

# Documentazione alla scuola dell'infanzia e al nido: tra usi didattico-curricolari, riflessività e comunicazione

## *Documentation in early childhood education and care: issues about curriculum, reflexivity and communication*

Andrea Lupi, ITALY

### RIASSUNTO

Nella scuola dell'obbligo tende a prevalere l'attenzione verso la valutazione mentre nella scuola infantile il suo ruolo è occupato dalla documentazione. Se la valutazione è tanto importante nella scuola primaria e poi nella secondaria, è grazie all'affermarsi di due fenomeni distinti, ovvero il *global education reform movement* (Verger et Al., 2016) che preme per una scuola sempre più privatizzata e rispondente a logiche di valutazioni standardizzate degli apprendimenti, ma anche grazie all'approccio curricolare, che richiede una valutazione dell'operato del docente per modificarne le pratica in vista di un effettivo raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

Una forte attenzione alla valutazione esiste però, in Italia e in tutto il mondo, anche per la scuola dell'infanzia e per il nido, grazie alla *educational evaluation* (Becchi et Al., 1997; Bondioli e Ferrari, 2000, 2004; Gariboldi, 2007), ma il costrutto al centro di questa ipotesi è principalmente quello della qualità e non, almeno direttamente, quello di curriculum. Per il resto

a prevalere è l'idea che la documentazione, più che la valutazione, possa svolgere di volta in volta, nella scuola infantile, un ruolo valutativo, uno comunicativo, uno didattico, ma questi ruoli si possono agire in un paradigma di riferimento curricolare? Lo scopo del nostro contributo è fare chiarezza sulle differenze strutturali di un curriculum infantile e di uno per la scuola primaria e secondaria, per capire in che modo la documentazione all'infanzia si possa inserire nel panorama del curriculum e rivestire ruoli didattici.

**Parole Chiave:** Documentazione, Valutazione, Qualità Educativa, Curriculum, Didattica

### ABSTRACT

*In primary and secondary school, attention to evaluation tends to prevail, while in infant school its role is occupied by documentation. If evaluation is so important in primary school and then in secondary school, it depends on two distinct phenomena, namely 1) the*

global education reform movement (Verger et Al., 2016) that pushes for an increasingly privatized school based on the logic of standardized assessments of learning, but also thanks to 2) the curricular approach, which requires an evaluation of the teacher's work to modify the practice in view of an effective achievement of the learning objectives.

However, a strong focus on evaluation exists, in Italy and throughout the world, also for kindergarten and nursery school, thanks to the approach known as "educational evaluation" (Becchi et Al., 1997; Bondioli and Ferrari, 2000, 2004; Gariboldi, 2007), but the idea at the center of this approach is mainly that of quality and not, at least directly, that of curriculum. For the rest, what prevails is the idea that documentation, rather than evaluation, can play an evaluative, communicative and didactic role from time to time in infant school, but these roles can be pursued in a curricular paradigm? The purpose of our contribution is to clarify the structural differences between a early years curriculum and one for primary and secondary school, to understand how the documentation for children can be included in the curriculum landscape and play an educational role.

**Keywords:** Documentation, Evaluation, Quality in Education, Curriculum, Instructional Design

## ABSTRACT

En la escuela obligatoria suele primar la atención a la evaluación, mientras que en la escuela infantil su papel lo ocupa la documentación. Si la evaluación es tan importante en la escuela primaria y luego en la secundaria es gracias a la afirmación de dos fenómenos distintos, a saber, el movimiento de reforma educativa global (Verger et al., 2016) que impulsa una escuela cada vez más privatizada que responde a la lógica de evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes, y también gracias al enfoque curricular, que exige una evaluación del trabajo del docente para modificar la práctica en función de un logro efectivo de los objetivos de aprendizaje.

Sin embargo, existe una fuerte atención a la evaluación, en Italia y en todo el mundo, también en la etapa de infantil, gracias a la reflexión sobre la "evaluación educativa" (Becchi et al., 1997; Bondioli y Ferrari, 2000, 2004; Gariboldi, 2007), la idea central de esta hipótesis es principalmente la de la calidad y no, al menos directamente, la del currículo. Por lo demás, lo que prevalece es la idea de que la documentación, más que la evaluación, puede desempeñar un rol eva-

luativo, comunicativo y didáctico en cada momento en la educación infantil, pero ¿pueden estos roles ser actuados en un paradigma de referencia curricular? El propósito de nuestra contribución es aclarar las diferencias estructurales de un currículo infantil y uno de educación primaria y secundaria, para comprender cómo la documentación en infantil puede incluirse en el esquema curricular y desempeñar roles educativos.

Palabras clave: Documentación, Evaluación, Calidad Educativa, Currículo, Didáctica

## LA DOCUMENTAZIONE NEL CURRICOLO

Nel dibattito mondiale in merito alla teoria del currículo si è sempre messo in evidenza come il campo di indagine sia da considerare per lo meno complesso, se non confuso, visto che hanno sempre convissuto diverse definizioni e applicazioni del concetto (Ornstein, 1987), e non è di certo oggi che emergono per la prima volta posizioni che affermano la sua crisi irreversibile. Oggi il rischio non è tanto nel fatto che il currículo sia in crisi da un punto di vista teorico, piuttosto ci ritroviamo in un contesto politico globale in cui lo si pensa come simulacro burocratico (Baldacci, 2020: 77) anziché come costruito teorico-pratico che consente di pensare e operare nella scuola una progettazione critica, che sia al contempo ragionevole, misurabile, responsabile, che nelle riflessioni sul sistema formativo consenta di mettere sullo stesso piano il *perché* e il *cosa* insegnare e non insista solo sulle tecniche, sui dispositivi (il *come si insegna*) e sui sistemi di valutazione standardizzata (Beyer e Apple, 1998: 3).

Quindi se è utile essere coscienti delle criticità e dei limiti che un approccio curricolare ha, e tentarne il superamento, non si deve rifiutare *in toto* perché rimane un paradigma che consente di svolgere: 1) riflessioni teoriche per attribuire significato e valore all'esperienza educativa; 2) riconoscere e indagare elementi sistemici che influenzano significativamente il processo educativo; 3) operare scelte funzionali per orientare il processo educativo; 4) controllare l'azione educativa e ripensarla e riprogettarla. Insomma è verosimile che per il currículo valga l'adagio che Churchill aveva riservato alla democrazia (Langworth, 2008: 574), e cioè *mutatis mutandis* che esso è probabilmente il peggiore costruito per teorizzare e influenzare praticamente l'istruzione... eccezion fatta per tutti gli altri che sono stati proposti di volta in

volta. Gli autori che hanno orientamento curricolare producono assetti teorico-pratici che consentono di pensare tutti i problemi dell'educazione rimanendo sempre in un'ottica che considera gli elementi del processo educativo solo per utilizzarli in azioni concrete per il benessere della società scolastica, e questo perché la definizione di currículo è intimamente connessa a quella di progetto, come è facile notare se si prende a riferimento quella di Hirst e Peters (1970), condivisa anche da Whitfield (1972): "un currículo è un programma di attività esplicitamente organizzate dal docente in una scuola, di modo che le attività siano mezzi grazie ai quali gli studenti possono raggiungere, imparando, una serie di obiettivi voluti dal docente". Essere un programma di attività controllabile, che vede tutti i problemi educativi sotto l'aspetto della loro necessaria concretizzazione in un ambiente destinato all'apprendimento, è al centro dell'idea curricolare, che considera il complesso delle condizioni di insegnamento-apprendimento, il loro essere sistema prima che aggregazione di elementi, pensando il processo formativo come processo che si concretizza in una progettazione didattica (Maragliano e Vetecchi, 1977). Questo è infatti il senso più profondo dell'atteggiamento democratico che soggiace al pensiero curricolare, cioè che indaghiamo il fenomeno educativo per migliorare le scuole, l'esperienza degli studenti, per aumentare, con scopi pratici, la conoscenza dell'interazione delle variabili educative. Insomma il currículo è innanzitutto una teoria che orienta la pratica e trova nella pratica la sua giustificazione, e questo lo fa grazie a due movimenti: 1) uno verso la giustificazione razionale del raggiungimento degli obiettivi (giustificazione della validità delle scelte e delle azioni), cioè verso la struttura del giudizio educativo; 2) e uno verso la giustificazione razionale della scelta degli obiettivi (giustificazione della validità degli obiettivi). È un paradigma che agisce sulle due grandi sfere di criticità del discorso pedagogico, quello della didattica, e quello disciplinare epistemico, che Bernstein pone in forma di domanda: quale azione è valida per trasmettere la conoscenza? E quale conoscenza è valida da trasmettere? (Bernstein, 1975: 71).

## Curricolo e giustificazione delle scelte educative

In merito alla prima giustificazione possiamo prendere a riferimento Baldacci e la sua definizione del passaggio dal momento teoretico a quello pragmatico della pedagogia (Baldacci, 2012: 283-299), in questo quadro risulta possibile interpretare il curri-

colo come un tentativo di provvedere a una giustificazione del nesso teorico-pratico della pedagogia nella sua caratteristica di azione normativa, perché opera una connessione dei vari aspetti della vita educativa in funzione di una finalità che gli conferisce un significato unitario, in modo che abbia al contempo la capacità di descrivere il fenomeno educativo e di guidarlo normativamente. In particolare modo la teoria curricolare cerca di intervenire nel senso di una razionalizzazione della scelta e della giustificabilità del giudizio educativo, soprattutto grazie al ruolo che riserva alla valutazione come momento necessario per apprendere ciò che funziona, o non funziona, nel processo. La giustificazione della scelta educativa infatti pone alcuni problemi, tra tutti il più rilevante è che il giudizio educativo risulta validamente asserito solo quando è pronunciato *ex post* (che si può rendere con *questa scelta educativa ha dato risultati educativi, o non ha dato risultati educativi*) perché valuta i risultati della scelta. Ma esso si opera anche quando si sceglie, compiendo una inferenza induttiva per un determinato stato futuro che si vuole generare nell'apprendente (che si può rendere con *questa scelta è probabilmente educativa, perché dovrebbe consentire di ottenere risultati educativi*).

Solo se si includono questi due momenti del giudizio educativo, *ex post* ed *ex ante*, all'interno dello stesso processo è possibile superare l'intrinseca difficoltà della pedagogia normativa che 1) da un lato esprime un giudizio di tipo diagnostico e induttivo, che attribuisce a dei segnali una valutazione probabilistica di corrispondere a una determinata situazione (che si può rendere ad esempio con *gli studenti sono interessati alla tecnologia e lavorano bene in piccoli gruppi, per affrontare l'impero carolingio quindi organizzerò delle brevi lezioni sulla tecnologia ai tempi di Carlo Magno, seguite da momenti di lettura di testi esplicativi dell'organizzazione sociale, politica ed economica del periodo, sfruttando le tecniche di apprendimento cooperativo, concluderò poi con uno studio di caso e una simulazione in cui ogni gruppo dovrà descrivere le azioni di un personaggio dell'epoca*) e 2) dall'altro uno di tipo osservativo e asseverativo che serve a stabilire un dato di fatto, seppure con tutta la fallibilità che i processi osservativi, misurativi e valutativi comportano e con l'incapacità di trovare i nessi causali a riguardo dello stato di fatto osservato (e che si può rendere ad esempio con *lo studente Tizio ha memorizzato il funzionamento delle ispezioni attuate dai missi dominici, è in grado di comprendere i rapporti di potere feudali e la suddivisione tra conti, vescovi, abati, im-*

peratore e suoi ispettori, mentre non ha comprensione del sistema amministrativo e gestionale delle aziende agricole imperiali).

Questo giudizio permette di capitalizzare i risultati del processo nella forma di dati da utilizzare per migliorarlo, miglioramento necessario soprattutto a motivo del fatto che la fase induttiva è epistemologicamente la più debole e quella maggiormente esposta al fallimento, mentre il giudizio sui fatti, sui risultati dell'azione che era stata selezionata ipoteticamente e induttivamente, rappresenta la possibilità di falsificazione della teoria, per cui se una condizione di falsificazione viene osservata (documentata) nella realtà, allora la teoria è empiricamente falsa (Popper, 1970). La scelta, quindi, se viene corroborata dai risultati osservati è valida (e probabilmente in modo causale), se invece i fatti la sconfiggono, siamo chiamati a intervenire di nuovo, tenendo conto di ciò che abbiamo imparato (il che si può rendere ad esempio con *proporrò di nuovo a Tizio la lettura di alcuni articoli del Capitulare de villis e disegneremo alla lavagna un bozzetto esplicativo della villa carolingia seguendo le descrizioni fatte da Tizio a seguito della lettura*).

Il primo giudizio si espone al fallimento non solo per l'induttività che gli è connaturata ma anche perché richiede la scelta di una azione che si rivolge e si attua nei confronti di un gruppo di persone, che hanno attitudini, interessi e reazioni differenti. Il secondo tipo di giudizio invece si può esprimere solo nei confronti di un individuo, sia perché l'apprendimento è un comportamento individuale, sia perché i risultati di apprendimento non dipendono solo dal fattore insegnamento, ma anche da altri fattori ambientali e personali, per questo il *mastery learning* (Bloom, 1971) è un approccio indispensabile da un punto di vista didattico, e anzi non è possibile pensare un sistema curricolare senza l'attenzione individualizzante che vi ha introdotto il lavoro di Bloom.

Il quale, con la tassonomia degli apprendimenti, agisce all'interno di tutto il modello curricolare perché stabilisce una organizzazione tipologica degli obiettivi a cui corrispondono azioni mirate e specifiche, con un impatto, previo, sulla scelta degli obiettivi e delle risorse per raggiungerli (che si possono rendere ad esempio con *nessun docente pretenderà l'analisi storico-letteraria di un testo prima che gli apprendenti ne abbiano compreso il significato, o anche nessuno proporrà di discutere sul valore estetico di un testo al fine di memorizzarlo*).

Questo impatto previo restringe e ramifica le ipotesi che possono essere prodotte dal giudizio induttivo

per delineare quali risorse sono utili a raggiungere l'obiettivo e quali obiettivi devono essere raggiunti per primi, e rende questo giudizio *ex ante* meno vago e difficile, soprattutto non esclusivamente ipotetico, ma ipotetico solo in parte (generando situazioni che si possono rendere ad esempio con *devo scegliere prima questo tipo di obiettivo e poi per questo tipo di obiettivo posso scegliere tra questa serie di strategie e dispositivi*). La seconda giustificazione dell'approccio curricolare è quella che riguarda la bontà e validità degli obiettivi, poiché in teoria la giustificazione epistemologica del funzionamento conoscitivo del curriculum (conoscere la validità delle proposizioni ipotetiche sulla base dei loro risultati effettivi, e in seguito modifica delle proposizioni erronee) non dice nulla sugli obiettivi, sui fini che il docente, la scuola, l'istituzione si danno. Se quindi il curriculum garantisce l'indipendenza della scuola e del docente dalla società, poiché la valutazione delle proposte educative non è lasciata alla società, che la decreterebbe con l'impiegabilità e il successo lavorativo dell'apprendente, tipico discorso dei sistemi neoliberali in cui il mercato è giudice insindacabile della formazione (Baldacci e Frabboni, 2009), garantisce anche di non lasciare esclusivamente alla scuola la scelta degli obiettivi. Per questo fin da Tyler (1977) ogni riflessione sui diversi elementi del processo di insegnamento e apprendimento li include tutti in un modello che oltre ai quattro momenti strutturali ed operativi delineati sopra (stabilire obiettivi, scegliere azioni che ne favoriscono l'apprendimento, realizzarle, valutarle) si preoccupa di scegliere gli obiettivi sulla base dell'interesse e delle capacità di transfer dello studente, sulla base della consapevolezza dei problemi gestionali e didattici tipici della situazione scolastica, sulla base della ricaduta sociale della formazione, e sulla base della natura epistemica dei contenuti di insegnamento che ha bisogno di un contributo da parte degli esperti disciplinari. Quindi il curriculum è razionalizzazione a garanzia della validità dei risultati del ciclo di progetto del processo di insegnamento-apprendimento, ma è anche una razionalizzazione nel senso che mette in dialogo serrato la scuola con la società e i saperi pedagogici, evitando i rischi di procedere in solitaria, seguendo programmi e idee che non consentono in nessun modo il progresso democratico della società per mezzo dell'istruzione e dell'educazione. Per questo gli obiettivi non scaturiscono dalla volontà del singolo docente, ma devono essere partoriti da un lavoro complesso e articolato, in cui sono coinvolti più enti e più professionisti, il docente certo, ma anche il cosiddetto *middle-management*, la

dirigenza ministeriale, la società civile, oltre che dagli esperti disciplinari, elemento quest'ultimo che è presente già in Tyler e consente di saldare la teoria curricolare con la riflessione sulla trasposizione didattica (Chevallard, 1985).

Insomma la teoria del curriculum se è considerata come tentativo, sul piano epistemico, del fondamento della pedagogia come di una scienza umana pratica, nel senso aristotelico dell'espressione, di una scienza che compie azioni sugli uomini per produrre il loro governo per il loro bene (insieme a etica e politica), è innanzitutto una organizzazione dei tre momenti di *content, coherence, and control* dell'educazione, come li definiscono Wood e Edges (2016), ma in un senso che è pratico e progettuale, e anche teoretico ed epistemico verso l'interno, e poi in un senso politico ed epistemico anche verso l'esterno. Per capire meglio, ad esempio: il contenuto è aperto verso il proprio interno alla tassonomia e alle richieste della struttura del sapere, verso l'esterno ai bisogni sociali e ai gruppi disciplinari di esperti (*le savoir des spécialistes du domaine disciplinaire*); la coerenza delle scelte è aperta all'interno rispetto al rapporto tra contenuto, tassonomia cognitiva, dispositivi didattici ed organizzativi, ma anche rispetto agli interessi e alle attitudini degli studenti, ed è aperta verso l'esterno alle richieste sociali; il controllo è aperto verso l'interno a favore del raggiungimento degli obiettivi, verso l'esterno per includere esperti e società nella definizione della qualità e della valutazione del processo.

In questo processo il ruolo della documentazione è legato a doppio filo alla funzione di controllo, valutativa. Il documento è evidentemente una raccolta di dati per provare o testimoniare un fatto (Briet, 1951) in modo che la conoscenza sia fissata su un supporto materiale suscettibile di essere impiegato per la consultazione, al fine di ricordare, provare, studiare ed analizzare l'evento a cui il documento rimanda. Nella teoria curricolare quindi la documentazione può essere inserita nella fase della valutazione, sotto forma di produzione di un dato che è stato rilevato e che si può utilizzare per migliorare il processo. Tuttavia più che di documenti da consultare in futuro (e su cui studiare, approfondire, ritornare con il pensiero per far rivivere il passato, tutti scopi tradizionali della documentazione) nella teoria curricolare c'è bisogno di evidenze che consentano di intervenire per migliorare insegnamenti e apprendimenti, non tanto di documenti che tolgano l'evento dall'oblio a cui è destinato, quanto di evidenze che permettano di agire per migliorare le prestazioni.

*Documentum* è parola che deriva da *docere*, insegnare, informare, provare qualcosa, quindi il documento è la prova, l'insegnamento, il modello, l'ammoneimento (Lewis e Short, 1891), ciò da tenere in considerazione per imparare come stanno le cose e da utilizzare per conformarsi all'azione utile per raggiungere uno scopo. Se il *monumentum* genera la memoria di un fatto, il *documentum* genera la prova e l'insegnamento in merito a un comportamento.

Quello della documentazione nella teoria curricolare sembra essere un ruolo conforme all'etimologia della parola, perché documentare è produzione di prove, collocata all'interno del quarto momento del modello curricolare, quello della valutazione appunto. Questo ruolo lo può avere anche nell'infanzia, e lo vedremo specialmente in Malaguzzi, perché assistiamo anche in quel caso a una valutazione dei dati documentati per modificare e guidare la condotta del docente e dell'apprendente, ma non tanto per valutare cosa si è imparato dopo il primo segmento formativo, per poi individualizzare il secondo segmento di formazione, quanto per condurre l'azione didattica mentre viene svolta, al punto che i suggerimenti cognitivi (*cognitive tips*) che in Bloom devono accompagnare la condotta di *feedback* del docente nella fase di recupero (secondo segmento formativo), in Malaguzzi vengono inclusi nella fase di azione, nel secondo momento della tradizionale distinzione in quattro del modello lineare del curriculum vista sopra.

## DOCUMENTARE, IL LAVORO EDUCATIVO NELL'INFANZIA E MISURARNE LA QUALITÀ

Se la documentazione nel contesto di applicazione di una teoria curricolare non trova sovrappiù spazio, nei contesti di educazione infantile al contrario vede una applicazione frequentissima, proprio perché il modello curricolare è differente, e la misurazione degli obiettivi non vi ha, e non potrebbe avervi, lo stesso posto. Ipoteticamente una documentazione che consentisse di fare analisi e si potesse utilizzare per modificare dei comportamenti dei docenti o l'ambiente educativo, o addirittura degli elementi strutturali, potrebbe essere considerata a tutti gli effetti un elemento significativo all'interno di una teoria curricolare, anche se ne modifica sensibilmente il modello, sostituendo la valutazione degli obiettivi (che si basa essenzialmente sulla rilevazione delle condotte degli apprendenti) con la valutazione delle pratiche docenti, dei processi educativi, e dell'ambiente educativo.

## Un modello incentrato sullo sviluppo

Il modello del curriculum in contesti scolastici, infatti, pone al centro (all'inizio) l'obiettivo di apprendimento e deve stabilire quale azione del docente ne favorirà l'acquisizione, e quindi la documentazione e la misurazione serviranno alla valutazione del raggiungimento degli obiettivi di ciascuno studente, per riprogettare delle azioni didattiche efficaci. Il modello del curriculum infantile invece è strutturalmente incentrato sullo sviluppo dei bambini, non sui loro apprendimenti, e quindi propone al docente di selezionare azioni didattiche considerate valide per favorire lo sviluppo generale infantile (solitamente su tre aree principali: cognitiva, emotiva-affettiva-relazionale, motoria e fisica). Si rinuncia a mettere a fondamento della didattica l'azione istruttiva diretta a insegnare alcune abilità o conoscenze per mezzo di strategie, dispositivi, mediatori che sono impiegati nei contesti scolastici (e non a caso in molti contesti culturali la scuola infantile è chiamata *pre-scuola* e anche in Italia si è chiamata in passato *scuola di grado preparatorio*).

I motivi per cui il curriculum infantile si preoccupa di darsi come obiettivo non l'apprendimento ma la creazione di condizioni ambientali che favoriscano lo sviluppo dei bambini deriva da tre diverse cause: 1) l'affermarsi di una psicologia dello sviluppo piagetiana e vygotskiana che funge da base teorica postulando che i bambini costruiscono i propri concetti attraverso un attivo coinvolgimento motorio e cognitivo, interagendo con l'ambiente attraverso il gioco e l'esplorazione (Piaget, 1962), in un modo che vede prevalere l'importanza dell'azione diretta del bambino sulla trasmissione da parte dell'adulto per mezzo di codici linguistici o simbolici. I bambini devono fare ed interagire per poter capire, sotto la guida attenta di un esperto che ne favorisce con la propria guida le capacità riflessive e cognitive, e quindi l'apprendimento del bambino (Vygotsky, 1978); 2) una consapevolezza biologica e pedagogica derivata dalla scuola attiva, che riconosce nel bambino un essere capace di concentrazione e attenzione sull'azione autonoma, interessata, motivata intrinsecamente (quindi un'azione che non è necessariamente ludica, ma è certamente spontanea), più che nella partecipazione ad attività passivizzanti, sia incentrate sull'ascolto che sulla realizzazione di esercizi e compiti eterodiretti. Questa tradizione attivista oggi è affiancata dagli studi neuroscientifici che si occupano di pensare l'adeguatezza di un'azione didattica nell'infanzia a partire dalla capacità del bambino di esercitare le funzioni esecutive (Doucet et Al., 2015). Mentre in psicologia si è

insistito sulle condizioni che favoriscono l'apprendimento, si pensi a Gagné (1970) che rileva come attenzione, motivazione e sviluppo (ovvero abilità rispetto al compito) siano necessari per garantire ogni tipo di apprendimento; 3) una consapevolezza che il gruppo classe della scuola dell'infanzia o del nido non ha quella minima omogeneità attitudinale e di sviluppo, né esiste la *ratio* adulto-bambino adeguata a generarla organizzando piccoli gruppi omogenei, che consente di avere una pratica didattica impostata sul raggiungimento di obiettivi d'apprendimento comuni. Quest'ultima causa ha portato molte scuole infantili ad essere improntate, in tutto il mondo, su un modello curricolare che si può definire, prendendo a prestito la definizione anglosassone di PBL (*play-based learning*), incentrato sul gioco infantile guidato dagli adulti verso il raggiungimento di obiettivi di sviluppo in un ambiente ricco di stimoli culturali. Quindi il curriculum infantile è incentrato sul gioco e sulla libertà e sulla azione indiretta grazie alla preparazione dell'ambiente (il che accomuna fortemente Malaguzzi alla Montessori), lo dimostra l'infinita bibliografia su *play-based learning* e sulla *play-based preschool*, insomma l'infanzia è scolasticamente il periodo dell'imparare attraverso il gioco, libero e guidato, in ambienti preparati per favorire apprendimenti significativi in aree a dominio cognitivo-intellettuale, fisico-motorio, emotivo-sociale. Pensare l'apprendimento infantile e le sue lande scolastiche senza il gioco è impossibile, come dimostra molta letteratura che mette anche in evidenza l'importanza di organizzare i contesti scolastici assecondando il principio del gioco infantile (Trawick-Smith, 2009; Loizou e Trawick-Smith, 2020), anche se oggi in tutto il mondo si insiste molto sulla necessità, anche per colpa del *Global Education Reform Movement*, di rendere più istruttiva in maniera tradizionale la scuola dell'infanzia con programmi per insegnare a scrivere e a leggere, i rudimenti della matematica e del calcolo, ecc.

Rimane evidente, comunque, che il modello curricolare più significativo (che fa tesoro delle tre considerazioni sullo sviluppo psicologico infantile, sul riconoscimento attivista delle sue capacità di ingaggio, e sulle condizioni eterogenee del gruppo di bambini) è basato sul gioco e sull'esplorazione del bambino. Gioco ed esplorazione su oggetti interessanti per il suo grado di sviluppo, incentrato sul bambino (*child-centered*) nel senso che si concentra sullo sviluppo, gli interessi e le capacità dei bambini facendo proposte di esperienze di apprendimento curricularmente fondate, in cui i bambini possono imparare mentre giocano,

esplorano, fanno ipotesi, scelgono liberamente come impiegare gli oggetti, con chi portare avanti l'attività e per quanto, con uno spettro di ipotesi che vanno dal gioco libero al gioco di regole in cui si impiegano abilità e conoscenze scolastiche (Pyle e Daniels, 2017; Walsh et Al., 2010).

Il cambio di paradigma tra curriculum scolastico (per i grandi) e curriculum infantile (per i piccoli), è chiaro: qui si progettano e si programmano ambienti di 1) gioco libero; 2) gioco-guidato; 3) gioco-strutturato; e 4) laboratori in cui lavorare, esplorare, creare su un tema. Questo progetto si può documentare, misurare e valutare e si può ripensare, riprogettare, non come propone il *mastery learning* o qualsiasi altra ipotesi curricolare, ma dando per scontato il nesso di correlazione tra un determinato tipo di programmazione e i risultati che procura nei bambini. Il che si può esprimere ad esempio con *se organizzi un ambiente ricco di materiali educativi che stimolano il pensiero spaziale e matematico (tipo puzzle, costruzioni, materiali montessoriani, froebeliani, regoli, ecc.) e metti in atto azioni che spingono i bambini a utilizzarlo vantaggiosamente, allora sei un docente/nido/scuola dell'infanzia/servizio di qualità, perché i bambini che sviluppano pensiero spaziale e matematico avranno più probabilità di...* e qui ci sono due esiti diversi il primo di destra e il secondo di sinistra: 1) *probabilità di successo scolastico*; 2) *emanciparsi, e diventare cittadini ed eguali*.

La catena logica è in realtà molto lunga, e parte dal fondo dell'asserzione: i bambini vanno bene in matematica alle scuole primarie se hanno prima sviluppato qualche tipo di abilità o conoscenza di base nell'area di sviluppo corrispondente, quindi devo fare di tutto per favorire nei bambini questo tipo di abilità (Vogt et Al., 2018), ma non potendo ricorrere agli strumenti e ai dispositivi tipici dell'istruzione scolastica per far acquisire questo tipo di apprendimento, mi rivolgerò innanzitutto verso l'ambiente, e affiancherò all'ambiente ricco di stimoli per le abilità logico-matematiche, una serie di attività individualizzate o di piccolo gruppo (creando quella omogeneità di provenienza che manca al gruppo classe nel suo intero) per presentare ai bambini concetti, materiali, idee, racconti, ecc. Risulta evidente che nella catena logica si può valutare solo ed esclusivamente il nesso *i bambini imparano meglio la matematica se hanno competenze spaziali, abilità manipolative, capacità di rappresentare la traslazione o l'ingrandimento di un oggetto, il riconoscimento di categorie di oggetti simili per forma, ecc.* possiamo anche stabilire che questi

sono obiettivi, e a quel punto si apre il nodo della didattica infantile: come si fa a favorire questo tipo di apprendimenti in un gruppo eterogeneo per sviluppo, attenzione e motivazione rispetto alle attività e ai materiali che favoriscono l'apprendimento delle competenze spaziali? Non le azioni della didattica ordinaria e istruttiva della scuola primaria, quindi quali?

## La qualità come bussola del curriculum infantile?

In molte tradizioni educative, come ad esempio in quella finnica, e scandinava in generale, si tende a considerare negativamente la presenza di atti di misurazione dell'apprendimento alla scuola dell'infanzia, proprio perché si considera una pratica correlata alle lezioni formali e alla *school-type education* che non sono ricomprese nella definizione di buone esperienze infantili (Wagner, 2006). Alcuni autori (Alasuutari et Al., 2014) affermano che la misurazione degli apprendimenti non può far parte del sistema d'educazione infantile nordico e mettono in guardia dall'adozione di pratiche orientate a una concezione amministrativa della documentazione e della misurazione per favorire invece un approccio che testimoni la qualità dei servizi e del lavoro educativo.

L'appello alla qualità è infatti il discorso tipico della giustificazione del curriculum infantile. Ci chiedevamo prima, quali azioni favoriscono gli apprendimenti, se non sono quelle di tipo scolastico (*school-type*)? Questa domanda in realtà viene evasa, e si preferisce ricorrere al concetto di qualità. Quali condizioni, se implementate, consentono alla scuola infantile di essere di qualità (e quindi, per definizione, di favorire lo sviluppo infantile)? Non quali azioni favoriscono gli apprendimenti, ma quali condizioni (tra cui rientrano le azioni didattiche e altri fattori di processo, ma anche condizioni strutturali) favoriscono il raggiungimento di obiettivi generali di sviluppo.

Qualità e implementazione della qualità sono termini e idee che prima di allignare nel discorso pedagogico trovano il loro impiego nel mondo del controllo della produzione industriale, all'interno del processo di produzione, per diminuire ed eliminare dal prodotto difetti, scarti, ingombri, costi, malfunzionamenti, aumentando il profitto e la soddisfazione del cliente (Juran e Blanton Godfrey, 1999). Che fosse necessario ripensare il concetto di qualità rispetto a come si è presentato alle sue origini è evidente, giacché il processo educativo non ha prodotti che siano paragonabili a quelli industriali, né è possibile paragonare i due processi, e non esistono consumatori di

prodotto ma cittadini portatori di diritti d'istruzione, cura, apprendimento, benessere e sviluppo, tuttavia il concetto di qualità è sempre più associato a quello di educazione e ormai da molti decenni si cerca di misurare e documentare la qualità in educazione, anche se voci autorevoli hanno posto e pongono ancora il problema della sua stessa definizione in ambito educativo (Dahlberg et. Al, 1999; Dahlberg e Moss, 2008).

Per il fatto che si associa sempre più spesso l'idea di qualità a quella di educazione basti pensare che il quarto dei diciassette obiettivi di sviluppo sostenibile dell'ONU chiede di assicurare ai bambini un accesso ai cosiddetti servizi ECEC (*early childhood education and care*) di qualità (ONU, 2015: 17), e che un altro organismo sovranazionale non elettivo (l'OCSE) aveva introdotto il concetto nel presentare le proprie considerazioni sull'indirizzo globale per l'educazione infantile (Bennett e Tayler, 2006). Da un punto di vista teorico per qualità educativa si intende, come dicevamo poco sopra, un insieme di condizioni che sono associate dagli studi al raggiungimento di determinati obiettivi di sviluppo infantile. Le definizioni di qualità includono solitamente quattro dimensioni: 1) presenza di elementi strutturali (programmatico-curricolari, legislativi, organizzativi, amministrativi, giuslavorativi, di accesso, di *ratio* adulto-bambino, ecc.); 2) presenza di elementi ambientali (arredi, materiali, spazi, ecc.); 3) determinate caratteristiche dell'interazione adulto-bambino; 4) capacità di ottenere un alto punteggio in una misurazione di diversi indicatori di qualità (*Quality rating and improvement systems*, QRIS) (Pianta et Al., 2016).

Tuttavia il nesso tra dimensioni qualitative e effettiva qualità del servizio è quantomeno discutibile per due ordini di motivi: i criteri e gli indicatori di qualità sono costrutti culturali e cambiano da un contesto ad un altro (Tobin, 2005), e inoltre gli studi dimostrano che alcuni indicatori considerati di qualità in realtà non incidono a sufficienza per poterne affermare l'utilità, si pensi ad esempio al titolo di studio e alla qualificazione professionale del docente, che in ogni tipo di indagine o prescrizione qualitativa sono considerati un elemento strutturale che favorisce la qualità del servizio e che invece non è dimostrato esserlo in alcun modo (Pianta et Al., 2009). Oppure, su un piano diverso, il fatto che l'asserzione che l'attività fisica moderata e significativa favorisce migliori performance nelle funzioni esecutive, non è confermata dalle ricerche (Willoughby et Al. 2018), mentre altri studi dimostrano, contraddittoriamente, che i bambini presentano maggiore attenzione (una delle princi-

pali funzioni esecutive) durante le attività educative dopo un'ora di gioco all'esterno, grazie alla possibilità di essersi esercitati in una attività fisica (Koepp et Al., 2022).

Dunque il costrutto di qualità educativa è per lo meno problematico, visto che tutti gli strumenti di misurazione della qualità (scale, ecc.) sono costruiti da esperti a partire dalla presunzione che sappiamo quali comportamenti sono adeguati per ottenere risultati di sviluppo. Definire gli indicatori di qualità però non è così semplice e un ampio margine di errore è sempre presente, per questo pensare che esistano correlazioni obbligate tra indicatori ed effettiva qualità educativa è ingenuo. Si consideri ad esempio che voci autorevoli (Heckmann et Al., 2013) affermano che è difficile comprendere quali meccanismi educativi producono i risultati positivi che le scuole di qualità fanno raggiungere ai bambini che partono da posizioni sociali di svantaggio. Mentre Peisner-Feinberg (Peisner-Feinberg et Al., 2001) afferma che l'educazione di qualità ha effetti positivi sugli apprendimenti di tipo cognitivo e non cognitivo, la carriera scolastica e le abilità relazionali dei bambini che hanno frequentato scuole di qualità, ma definisce la qualità semplicemente sulla base del punteggio ottenuto nella misurazione con le principali scale di valutazione educativa americane: ECERS, CIS, UCLA Early Childhood Observation Form, AIS. Tuttavia, se il nesso tra le conoscenze degli esperti e gli indicatori di qualità dell'azione non è garantito, come accennato sopra, l'idea che gli studi sulla scuola di qualità misurino la qualità rimane piuttosto una dichiarazione circolare, priva di contenuto reale. Quindi le affermazioni in cui si dichiara che gli elementi strutturali e procedurali che consentono all'educazione infantile di essere considerata di qualità possono essere misurati usando scale che sono strumenti validi, affidabili e internazionalmente riconosciuti (Kingston e Siraj, 2017), devono almeno essere discusse e vagliate criticamente, indicatore per indicatore, sulla scorta delle criticità che emergono da una analisi della letteratura disponibile.

Che ruolo ha la documentazione, dunque, in una scuola dell'infanzia che può avere un programma culturale e una attenzione alla dimensione cognitiva, ai linguaggi, alla socialità, alle funzioni esecutive, che tuttavia sceglie di definirsi in base al costrutto di "qualità"? La documentazione in questo caso può avere quattro scopi: 1) quello valutativo dell'aderenza alla qualità definita da esperti e tradotta in indicatori che sono correlati (in alcuni casi in maniera presunta) ad

una idea di servizio buono, che ottiene risultati positivi in merito allo sviluppo infantile, e che è misurabile con scale. Il riferimento pedagogico più avanzato in questo caso è quello dell'*educational evaluation* (già ricordato all'inizio); 2) quello di consentire la riflessività del docente e indirettamente l'analisi delle proprie azioni e la loro modifica; 3) quello di comunicare all'esterno la qualità e di rafforzare la rappresentazione identitaria di chi comunica; 4) quello didattico, che trasforma i documenti di alcune azioni educative o di alcune azioni infantili in mediatori didattici che favoriscono gli apprendimenti infantili.

Tralasciando il primo scopo che afferisce maggiormente al tema della valutazione piuttosto che a quello della documentazione (anche se in molti casi per poter avviare il processo di valutazione sono richieste azioni di documentazione), affronteremo gli altri.

## DOCUMENTARE PER LA PROFESSIONE DOCENTE

Molti pedagogisti hanno insistito nel promuovere la documentazione alla scuola infantile e al nido principalmente per favorire l'azione riflessiva della maestra e dell'educatrice, che non può prescindere dalla dimensione di registrazione del proprio operato, soprattutto con mezzi descrittivi, di scrittura diaristica, per elaborarne le criticità e giungere a considerare le proprie esperienze vissute nel corso del tempo come oggetti di indagine, per trasformarli in un processo di miglioramento del proprio profilo professionale (Sposetti e Szpunar, 2018). Anche in passato si è sempre spinto molto sulla documentazione di tipo diaristico, e il diario dell'educatrice e della maestra erano diventati un topos documentario ricorrente nell'armamentario del docente (Fortunati, 1991; Piretti e Leonetti, 2006; Tognetti, 1991).

Ciò che risulta interessante da un punto di vista di formazione del docente, sostiene efficacemente Mortari (1998: 29) è che la scrittura avente per oggetto la propria esperienza consente di costruire un luogo da cui osservare i vissuti con minore coinvolgimento emotivo, occupando una posizione ritirata rispetto alla scena, per osservarla da lontano. Proprio questa condizione del guardare a distanza consente di osservare cosa succede dentro la scena, grazie a un "tempo quieto della riflessione, quel tempo che è dono dello scrivere". Scrivere per allontanarsi e analizzare, valutare il proprio operato, è una pratica certamente qualitativa, non focalizzata sull'idea di misurazione e

quindi non curricolare, ma idiografica, tuttavia è valida se consente all'educatrice e alla maestra di lavorare sul proprio operato in maniera riflessiva, all'interno di un contesto di crescita e formazione continua (Canevaro et Al. 2000).

Il riferimento teorico più forte in tal senso è rintracciato d'abitudine in Schön (1987) che ha dato forma a una vera e propria teoria epistemologica della pratica, e che ha cercato di allontanarsi dalla mitologia della presunta razionalità delle scelte del professionista (Newman, 1999) portandolo a considerare i professionisti come individui che possiedono conoscenze implicite che si manifestano in azioni di cui essi non saprebbero descrivere in maniera esplicita le cause (*knowing in action*), perché la teoria con cui le spiegano è un tentativo di razionalizzare il loro comportamento che non corrisponde alla teoria che usano realmente (*theory in use*) (Argyris, 1991). L'unico modo per imparare a superare i problemi professionali e imparare dalle proprie difficoltà a svolgere un compito è scoprire la propria *theory in use* e criticarla (Argyris e Schön, 1974). La documentazione in questo quadro epistemologico consente di registrare alcuni dati delle fasi di *knowing in action* per poterli impiegare in una fase di *reflection on action*. Negli anni i riferimenti teorici e i modelli operativi si sono moltiplicati ma sempre rimanendo nell'ipotesi che a un momento descrittivo (raccolta di dati, documentazione), ne seguono altri due, uno teoretico (riflessivo), e uno pratico (orientato all'azione) (Rolfe et Al. 2001; Jasper, 2013). In questo senso la documentazione riesce a inserirsi come primo passaggio di un momento di decentramento dell'educatrice e della maestra rispetto all'esperienza, al fine di poterla valutare per modificare le proprie intenzioni e le proprie azioni. Senza entrare nella ridda filosofica di opzioni possibili in merito alla ragione pratica, se guidi le passioni o se ne faccia ancella (Wallace, 2020), prendiamo una posizione mediana e prudente, è possibile che alcuni processi riflessivi in contesti sociali e professionali che cercano il miglioramento siano efficaci e portino a modificare le intenzioni e le azioni dei professionisti coinvolti. Evidentemente un problema di base per tutta la ragione pratica è nel conflitto tra stati cognitivi e stati emotivi e motivazionali-desiderativi. *L'akrasia* aristotelica, si ripresenta anche in ogni scuola e nido, poiché potremmo scoprire quali buone azioni sono necessarie a migliorarci e tuttavia non modificare le nostre azioni presenti (o più probabilmente farlo per qualche giorno e poi tornare al passato, come si fa quando ci si mette a dieta o si cerca di smettere di

fumare). Tuttavia la dimensione sistemico-relazione data dal gruppo di lavoro in cui si trovano ad operare i docenti di scuola dell'infanzia e di nido (al contrario, tendenzialmente, del docente disciplinare) li aiuta a modificare più facilmente i propri comportamenti, come dimostrano alcune ricerche. Ad esempio il benessere delle educatrici del nido, e in special modo il senso di appartenenza, l'autoefficacia e il potere di agire (*agency*), sono migliorati grazie all'adozione di una pratica riflessiva che si articolava in quattro fasi, una di tematizzazione (scelta di una pratica educativa significativa e critica, da documentare e su cui riflettere), una di documentazione della pratica per mezzo della redazione di un rapporto scritto, una di riflessione di gruppo a partire dal testo dei documenti, e una di riprogettazione delle azioni educative (Cigala et Al., 2019). Oltre, però, alla validità delle pratiche di documentazione al fine di agire una strategia riflessiva che permette al docente di apprendere e migliorarsi, la documentazione assolve a un altro compito fondamentale, che è comunicativo e identitario al contempo, come si evince da una analisi della produzione della letteratura grigia. Moltissimi testi realizzati dai gestori dei nidi (consorzi, cooperative, comuni, ecc.) sono presentazioni documentarie delle attività svolte, utili principalmente per presentare il servizio, la sua filosofia, l'approccio pedagogico, le pratiche, a tutti i portatori di interesse (genitori, comuni, docenti, associazioni di settore), con lo scopo evidente di narrare la struttura organizzativa, educativa e identitaria del servizio, ad esempio si vedano Borghi e Tobruk (2014). Lo scopo di raccontare, narrare, comunicare la propria identità a un pubblico più ampio di quello direttamente coinvolto nella vita del nido o della scuola, procede parallelamente alla volontà di vedersi riconosciuti, di essere visibili, di lottare per un riconoscimento di *status*, di professionalità, per emergere dal fondo indistinto del lavoro sociale, assistenziale, di cura, che nella percezione dell'uomo della strada (confermata dall'entità dei salari dei docenti) può essere svolto da chiunque senza richiedere particolari competenze. Spesso le educatrici e le maestre sono lavoratrici il cui *status* socioeconomico è basso, perché si vedono riconosciuta poca onorabilità, poco prestigio, poco guadagno, scarsissimo potere, nessuna proprietà dei mezzi di produzione e dei locali adibiti alle mansioni lavorative.

Alcuni autori (Liu e Grusky, 2018) hanno evidenziato come alla base di questo posizionamento socioeconomico ci sia il fatto che i cambiamenti sociali sono spesso di semplice natura istituzionale e

non riguardano le competenze richieste per svolgere il compito lavorativo, ad esempio quando le donne entravano nel mercato del lavoro si andavano di pari passo trasformando molti tipi di lavoro domestico in lavori a mercato, senza una percezione di un cambio o un aumento delle competenze richieste per svolgere la mansione. D'altronde che la classe sociale, lo *status* socioeconomico e il classismo siano implicati in molti casi che riguardano le professioni d'aiuto e di insegnamento, è dimostrato ampiamente (Liu, 2002, 2006; Liu e Ali, 2005), al punto che la composizione della base sociale di reclutamento nei diversi percorsi di studio ne è influenzata, e studenti con una condizione familiare segnata da posizionamento sociale basso tendono a scegliere studi che conducono a carriere meno remunerate (Csók, 2019: 113). Per questo la documentazione, l'apertura di centri di documentazione, le mostre dei documenti e dei prodotti dei bambini, consentono non solo di registrare, analizzare, valutare, formarsi, ma anche di diventare visibili, mostrare la propria competenza professionale, cercare di avere più riconoscimenti e superare la perifericità del proprio *status*. Sappiamo anche però che nonostante la documentazione sia di fondamentale importanza per la manutenzione delle competenze professionali del docente, perché attiva la sua capacità riflessiva e consente di comunicare il proprio lavoro e migliorare la propria rappresentazione identitaria, è tuttavia "faticoso per il singolo insegnante e per il gruppo docente, chiamati soprattutto a "fare" nella quotidianità, trovare il tempo di costruire, sostenere, incrementare un atteggiamento riflessivo, [...] di una cultura dell'osservazione, di una cultura della documentazione, di una cultura della valutazione e certo della propria identificazione e motivazione professionale" (Ferrari, 2013: 112). Per fare ciò serve un impegno politico fattivo da parte dei governi, il che è consigliato anche dalla Commissione Europea (2018: 9), mettendo in opera azioni che aumentino il tempo e le risorse da dedicare a questa pratica.

### Uso didattico della documentazione

Se l'uso tradizionale del dato raccolto in un approccio curricolare è didattico, cioè serve per migliorare le prestazioni formative per raggiungere la padronanza degli obiettivi d'apprendimento (*mastery*), risultando, come dice la Briet (1951) in una tecnica del lavoro intellettuale, un uso didattico è possibile anche in un contesto infantile in cui il modello curricolare prevalente è quello del *play-based learning*, e ciò principalmente grazie all'esperienza avviata a Reggio Emi-

lia da Malaguzzi.

Reggio Emilia è spesso associata a un uso comunicativo della documentazione, con l'impiego del documento all'interno di una strategia narrativa, ma in realtà la finalità didattica della documentazione è prevalente e pedagogicamente più saliente. Difatti il motto "*rendere visibile l'apprendimento*", fa capire che si vuole documentare qualcosa di difficile da vedere (come fa ogni documento prodotto per analizzare qualche tema degno di essere studiato) e che lo si vuole mettere a disposizione di un pubblico, ma se questa è un'azione di tipo comunicativo quando il pubblico è esterno al processo educativo, essa è anche un'azione di tipo didattico quando il dato viene messo a disposizione di un pubblico interno (docenti e bambini). L'aggettivo "*visibile*" vuole intendere che il processo d'apprendimento non è manifesto e ha natura complessa, e che quindi richiede uno sforzo di analisi, svelamento, dispiegamento da parte del docente, con la produzione di una serie variata di documenti: registrazioni audio e video, foto, trascrizioni di dialoghi, mostre di prodotti dell'attività infantile, scrittura di resoconti di attività educativa, pubblicazione di progetti educativi.

Questa mole di documenti può essere impiegata, come detto poco sopra, verso tre differenti destinatari: i bambini, i docenti, la comunità allargata. Il lavoro di Malaguzzi e di tutte le sue collaboratrici ha avuto un ampio impatto verso tutti i destinatari, perché ha consentito di utilizzare la pratica documentativa per comunicare il proprio operato a pubblici ampi e anche molto lontani dalla scuola, ha avuto impatti positivi sulla professionalità e l'identità delle maestre grazie all'innescare di atteggiamenti di riflessione critica sulle pratiche professionali e la comunicazione verso l'esterno dei risultati ottenuti con i bambini, ma soprattutto possiede il suo maggior pregio nella apertura di un nuovo sentiero didattico verso e con i bambini. Questi impatti che coinvolgono docenti e bambini sono i più importanti, perché consentono di attivare capacità di miglioramento e retroazione didattica da parte del docente, e permettono al bambino di impiegare mediatori didattici che favoriscono i processi di memoria, di comprensione e di applicazione, oltre alla tanto celebrata capacità sintetica e creativa. Tuttavia anche osservatori attenti come Formosinho e Peters (2019) trascurano di sottolinearlo con la dovuta chiarezza, perché ricordano che il lascito malaguzziano in merito alla documentazione è dirimente per la riflessività del docente, ma non insistono sull'aspetto didattico, accentuando invece il suo fondamentale

contributo alla comprensione dello sviluppo infantile, alla promozione dei diritti infantili, del monitoraggio di ciò che avviene in classe, per la comprensione del progresso cognitivo del bambino, per la creazione di una comunità democratica di docenti.

Manca in questo caso una affermazione irrevocabile sull'importanza didattica che ha l'uso della documentazione a Reggio, e che può essere esemplificata con l'affermazione, *rendere visibile l'apprendimento per mezzo di documenti visivi, narrativi e artefatti, serve ai bambini per riflettere su quello che stanno facendo oggi alla luce di ciò che hanno già fatto, serve a iterare dei percorsi cognitivi, a ricordare il passato per memorizzare, a tentare nuove strade, a riflettere assieme all'adulto sulla destinazione cognitiva e culturale dell'esperienza educativa*.

Giustamente Katz (1993: 63) cita Malaguzzi il quale riferendosi alla documentazione dice che i bambini grazie ad essa riescono a contemplare il significato del loro lavoro e diventano sempre più curiosi, interessati e fiduciosi delle proprie potenzialità.

Se invece volessimo illustrare il funzionamento didattico della documentazione a *parte docentis* potremmo impiegare l'espressione, *grazie alla documentazione le maestre e le educatrici rendono visibile anche a sé stesse il percorso svolto finora e ricordano dove sono arrivati i bambini, da dove devono ripartire per indirizzarli verso gli apprendimenti non ancora conseguiti, perché i documenti impiegati così non sono un mero archivio da tenere fuori dalla relazione educativa, ma impiegati durante la relazione educativa, costituiscono una mappa che mostra la porzione di territorio che il bambino ha già esplorato, consentendo all'adulto di guidare l'esplorazione della restante parte del territorio culturale di importanza curricolare*.

Qui riprendiamo la celebre metafora di Dewey (1902): per il bambino è fondamentale esplorare il terreno per averne una conoscenza diretta, ma l'adulto che ha a disposizione la mappa generale del territorio, guida l'esplorazione individuale infantile, di tipo psicologico, sulla base dei riferimenti curricolari stabiliti da un punto di vista del sapere. In questo approccio didattico malaguzziano riscontriamo una ascendenza de bartolomeisiana (De Bartolomeis, 1968), perché anziché indulgere sulle definizioni del bambino dedito al gioco e alla fantasia, si riconosce che il lavoro è una forma altrettanto fondamentale dell'attività infantile, e si recepisce pienamente il suo invito a creare laboratori dove i bambini sperimentino, facciano ipotesi, creino, seguiti da un adulto che li guida senza fretta e senza frustrare l'istinto ludico, creativo, curio-

so, ma anzi conducendolo verso apprendimenti forti e duraturi, anche di tipo culturale e linguistico, facendogli acquisire codici e chiavi di lettura intellettuali della realtà. Questo lavoro però è di lunga durata, non si realizza con l'attività di un giorno, né si può pensare sotto la forma dell'unità didattica, deve essere necessariamente pensato in un laboratorio che tematizza un argomento e lo esplora per molto tempo, dando spazio sia a quel raggio cognitivo medio che ha il bambino e di cui parla Frabboni (1987) che all'interdisciplinarietà, all'intersezione di competenze monodimensionali (i linguaggi specifici), metadimensionali (le facoltà cognitive superiori nella tassonomia di Bloom) e fantadimensionali (l'euristica, l'estetica e la creatività), e che abitano, come obiettivi, tutte le contrade scolastiche della scuola a nuovo indirizzo. Proprio la documentazione interviene come strumento dell'isteresi (Ferraris, 2021), necessario a mantenere la barra dritta in una navigazione tanto impegnativa, agendo come dispositivo che ravviva la memoria, l'interesse, l'attenzione e la creatività infantile a distanza di tempo, e al contempo consente all'adulto di tenere sotto controllo lo stato di fatto del percorso, avendo dati certi a disposizione per orientare la propria azione didattica attuale. Si intende questo quando si afferma che questa documentazione non serve solo a documentare l'apprendimento, ma diventa una parte dell'apprendimento stesso (Dahlberg et Al., 1999). Anche Katz e Chard (1996) lo affermano quando dicono che a Reggio lo scopo principale della documentazione è consentire al docente di progettare e valutare gli apprendimenti assieme ai bambini. Spesso però si è recepita la novità malaguzziana in maniera riduttiva, ad esempio nelle *Indicazioni nazionali del curricolo*, in cui troviamo questa espressione: "la pratica della documentazione va intesa come processo che produce tracce, memoria e riflessione, negli adulti e nei bambini, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo".

Ma in questo palese richiamo dell'apporto malaguzziano c'è anche una decisa incomprensione del suo lascito, o almeno una riduzione che porta a una parziale perdita di significato, visto che la funzione più importante della documentazione non è rendere visibile l'apprendimento per apprezzare i progressi dei bambini, ma utilizzare questo dato per sostenere la didattica laboratoriale, che, incentrata com'è su temi, linguaggi, codici, che richiedono uno sforzo cognitivo continuo nel tempo da parte del bambino, ha bisogno di mediatori didattici prodotti dai bam-

bini stessi durante il percorso che rafforzino la memoria e altre funzioni cognitive a distanza di tempo. La funzione più importante è didattica, il materiale documentale serve a tutti gli effetti come risorsa di rafforzamento isteretico, riproducendo nel presente gli effetti di un apprendimento passato che non sarebbe altrimenti immediatamente accessibile per il bambino, e neanche per l'adulto. Sopra si diceva che i documenti tradizionalmente si sono concepiti come tracce da consultare in un tempo futuro da cui trarre evidenza di ciò che rischiava di essere dimenticato, da studiare, approfondire, mentre nella teoria curricolare c'è bisogno di documenti che siano evidenze nel presente e che consentano di intervenire per migliorare insegnamenti e apprendimenti, per migliorare le prestazioni dei docenti e degli apprendenti, ma in questo caso c'è un recupero di entrambi gli aspetti: il bambino nei primi sei anni di vita ha un rapporto con il passato che non è comparabile a quello dell'adulto, per lui la vista di un disegno di un ragnò fatto due settimane prima è un reperto del passato, un vestigio che parla di qualcosa che non era più presente, in alcuni casi già rimosso. D'altronde che la memoria infantile abbia una operatività minore di quella adulta è noto, sia per motivi fisiologici, che di sviluppo linguistico, e di ripetizione delle esperienze; la capacità di ritenere informazioni inoltre dipende dalla rilevanza dell'azione con cui si sono ottenute, tanto che Rovee-Collier e Cuevas (2009: 28) ipotizzano che i bambini piccoli dimenticano più rapidamente perché hanno meno associazioni significative a cui ricorrere per collegarvi la memoria di un fatto. Inoltre i bambini, anche quando imparano a parlare continuano a fare maggiore affidamento sulla memoria non verbale, e se la maggior parte di ciò che registrano ha una forma non verbale essi dovranno tradurre le proprie memorie preverbal (ad esempio quelle iconiche) in parole prima di poterne discorrere in merito, il che è difficile senza ausili visivi (Bauer e Wewerka, 1995, 1997). Simcock e Hayne (2002), mettono chiaramente in evidenza che i bambini ricordano molto meglio se vedono, piuttosto che se odono. Quindi quello che per l'adulto è un impiego attuale del documento per modificare la propria condotta, per il bambino è connessione con un passato che ha bisogno di documenti visivi per essere ricordato.

I risultati di apprendimento dipendono dalle esperienze educative svolte nel passato, ma ripresentare alla vista, all'udito, all'attenzione del bambino le tracce del lavoro passato lo aiuta a ripensare, riflettere sull'azione, su ciò che ha imparato. Questa funzione

della documentazione si inserisce in un quadro di riferimento che, epistemologicamente, cerca di spiegare come avviene l'apprendimento a partire dalla pratica, perché se la pratica non è indagata a partire da dati certi che ce la ripropongono per analizzarla, facciamo maggiore fatica o non impariamo nulla. Bloom (1986) affermava che Tyler nel pensare al costruito curricolare era interessato principalmente alla relazione tra insegnamento e apprendimento e ai modi in cui entrambi potevano essere migliorati dal processo di valutazione. La stessa finalità è presente in Malaguzzi e in genere nell'approccio reggiano (Rinaldi, 2006: 47) che considera necessario consentire un accesso continuo al processo di apprendimento (o almeno alle sue evidenze) per ricordare, riesaminare, analizzare e ricostruire. Tutto ciò mira a migliorare la relazione tra insegnamento e apprendimento, ne cambia però lo strumento, per via della natura strutturalmente aliena della scuola dell'infanzia rispetto alla prassi scolastica, visto che l'infanzia rimane più centrata su modelli di *play-based learning*. Grazie a questo impiego didattico della documentazione si ottiene il miglioramento della relazione dinamica tra insegnamento e apprendimento, perché documenti visivi, narrativi, manufatti, sostengono i processi di insegnamento e apprendimento durante un arco lungo di tempo. Il tempo della didattica infantile, in questo caso, non corrisponde a quello dell'unità didattica, e anziché attivare valutazioni che conducono a individualizzazione degli insegnamenti in un segmento formativo coerente nel contenuto e relativamente breve nel tempo, come avviene invece per il curricolo orientato sui saperi disciplinari, portano l'adulto a riprogettare, tenere memoria e condurre l'azione didattica in vista di un fine lontano che si può raggiungere solo se i bambini hanno a loro volta a disposizione una serie di documenti che facciano da pietre miliari nel cammino.

## REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

- Alasuutari M., Markström A. M., e Vallberg-Roth A. C. (2014). *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315818504>
- Argyris, C. (1991). Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review*, May-June, pp 99-109.
- Argyris, C., e Schön, D A. (1974). *Theory in Practice: increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Baldacci, M., e Frabboni, F. (2009). *La controriforma*

*della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico*. FrancoAngeli Milano

- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci Roma.
- Baldacci, M. (2020). *Il curricolo. Ascesa, caduta e rinascita*. In B. Martini e M. C. Michellini (a cura di). *Il curricolo integrato*. Franco Angeli.
- Bauer, P. J., & Wewerka, S. S. (1995). One- to two-year-olds' recall of events: The more expressed, the more impressed. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 475-496.
- Bauer, P. J., & Wewerka, S. S. (1997). *Saying is revealing: Verbal expression of event memory in the transition from infancy to early childhood*. In P. van den Broek, P. J. Bauer & T. Bourg (a cura di). *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M., Gariboldi, A., & Livraghi, P. (1997). *Valutare e valutarsi*. Junior.
- Bennett, J., e Tayler, C. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD publishing.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control, Volume III, Towards a Theory of Educational Transmission*. Routledge and Kegan.
- Beyer, L. E., e Apple M. W. (1998). *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*. State University of New York Press.
- Bloom, B. S. (1971). *Mastery learning*. In J. H. Block (Ed.). *Mastery learning, theory and practice* (pp. 47-63). Holt, Rinehart and Winston.
- Bloom, B. S. (1986). Ralph Tyler's Impact on Evaluation Theory and Practice. *Journal of Thought*, 21 (Spring, 1986), 36-46.
- Bondioli, A., e Ferrari, M. (a cura di). (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Franco Angeli.
- Bondioli, A., e Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Junior.
- Borghi B. Q., e Tobruk B. (2014). *Crescere insieme. «Il nido» Ferrero, storia di una esperienza*. Junior.
- Briet, S. (1951). *Qu'est-ce que la documentation*. EDIT Paris
- Canevaro, A., Chiantera A., Coccever E., e Peticari P. (2000). *Scrivere di educazione*. Carocci Editore.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble.
- Cigala, A., Venturelli, E., e Bassetti, M. (2019). *Reflective Practice: A Method to Improve Teachers'*

- Well-Being. A Longitudinal Training in Early Childhood Education and Care Centers. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Commissione Europea (2018). *Proposta di raccomandazione del Consiglio relativa a sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità*. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c01aa-75ed71a1.0023.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c01aa-75ed71a1.0023.02/DOC_1&format=PDF)
- Csók, C. (2019). *The Social Recruitment Basis of the Helping Professionals*. In M. Zsuzsanna, M. L. Dóra e M. Ferenc (a cura di). *InterTalent Unideb 2018*, pp. 113-120. Debreceni Egyetem.
- Dahlberg, G., e Moss, P. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation. *CESifo DICE Report*, vol. 6 (2), 21-26.
- Dahlberg, G., Moss P., e Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Taylor and Francis.
- De Bartolomeis, F. (1968). *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press.
- Doucet F., Allen L., e Kelly B. B. (a cura di) (2015). *Transforming the workforce for children Birth through Age 8: A unifying foundation*. The National Academies Press.
- Ferrari, M. (2013). Competenze e attività professionali degli insegnanti. In A. Bondioli, M. Ferrari, V. Ferrari, E. Mignosi e D. Savio (a cura di). *Leggere le Indicazioni. Riflessioni e proposte per la scuola dell'infanzia*. Junior.
- Ferraris, M. (2021) *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*. Laterza, Roma Bari.
- Formosinho, J., e Peeters J. (2019). *Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education. Revealing and Reflecting on High Quality Learning and Teaching*. Routledge.
- Fortunati, A. (1991). *Progettare e documentare le esperienze del nido: metodi, esperienze, strumenti*. Juvenilia.
- Frabboni, F. (1987). *Dal curricolo alla programmazione*. Giunti & Lisciani.
- Gagné, R. M., (1970). *The conditions of Learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Junior.
- Heckman, J., Pinto, R., e Savelyev, P. (2013). Understanding the Mechanisms through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*, 103 (6), 2052-86.
- Hirst, P. e Peters, R.S. (1970) *The Logic of Education*. Routledge, London-New York
- Jasper, M. (2013). *Beginning Reflective Practice*. Cengage Learning.
- Juran, J., e Blanton Godfrey, A. (1999). *Juran's Quality Handbook*. McGraw Hill.
- Katz, L.G. (1993). *What Can We Learn from Reggio Emilia?* In C. Edward, L. Gandini e G. Forman (a cura di). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections*. Ablex publishing.
- Katz, L. G., e Chard, S. (1996). The Contribution of Documentation to the Quality of Early Childhood Education. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, Urbana.
- Kingston, D., e Siraj, I. (2017). Supporting the Implementation of the Foundation Phase through Effective Professional Development. *Wales Journal of Education*, 19 (1).
- Koepf A. E., Gershoff E. T., Castelli D. M., e Bryan, A. E., (2022). Preschoolers' executive functions following indoor and outdoor free play. *Trends in Neuroscience and Education*, 28.
- Langworth, R. M. (2008). *Churchill by Himself: The Life, Times and Opinions of Winston Churchill in His Own Words*. Ebury Publishing.
- Lewis, C. T. e Short, C. (1891). *Harpers' Latin Dictionary: A New Latin Dictionary Founded on the Translation of Freund's Latin-German Lexicon*. E. A. Andrews
- Liu, Y., e Grusky, D. B., (2018). The Winners of the Third Industrial Revolution. In D. Grusky (ed.). *Social stratification. Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*, pp. 220-238.
- Liu, W. M. (2002). The social class-related experiences of men: Integrating theory and practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33, 355-360.
- Liu, W. M. (2006). *Classism is much more complex*. *American Psychologist*, 61, 337-338.
- Liu, W. M., e Ali, S. R. (2005). *Addressing social class and classism in vocational theory and practice: Extending the emancipatory communitarian approach*. *The Counseling Psychologist*, 33, 189-196.
- Loizou, E., e Trawick-Smith, J. (2020). *Teacher Education and Play Pedagogy*. International Perspectives. Routledge London.
- Maragliano, R., e Vertecchi, B. (1977). *La programmazione didattica*. Editori Riuniti.
- Mortari, L. (1998). *Scrivere un diario per riflettere sul fare scuola*. *Dirigenti Scuola*, 3, 25-33.
- Newman, S. (1999). Constructing and critiquing reflective practice. *Educational Action Research*, 7(1), 145-163.
- ONU (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E)
- Ornstein, A. C. (1987). The Field of Curriculum: What Approach? What Definition? *The High School Journal*, 70(4), 208-216.
- Peisner-Feinberg E. S., Burchinal M. R., Clifford R. M., Culkin M. L., Howes C., Leen Kagan, S., e Yazejian, N. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. Norton.
- Pianta, R., Barnett W., Burchinal M., e Thornburg K. (2009). The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49-88.
- Pianta, R., Downer, J., e Hamre, B. (2016). Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-137.
- Piretti D., e Leonetti R. (2006). I diari: la mia storia al nido. In Comune di Roma-Assessorato e dipartimento XI Politiche Educative e Scolastiche, *Pensare, fare, documentare, percorsi educativi a confronto*, 2006, 62-69.
- Popper, K. R. (1970). *Logica della scoperta scientifica*. Einaudi Torino.
- Pyle, A., e Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289.
- Rinaldi C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. Routledge.
- Rolfe, G., Freshwater, D., Jasper, M. (2001). *Critical reflection in nursing and the helping professions: a user's guide*. Palgrave Macmillan.
- Rovee-Collier C., e Cuevas, K. (2009). The development of infant memory. In M. L. Courage e N. Cowan (a cura di). *The Development of Memory in Infancy and Childhood*. Psychology Press New York.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Simcock, G., & Hayne, H. (2002). Breaking the barrier? Children fail to translate their preverbal memories into language. *Psychological Science*, 13, 225-231.
- Sposetti, S., e Szpunar G., (2018). *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*. Junior.
- Tobin J. (2005). Quality in Early Childhood Education: An Anthropologist's Perspective, *Early Education and Development*, 16(4), 421-434.
- Tognetti, G. (1991). Il 'Diario' come scommessa comunicativa fra il nido e la scuola dell'infanzia. In E. Catarsi (a cura di). *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*, pp. 113-117. La Nuova Italia.
- Trawick-Smith, J. (2009). *Science in support of play: The case for play-based preschool programs*. The Center for Early Childhood Education.
- Tyler, R. W. (1977). Toward Improved Curriculum Theory: The inside Story. *Curriculum Inquiry*, 6(4), 251-256.
- Verger A., Fontdevila, C., e Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform*. Teacher College Press Columbia University.
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K., e Urech, C. (2018). Learning through play-pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 589-603.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wagner, J. (2006). An outsider's perspective: Childhods and early education in the Nordic countries. In J. Einarsdottir e J. Wagner (a cura di). *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. pp. 289-306. Information Age Publishing.
- Wallace, R. J., (2020). Practical Reason. In E. N. Zalta (a cura di). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford.
- Walsh, G. M., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., e Ingram, G. (2010). *Developmentally appropriate practice and play-based pedagogy in early years*

*education: A literature review of research and practice.* Belfast: CCEA.

Whitfield, R. C. (1972). Curriculum objectives, examinations and curriculum change. *Cambridge Journal of Education*, 2(2), 76-91.

Willoughby, T., Wylie, A. C., e Catellier, D. J., (2018). Testing the association between physical activity and executive function skills in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 82-89.

Wood E., e Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control. *The Curriculum Journal*, 27(3), 387-405.

Recibido: 10-03-23.

Aceptado: 07-09-23

Lupi, A. (2023). Documentazione alla scuola dell'infanzia e al nido: tra usi didattici curricolari, riflessività e comunicazione. *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 55-70.  
Disponibile: <http://www.reladei.com>



**Andrea Lupi**

Università degli Studi di Urbino

Italia

[andrea.lupi@uniurb.it](mailto:andrea.lupi@uniurb.it)

Andrea Lupi è pedagista. Ricercatore presso l'Università di Urbino. Segretario Generale Fondazione Montessori Italia. Supervisore di strutture educative e scuole dell'infanzia, esperto del metodo Montessori. Ha ottenuto il titolo di dottore di ricerca presso l'Università degli Studi di Urbino. Svolge ricerca nell'ambito della Storia della Pedagogia e dell'Educazione morale.