almeno tre tipi di qualità nei servizi per l'infanzia: strutturale, processuale e degli orientamenti del personale (Anders, 2015). La qualità strutturale riflette caratteristiche generalmente regolate da norme, spesso distali dai bambini, riferite alle infrastrutture, ovvero alle risorse fisiche, umane e materiali disponibili nei servizi per l'infanzia (OECD, 2018). Aspetti più prossimi ai bambini sono i materiali di sviluppo e di gioco. Pianta e colleghi (2016) aggiungono il dosaggio: durata della giornata educativa, dell'anno scolastico e del periodo prescolare, nonché la qualità del curricolo implementato. Per qualità processuale Anders (2015:10) intende la natura delle interazioni tra docenti e bambini, tra bambini, oppure dei bambini con spazi e materiali di sviluppo. Per questo, si ritiene che la qualità processuale sia più incisiva, comprendendo le interazioni sociali, emotive, fisiche, educative dei bambini con docenti e pari durante attività di gioco, apprendimento o routine (OECD, 2018). Nello studio TALIS Starting Strong (OECD, 2019: 73), la qualità processuale è stata operazionalizzata mediante quattro dimensioni relative ai docenti intesi come facilitatori dello sviluppo di linguaggio, *literacy* e *numeracy* nei bambini, del loro sviluppo emotivo e del coinvolgimento dei genitori e come organizzatori del gruppo-classe e supporto individuale ai bambini. In questa prospettiva si inserisce la qualità degli orientamenti dei docenti. Per Anders (2015: 9-10), la qualità degli orientamenti si riferisce alle credenze pedagogiche dei docenti, quali il ruolo professionale, i valori

educativi, le credenze epistemiche e gli atteggiamenti verso i diversi campi di esperienza o verso gli obiettivi educativi per i bambini. Nello studio TALIS Starting Strong (OECD, 2019), le credenze rilevate riguardano le competenze più importanti da sostenere nei bambini in età prescolare (di tipo cognitivo, socio-emotivo e motorio). Gli orientamenti si sviluppano nel corso della vita e sono relativamente stabili, sebbene malleabili.

La qualità strutturale, quella processuale e degli orientamenti delle docenti² influiscono in modo complesso su benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini (Anders, 2015; Litjens, 2013; OECD, 2018; 2019; Pianta et al., 2016). In questo quadro, la qualità della docenza costituisce un fattore chiave per sostenere adeguatamente la loro crescita, in quanto fattore prossimale a diretto contatto con i piccoli e generalmente responsabile della qualità delle interazioni che si creano nell'ambiente di apprendimento.

In questo contributo, per "fattori prossimali" s'intendono i fattori più vicini alle esperienze dei bambini e che possono influire più direttamente sul loro benessere, sviluppo, apprendimento e coinvolgimento nelle sezioni di scuola dell'infanzia. Tra questi, spiccano la qualità dell'ambiente di apprendimento in sezione, dei materiali di sviluppo e di gioco e la qualità dell'insegnamento, sulla quale influiscono gli orientamenti delle docenti, in accordo con il modello teorico alla base della sperimentazione del Rapporto di AutoValutazione per la scuola dell'infanzia (RAV Infanzia; Stringher, 2021)³. In Italia, tuttavia, non si è a conoscenza di studi pubblicati recentemente su questa figura chiave del sistema prescolare (Argentin, 2018; Gianferrari, 2009; Stringher & Gallerani, 2012). Sembra, anzi, che questo segmento scolastico non sia stato considerato dagli studiosi della condizione insegnante (Argentin, 2018), almeno recentemente⁴.

Per una migliore conoscenza del segmento prescolare nel sistema integrato zerosei, obiettivo di questo lavoro è indagare il profilo del docente di scuola dell'infanzia, attraverso un'analisi di dati nazionali finalizzata a identificarne le caratteristiche: profilo sociodemografico, attività e opinioni.

L'ipotesi è che, pur essendo generalmente poco valorizzate, le docenti di scuola dell'infanzia siano delle professioniste al servizio della qualità nelle sezioni infanzia. Questa analisi, inedita nel panorama italiano, è preliminare a studi futuri sulle determinanti delle percezioni delle docenti riguardo ai risultati dei bambini. Durante la sperimentazione nazionale del RAV Infanzia è stata condotta la prima indagine campionaria nazionale sulle docenti di questo segmento scolastico. I dati sono una miniera informativa per ri-

2 Da qui in poi, si utilizzerà la parola "docente/docenti" al femminile in tutto il corso del testo, salvo dove si ritenga necessario specificare la componente maschile.

3 Altri fattori prossimali sono naturalmente quelli relativi all'ambiente di apprendimento in famiglia, ma su questi non è stato possibile raccogliere informazioni durante la sperimentazione.

4 Mediante ricerca in Google Scholar con le parole chiave "preschool teachers in Italy" nel periodo 2020-2025, si recuperano solamente 15 risorse, nessuna delle quali relativa a studi sul profilo di questi docenti. Provando la medesima ricerca in italiano con la stringa "docenti di scuola dell'infanzia", pur ampliando a 103 le risorse recuperate nel periodo 2020-2025, non si giunge a risultati salienti.

1 In questo contributo, ci si riferisce genericamente a "bambini" intendendo indifferentemente "bambine e bambini".

spondere a diversi quesiti sulla specifica professionalità docente dell'infanzia. Le seguenti domande di indagine hanno guidato le analisi di secondo livello dello studio che qui si presenta:

- Qual è il profilo sociodemografico, contrattuale e formativo delle docenti di scuola dell'infanzia?
- Quali sono le loro motivazioni all'insegnamento e le aspirazioni di carriera futura?
- Quali orientamenti e attività prevalenti dichiarano?
- Qual è il livello di soddisfazione professionale e di autoefficacia percepita?⁵.

2. Metodologia

Lo studio si inquadra nel panorama delle indagini sugli insegnanti, iscritte nella sociologia dell'educazione di matrice fenomenologica (Argentin, 2018; Barbagli & Dei, 1969; Dei, 1994; Cavalli & Argentin, 2010), con un'ottica attenta agli aspetti pedagogici. La metodologia adottata è quantitativa, mediante statistiche descrittive.

2.1 Strumenti, partecipanti e procedure

Durante questa sperimentazione, sono stati raccolti dati sui contesti delle scuole dell'infanzia partecipanti, sulla loro qualità strutturale, processuale e sulla qualità degli orientamenti delle docenti, nonché sulle competenze dei bambini, così come percepite dalle docenti Stringher, 2021). Le scuole partecipanti alla sperimentazione erano suddivise in un campione nazionale probabilistico di 464 scuole dell'infanzia statali, comunali e private paritarie (definito gruppo nazionale di riferimento), a cui si sono aggiunte 1.364 scuole auto-candidate, per un totale di 1.828 istituzioni.

Per raccogliere i dati, sono stati predisposti due questionari: il *Questionario scuola infanzia* (QS), diretto al dirigente scolastico o al coordinatore nelle scuole paritarie; il Questionario docente (QD). Il QS è stato la fonte primaria di informazioni circa contesto, esiti, processi (pratiche educative e didattiche e gestionali e amministrative). Lo strumento consisteva in 62 domande costruite sulla base dell'analogo questionario per la scuola primaria e secondaria. Per la costruzione dei questionari, si rinvia a Stringher (2021). Il QS è servito principalmente come base informativa per produrre gli indicatori del RAV Infanzia ed è stato utile per supplire alla carenza di informazioni nazionali su questo segmento scolastico (Bertram & Pascal, 2016; OECD, 2015). Tutte le scuole partecipanti alla sperimentazione lo hanno compilato nel periodo maggio-giugno 2019.

Nello stesso periodo, è stato diramato anche il QD, strutturato in 44 domande, suddivise in quattro sezioni tematiche, corrispondenti alle dimensioni del RAV Infanzia. Le scale di accordo erano generalmente

a 4 modalità di risposta: *Molto, Abbastanza, Poco, Per niente*. Completano il QD le informazioni anagrafiche dei rispondenti e una domanda sulla scuola di appartenza. Il questionario è stato distribuito a tutte le docenti con almeno un anno di esperienza nelle scuole partecipanti alla sperimentazione ed è stato la fonte primaria di informazioni quando i temi trattati erano relativi a caratteristiche della forza docente, oppure quando si volevano indagare fenomeni a cui solo queste figure potevano fornire risposte non mediate, come per esempio le loro opinioni.

La somministrazione dei questionari è avvenuta attraverso il software *LimeSurvey* e per i rispondenti è stata assicurata la riservatezza, mediante utilizzo di codici univoci. Tutte le scale sono state validate dall'ufficio statistico INVALSI. I questionari hanno originato due distinte matrici di dati. L'85,6% delle scuole campione partecipanti alla sperimentazione ha compilato il QS e nell'89,4% di scuole campione le docenti hanno compilato almeno un QD, per un totale di 4.726 QD raccolti.

Le analisi che qui si presentano selezionano le risposte ottenute dalle docenti delle scuole dell'infanzia campione che consentono più direttamente di rispondere alle domande di indagine e sono state escluse le docenti delle scuole autocandidate. Questa scelta discende dalla selezione campionaria, che tende a rappresentare il fenomeno oggetto di indagine in modo più equilibrato rispetto all'autoselezione della partecipazione volontaria. Le procedure di analisi di secondo livello sono tutte di tipo quantitativo descrittivo, mediante software *SPSS*, e sono riferite al totale dei rispondenti nelle scuole campione (4.726), salvo dove espressamente indicato. Per l'analisi dei titoli di studio più elevati posseduti, essendo piuttosto alta la quota di docenti che ha scelto la categoria "altro" con risposta aperta (349 casi, pari al 7,4%), è stata effettuata la ricodifica di questa categoria entro la classificazione standard internazionale ISCED 2011, secondo la mappa di conversione tra titoli di studio italiani e livelli internazionali (*ISCED mapping*⁶). Non è stato però possibile identificare con precisione quasi il 4% dei titoli di studio dichiarati, poiché le diciture fornite erano vaghe o imprecise.

Per l'analisi delle motivazioni all'insegnamento si è proceduto per passi successivi. La domanda chiedeva al rispondente le motivazioni principali all'insegnamento in ordine di importanza e di indicare fino a 3 risposte. Nel dataset sono state stilate 11 classifiche derivanti dagli 11 item della relativa batteria di risposte. In sede analitica, è stato definito l'insieme di variabili relative alle risposte multiple. In questo modo sono state aggregate 11.494 risposte ottenute da tutti i 4.726 casi. Sono state quindi calcolate le frequenze e le percentuali sulle risposte e sui casi.

Sulla formazione in servizio, nel QD vi era una domanda che chiedeva di scegliere fino a tre tematiche più importanti sviluppate durante il corso di formazione più lungo frequentato durante l'anno scolastico 2017/18, in ordine di importanza, e successivamente si chiedeva di indicarne l'impatto su una scala a 4 passi, da per niente a molto positivo. Per analizzare queste

5 In questo lavoro sono esclusi i risultati già pubblicati di tre indicatori essenziali per l'autovalutazione della scuola dell'infanzia: esiti dello sviluppo globale del gruppo sezione; modalità di rilevazione dei progressi dei bambini; confronto fra insegnanti. Per questi aspetti, si rinvia a Freddano e Stringher (2021).

6 Si veda il sito UNESCO <https://uis.unesco.org/en/isced-mappings>.

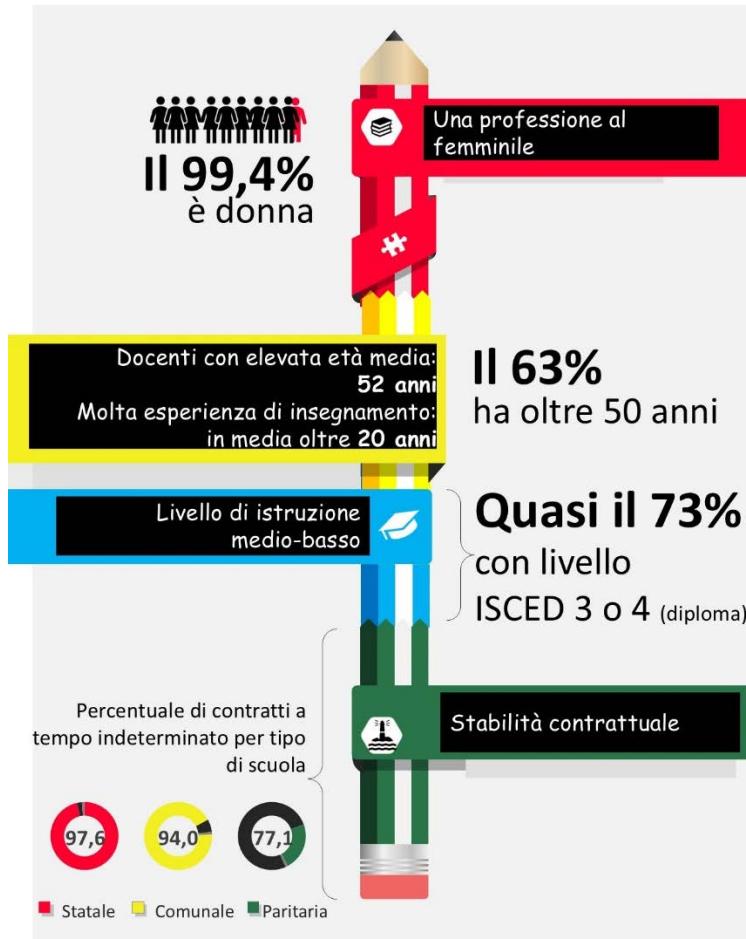


Figura 1. Infografica con profilo sociodemografico della docente di scuola dell'infanzia.

risposte, sono state quantificate le tematiche dichiarate dalle docenti e per ciascuna è stato calcolato l'impatto medio tra le rispondenti.

3. Risultati

3.1 Profilo sociodemografico, contrattuale e formativo della docente di scuola dell'infanzia

Il profilo sociodemografico include analisi su genere, età, livello di istruzione, anni di esperienza e contrattualizzazione ed è sintetizzato nell'infografica della Figura 1.

3.1.1. Una professione al femminile

La preponderanza del genere femminile risulta schiacciante: oltre il 99% è donna, dato confermato anche dall'OCSE. A confronto, secondo i dati *OCSE Education at a Glance* (OECD EAG, 2021: 404) riferiti all'anno 2019, nella scuola primaria del nostro Paese le donne insegnanti erano il 96% e nella scuola secondaria di I grado il 77%. La scuola dell'infanzia italiana risulta quindi il segmento scolastico nel quale la femminilizzazione della professione docente è quasi totale, fenomeno noto già a inizio millennio (Argentin, 2018; MIUR, 2011; Stringher & Gallerani, 2012). Questo non accade in tutti i Paesi: a fronte di una media OCSE del 96% di docenti donne nell'ambito prescolare, la

Danimarca e l'Olanda hanno percentuali di docenti femmina sensibilmente inferiori, rispettivamente 89% e 88%.

3.1.2. Docenti mediamente anziane

L'età delle docenti italiane di scuola dell'infanzia è elemento di interesse soprattutto per i decisori politici. L'età media rilevata è di circa 52 anni, con forti oscillazioni: da un minimo di 22 a un massimo di 82 anni (nella scuola paritaria). Il confronto diacronico evidenzia un considerevole aumento dell'età media nel periodo, di circa tre anni (Stringher e Gallerani, 2012).

La fascia d'età modale per le docenti di scuola dell'infanzia è quella dai 46 ai 55 anni (38%), ma sono molte anche le docenti di età superiore (37% circa). Il 63% delle docenti di infanzia ha un'età superiore ai 50 anni, 5 punti percentuali più dei docenti di scuola primaria (OECD EAG 2021: 406). Questo dato è centrale per decisori politici e università, che devono tener conto del ricambio generazionale del corpo docente, fenomeno particolarmente esteso nella scuola dell'infanzia. Questo segmento sarà quello nel quale tale ricambio sarà più marcato nei prossimi anni.

3.1.3. Medio-basso livello di istruzione

Il livello di istruzione più alto raggiunto dalle docenti di scuola dell'infanzia è la scuola secondaria su-

periore o la formazione professionale post-diploma (ISCED 3 o 4) per quasi il 73% delle rispondenti. Si sottolinea che questo livello include anche la formazione professionale triennale post-diploma di scuola media, classificato come ISCED 3. La maggioranza delle docenti, dunque, non possiede una laurea, nonostante la normativa la preveda. Considerando insieme laurea breve, laurea magistrale a ciclo unico o laurea vecchio ordinamento, master e dottorati, solo circa il 23% delle docenti di infanzia ha infatti conseguito un titolo terziario, mentre il restante 4% riporta un titolo troppo vago per la classificazione. La qualificazione del personale docente risulta dunque bassa, per gli standard internazionali, ed è invariata rispetto alle stime di docenti laureati di oltre un decennio fa (Stringher e Gallerani, 2012). Questo aspetto, non del tutto conosciuto nel sistema italiano, è riconducibile all'età elevata del corpo docente, al basso turnover e alle pratiche di reclutamento, che spesso aggirano il requisito della laurea attraverso la valorizzazione dell'esperienza sul campo.

3.1.4. Molta esperienza, poca stabilità nella scuola di afferenza

Questa considerazione si lega agli anni di esperienza maturata come docente nella scuola dell'infanzia in generale, nonché nella specifica scuola di afferenza. L'esperienza complessiva maturata dalle docenti presenta una curva con andamento a gaussiana e registra picchi di casi tra i 18 e i 21 anni, mentre quella dell'esperienza nella scuola di afferenza è asimmetrica e leptocurtica, con elevate concentrazioni di casi (quasi il 30%) fino a 4 anni di esperienza, segno di una bassa continuità nella scuola attuale.

Forse per questo motivo la percentuale di docenti che afferma di esercitare funzioni di coordinamento non è molto elevata. La funzione modale è quella di coordinamento dei rapporti tra scuola e famiglie, esercitata da quasi il 19% delle rispondenti, mentre la meno esercitata è quella per l'utilizzo delle nuove tecnologie, dichiarata solo dal 4,2%.

3.1.5. Contratti di lavoro diversi per docenti di scuole dell'infanzia pubbliche e private

Le docenti hanno contratti diversi, a seconda del tipo di gestione scolastica: nella pubblica statale, è preponderante il contratto a tempo indeterminato a tempo pieno (94%) o a tempo parziale (3,6%) e meno del 3% sono i contratti a tempo determinato; nella pubblica comunale, i contratti sono a tempo indeterminato a tempo pieno (90,9%) o a tempo parziale (3%) e circa il 6% sono a tempo determinato; nella paritaria, il 56,9% delle docenti è a tempo indeterminato a tempo pieno, il 20,2% è a tempo parziale e il 20,5% è a tempo determinato (con una prevalenza di tempo parziale), mentre il 2,4% lavora a titolo gratuito (volontari e religiosi).

3.1.6. Formazione iniziale adeguata solo per alcuni aspetti

L'adeguatezza della formazione iniziale e in servizio ricevuta ne indica la qualità percepita dalle do-

centi. Una domanda specifica del questionario chiedeva alle docenti di esprimersi su una scala a 4 passi, con valore 1 corrispondente a formazione inadeguata e 4 a formazione molto adeguata. I punteggi medi ottenuti dagli aspetti indagati per la formazione iniziale vanno da un massimo di 3,2 per le competenze pedagogico-didattiche a un minimo di 2,5 per informatica e competenze tecnologiche.

Oltre a questi aspetti, le rispondenti in media ritengono che la formazione iniziale ricevuta sia stata adeguata per acquisire abilità relazionali docenti-bambini, modalità di osservazione dello sviluppo del bambino e organizzazione dell'insegnamento, tutti aspetti che registrano un punteggio medio di 3,1. Si ritiene adeguata anche la formazione ricevuta per la gestione della sezione, la conoscenza del curricolo e le relazioni docenti-genitori (punteggio medio 3,0). Non raggiungono la soglia dell'adeguatezza tutti gli altri aspetti, con punteggi medi da 2,9 a 2,6: approccio individualizzato all'apprendimento; competenze chiave dei bambini; valutazione delle pratiche educative attuate; partecipazione delle famiglie; autovalutazione della qualità del proprio operato; inclusione scolastica; continuità e curricolo verticale; bisogni educativi speciali; innovazione didattica; bisogni specifici di alunni stranieri e intercultura.

3.1.7. Formazione in servizio per poche docenti su tematiche centrali, ma di buon impatto

Non tutte le docenti hanno ricevuto questo tipo di formazione nell'anno scolastico precedente alla rilevazione: il 13,9%, pari a 656 docenti, non ha partecipato ad alcuna attività di aggiornamento professionale. Per analizzare l'impatto percepito della formazione in servizio è necessario esaminare le numerosità di docenti coinvolti per tematica della formazione. La Figura 2 illustra questo andamento, considerando che le modalità di risposta per valutare l'impatto erano quattro, da per niente positivo (1) a molto positivo (4).

Le docenti coinvolte in attività di formazione in servizio su tematiche ritenute fondamentali sono minoritarie rispetto al totale rispondenti: si va da un massimo di 1788 docenti (pari al 37,8%) che dichiarano di averla ricevuta su *Competenze pedagogiche e didattiche*, a un minimo di 71 docenti (pari all'1,5%) su *Partecipazione delle famiglie*. Mediamente, le docenti pensano che la formazione ricevuta abbia avuto un impatto sulla loro professione abbastanza positivo, pari ad almeno 3,33 (su scala da 1 a 4) per la tematica *Continuità e curricolo verticale con la scuola primaria*, con punte di 3,57 per *Modalità di osservazione dello sviluppo del bambino*, 3,56 per *Bisogni educativi specifici di bambini disabili* e 3,54 per *Relazione docenti-bambini e Organizzazione degli spazi e dell'arredamento della sezione*.

3.1.8. Fabbisogni formativi soprattutto su innovazione didattica

Si chiedeva inoltre alle docenti di autovalutare il grado di necessità di formazione attuale per ciascuna tematica elencata in una batteria di item con modalità di risposta da per niente necessario (1) a molto (4).

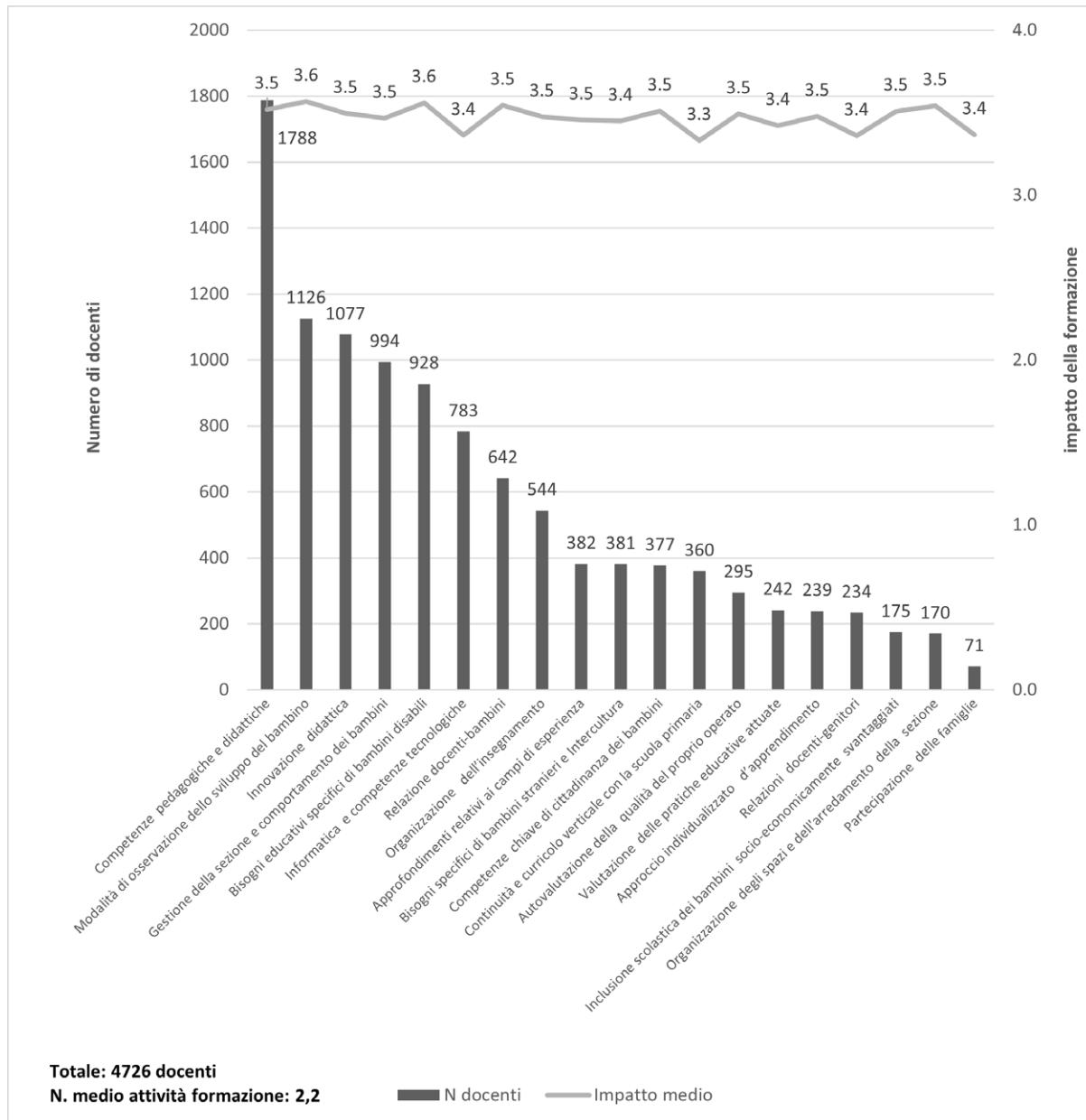


Figura 2. Tematica della formazione in servizio e suo impatto.

Mediamente, tutti i temi proposti nella batteria sono considerati abbastanza necessari per le docenti, aggregandosi intorno al valore 3. Le docenti percepiscono maggiore necessità di formazione in servizio per (nell'ordine): *Innovazione didattica* (media 3,13), *Bisogni educativi specifici* (3,02), *Informatica e competenze tecnologiche* (2,99), *Bisogni specifici di bambini stranieri e Intercultura* (2,95) e *Competenze chiave di cittadinanza dei bambini* (2,94). Questi temi sembrano avere relazione non solo con la quotidianità del fare scuola, ma anche con il dibattito pedagogico attuale. Sono percepiti come meno necessari aggiornamenti su *Organizzazione degli spazi e dell'arredamento della sezione* (2,53), *Partecipazione delle famiglie* (2,62), *Organizzazione dell'insegnamento* e *Relazione docenti-genitori e docenti-bambini*, (entrambe con media 2,67).

3.2 Motivazione intrinseca all'insegnamento e poche aspirazioni di carriera futura

3.2.1. Motivazioni all'insegnamento

Per quasi i tre quarti delle risposte (73,2%), le motivazioni all'insegnamento sono riconducibili alla passione (37,2% delle risposte) al lavoro con i bambini (36%). Queste due motivazioni sono state scelte rispettivamente dal 90,6% e dall'87,5% delle rispondenti. Colpisce la frammentazione delle altre motivazioni, nessuna delle quali raggiunge il 10% delle risposte. La conciliazione tra la vita familiare e quella professionale e la possibilità di un'occupazione stabile, che rappresentano l'8,0% e il 6,3% delle risposte, sono comunque scelte effettuate rispettivamente dal 19,3% e dal 15,3% delle rispondenti, percentuali non trascurabili. Sono invece pressoché marginali le motivazioni riconducibili a mancanza di migliori op-

portunità e a poche alternative (entrambe al di sotto dell'1% delle risposte). Anche il riconoscimento sociale non è tra le motivazioni prevalenti all'insegnamento nella scuola dell'infanzia, raccogliendo il 4,8% delle risposte dell'11,8% delle rispondenti.

3.2.2. Aspirazioni di carriera

Le docenti potevano segnalare le proprie aspirazioni di carriera mediante risposta binaria (sì/no) a una batteria di otto item. Analizzate le principali aspirazioni singolarmente⁷, emerge che oltre l'80% delle docenti non desidera prospettive particolari riferite al proprio futuro professionale, tuttavia, quasi una su cinque si proietta verso la mobilità verticale o orizzontale. La frequenza maggiore di risposte positive è il 19% di docenti desiderose di mobilità verticale mediante incarico di *middle management* (funzione strumentale o di coordinamento all'interno della propria scuola). All'opposto, solo il 4,5% opterebbe per diventare dirigente scolastico. Si può considerare interessato a mobilità verticale anche il 14,5% che vorrebbe passare a un altro segmento scolastico e il 14,2% a un'altra scuola per migliorare. La mobilità orizzontale interessa invece il 16,4% che desidera spostarsi in un'altra scuola per avvicinarsi alla famiglia e il 14,5% che vivrebbe esperienze parallele presso altre strutture. Sono poche le docenti che si vorrebbero ricollocare in altro settore non educativo (4,8%) o che desiderano un cambiamento di contratto da precario a fisso (4,6%). Queste scelte sembrano coerenti con le motivazioni all'insegnamento scelto per passione e si collegano all'analisi del livello di soddisfazione professionale (paragrafo 3.4.1.).

3.3 Orientamenti

Gli orientamenti sono stati raccolti mediante due batterie: una di 29 item, relativi ad aspetti processuali e strutturali della qualità, chiedendo alle docenti la loro incidenza su benessere e sviluppo dei bambini; l'altra di 11 item, relativi ad aspetti personali, relazionali e contestuali. Mediante le due batterie si possono analizzare le opinioni dei docenti sull'incidenza di 40 aspetti, molti dei quali malleabili, sulla qualità da allestire per i bambini e su cui la scuola può intervenire per migliorare l'ambiente in cui essi crescono e apprendono (Figura 3).

Non sembra che i diversi aspetti della qualità incidano ugualmente per le rispondenti su benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini. In cima alle preferenze, vi sono elementi di qualità afferenti alle interazioni (qualità processuale) e alla qualità strutturale della scuola. *Interazioni del docente con i bambini della sezione* registra oltre il 90% di risposte *molto*; sono superiori all'80% anche le risposte *molto* per gli item relativi a *gruppo sezione non superiore a 20 bambini*; *rapporto del bambino con i docenti*; *servizi igienici a misura di bambino*; *interazioni dei bambini con i pari in sezione*; *preparazione del docente per fornire ai bambini supporto emotivo e comportamentale*. Secondo le insegnanti, un docente laureato,

il *laboratorio di informatica*, il *teatro*, ma anche il *riferimento costante alle Indicazioni Nazionali 2012*, l'*area interna adibita all'accoglienza al mattino* oppure *il coordinatore educativo* incidono molto meno rispetto agli altri componenti della qualità e colpisce in particolare il dato sul curricolo nazionale.

3.3.1. Opinioni su clima scolastico e collaborazione tra docenti

Il clima scolastico è considerato sottoinsieme degli orientamenti delle docenti. Nel questionario, tre domande erano connesse con questo concetto: le opinioni delle docenti in merito alle pratiche educative e didattiche in uso nella propria scuola; le opinioni sulla scuola in cui si insegna; la collaborazione fra docenti. Le prime due presentano scale con le medesime modalità di risposta e sono state accorpate nella Figura 4.

Le risposte *molto* più frequenti (quasi il 70%) si registrano sull'importanza del benessere infantile per le docenti, seguito dagli item sulla scuola che favorisce il benessere dei bambini e sul clima positivo con loro, scelti da oltre il 60% delle rispondenti. Minore accordo si registra invece sul coinvolgimento del personale, dei genitori e dei bambini nei processi decisionali: su questi elementi sono molto d'accordo meno del 30% delle docenti. Fanalino di coda è l'opinione relativa all'uso delle tecnologie informatiche nel lavoro d'aula: solo il 14,7% si dichiara molto d'accordo su questo item. È da leggere in positivo l'ultimo item della figura, relativo alle difficoltà della scuola a far rispettare le regole di comportamento ai bambini: meno del 10% dei rispondenti si dichiara molto d'accordo su questo punto.

Riguardo alla collaborazione tra docenti, più della metà delle rispondenti, che potevano scegliere uno o più item tra cinque disponibili⁸, si è prioritariamente concentrata sulla realizzazione di attività didattiche di intersezione (72,2%) e sulla progettazione educativa coinvolgente il gruppo docenti (67,3%), mentre solo un'insegnante su tre ha dichiarato di condividere strategie per prevenire i conflitti (30,6%). Meno della metà dichiara di collaborare per promuovere una serena transizione dei bambini alla scuola primaria, condividendo idee sui bisogni dei bambini (43,6%) oppure condividendo materiali di osservazione del loro sviluppo (38,7%).

3.3.2. Attività prevalenti

Le attività di routine nella scuola dell'infanzia sono fondamentali, insieme alla disponibilità emotiva delle docenti, per offrire ai bambini una base sicura (Bowlby, 1989), una scansione della giornata che li rassicuri, in modo da consentire loro di esplorare l'ambiente con disinvoltura. La domanda prevedeva 20 attività routinarie con relativa frequenza. Sono cinque le principali attività di questo tipo, dichiarate di uso quotidiano da oltre l'80% delle rispondenti (Figura 5).

7 Le risposte "sì" e "no" totalizzano il 100% per ciascun item.

8 Per questo, il totale supera il 100%.

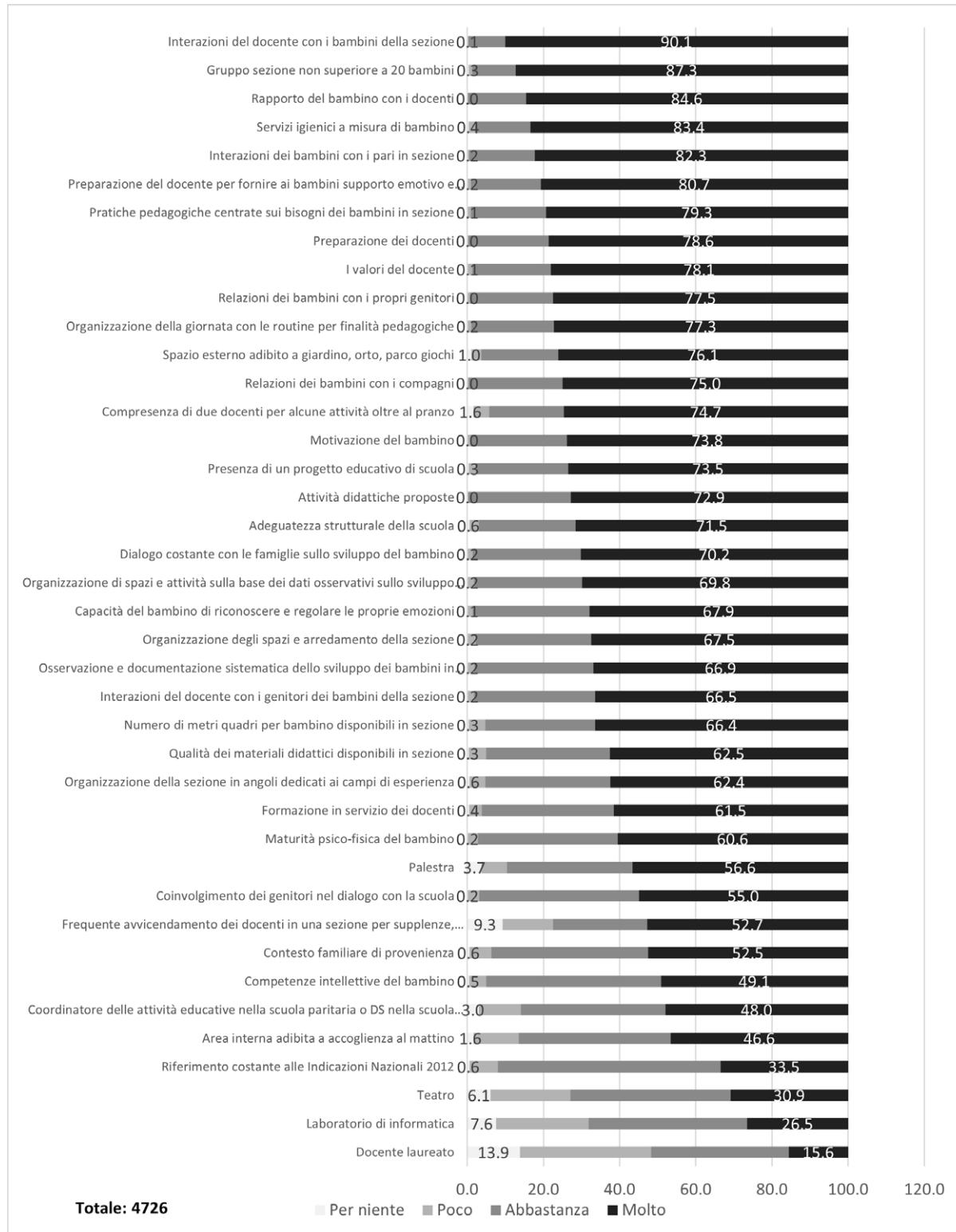


Figura 3. Opinioni delle docenti sull'incidenza di diversi fattori su benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini.

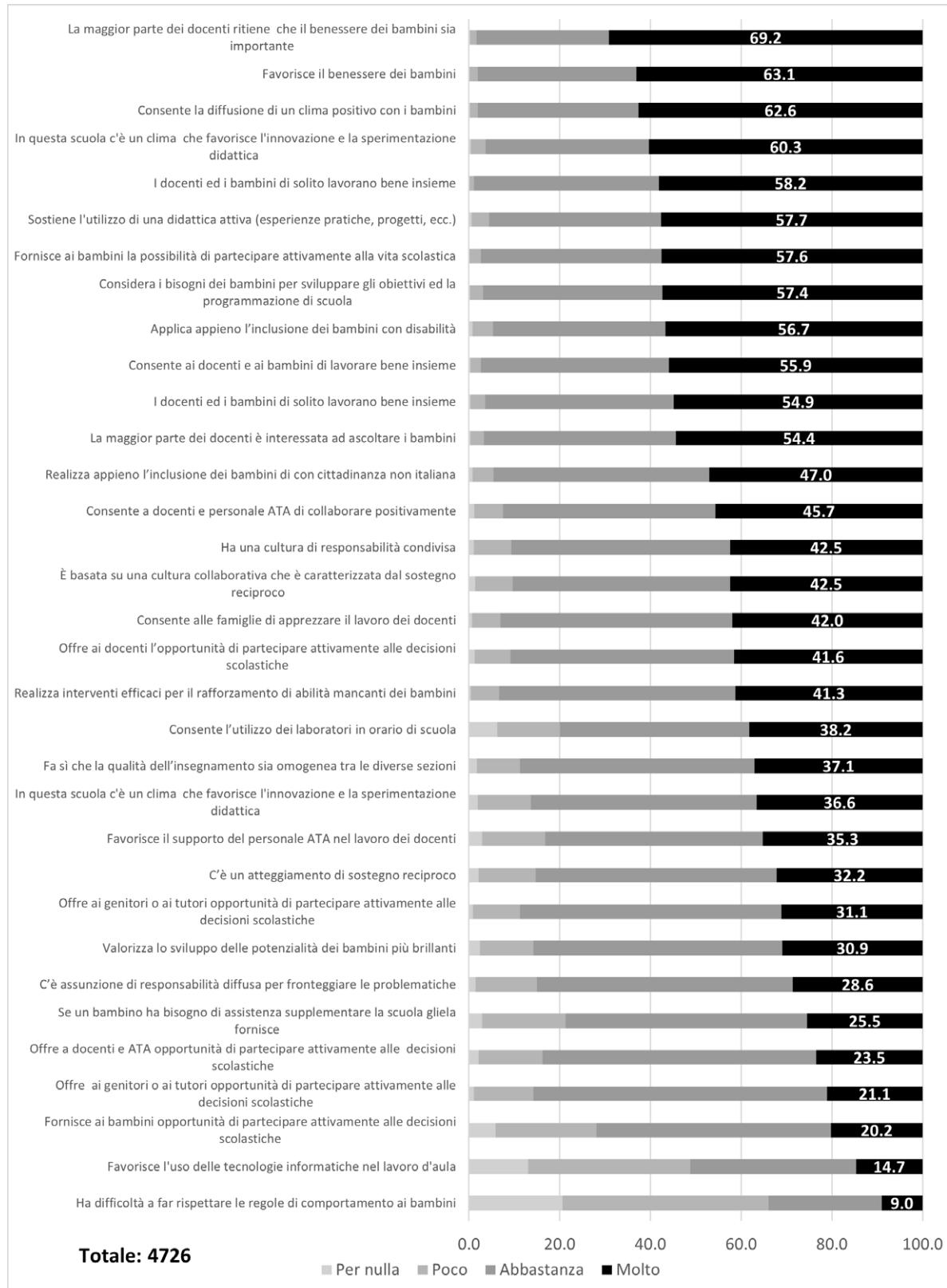


Figura 4. Opinioni delle docenti sulla scuola in cui insegnano.

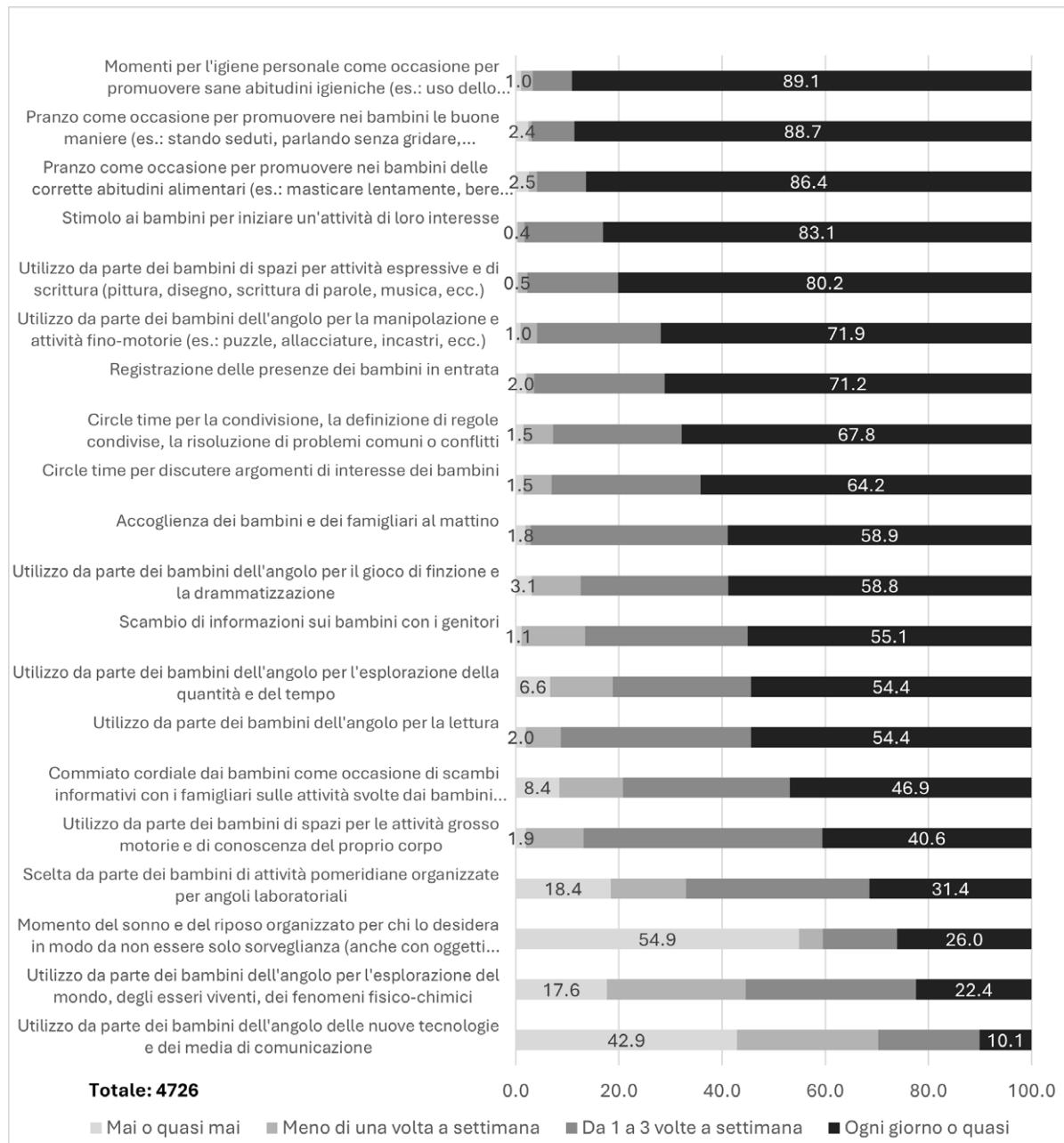


Figura 5. Frequenza delle attività di routine con i bambini.

Nell'ordine: igiene personale (89,1%), pranzo come occasione per promuovere buone maniere (88,7%) e sane abitudini alimentari (86,4%); stimoli per attività di interesse del bambino (83,1%); attività espressive e di scrittura (80,2%). All'opposto, sono più rari gli utilizzi delle tecnologie proposti ai bambini (circa il 10% le usa tutti i giorni o quasi), l'esplorazione del mondo (22,4) e l'angolo per il riposo, che non è utilizzato giornalmente da quasi il 55% dei bambini. Registrano frequenze quotidiane inferiori alla metà dei rispondenti anche il commiato come occasione per informare i familiari sulle attività del bambino (46,9%), le attività grossomotorie dei bambini (40,6%) e la loro scelta di attività laboratoriali pomeridiane (31,4%). Altre attività di routine sono segnalate dalle docenti come quotidiane con percentuali variabili dal 71,9 (manipolazione o attività fino-motorie) fino al

54,4% (esplorazione della quantità, del tempo e angolo della lettura).

Riguardo alla continuità educativa tra nido o servizi educativi e scuola dell'infanzia e tra quest'ultima e la scuola primaria, le docenti potevano esprimersi su una scala composta da 18 attività e dovevano dichiarare se le avessero svolte o vi avessero partecipato. In un suo commento, una docente definisce la scuola dell'infanzia "Cenerentola per eccellenza del comparto educativo", da cui il titolo di questo contributo, e lamenta la scarsa considerazione che le docenti di primaria riservano alle informazioni provenienti dall'infanzia sui bambini in transizione. Tuttavia, dai dati in nostro possesso, questa impressione sarebbe da approfondire con le docenti di primaria. Le attività di continuità secondo le rispondenti sono infatti piuttosto articolate: circa il 70% delle do-

centi di infanzia ha dichiarato di aver trasmesso alla primaria delle informazioni sui remigini, di aver organizzato incontri con le docenti di primaria e di aver fatto conoscere preliminarmente la nuova scuola ai bambini. È invece più bassa la percentuale di docenti che dichiara di aver organizzato incontri periodici insieme ai docenti di primaria per informare i genitori (22,8%), oppure incontri con gli educatori dei servizi educativi o con i docenti di primaria e in generale momenti più formalizzati di continuità verticale, tutte azioni a cui ha partecipato meno del 38% dei rispondenti. Le informazioni sulla continuità⁹ si utilizzano nella scuola primaria per la formazione delle classi prime, per oltre i tre quarti delle rispondenti (75,3%), per fornire aiuti personalizzati ai bambini in difficoltà una volta arrivati nella primaria (54,8%), ma anche per aiutarli prima che arrivino alla primaria (51,7%). Solo il 10,5% dichiara che non c'è un utilizzo formalizzato di queste informazioni, ma solo scambi informali.

3.4 Soddisfazione professionale e autoefficacia percepita

3.4.1. Soddisfazione professionale

Il livello di soddisfazione specifico su alcuni aspetti della professione è rilevato tramite una scala composta da 16 item più uno per la soddisfazione complessiva. Globalmente, si dichiara molto soddisfatto della professione quasi il 58% delle rispondenti e sono solamente 6 in tutto le insegnanti che non sono per niente soddisfatte. La grande maggioranza (oltre l'85%) dichiara molta soddisfazione per il lavoro con i bambini e per il tipo di lavoro scelto (oltre l'81%). La retribuzione è invece l'aspetto che registra il minor livello di soddisfazione: sebbene la maggioranza delle rispondenti si dichiari abbastanza o molto soddisfatto per la retribuzione (55,3%), solo il 9,8% delle docenti si dichiara molto soddisfatto, a fronte del 6,5% che non lo è per nulla. Anche il tempo libero a disposizione e il riconoscimento sociale della professione sono motivi di insoddisfazione per una quota considerevole di rispondenti: rispettivamente il 32,5 e 37,8% dei rispondenti si dichiara poco o per nulla soddisfatto di questi elementi, per i quali la singola scuola può incidere poco.

Può essere utile rilevare, invece, che su altri aspetti è possibile per la dirigenza innalzare i già buoni livelli di soddisfazione delle docenti di infanzia, essendo elementi malleabili sui quali la scuola può intervenire. Tra questi, se ne segnalano alcuni che, nel RAV Infanzia, attengono alle pratiche gestionali e organizzative di una scuola, con particolare riguardo a sviluppo e valorizzazione delle risorse umane. Rientrano in queste categorie le eque condizioni dell'organizzazione scolastica attraverso attribuzione di responsabilità, presupposti organizzativi, ripartizione dei compiti ecc., con solo il 19% che si dichiara molto soddisfatto; la partecipazione ai processi decisionali che riguardano la scuola (di cui il 24% è molto soddisfatto); il

contatto con le famiglie e il lavoro con i colleghi, aspetti sui quali si dichiara molto soddisfatto circa il 33%. La scuola può altresì curare aspetti attinenti alle pratiche educative e didattiche, quali l'autonomia delle docenti nella scelta delle pratiche da adottare in sezione (di cui è molto soddisfatta meno della metà delle docenti), e soprattutto la disponibilità di adeguati materiali per le attività con i bambini. Su quest'ultimo aspetto, che incide sulla motivazione all'apprendimento e sui risultati dei bambini, la scuola dovrebbe porre particolare attenzione, poiché quasi il 31% dei rispondenti è poco o per nulla soddisfatto delle proprie dotazioni e solo il 20% lo è molto.

3.4.2. Auto-efficacia percepita

Rispetto ai 18 item che misurano l'auto-efficacia, le docenti di infanzia generalmente esprimono pareri piuttosto positivi. Gli aspetti concernenti i rapporti con i bambini sono quelli che spiccano in testa alle percezioni di auto-efficacia delle docenti di infanzia: quasi il 60% è molto in grado di farsi comprendere dai bambini con un linguaggio chiaro e più della metà delle docenti riesce a favorire molto la creatività dei bambini e a stabilire delle routine molto chiare, per fare in modo che le attività dei bambini si svolgano senza problemi. Per contro, le docenti si sentono meno efficaci quando devono trarre il massimo vantaggio dalle innovazioni tecnologiche per migliorare il metodo di insegnamento (le risposte "molto" sono il 15,4%), quando si tratta di ottenere il massimo dai bambini più difficili (il 18,6% si reputa "molto" efficace) e quando le docenti affrontano varie difficoltà connesse all'inclusione dei bambini con disabilità (poco più del 20% si definisce *molto efficace*).

4. Discussione, limiti e conclusioni

4.1 Discussione

In questo articolo è stata presentata una serie di analisi descrittive sui dati raccolti durante la sperimentazione del RAV Infanzia, per gettare luce sulla figura docente di questo segmento scolastico, per molti versi sconosciuta dal sistema nazionale di istruzione. La copiosa letteratura sulla funzione docente in ambito infanzia, infatti, tende generalmente a proporre modelli formativi sulla base di profili di competenza ideali (si vedano per esempio Bandini et al., 2021; Cardarello et al., 2006; D'Ugo & Vannini, 2014) e non si è a conoscenza di studi nazionali recenti su questa figura cardine del sistema scolastico italiano.

Sintetizzandone le caratteristiche sociodemografiche, la docente di scuola dell'infanzia è donna per oltre il 99%, con medio-basso livello di istruzione, molta esperienza ma poca stabilità nella scuola in cui insegna e con marcate differenze contrattuali per chi opera in scuole pubbliche, avvantaggiate da contratti stabili, rispetto alle private paritarie. La formazione iniziale è considerata adeguata ad attrezzare le docenti con competenze pedagogico-didattiche, mentre è più carente su nuove tecnologie, intercultura e innovazione didattica. La formazione in servizio, ricevuta da oltre l'86%, è principalmente volta a migliorare le

⁹ Per questa domanda, le docenti potevano scegliere una o più opzioni, per cui il totale delle risposte è superiore a 100%.

competenze didattiche e ciò è molto importante, visto che l'aggiornamento è predittivo della qualità delle interazioni con i bambini (OECD, 2018). La formazione in servizio risulta però dispersa su molte tematiche e potrebbe essere potenziata su tutti gli argomenti rilevati, che vedono coinvolte basse percentuali di docenti, a iniziare da osservazione del bambino, innovazione didattica e gestione della sezione.

La formazione in servizio può contare anche sulla passione per il lavoro con i bambini e per l'insegnamento: circa il 90% dichiara che la motivazione principale per diventare docente è questa. Sebbene raffronti diretti con altri livelli scolastici non siano del tutto corretti, per le diverse modalità di raccolta dei dati, l'indagine TALIS 2018 ha rilevato che per il 65,3% dei docenti di scuola secondaria di I grado italiani l'insegnamento era la prima scelta professionale (OECD, 2019). Le aspirazioni di carriera delle docenti di infanzia non sono particolarmente elevate: circa il 20% vorrebbe assumere un ruolo da *middle management* a scuola, mentre la grande maggioranza non pensa di diventare dirigente o coordinatore, ma la mobilità verticale e orizzontale è comunque un'aspirazione per quote non trascurabili di docenti.

Riguardo ai fattori con maggiore impatto su benessere e sviluppo dei bambini, le docenti ritengono che siano quelli legati alla qualità processuale (come le interazioni tra docente e bambini) e a quella strutturale (come i servizi igienici a misura di bambino e il numero di bambini per classe), in accordo con la teoria (Anders, 2015; OECD, 2018; Pianta et al, 2016). Tuttavia, secondo le rispondenti, le dotazioni informatiche o il docente laureato sembrano essere meno influenti sulla qualità espressa da una scuola dell'infanzia, contrariamente a quanto si afferma in letteratura (OECD, 2018).

Il benessere dei bambini è al primo posto degli orientamenti delle docenti riguardo al clima della scuola in cui insegnano e l'attenzione al benessere può essere considerato una dote che la scuola dell'infanzia apporta agli altri segmenti scolastici: senza benessere, non si sostengono motivazione e apprendimento (Brito et al., 2021). Due sono i punti di attenzione sul clima organizzativo: il primo concerne la tecnologia, scarsamente considerata; l'altro la leadership distribuita e il coinvolgimento di docenti, genitori e bambini nei processi decisionali che li riguardano, probabilmente da incrementare, così come si potrebbe migliorare la collaborazione tra docenti, associata generalmente a migliori interazioni docente-bambini (OECD, 2018).

Queste considerazioni si collegano alle attività dichiarate dalle insegnanti, nei limiti dovuti all'autorappresentazione: la tecnologia è scarsamente utilizzata e le routine legate all'igiene personale e al momento del pranzo sono quelle abituali. Sarebbe dunque auspicabile un'attenzione maggiore alle attività di esplorazione del mondo e a quelle grosso- e fino-motorie, centrali in età prescolare (Valentini et al., 2016). Le attività di continuità sono invece piuttosto articolate e potrebbero essere oggetto di maggiore attenzione da parte della scuola primaria, in particolare per sostenere l'apprendere ad apprendere nei bambini (Stringher, 2019). Sarebbe necessaria anche una lettura condivisa delle Indicazioni Nazionali tra infanzia e primaria, per fare in modo che la scuola (non solo i bam-

bini) sia pronta per questa transizione, artificialmente generata dal sistema scolastico (Corsaro & Molinari, 2008; Early et al., 2001; Shonkoff & Phillips, 2000).

Infine, le docenti di infanzia sono inclini a una mobilità orizzontale, ma anche verticale più che a un altro lavoro, e le loro aspirazioni in carriera potrebbero collegarsi a una soddisfazione lavorativa piuttosto elevata: solo l'1,6% delle docenti dichiara un livello di soddisfazione basso o molto basso e, coerentemente con le motivazioni all'insegnamento, sono particolarmente soddisfatte del tipo di lavoro che svolgono con i bambini, mentre sono insoddisfatte per riconoscimento sociale, tempo libero e remunerazione. Non è chiaro però come questi aspetti incidano sulla qualità delle interazioni con i bambini (OECD, 2018). L'autoefficacia percepita meriterebbe approfondimenti: è piuttosto diffusa riguardo alla comunicazione con i bambini e alle routine, mentre è più limitata quando si tratta di confrontarsi con le difficoltà dei bambini e con la tecnologia.

4.2 Limiti

Per questioni di spazio, questo contributo si limita alla descrizione della forza docente di infanzia a totale campione, mentre sarebbero necessari approfondimenti tripartiti per scuola statale, comunale e privata. Si potrebbero condurre analisi più sofisticate di quelle basilari qui esposte, per esempio sintetizzando alcuni aspetti mediante analisi fattoriali e studiando i fattori con incidenza su benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini mediante analisi di regressione e questo potrebbe essere uno sviluppo futuro. Sarebbe altresì necessario indagare ulteriormente il cosiddetto *middle management* di questo segmento scolastico, anche nell'ottica della funzione di raccordo del sistema 0-6 con il sistema di istruzione primaria e secondaria.

4.3 Conclusioni

Sebbene solo descrittive e parziali, queste analisi offrono una prima fotografia nazionale sulle docenti di scuola dell'infanzia che apre piste di ricerca e riflessione in varie direzioni, anche all'interno delle scuole stesse. Questi dati si potranno utilizzare per proporre attività di formazione (iniziale e in servizio), anche per decostruire misconcezioni e favorire il ricambio generazionale. Costituiranno altresì la base per valutare alcune innovazioni del sistema 0-6, nel caso di messa a sistema dell'autovalutazione nella scuola dell'infanzia. Insegnanti appassionate del loro lavoro e intrinsecamente motivate alla professione sono da tesaurizzare anche durante l'autovalutazione, considerando che ogni iniziativa nazionale in questa direzione mobilita necessariamente le energie del corpo docente. Secondo Freddano e Stringher (2021), le scuole dell'infanzia si valutano positivamente e la docenza si può annoverare tra le componenti principali della qualità espressa. Le analisi qui presentate corroborano l'ipotesi che le docenti di scuola dell'infanzia siano al servizio della qualità, per il benessere dei bambini. Considerando i livelli relativamente bassi di qualificazione, queste professioniste potrebbero fare

ancora meglio, se fossero coinvolte in solide attività di formazione in servizio a supporto della loro consapevolezza sull’importanza delle pratiche educative e didattiche per benessere, sviluppo e apprendimento dei bambini (Brito et al., 2021). Le docenti di infanzia potrebbero ispirare i docenti di altri gradi per l’attenzione riservata al benessere dei bambini in questo segmento scolastico, peraltro, meno affetto da *bizantinismi* (Argentin, 2018, p. 204). Cenerentola, quindi, può a buon titolo diventare regina.

Riferimenti bibliografici

- Anders, Y. (2015). *Literature review on pedagogy. For a review of pedagogy in Early Childhood Education and Care (ECEC) in England (United Kingdom)*. OECD.
- Ansari, A., Pianta, R. (2018). The role of elementary school quality in the persistence of preschool effects. *Children and Youth Services Review*, 86, 120-127. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.025>
- Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana: Ricerche e prospettive di intervento*. Il Mulino.
- Bandini, G., Biagioli, R., Ranieri, M., Rozzi, F., & Salvini, L. (2021). Insegnanti alla prova. Una ricerca sugli strumenti di osservazione e il profilo professionale dei docenti della scuola dell’infanzia e primaria. *Formazione & insegnamento*, 19, 622-643. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_54
- Barbagli, M., Dei, M. (1969). *Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Il Mulino.
- Bertram, T., Pascal, C. (2016). *Early childhood policies and systems in eight countries*. IEA.
- Betancur, L., Maldonado-Carreño, C., Votruba-Drzal, E., Bernal, R. (2021). Measuring preschool quality in low- and middle-income countries: Validity of the ECERS-R in Colombia. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 86-98. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.08.001>
- Bowlby, J. (1989). *Una base sicura*. Raffaello Cortina.
- Brito, H., Stringher, C., Scrocca, F., Huerta, M. (2021). Pratiche docenti sull’Apprendere ad Apprendere: attività e orientamenti, in C. Stringher (a cura di) *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*. FrancoAngeli.
- Cardarello, R., Gariboldi, A., & Antonietti, M. (2006). Autovalutazione del profilo di competenze dell’insegnante nella Scuola dell’Infanzia e Primaria: una ricerca esplorativa. *Generazioni*, 5, 223-244.
- Cavalli, A., Argentin, G. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell’Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Il Mulino.
- Corsaro, W., Molinari, L. (2008). Policy and Practice in Italian Children’s Transition from Preschool to Elementary School. *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 250-265. <https://doi.org/10.1093/OBO/9780-199756810-0204>
- Dei, M. (1994). *Colletto bianco, grembiule nero: gli insegnanti elementari italiani tra l’inizio del secolo e il secondo dopoguerra*. Il Mulino.
- D’Ugo, R., & Vannini, I. (2014). Lo strumento PraDISI, prassi didattiche degli insegnanti di scuola dell’infanzia. In Mantovani D. et al (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, (pp. 339-347). Aracne.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C. et al. (2001). Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206. <https://doi.org/10.1023/A:1026503520593>
- Eadie, P., Page, J., Levickis, P., Elek, C., Murray, L., Wang, L. & Lloyd-Johnsen, C. (2024). Domains of quality in early childhood education and care: A scoping review of the extent and consistency of the literature. *Educational Review*, 76(4), 1057-1086, <https://doi.org/10.1080/00131911-2022.2077704>
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/53047>
- European Commission. (2018). *Monitoring the quality of Early Childhood Education and Care – Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators, Recommendations from ECEC experts*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/99057>
- Freddano, M., & Stringher, C. (2021). *Fare autovalutazione nella scuola dell’infanzia*. FrancoAngeli. <https://series-francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/673>.
- Gianferrari, L. (2010). I docenti neo-assunti nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali. *FGA working paper n. 23*, FGA. https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/05/L_Gianferrari__I_docenti_neo-assunti_-_FGA_WP23_01.pdf
- Gordon, R. A., Farran, D. (2022). Introduction to ECRQ special issue measuring quality in early care and education: Past, present, and future. *ECRQ*, 60, 374-378. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09832-3>
- Halle, T., Whittaker, J. V., & Anderson, R. (2010). *Quality in early childhood care and education settings: A compendium of measures* (2nd ed.). Child Trends.
- Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2012). *Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes* (NBER Working Paper No. 18581). NBER.
- La Paro, K. M., Thomason, A. C., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L., & Cassidy, D. J. (2012). Examining the definition and measurement of quality in early childhood education: A review of studies using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research & Practice*, 14(1). <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.009>
- Love, J. M., et al. (2003). *Child care quality matters: How conclusions may vary with context* (Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies, Paper 41). University of Nebraska, Lincoln.
- Mashburn, A., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children’s development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- McLean, C., McIsaac, J.-L. D., Mooney, O., Morris, S. B., & Turner, J. (2022). A scoping review of quality in early childhood publicly-funded programs. *Early Childhood Education Journal*, 51, 1267-1278. Melhuish, E. (2011). Preschool matters. *Science*, 333, 299-300. <https://doi.org/10.1126/science.1209459>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. (2015). *Review of research on impact of ECEC CARE: A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. Retrieved January 1, 2025, from <http://ecec-care.org/>
- Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca (MIUR). (2011). *La scuola in cifre 2009-2010*. MIUR e SISTAN. Retrieved September 4, 2025, from https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/scuolaincifre_2009-2010.pdf
- Montie, J. E., & Zongping, X. (2006). *Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7*. High/Scope Educational Research Foundation.
- Mooney, A. (2007). *The effectiveness of quality improvement programmes for early childhood education and childcare*. University of London.
- Morgan, H. (2019). Does high-quality preschool benefit children? What the research shows. *Education Sciences*, 9(1),

19. <https://doi.org/10.3390/educsci9010019>
- Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., & Broekhuizen, M. (2017). *European framework of quality and wellbeing indicators*. University of Utrecht.
- Moss, P., Dahlberg, G., & Pence, A. (2000). Getting beyond the problem of quality. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 103–115. <https://doi.org/10.1080/13502930085208601>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/10/starting-strong-iv_g1g530b3/9-789264233515-en.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care (Starting Strong)*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *Education at a Glance 2021*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.html
- Pascal, C., & Bertram, T. (1999). Accounting early for lifelong learning. In L. Abbott & H. Moylett (Eds.), *Early education transformed* (pp. 93–104). Falmer Press.
- Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119–137. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>
- Slot, P., Lerkkanen, M. K., & Leseman, P. (2015). *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large-scale studies in five countries*. Utrecht University.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Stringher, C. (2019). Aprender a aprender en la transición desde la educación inicial a la primaria. In C. Mels (Ed.), *Infancia, adolescencia y juventud: oportunidades claves para el desarrollo* (pp. 149–163). UNICEF Uruguay. Retrieved January 1, 2025, from https://biblioteca-unicef.uy/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=194
- Stringher, C. (2021). La sperimentazione del RAV Infanzia. In M. Freddano & C. Stringher (Eds.), *Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia*. Franco-Angeli-INVALSI.
- Stringher, C., & Gallerani, M. (2012). Investigación e innovación en la formación del profesorado y de los coordinadores de los servicios para la infancia en Italia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)*. Retrieved January 1, 2025, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4619185>
- United Nations (UN). (2015). *Sustainable development goals*. Author.
- Valentini, M., Ciacci, L., & Federici, A. (2016). Attività motoria e rendimento scolastico. *Pedagogia più Didattica*, 2(2).
- Vandell, D., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* University of Wisconsin.
- Zellman, G., & Karoly, L. (2012). *Approaches to incorporating child assessments into state early childhood quality rating and improvement systems*. RAND Corporation.