

## **Valutazione come dialogo**

---

Evaluation as dialogue

Antonio Gariboldi, professore associato, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Antonella Pugnaghi, assegnista di ricerca, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia<sup>1</sup>

### **ABSTRACT**

---

The establishment of the integrated system 0/6 (Legislative Decree n. 65/2017) aims to guarantee all children the right to education, recognizing the early childhood and care services as places of educational culture and social inclusion. However, in addition to ensuring the accessibility, sustainability, and inclusiveness, it becomes necessary to introduce effective monitoring and evaluation systems to ensure quality educational practices. As part of a formative approach to evaluation, this contribution aims to illustrate two different self-evaluation paths, the first linked to the accreditation process of 0/3 educational services of the Emilia-Romagna Region and the second carried out in state preschools in the province of Como.

### **SINTESI**

---

L'istituzione del sistema integrato "zerosei" (decreto legislativo n. 65/2017) mira a garantire a tutti i bambini il diritto all'educazione, riconoscendo nei servizi per l'infanzia dei luoghi di cultura educativa e di inclusione sociale. Tuttavia, oltre ad assicurare l'accessibilità, la sostenibilità e l'inclusività, diviene necessario introdurre dei sistemi efficaci di monitoraggio e valutazione, per garantire delle prassi educative di qualità. Nel contesto di un approccio formativo alla valutazione, il presente contributo intende illustrare due differenti percorsi di autovalutazione, il primo legato al processo di accreditamento dei servizi educativi 0-3 in Regione Emilia-Romagna e il secondo realizzato in 20 scuole dell'infanzia statali della provincia di Como.

**KEYWORDS:** "zero-six" integrated system, educational self-evaluation, territorial pedagogical coordination, educational quality, reflective processes

**PAROLE CHIAVE:** sistema integrato "zerosei", autovalutazione formativa, coordinamento pedagogico territoriale, qualità educativa, riflessività

---

<sup>1</sup> L'articolo è frutto di un lavoro condiviso. In particolare, Antonio Gariboldi è autore dei paragrafi 1 e 2; Antonella Pugnaghi è autrice dell'introduzione, del paragrafo 3 e delle conclusioni.

## Introduzione

In Italia, il decreto legislativo n. 65/2017, in attuazione della legge n. 107/2015, ha istituito il «sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni», con la finalità di «garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali».

La suddetta norma ha sancito la necessità di realizzare un unico sistema integrato, superando l'attuale articolazione dei servizi di educazione e di istruzione in due segmenti separati (fino a tre anni e da tre a sei anni), i quali risultano caratterizzati da significative eterogeneità, sia per quanto concerne la diffusione sul territorio nazionale e il relativo tasso di frequenza<sup>2</sup>, ma anche in merito ai diversi riferimenti normativi e culturali che li connotano e li orientano.

Nello specifico, si pone in evidenza la necessità di rintracciare dei riferimenti pedagogici condivisi, secondo un'impostazione progettuale comune, volta non a cancellare le peculiarità di ciascuna tipologia di servizio, ma a elaborare un curriculum 0-6 coerente e unitario, individuando delle dimensioni trasversali «secondo criteri concettualmente fondati ed eticamente orientati, per dar forma a quell'intenzionalità pedagogica capace di promuovere qualità, equità e inclusione per tutti e per ciascuno» (Grange, 2018, p. 29).

In tal senso, nella bozza delle Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei” (Commissione nazionale, 2021), si pone in evidenza la funzione formativa e il carattere riflessivo e partecipativo che la valutazione di contesto deve assumere per permettere all'intero gruppo di lavoro di poter contestualizzare e riflettere sull'offerta formativa e sulle pratiche adottate, problematizzando la complessità dei significati che le contraddistinguono e facendo emergere criteri e punti di vista, in modo tale da consentire successivamente delle riprogettazioni consapevoli e condivise.

Pur nell'eterogeneità dei percorsi valutativi intrapresi e realizzati all'interno dei servizi educativi per l'infanzia, occorre dunque mettere in evidenza come l'efficacia formativa di un processo di valutazione non si esaurisca nell'elaborazione di un progetto di miglioramento per il singolo servizio, ma sia connessa alla capacità di attivare indagini riflessive e autoriflessive all'interno delle *équipes* educative coinvolte e di sostenere l'elaborazione di una progettualità educativa esplicita e condivisa a livello della rete di servizi e scuole presenti in un determinato territorio, livello essenziale per la realizzazione progressiva di un sistema integrato “zerosei” di qualità (Bondioli, 2015; Bondioli & Savio, 2014; Gariboldi, Babini & Vannini, 2014; Fetterman, 2001; Fetterman, Deitz & Gesundheit, 2010).

---

<sup>2</sup> I dati Istat 2020 relativi all'anno educativo 2017/2018 registrano un dato di copertura della rete dei servizi educativi (nidi e servizi integrativi) sul territorio nazionale del 24,7%, mentre il tasso di frequenza scolastica complessivo dei bambini dai 3 ai 5 anni (comprensivo della scuola d'infanzia e degli anticipi nella scuola primaria) risulta del 94,4% (cfr. Dipartimento per le politiche della famiglia, Istat, Università Ca' Foscari, MIPA, 2020).

## 1. Per un approccio partecipato, dialogico e democratico alla valutazione

L'impegno a garantire il diritto all'educazione di bambini e bambine nel contesto di un sistema dei servizi per l'infanzia diffuso, accessibile economicamente e di qualità si fonda sull'idea che l'educazione dei bambini non rappresenti un fatto esclusivamente privato in carico alle famiglie, ma anche una responsabilità pubblica. Dunque, un fatto politico, se facciamo riferimento al significato etimologico del termine che lo qualifica come appartenente alla *polis*, cioè alla vita e alla responsabilità della città e della comunità. In questo senso, i servizi educativi per l'infanzia si definiscono come servizi di comunità, cioè servizi che esprimono la loro dimensione politica creando legami di corresponsabilità educativa con le famiglie e costruendo, in vario modo e a differenti livelli, spazi collettivi di dialogo e riflessione sui temi e le problematiche dell'educazione dei bambini.

La capacità di creare contesti di dialogo – tra educatori, tra educatori e genitori e tra gli stessi genitori – e di sviluppare pensiero e riflessione collettiva sull'azione educativa, pur nella consapevolezza della complessità di sostenere questi processi con i diversi soggetti implicati nei servizi, rappresentano quindi dei tratti fondanti l'identità pedagogica delle istituzioni educative per l'infanzia. In coerenza con tale assunto, anche le pratiche di valutazione della qualità educativa dovrebbero essere svincolate da logiche puramente ispettive o da sistemi che alimentano dinamiche di competizione tra servizi, istituendo gerarchie di eccellenza e assumendo il «principio della concorrenza quale miglior principio di organizzazione possibile a tutti i livelli» (Pinto, 2012, p. 95). Valorizzare il dialogo nell'ambito dei processi valutativi – tra operatori, ma anche tra i diversi servizi presenti in un determinato territorio – significa dare centralità alla partecipazione, assegnando responsabilità e potere decisionale a chi lavora nei servizi, sia in fase di progettazione dei percorsi valutativi (come e verso cosa indirizzare la valutazione) che di gestione dei processi e di utilizzo operativo dei dati valutativi. Si tratta di condividere una scelta che presuppone considerazione per le ragioni di insegnanti ed educatori e per le diverse culture professionali e che implica «l'assunzione di una maggiore responsabilità formativa da parte di tutti gli attori in gioco [e la] necessità di adottare un modello di valutazione partecipativo, collaborativo, democratico» (Semeraro & Aquario, 2011, p. 27).

Sotto questo profilo la valutazione si qualifica come un processo corale di ricerca-azione, una forma di indagine autoriflessiva condotta dal gruppo di lavoro con lo scopo d'incrementare la propria consapevolezza pedagogica, di sviluppare repertori condivisi e di definire possibili linee d'intervento. La valutazione partecipata si configura come «un processo educativo attraverso cui gruppi sociali producono una conoscenza orientata all'azione sulla loro realtà, chiariscono e articolano le loro norme e valori e raggiungono un consenso su ulteriori azioni» (Brunner & Guzman, 1989, p. 11). Un approccio che, quindi, implica il controllo condiviso nelle varie fasi del processo e che promuove la creazione di un ambiente

di apprendimento interattivo finalizzato a esplorare e comprendere gli assunti e i significati sottostanti alle pratiche educative in funzione di un loro sviluppo.

L'inclusione degli operatori come protagonisti del processo valutativo è strettamente connessa alla messa in primo piano della funzione formativa della valutazione. L'efficacia formativa della valutazione, e la possibilità perciò di attivare cambiamento, è infatti strettamente legata alla capacità che ha il processo di sollecitare una reale partecipazione degli educatori. I servizi educativi per la prima infanzia sono servizi ad alto tasso di simbolizzazione e la loro qualità è fortemente connessa alla componente motivazionale e relazionale; il cambiamento e il miglioramento di un servizio educativo sono dunque collegati alla capacità di sviluppare pratiche riflessive, di costruire conoscenza sulla propria pratica professionale e di realizzare forme di apprendimento trasformativo. Lavorare sul cambiamento delle pratiche educative significa, in qualche modo, lavorare sul cambiamento delle persone che sono implicate in tali pratiche e ciò è possibile solo se chi opera all'interno dei servizi è effettivamente coinvolto in un processo collettivo di analisi e revisione della prassi.

Se il cambiamento è legato a un processo di apprendimento che avviene all'interno di una cornice partecipativa, cioè «nel contesto di specifiche forme di copartecipazione sociale» (Hanks, 2006, p. 10) che implicano la possibilità di negoziare significati e prendere decisioni, allora l'autovalutazione può essere realmente formativa e formatrice solo se attiva in profondità il gruppo di lavoro, coinvolgendolo in una pratica sociale di ricerca. Imparare a valutare e valutarsi significa imparare ad attivare processi di autoanalisi e quindi apprendere modalità di controllo della propria operatività. La valutazione, in questa prospettiva, ha la funzione di promuovere e sorreggere l'incremento della consapevolezza e della capacità di autodeterminazione: «la valutazione risulta formativa non tanto e non solo [...] perché è compiuta in vista di un riorientamento e un miglioramento del servizio, ma in quanto educa e trasforma i soggetti che vi si impegnano fornendo loro strumenti per l'assunzione di consapevolezza, autodeterminazione, senso di responsabilità, capacità professionali» (Bondioli, 2004, p. 21).

Dal punto di vista metodologico e dei principi e delle scelte di fondo, l'approccio partecipato, dialogico e formativo alla valutazione che si è qui brevemente richiamato, ~~e che è stato~~ adottato nei percorsi che verranno di seguito sinteticamente presentati, s'ispira sia a modelli diffusi a livello internazionale, come la *Empowerment evaluation* (Fetterman, 2001; Fetterman & Wandersman, 2005) o alcuni orientamenti di *Democratic evaluation* (Hanberger, 2004), sia, in modo più specifico, a un approccio elaborato in ambito italiano, cioè l'approccio di promozione dall'interno (Bondioli & Ferrari, 2004; Bondioli & Savio, 2014; Bondioli, 2015). In particolare, in relazione all'approccio dell'*Empowerment evaluation*, sono alcuni principi o "utensili" concettuali e metodologici che hanno rappresentato un riferimento importante per i percorsi realizzati (Fetterman, Deitz & Gesundheit, 2010):

- lo sviluppo di una cultura dell'evidenza. Si pone l'accento sul creare regolarmente l'opportunità di esaminare e discutere dati empirici per supportare o criticare le differenti posizioni;
- la promozione di un ciclo di riflessione e azione. Si danno opportunità strutturate per permettere agli operatori coinvolti di «riflettere sui dati valutativi, stabilire le priorità e sviluppare piani di azione» (Fetterman, Deitz & Gesundheit, 2010, p. 814). Quando le modifiche sono state realizzate, si provvede al loro monitoraggio e alla loro valutazione, garantendo così un ciclo continuo di indagine e valutazione;
- la cura per la crescita di una comunità di apprendimento. Ogni operatore, a prescindere dalla sua posizione professionale all'interno del servizio, possiede un punto di vista unico e importante sulla situazione che deve essere condiviso e apprezzato. Più sono coinvolti nel dialogo e nella discussione, più gli operatori possono apprendere reciprocamente e approfondire la comprensione della situazione;
- lo sviluppo di professionisti riflessivi. La definizione di «un tempo strutturato, di compiti e aspettative formali per tutti i soggetti interessati li aiuta a immergersi nel processo di valutazione». Gli operatori «sviluppano l'abitudine di riflettere in modo continuativo sulle loro pratiche sia individualmente che come parte di un gruppo più grande o comunità. Creando l'abitudine a una regolare autovalutazione, i soggetti coinvolti diventano professionisti riflessivi» (Fetterman, Deitz & Gesundheit, 2010, p. 814).

A ciò si aggiunge l'impegno ad attivare e sviluppare dinamiche di rete nell'ambito del sistema territoriale dei servizi, costruendo le condizioni per facilitare lo scambio, il dialogo e la collaborazione tra i vari soggetti istituzionali e favorendo così azioni di raccordo e coordinamento a supporto del processo d'integrazione e qualificazione del sistema.

## **2. Autovalutare la qualità del nido d'infanzia: un percorso in Emilia-Romagna**

In Emilia-Romagna, successivamente alla pubblicazione delle Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia (Regione Emilia-Romagna, 2012), è stato realizzato in via sperimentale un percorso triennale di valutazione formativa della qualità che ha coinvolto complessivamente 685 servizi del territorio regionale (Benedetti, Gariboldi, & Maselli, 2017). Il sistema di valutazione formativa elaborato nelle Linee guida e sperimentato nell'ambito del percorso, che valorizzava un approccio partecipato e dialogico alla valutazione e si fondava sull'assegnazione di un ruolo centrale nella gestione del processo ai coordinamenti pedagogici territoriali (CPT) delle diverse aree provinciali, è stato poi assunto come riferimento nella deliberazione della giunta regionale che istituisce e definisce il processo di accreditamento dei servizi per la prima infanzia (Regione Emilia-Romagna, 2019).

Sotto il profilo operativo il processo di valutazione formativa si articola su due livelli – il singolo servizio e la rete dei servizi di ogni territorio provinciale – e in quattro fasi principali che possono essere sinteticamente delineate nella tabella che segue:

	<b>Fase preparatoria</b>	<b>Fase diagnostico-ricognitiva</b>	<b>Fase propositiva-progettuale</b>	<b>Fase di documentazione e socializzazione</b>
<b>Servizio</b>	Incontri del gruppo di lavoro per condividere obiettivi e modalità del percorso e analizzare lo strumento di valutazione.	Fase individuale di raccolta dati e compilazione dello strumento. Momenti corali di restituzione, analisi e riflessione sui dati valutativi.	Formazione sui punti di debolezza individuati e/o progettazione e realizzazione di azioni di miglioramento.	Documentazione dei percorsi formativi e delle azioni di miglioramento realizzate.
<b>Rete</b>	Incontro di formazione iniziale con tutti gli operatori dei servizi coinvolti.	Analisi trasversale dei report di valutazione dei singoli servizi da parte dei CPT. Identificazione dei bisogni formativi diffusi.	Formazione di rete in risposta ai bisogni formativi individuati. Possibili modifiche agli strumenti e alle procedure di valutazione.	Incontri tra tutti gli operatori dei servizi coinvolti per la condivisione delle azioni di miglioramento realizzate. Documentazione del percorso.

TABELLA 1 – LIVELLI E FASI DEL PERCORSO DI VALUTAZIONE (RIELABORATA DA GARIBOLDI, BABINI, & VANNINI, 2014, P. 88)

Come si può osservare, il percorso di autovalutazione si sviluppa come un processo di ricerca-azione che prevede un definito schema procedurale.

Il primo momento del processo si sostanzia nella fase di coinvolgimento del gruppo di lavoro e di condivisione di obiettivi, strumenti e procedure. Occorre d'altra parte sottolineare che lo strumento di valutazione della qualità viene messo a punto da ciascun CPT sulla base di indicazioni comuni definite a livello regionale e può essere poi rivisto e modificato dallo stesso coordinamento sulla base di un momento finale di metavalutazione del processo. A un primo momento di formazione che coinvolge tutti gli operatori dei servizi implicati nel percorso segue un incontro ristretto di ogni gruppo di lavoro, in cui sono condivisi e discussi i significati e i vari passaggi del processo. Questa prima fase rappresenta un momento vitale e delicato del processo di ricerca-azione a carattere valutativo, in quanto definisce la possibilità di una reale e sostanziale partecipazione degli operatori al percorso di valutazione.

La seconda fase è quella dell'autovalutazione della qualità da parte degli educatori e prevede un primo momento di rilevazione dei dati (attraverso osservazioni sistematiche che devono essere progettate) e un successivo momento di assegnazione individuale di un giudizio sulla base dei criteri di valutazione proposti dallo strumento. Qui il momento di analisi e riflessione individuale precede

il momento in cui i dati valutativi raccolti dai differenti operatori sono esaminati e discussi nel contesto di uno o più incontri del gruppo di lavoro. La valutazione realizzata individualmente intende «fare in modo che il “punto di vista” particolare di ogni attore sociale coinvolto nel processo abbia la possibilità di emergere» (Bondioli, 2004, p. 41). Nell’ambito del lavoro in collettivo sono poi analizzate le differenze di valutazione e si entra nel merito dei punti di forza e di debolezza che sono stati rilevati.

La successiva fase del processo è rappresentata dagli incontri di gruppo, in cui si compie la valutazione e il bilancio dell’esperienza, riflettendo su quanto messo in rilievo dal processo valutativo e individuando le possibili priorità d’intervento. Gli ambiti su cui progettare e attivare un percorso formativo e/o le azioni di miglioramento sono pertanto decisi dagli operatori e sono comunque riportati – e quindi formalmente definiti – nel rapporto finale di valutazione. I report di valutazione sono poi esaminati e discussi nell’ambito del CPT, non per definire delle graduatorie o delle gerarchie di eccellenza, ma per individuare i bisogni formativi più diffusi nella rete territoriale dei servizi e quindi progettare insieme delle possibili iniziative comuni.

Il percorso si conclude, a distanza di tempo, con la realizzazione di alcuni seminari in cui gli operatori dei diversi servizi coinvolti s’incontrano per condividere e discutere le azioni di miglioramento realizzate. Non si tratta dunque di socializzare le valutazioni, ma le modalità con cui ogni gruppo ha lavorato per ridefinire e sviluppare alcuni elementi del proprio contesto.

Il processo si propone, in definitiva, di creare in vari modi contesti di dialogo tra gli educatori di ogni servizio, tra gli educatori dei differenti servizi pubblici e privati presenti sul territorio e tra i coordinatori che hanno la responsabilità pedagogica di tali servizi. In questo senso, un ruolo strategico in funzione del processo di qualificazione e integrazione del sistema dei servizi viene assunto dal CPT, che organizza e gestisce il processo valutativo e l’utilizzo dei suoi esiti a livello di rete provinciale dei servizi.

### **3. Autovalutare la qualità della scuola dell’infanzia: riflettere per porsi in dialogo**

In linea con un approccio partecipato e formativo alla valutazione di contesto, nell’anno scolastico 2017/2018 si è realizzato un percorso di ricerca-formazione che ha coinvolto 20 scuole dell’infanzia statali della provincia di Como.

L’intera proposta formativa, rivolta alle insegnanti delle scuole dell’infanzia afferenti all’ambito territoriale 12 della Lombardia, nel condividere gli assunti di base costituenti il modello di valutazione formativa di contesto denominato del «valutare, riflettere, restituire» (Bondioli & Ferrari, 2004) – secondo cui la qualità ha una natura negoziale, partecipativa e plurivocale, dunque, relativistica e dinamica, in quanto soggetta a un continuo confronto intersoggettivo e processuale (Becchi, 2000) – mirava a coinvolgere le insegnanti in operazioni di analisi e



confronto intersoggettivo sulla qualità educativa dei servizi, al fine di esplicitare e discutere gli elementi di forza e di criticità di tali contesti e di promuovere azioni d'innovazione e miglioramento condivise e partecipate.

In tal senso, l'obiettivo principale di questo percorso consisteva nell'offrire ai partecipanti un'opportunità per riflettere in maniera sistematica sulle ragioni pedagogiche che guidano, spesso inconsapevolmente, il loro agire educativo quotidiano, attraverso una «particolare forma di rispecchiamento orientata a rendere più mirata e intenzionale l'azione educativa» (Bondioli & Ferrari, 2004, p. 15).

Pertanto, riconoscendo alla valutazione una chiara funzione formativa, questo percorso mirava a:

- offrire a ciascun gruppo di lavoro educativo l'opportunità di familiarizzare con dispositivi di valutazione della qualità del contesto, in grado di sostenere l'osservazione di ciascun partecipante in maniera più sistematica e rigorosa;
- favorire all'interno di ciascuna *équipe* educativa delle occasioni per riflettere sulla propria operatività e sul proprio contesto, individuandone punti di forza ed elementi di criticità, in vista di un riorientamento e una riprogettazione;
- in linea con la cultura della comunità educante, incentivare e promuovere occasioni di confronto in rete tra le scuole dell'infanzia coinvolte, soprattutto nel momento della documentazione e socializzazione finale dei percorsi di miglioramento progettati e/o attivati.

Per sostenere i processi di analisi e riflessione all'interno delle *équipes* educative, si è adottato come strumento di valutazione l'AVSI (AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia) (Bondioli & Ferrari, 2008), ossia una scala elaborata nell'ambito del CEDE (successivamente trasformato in INVALSI), in particolare nel progetto 5 del Sistema Nazionale della Qualità dell'Istruzione "Interventi speciali per la valutazione della qualità della scuola dell'infanzia", che si articola in quattro scale, mediante le quali diviene possibile prendere in esame la complessa ecologia di dimensioni che contraddistinguono la scuola dell'infanzia, dalle esperienze educative alle attività professionali, dall'organizzazione del lavoro alle garanzie per un buon funzionamento (Bondioli & Ferrari, 2008).

Nello specifico, data la complessità che contraddistingue questo strumento e la scarsa familiarità riscontrata tra le insegnanti coinvolte nei confronti di tali dispositivi, si è consigliato a ciascun gruppo di lavoro di scegliere in sede collegiale una selezione di *item* (minimo 10 voci riconducibili a un'unica scala) quale focus di osservazione e valutazione specifico, in modo tale da garantire un certo rigore metodologico ed evidenze empiriche attendibili.

In analogia con il processo di ricerca-azione illustrato nel paragrafo precedente, anche questo percorso si è articolato su due livelli, ossia la singola scuola dell'infanzia, in alcuni casi addirittura la singola sezione, considerato che l'iscrizione alla proposta formativa era lasciata alla discrezionalità della singola insegnante, e la rete delle scuole dell'infanzia presenti nell'ambito territoriale in cui si è realizzato l'intero percorso di autovalutazione.





FIGURA 1 – MACRO-FASI DEL PROCESSO DI AUTOVALUTAZIONE

Nello specifico, dopo una prima fase di coinvolgimento e sensibilizzazione rivolta all'intero gruppo di insegnanti dell'ambito territoriale, finalizzata a sottolineare la funzione formativa della pratica valutativa e a illustrare l'articolazione dell'intero percorso, si è chiesto a ciascun insegnante di pianificare la fase osservativa, al fine di raccogliere i dati riguardanti specifici aspetti del contesto educativo e, quindi, poter formulare individualmente dei giudizi fondati sulle evidenze empiriche raccolte e in base ai criteri di valutazione proposti dallo strumento, onde evitare delle letture impressionistiche e superficiali.

Successivamente, sotto la supervisione del formatore esterno, le diverse *équipes* educative hanno quindi condiviso i dati valutativi raccolti, mettendo in evidenza i punti di forza e di criticità, al fine di individuare delle possibili priorità di intervento.

All'interno di ogni gruppo di lavoro, quindi, s'innescano dei processi di riflessione sulle pratiche e sui convincimenti educativi per co-costruire nuove conoscenze e consapevolezza, permettendo dunque una presa di coscienza rispetto al fare educativo, orientata a una riprogettazione intenzionale (Bondioli, 2016). Tali incontri collettivi si vengono dunque a configurare come dei veri e propri laboratori di sviluppo professionale, in quanto consentono alle figure educative di esplicitare e problematizzare i significati e i valori che sottostanno alle pratiche quotidiane, individuando, a partire da un'indagine rigorosa, gli ambiti su cui intervenire intenzionalmente, elaborando di conseguenza delle azioni di miglioramento condivise. Infine, ogni *équipe* educativa è stata invitata a confrontarsi con i criteri di qualità espressi nella scala di valutazione, problematizzando l'idea di buona scuola che questi ultimi veicolano, sollecitando così un'azione di de-costruzione e ricostruzione dell'identità educativa e favorendo una maggiore condivisione delle

implicazioni concettuali e valoriali che connotano le scelte e strategie educative quotidiane.

Infine, per non arginare i processi riflessivi all'interno delle singole scuole dell'infanzia coinvolte, si è realizzato un incontro conclusivo, quale momento di condivisione significativo in una realtà, come quella statale, ancora troppo spesso contrassegnata dall'autoreferenzialità delle singole istituzioni. Nello specifico, ai diversi gruppi di lavoro è stato chiesto di illustrare l'intero percorso valutativo intrapreso, ponendo in luce le criticità e i punti di forza in esso riscontrati, e di condividere i progetti di miglioramento ipotizzati e/o realizzati, attivando dunque un momento di confronto e scambio metavalutativo collegiale.

In tal senso, «la razionalità riflessiva intesa [...] come procedura euristica condivisa e condivisibile all'interno di un tessuto socio-relazionale, viene così a rappresentare la condizione di possibilità di autentici e validi processi di sviluppo e trasformazione delle organizzazioni, delle istituzioni e dei sistemi sociali» (Striano, 2006, p. 16).

## Conclusioni

«Le politiche per i diritti dell'infanzia, in sostanza, concretizzano l'idea che la presenza di una rete di servizi educativi e di scuole dell'infanzia di qualità rende una città e un territorio più a misura umana, più accoglienti e inclusivi, in piena sintonia con l'art. 3 della Costituzione italiana» (Commissione nazionale, 2021, p. 10).

Per realizzare un sistema integrato “zerosei” di qualità occorre dunque riconoscere nella valutazione formativa di contesto lo strumento di un approccio situato e riflessivo alla formazione dell'*équipe* educativa, in quanto mette al centro dell'analisi e della riflessione la coerenza tra il dichiarato progettuale e l'agito educativo, consentendo di mettere in luce le implicazioni pedagogiche delle pratiche quotidiane e, quindi, stimolando la negoziazione di significato nell'ambito del gruppo, l'apprendimento trasformativo e la costruzione di una progettualità educativa più esplicita e condivisa.

Infatti, alimentare il rapporto di ricorsività tra valutazione e riflessione, che si viene a realizzare in tali contesti formativi, non significa voler uniformare a un modello educativo prestabilito, ma garantire e valorizzare le unicità e specificità di ciascun professionista coinvolto, all'interno di una reale condivisione di valori e significati. In tal senso, «affinché i docenti possano qualificarsi come professionisti competenti, devono sviluppare abilità e modi di essere necessari a posizionarsi nella pratica come soggetti impegnati a fare del proprio agire l'oggetto di una indagine rigorosa e di una riflessività continua, ossia sono chiamati a fare ricerca [...] per svincolare la pratica da ogni forma di empirismo e fare di essa un'azione informata da teorie criticamente costruite ed empiricamente vagliate» (Mortari, 2003, p. 20).

La valutazione può dunque assumere un carattere realmente formativo solo se attiva in profondità il gruppo di lavoro, coinvolgendolo in un processo di ricerca

condiviso e partecipato. Ricerca quest'ultima non volta solamente a rilevare le potenziali criticità presenti all'interno dei contesti educativi, ma soprattutto finalizzata ad attivare quei processi di autoanalisi essenziali per emancipare l'*équipe* da un'attività abitudinaria. Infatti, formare al pensiero riflessivo mediante processi valutativi significa, da questo punto di vista, coltivare attitudini di flessibilità e responsabilità intellettuale (Bondioli, 2016).

Proporre e avviare dei percorsi di valutazione formativa nei contesti educativi prescolari significa infatti, in ultima analisi, prendere sul serio la pratica educativa come fonte di conoscenza (il sapere dell'esperienza) e accettare tali servizi come luoghi di condivisione di teorie pedagogiche che sono continuamente messe alla prova da realtà in mutamento. Pertanto, per non essere vinti dalla routine quotidiana, per riprogettare continuamente il proprio agire educativo e didattico e per riappropriarsi di una professionalità privata del tempo del dialogo e della riflessione, occorre sottolineare la natura corale e intersoggettiva che deve contraddistinguere la pratica valutativa, riconoscendo in quest'ultima una dimensione essenziale per garantire un'educazione di qualità e affermandone il carattere sistematico e continuativo.

Inoltre, per fugare il timore di un'eccessiva autoreferenzialità connessa all'autovalutazione, occorre integrare tali percorsi con procedure di eterovalutazione (valutazione effettuata da persone esterne al gruppo di lavoro) e percorsi di valutazione della qualità percepita da parte delle famiglie, promuovendo in tal modo il confronto intersoggettivo, l'attività di rete e i processi di ricerca-azione, ricercando, infine, delle continuità e delle discontinuità con la sperimentazione nazionale del RAV infanzia.

Infine, se si riconosce nell'autovalutazione un processo di ricerca-azione fondato sul dialogo-confronto dei differenti punti di vista, nel quale i processi educativi divengono un costante oggetto di ricerca e di intervento migliorativo, secondo una logica di sviluppo istituzionale, allora diviene possibile rilevare, tramite tale procedura, i reali bisogni formativi dei diversi gruppi di lavoro che operano in uno specifico territorio (in quanto espressione di criticità rilevate in modo diffuso tra i servizi), i quali possono essere oggetto di differenti iniziative di formazione situata e contestualizzata.

In tal senso, sottolineare la coralità intrinseca del processo valutativo, intendendo quest'ultimo come un processo continuo che va costantemente ricostruito, mobilitando le risorse presenti in un'impresa comune (Bondioli, 2015), significa, in ultimo, attivare delle dinamiche di dialogo e confronto tra i servizi presenti in una determinata realtà territoriale. Sotto questo profilo, l'integrazione e la qualificazione progressiva del sistema "zerosei" presuppongono, in primo luogo, un investimento importante negli organismi istituzionali di coordinamento (istituti comprensivi e coordinamenti pedagogici territoriali), in quanto «le funzioni di coordinamento che promuovono collaborazioni e connessioni sinergiche tra le realtà educative e scolastiche del territorio sono tanto più essenziali quanto più si considera la natura complessa del sistema "zerosei" composto da servizi gestiti direttamente dal pubblico, dal privato, dal privato sociale e dallo stato» (Infantino,

2017, p. 175). In questo senso, si intende sottolineare la funzione strategica del coordinamento pedagogico territoriale, poiché esso costituisce un organismo che comprende e riunisce i coordinatori dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari), divenendo un elemento indispensabile, dal punto di vista tecnico-pedagogico, della *governance* locale dei servizi (Commissione nazionale, 2021).

Incentivare gli scambi pedagogici tra le diverse realtà educative che operano nel medesimo ambito territoriale non significa solo arginare e superare ogni possibile meccanismo di delega e deresponsabilizzazione, ma soprattutto consolidare la condivisione delle scelte progettuali e gestionali dell'offerta educativa, tenendo vivo un costante processo di ricerca e costruendo reali appartenenze (Gariboldi & Pugnaghi, 2019).

### **Bibliografia**

BENEDETTI, S., GARIBOLDI, A., & MASELLI, M. (Eds.). (2017). *Per una qualità diffusa. La valutazione della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia in Emilia-Romagna*. Edizioni Zeroseiup.

BONDIOLI, A., & FERRARI, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Edizioni Junior.

BONDIOLI, A. (2004). Valutare. In A. BONDIOLI, & F. FERRARI (Eds.), *Verso un modello di valutazione formativa*, 11–58. Edizioni Junior.

BONDIOLI, A., & FERRARI, M. (2008). *AVSI. Autovalutazione della scuola dell'infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Edizioni Junior.

BONDIOLI, A., & SAVIO, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, 49–67.

BONDIOLI, A. (2015). Promuovere dall'interno: un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire". In A. BONDIOLI, & D. SAVIO (Eds.), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani*, Edizioni Junior-Spaggiari.

BONDIOLI, A. (2016). Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto. *RELAdeI, Formacion del Profesorado de Educaciòn Infantil*, dicembre, 57–69.

BRUNNER, I., & GUZMAN, A. (1989). Participatory Evaluation: A tool to assess projects and empower people. In R. F. CONNER, & M. HENDRICKS (Eds.), *International innovations in evaluation methodology*, Jossey-Bass.

COMMISSIONE NAZIONALE PER IL SISTEMA INTEGRATO DI EDUCAZIONE E DI ISTRUZIONE. (2021). Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei".

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08>

DECRETO LEGISLATIVO 13 APRILE 2017 N. 65 (2017). Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni. Gazzetta Ufficiale n. 112 del 16/05/2017. Supplemento Ordinario n. 23.

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

DIPARTIMENTO PER LE POLITICHE DELLA FAMIGLIA, ISTAT, UNIVERSITÀ CÀ FOSCARI, MIPA. (2020). *Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppo del sistema educativo integrato 0-6.*

[https://www.istat.it/it/files/2020/06/report-infanzia\\_def.pdf](https://www.istat.it/it/files/2020/06/report-infanzia_def.pdf)

FETTERMAN, D. M. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Sage.

FETTERMAN, D. M., & WANDERSMAN, A. (Eds.). (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. Guilford.

FETTERMAN, D. M., DEITZ, J., & GESUNDHEIT, N. (2010). Empowerment evaluation: a collaborative approach to evaluating and transforming a medical school curriculum. *Academic Medicine*, 85(6), 813–820.

GARIBOLDI, A., BABINI, M. P., & VANNINI, L. (2014). *La qualità nella scuola dell'infanzia: un percorso di valutazione formativa*. Edizioni Junior-Spaggiari.

GARIBOLDI, A., & PUGNAGHI, A. (2019). Promuovere percorsi riflessivi e dinamiche di rete: analisi di due percorsi di autovalutazione formativa nei servizi 0-6. In P. LUCISANO, & A. NOTTI (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD*, pp. 175–185. Pensa Multimedia. ISBN: 978-88-6760-634-4.

GRANGE, T. (2018). Alcuni profili di ricerca in pedagogia dell'infanzia. *Pedagogia Oggi*, 16(2), 29–32.

HANBERGER, A. (2004). Democratic governance and evaluation. In *Uppsats presenterad vid sjätte EES (European Evaluation Society) konferensen, 30/9-2/10 2004, Berlin*. (pp. 1–24). Umeå universitet.

<http://www.edusci.umu.se/digitalAssets/66/66094hanbergergovernance04.pdf>

HANKS, W. F. (2006). Prefazione. In J. LAVE, & E. WENGER. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.

INFANTINO, A. (2017). Quale educazione da zero a sei anni? Prospettive legislative e nuove sfide culturali per i servizi educativi italiani. *Zero-a-seis*, 19(36), 166–176.

MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.

PINTO, V. (2012). *Valutare e punire*. Cronopio.

REGIONE EMILIA ROMAGNA. (2012). Linee guida sperimentali per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia. Deliberazione della Giunta regionale, n. 1089/2012.

REGIONE EMILIA-ROMAGNA. (2019). Accredитamento dei nidi d'infanzia in attuazione della L.R. n. 19/2016. Deliberazione della Giunta Regionale, 13 Maggio 2019, n. 704.

SEMERARO, R., & AQUARIO, D. (2011). L'autovalutazione della didattica da parte dei docenti. Presentazione dei risultati di una ricerca esplorativa condotta presso l'università di Padova. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3, 25–51.

STRIANO, M. (2006), Presentazione all'edizione italiana. In D. A. SCHON (1987-2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, pp.7–19. FrancoAngeli.