

**Il sistema
prima infanzia
della Regione
Emilia-Romagna**

Il servizi educativi

- Nidi d'infanzia, micronidi, sezioni primavera
- Servizi domiciliari: piccoli gruppi educativi
- Servizi integrativi: spazi bambini, centri bambini e genitori
- Servizi sperimentali

**I servizi ricreativi
e iniziative
di conciliazione**

- Baby parking
- Baby sitter

Il progetto pedagogico e la valutazione nei servizi per la prima infanzia

Le linee guida regionali

<http://sociale.regione.emilia-romagna.it>



WELFARE
La Regione per le persone

Il progetto pedagogico e la valutazione nei servizi per la prima infanzia

Le linee guida regionali





**Essere e divenire:
le azioni di miglioramento
della qualità negoziata
nei servizi per la prima
infanzia in Emilia-Romagna**

Essere e divenire: le azioni di miglioramento della qualità negoziata nei servizi per la prima infanzia in Emilia-Romagna

di Sandra Benedetti

Il patrimonio dei servizi 0-3 anni copre nella nostra regione il 31,06% della popolazione residente in età e concorre a favorire:

- la crescita dei bambini e l'accompagnamento ai saperi;
- la conciliazione degli impegni di cura e di lavoro tra padri e madri;
- l'occupazione al lavoro (incluso tutto il personale che opera nei servizi) femminile (64% occupazione in regione Emilia-Romagna) e maschile;
- la costruzione di una comunità solidale inclusiva della rete parentale, estesa al contesto sociale in cui sono inseriti la coppia e il bambino;
- la prevenzione dell'insuccesso scolastico, e quindi la capacità da parte dei bambini di ridurre la loro potenziale evasione scolastica rinunciando anzitempo alla conclusione - quanto meno - della scuola dell'obbligo (Cfr. Eckmann, Fondazione Agnelli, Augé, ecc.);
- la diffusione e la permanente ri-elaborazione di una cultura dell'infanzia ancorata alle rinnovate istanze scientifiche (la ricerca alimenta, ma è anche alimentata).

Questo patrimonio ha concorso a definire meglio anche la struttura del nostro welfare comunitario: è in questa terra che è radicata più che altrove la tendenza ad operare in modo cooperativo che è proprio una precisa modalità di concepire lo stato sociale... lo stato che dovrebbe tutelare i più fragili per la non raggiunta età dell'autonomia (bambini) o per averla persa (anziani)... Lo stato sociale rappresentato dai soggetti in crescita e da quelli al tramonto che costituiscono un bene comune: i primi quali depositari del futuro ed i secondi come testimoni da tutelare per garantire la memoria del nostro passato.

L'approccio comunitario di matrice cooperativa ha nella nostra terra origini remote: fin dai tempi di Matilde di Canossa questa regione vide la proclamazione della Legge Paradiso con la quale nel 1000 si liberarono i servi della gleba, fino ad arrivare alla legge sulla Partecipanza, (per es. ancora attiva nel territorio della provincia di Bologna, ad es. Pieve di Cento) il cui fondamento si basa sulla divisione della terra, del suo lavoro nonché la spartizione dei benefici da esso derivati anche tra coloro che la lavorano e ne diventano possessori per quote parti.

Non è un caso che anche i primi nidi nascono negli anni sessanta con questa matrice comunitaria, visto che già a ridosso della fine della seconda guerra mondiale, come ci ha spesso ricordato Loris Malaguzzi, essi vennero costruiti con i mattoni delle case distrutte dalla guerra, e tale impegno nacque da un'alleanza tra le parti sociali, quelle politiche, le associazioni come l'UDI (Unione Donne Italiane), e le OO.SS, come spinta propulsiva tutta orientata alla ricostruzione di una società lesa dalla guerra e desiderosa di investire sulle nuove generazioni.

Ma è solo agli inizi degli anni settanta che nascono ufficialmente i servizi 0-3 grazie ad una legge nazionale tutt'ora vigente, la 1044, anche se considerata oramai una legge superata nei fatti, quanto meno dalle leggi regionali che si sono susseguite in questi anni laddove i servizi si sono diffusi.

Nel tempo i riferimenti scientifici a cui si è ispirata la progettazione nei servizi 0-3 hanno dato origine a differenti approcci, anche se il cuore del lavoro educativo, che è lavoro di cura nell'accompagnare i bambini a mettere in valore le proprie competenze, riconoscendole e autostimandole, non può trascurare il fatto che tali competenze sono in parte innate ed in parte acquisite nei contesti familiari ed extrafamiliari in cui i bambini vivono e crescono.



Il lavoro educativo inteso come funzione facilitante la crescita, fonda le sue radici nella relazione con l'altro, e per lavorare nella relazione con l'altro entrano necessariamente in campo tre dimensioni dell'essere: la mente, il cuore e il corpo inteso nella sua fisicità. Queste tre dimensioni si traducono sul piano psico-pedagogico nella valorizzazione rispettivamente della sfera:

- cognitiva;
- emotiva;
- corporea.

Ciascuna dimensione ha ispirato gli approcci pedagogici che si sono definiti nel tempo a volte per opposizione, altre volte per dominanza e recessività, dando origine a scuole di pensiero o a stili pedagogici fortemente dialoganti quando non sono ahimè scivolati nell'assertività autoreferenziale.

Chi può contestare il fatto che anche nel perimetro di una stessa città, per es. tra quartiere e quartiere, i servizi adottano modelli e approcci pedagogici diversi (e questo potrebbe essere ricchezza) ma non di rado contrastanti, e questo diviene purtroppo motivo di ricadute organizzative - orari, turni, dotazione organica - profondamente disomogenee con il rischio di disorientare non solo i genitori, ma gli stessi amministratori? La loro fidelizzazione e il loro coinvolgimento partecipato alle istanze pedagogiche che portiamo loro, a baluardo della nostra professionalità e del mandato educativo che un servizio si dà, non deve essere declinato solo al singolare. Troppo spesso si parla "del mio servizio", "del mio nido" riducendo ad un perimetro troppo ristretto l'orizzonte del proprio agire pedagogico.

Le linee guida sollecitano, pur nel rispetto della singolarità di ogni servizio, una visione più allargata di appartenenza istituzionale... si appartiene ad un'amministrazione, ad un Comune, alla cooperazione o alla federazione, cioè al sistema che promuove e si sforza di mantenere attivo un investimento su questi delicati servizi su cui pende da sempre una scure finanziaria.

Veniamo dunque agli stili pedagogici che connotano il nostro agire quotidiano frutto di un'elaborazione compiuta e complessa, maturata lungo il tragitto delle elaborazioni scientifiche che ne hanno sorretto l'impalcatura.

C'è una ragione che porta a soffermarmi un attimo su questi stili poiché essi sono tutt'ora presenti nell'azione educativa e perché da questi differenti approcci, ne sono discesi anche modelli gestionali ed organizzativi che hanno condizionato e condizionano ancora oggi i criteri con cui si strutturano, per es. le sezioni e in esse la composizione dei gruppi di bambini e il relativo rapporto numerico tra questi ultimi e gli adulti, siano essi educatori o collaboratori.

Questa necessità di affrontare i tre sostanziali approcci che orientano gli stili educativi non è solo motivata da ragioni pedagogiche, ma anche dalla consapevolezza che queste ultime condizionano gli assetti organizzativi e definiscono le voci di spesa la cui incidenza oggi non può più essere trascurata.

Quindi la valutazione non trascura in premessa il fatto che l'agire educativo è ancorato a queste tre dimensioni.

La prima dimensione è quella cognitiva e fonda le sue convinzioni sul fatto che il bambino è persona competente già dalla vita intrauterina e le neuroscienze oggi ci confermano ulteriori certezze in materia di apprendimenti; chi ha valorizzato molto questa dimensione ha caratterizzato la propria progettazione partendo dal presupposto che nella relazione tra adulto e bambino, l'adulto svolge un ruolo di regia ed è facilitatore di espressione di pensieri e narrazioni attraverso i quali il bambino struttura format e frame cognitivi (Bion) cioè impalcature cognitive sulle quali fissare o deporre le esperienze, attribuendo significato ed intenzionalità al suo pensiero e alla sua azione attraverso il gesto quotidiano che diviene gesto creativo e autobiografico.

Questa dimensione fa propria anche l'esperienza montessoriana e i teorici di riferimento sono espressione della scuola americana ed anglosassone Bruner, Gardner, ed in parte anche la Isaacs. I nidi che hanno messo in atto questo approccio attribuiscono molta importanza all'organizzazione dello spazio strutturato in sottodimensioni per facilitare piccoli gruppi di lavoro dei bambini, favoriscono una progressiva autonomia degli stessi sollecitandoli ad attività di gruppo fondate molto sulla cooperazione dei più grandi verso i più piccoli, dove l'adulto svolge un ruolo di organizzatore del contesto che via via viene posseduto dai bambini e da essi riorganizzato, mentre l'adulto non trascura di realizzare reportage osservativi sulle performance che i bambini realizzano.

La seconda dimensione è quella che interviene e valorizza la sfera emotivo-relazionale la quale fonda la sua convinzione sull'importanza del processo di attaccamento primario e sulla costituzione della base sicura utile a strutturare nel bambino la fiducia nel sé e nel mondo; l'etologia ha fornito contributo al riguardo e associata alla psicologia e alla psicoanalisi, ha messo in rilievo l'importanza della relazione madre/bambino sottolineando come l'adulto che si occupa del bambino, anche nella veste di sostituto materno, deve raffinare le sequenze comunicative nella relazione sia diadica che triadica. I nidi che hanno messo in valore questa prospettiva hanno calcolato la progettazione pedagogica dando ampio spazio alla relazione con le figure primarie a partire dalla modalità con cui si realizzano gli inserimenti o ambientamenti, alla valorizzazione della figura di riferimento e all'organizzazione di un contesto fondato su caratteristiche di intimità e forte propensione a riprodurre un habitat familiare nel quale il bambino possa evocare una continuità tra il dentro e il fuori della propria casa. I teorici di questa dimensione sono Lorenz, Bowlby, Stern, Fivaz con la scuola di Losanna, Winnicott seppure con toni diversi, l'Ainsworth.

La terza dimensione è quella corporea e favorisce una relazione fortemente ancorata al valore dell'esperienza del corpo in relazione con l'ambiente, un corpo che sfida sé stesso nel rapporto con la natura e con il contesto rappresentato soprattutto dalla vita all'aperto nei luoghi in cui l'esplorazione dei sé e del mondo si dà con maggiore vigore. Questo approccio sottende una dimensione ecologica in cui l'ambiente ed il contesto esterno favoriscono lo sviluppo di processi di autonomia nei bambini, anche attraverso una continua sfida tra corporeità e abilità psicomotorie. Domina in questo approccio la sfida tra mente e corpo e i bambini vengono più facilmente indirizzati a realizzare giochi liberi, in aggregazione con i pari senza un intervento diretto dell'adulto che si ritrae o sollecita esercizi di gioco libero. Gli approcci e la pedagogia di riferimento hanno fatto ricorso a materiali importanti da esperienze molto più consolidate nei paesi scandinavi, storicamente orientati, per fattori climatici, ad usare l'habitat esterno come sfondo integratore.

Per molto tempo queste dimensioni, che hanno ispirato differenti approcci pedagogici, hanno alimentato scuole di pensiero divenute progettazione nei nostri servizi; il limite passato è stato quello di vivere queste dimensioni in contrapposizione, mentre con il tempo si sono ben integrate al punto da considerarle oggi presenti negli approcci adottati nei nostri servizi.

Sospendo un attimo questo ragionamento per recuperare l'itinerario della regione in materia di servizi 0-3: nel 2000 essa ritiene necessario operare un primo riordino di tutta la normativa fin a quel momento disaggregata, riportandola ad unitarietà e mettendo in valore tra l'altro il riconoscimento della cultura dell'infanzia attraverso:

- l'obbligatorietà del titolo di studio per il personale che opera a fianco dei bambini;
- il rapporto numerico nelle tre fasce di età dei bambini considerati nei tetti massimi oltre i quali non si può andare pena la penalizzazione della qualità;
- gli standard strutturali minimi per garantire sicurezza, igiene, salubrità;
- l'obbligatorietà della figura del coordinatore pedagogico definendo funzioni e ruoli;
- l'obbligatorietà del Coordinamento Pedagogico provinciale presso le province definendo funzioni e ruoli;
- il riconoscimento del privato come interlocutore attivo nell'offerta dei servizi.



In questo riordino si fa strada una marcata valorizzazione della cultura trasmessa attraverso i servizi, che costituisce il livello aggiunto correlato alla qualità e non solo ai requisiti minimi che si rendono necessari per aprire un servizio.

Questo livello si rende possibile attraverso la messa in valore del Progetto pedagogico.

L'art 19 della L.1/00 e successive modifiche, infatti, afferma che ciascun servizio deve possedere per essere qualitativamente accreditato alla lettera a) il Progetto pedagogico fino alla lettera f) in cui si fa cenno ad un sistema di valutazione appropriata, attraverso l'utilizzo di appositi strumenti di monitoraggio e di valutazione della qualità.

Con il cambio della giunta regionale avvenuta nel 2010 e in presenza della recessione economica che sta falciando pesantemente i bilanci delle Regioni e dei Comuni, l'attuale assessore alle politiche sociali, Teresa Marzocchi, ha inteso, unitamente alla Giunta regionale, rivedere il quadro normativo che regola i servizi per la prima infanzia (competenza esclusiva delle regioni in base a quanto stabilito dal Titolo V della Costituzione) all'insegna della semplificazione, della sostenibilità e nella garanzia del mantenimento di alcune soglie di qualità inalienabili.

In questa revisione sono stati riconfermati, per quel che riguarda i servizi educativi, i seguenti requisiti:

- l'obbligatorietà del titolo di studio per l'accesso agli stessi;
- il rapporto numerico nelle tre fasce di età dei bambini considerati nei tetti massimi oltre ai quali non si può andare causa la penalizzazione della qualità;
- l'obbligatorietà della figura del coordinatore pedagogico definendo funzioni e ruoli;
- l'obbligatorietà del Coordinamento Pedagogico provinciale presso le province definendo funzioni e ruoli. A questi due organismi è stato attribuito l'obbligo di monitorare la qualità del servizio ovvero la qualità delle prestazioni professionali delle équipes educative ai fini di pervenire ad una direttiva che completi l'intero Kit: autorizzazione al funzionamento (requisiti minimi di qualità) e miglioramento della qualità in vista dell'accreditamento (requisiti aggiuntivi) così come indicato attualmente dall'art. n. 19 della legge succitata.

Per lavorare alla revisione della normativa si sono costituiti due tavoli tecnici:

- a) il primo composto da dirigenti e pedagogisti del settore pubblico e privato con il compito di valutare cosa poter correggere dei coefficienti previsti per gli standard strutturali (ad esempio: riduzione aree verdi, trasformazione servizi sperimentali in Piccoli Gruppi educativi, eliminazione vincolo di destinazione d'uso per questi ultimi, uniformità metratura spazio/bambini tra servizi a tempo pieno e part time solo per citarne alcuni);
- b) il secondo composto da soli coordinatori a cui è stato affidato il compito di predisporre indicazioni per realizzare la valutazione della qualità del personale dei servizi 0-3.

Perché questa operazione? Per almeno alcuni motivi:

- 1) il sistema non è oggi più solo comunale, ma la gestione è mista e quindi il sistema si configura progressivamente sempre più come integrato: ciò significa che i soggetti che offrono la propria disponibilità al fianco del pubblico nella gestione di servizi devono essere orientati ad adempiere il proprio mandato in base a norme e regole comuni;
- 2) in una competitività sana che regola il mercato, anche quello del welfare, occorrono paradigmi comuni e obiettivi comuni condivisi, anche per quel che riguarda gli aspetti valoriali che sottendono le diverse proposte pedagogiche, sia che esse siano orientate alla laicità piuttosto che ispirate a fedi religiose o a approcci pedagogici molto strutturati;
- 3) l'80% del costo dei servizi 0-3 è rappresentato dall'incidenza della voce del personale che costituisce l'onere di maggior costo poiché in possesso di titolo di studio e sorretto da una robusta e prolungata formazione professionalizzante.

Ciò detto e in virtù soprattutto di quest'ultima voce, la qualità di un servizio non è data solo dal contenitore che accoglie la cura educativa, ma è soprattutto il gesto della cura educativa stessa, per voce e per mano del personale che in esso vi opera, a fare la differenza.

Difendere questi servizi oggi d'innanzi alla scure dei tagli, significa dimostrare che tra un'educatrice che lavora in un nido pubblico o privato convenzionato e una baby sitter reclutata sul libero mercato, priva di titolo di studio ed anche con una formazione posticcia di appena 200 ore, c'è una differenza abissale.

Marcare questa differenza però non è più possibile farlo solo con una dichiarazione di fidelizzazione al principio in quanto tale, che ahimè rischia di essere vissuto dai decisori politici, come una mera presa di posizione ideologica o una partigianeria pedagogica.

Oggi la sfida che abbiamo davanti è complessa, ma è anche una grande opportunità: far emergere e mettere in valore la qualità che sottende non solo la struttura, i principi ergonomici piuttosto che le garanzie di staticità di un edificio adibito a nido, ma anche il manifesto pedagogico che si sostanzia nella stesura non surrettizia del Progetto pedagogico.

A questo punto del percorso sono emersi nuovi e inevitabili interrogativi:

- se quelle dimensioni, a cui facevo riferimento prima, avevano agito definendo approcci oramai consolidati nei servizi, come fare per valutare la qualità senza correre il rischio di essere considerati invasivi e poco rispettosi dei percorsi realizzati dai servizi in oltre quarant'anni di storia?
- come misurare la relazione educativa, trattandosi non di un coefficiente freddo come le metrature delle aree verdi o i rapporti numerici, quindi oggettivo, ma di una variabile calda con alto tasso di interpretazione soggettiva?
- come avere la certezza che parlando di Progetto Pedagogico si attribuisca, nelle maglie dei tanti percorsi oramai consolidatisi da anni di lavoro, lo stesso significato alle parole utilizzate?

Ci è parso utile tentare di approcciarci a questi interrogativi aprendo un tavolo di lavoro rappresentato per ogni provincia da un tutor scelto dalla provincia stessa in condivisione con il relativo Coordinamento Pedagogico provinciale e da oltre un anno questo gruppo di 9 tutor, avvalendosi del contributo di Antonio Gariboldi dell'Università di Modena e Reggio, con l'apporto del quale il gruppo ha iniziato il suo percorso di sistematizzazione del Progetto pedagogico e delle linee guida.

Intanto la prima operazione è stata quella di recuperare i principi della qualità negoziata applicata ai servizi 0-3 già messi in valore con il testo sulla qualità negoziata licenziato negli anni '90 (ricerca regionale a cura dello staff dell'Università di Pavia coordinato da Egle Becchi) a seguito del mandato della rete europea sui servizi per la prima infanzia che sollecitava i paesi membri ad applicare i 40 punti sulla qualità, creando strumenti di monitoraggio nel decennio 1986 (anno in cui si insediò la commissione) - 1996 (anno in cui i paesi membri avrebbero dovuto dimostrare i percorsi virtuosi di qualità realizzati nei propri servizi).

Successivamente si è cercato di operare un censimento dello stato dell'arte dei servizi cercando di comprendere quante erano le realtà che nel decennio 1986-1996 e negli anni successivi avevano attivato strumenti e processi di valutazione.

Nella nostra realtà regionale alcune città emersero, presentando all'attivo, alcuni strumenti o processi utili a realizzare il percorso della qualità:

- Forlì con lo SCIN;
- Bologna con NB-PRO;
- Modena con la pratica della SVANI rivisitata;
- Parma con l'utilizzo del Diario di bordo;
- Minerbio, Baricella e Bentivoglio (Prov. di BO) con VAPEDO;
- La Fism di Bo con ISQUEN per lo 0-3 e il RiQua per il 3-6.

Successivamente si è palesato un ulteriore problema: come portare a paradigmi comuni pratiche valutative così autoreferenziali e comunque circoscritte alla storia e alla cultura di quel particolare territorio o di quel particolare ente gestore?

Il gruppo regionale ha iniziato a lavorare sulla definizione di un INDICE RAGIONATO del Progetto Pedagogico cercando di compiere un'operazione semantica e un'ecologia lessicale utile a definire quelle voci inalienabili che costituiscono i punti irrinunciabili, ossia quelli che, indipendentemente dall'ispirazione pedagogica a cui fanno riferimento, costituiscono i punti cardinali nella bussola della progettazione.

Siccome poi è stato da subito chiaro il fatto che la valutazione a cui si faceva riferimento doveva essere non ispettiva e non intrusiva, ma partecipata, formativa e ricorsiva, ossia basata su principi di ricerca-azione, coinvolgendo le équipes educative e motivandole ad un lavoro di preliminare auto riflessione, ogni documento uscito dal tavolo dei tutor ha seguito questa traiettoria:

- dal tavolo regionale ai Coordinamenti Pedagogici provinciali;
- dai Coordinamenti Pedagogici provinciali ai singoli Progetto pedagogico;
- dai Progetti pedagogici ai servizi e alle équipes educative e ritorno.

Una volta definito l'indice del Progetto Pedagogico sono sorte due ulteriori domande:

- come valutare la coerenza tra quanto dichiarato nel PP così come le équipes lo redigono e quanto si è davvero praticato?
- come evitare che una volta definita una strategia quella prevalga sull'obiettivo? Come evitare che il Progetto Pedagogico diventi uno strumento standardizzato, riproposto con quelle voci redatte in automatismo come solitamente si fa quando si compila un modulo preconfezionato?

Si è palesata la necessità di darci un metodo e delle regole sufficientemente funzionali a favorire una cultura della valutazione ma allo stesso tempo compatibili con l'originalità di ciascun progetto, raccogliendone le parti più originali che lo compongono.

Con queste premesse ci si è messi al lavoro per definire le linee guida utili a riordinare gli ambiti in cui far convergere l'osservazione che ciascuna educatrice deve attivare per autovalutarsi; ma per autovalutarsi occorre dotarsi anche di uno strumento che abbatta il più possibile elevate soglie di approssimazione da un lato e di ridondanza dall'altro.

Quindi le linee guida lungi da essere uno strumento omologante, dovrebbero essere utilizzate come indicazioni funzionali a favorire l'adozione di uno strumento o la messa a taratura di quello già esistente, rendendo coerente la lettura del Progetto Pedagogico con la sua valutazione, contemplando al tempo stesso dimensioni, sottodimensioni, criteri e descrittori utili a leggere il contesto e le relazioni che in esso hanno luogo.



Una volta definite le linee guida (lavoro svoltosi nell'a.e 2011-2012) si è ripetuto l'itinerario di condivisione che citavo prima:

- dal tavolo regionale ai Coordinamenti Pedagogici provinciali;
- dai Coordinamenti Pedagogici provinciali ai singoli Progetti pedagogici;
- dai Progetti pedagogici ai servizi e alle equipe educative e ritorno.

Certamente questo processo di co-costruzione del Progetto Pedagogico e delle linee guida presuppone una condizione vincolante:

- 1) che non venga alienata la presenza dei coordinatori ai tavoli dei Coordinamenti Pedagogici provinciali;
- 2) che si riservi quota parte delle ore di formazione e aggiornamento del personale nei servizi a questo lavoro, per renderlo partecipe di questo processo di elaborazione e co-costruzione.

Non solo: essendo il materiale elaborato in coincidenza con la revisione della normativa 0-3 la definizione anche di questo documento, più di natura pedagogica, è divenuto parte integrante di tutto il kit che oggi definiamo come una sorta di tritico delle disposizioni normative in materia di servizi 0-3.

Per intenderci il lavoro pedagogico ha assunto una connotazione sistemica, ovvero è stato presentato come l'elaborazione dei servizi per voce del gruppo tecnico regionale che ne ha curato la redazione:

- alla giunta cioè all'organo di governo della Regione Emilia-Romagna;
- alle commissioni assembleari (scuola e politiche sociali);
- all'Assemblea legislativa;

per la loro approvazione; dunque oggi le linee guida che contengono anche l'indice del Progetto Pedagogico sono documento ufficiale e rappresentano un modo efficace di mettere in valore la cultura dell'infanzia: detta in altro modo si può affermare che in questa forma lo sforzo della vostra professionalità ha modo di dirsi e di darsi in una platea politica interessata ad ascoltare e a leggere quanto si realizza davvero nei servizi.

Ciò che è opportuno oggi favorire e sollecitare è un trasloco culturale: dalla pedagogia del gesto improvvisato alla pedagogia del gesto intenzionale che come tale consente l'autoriflessione e l'autovalutazione.

A che punto siamo ora?

Nell'anno educativo 2012-2013 i 9 Coordinamenti Pedagogici provinciali lavoreranno alla definizione del proprio strumento che in alcuni casi può essere in parte già definito, o che in altri casi è da redigere integralmente; nel corso di questo anno lo strumento e le linee guida vengono sperimentate su candidatura poiché il carattere di sperimentazione ha reso non prescrittive, in questa fase, la loro adozione.

In ogni Coordinamento Pedagogico provinciale si evidenzierà un campione di servizi nei quali adottare lo strumento e l'autovalutazione del Progetto Pedagogico.

Solo il Coordinamento Pedagogico provinciale di FO/CE estenderà anche all'eterovalutazione l'applicazione dello strumento, avviando un processo di sperimentazione che si concluderà nell'autunno del 2013, facendo confluire a Forlì in un seminario organizzato con la medesima Provincia dedicato ai Coordinamenti Pedagogici provinciali e riportando l'esito delle sperimentazioni auto ed etero indicando ore, costi sostenuti e praticabilità dell'intera operazione. In tal modo si potrà disporre di una stima delle risorse umane e finanziarie utilizzate da considerare paradigmatiche per estendere a tutti i servizi della regione il processo di auto ed eterovalutazione.

Contemporaneamente in occasione di quell'evento verranno riportati da parte dei restanti 8 Coordinamenti Pedagogici provinciali gli esiti dell'autovalutazione (e per chi avesse voluto estendere anche all'eterovalutazione) condotta nei campioni di servizi che si sono candidati nei restanti territori provinciali.

In contemporanea continuerà a lavorare il tavolo tecnico dei tutor supportato da Antonio Gariboldi, come rete di protezione sugli inceppamenti che si rilevano nelle sperimentazioni, tentando di offrire così in tempo reale un supporto tecnico ai possibili inconvenienti di percorso.

Nel 2013-2014 le previsioni prevedono un rilancio estendendo ai territori l'intera operazione e infine nel 2015 si dovrebbe pervenire alla redazione di una direttiva sull'accREDITAMENTO che tenga conto di tutto il processo avviato e prefiguri una modalità di valutazione della qualità a forte carattere formativo.

Ritorno per un attimo all'inizio del mio ragionamento: di che cosa ha bisogno oggi il welfare comunitario di cui facciamo parte con i nostri servizi?

- di una motivazione nel lavoro di relazione che va sostenuta perché non si trova in natura;
- di una fiducia come capitale sociale ed educativo;
- di una passione piuttosto che un'inerzia a sperimentare;
- di basse soglie di turn-over del personale per evitare l'incertezza che grava sugli organici (coordinatori in primis);
- di un rafforzamento delle competenze professionali dei coordinatori ridefinendo il loro profilo in virtù di come si intenda praticare l'eterovalutazione e del budget ad essa dedicata. Ciò in rapporto anche alla riorganizzazione istituzionale delle Province, profilando anche a quale nuova configurazione istituzionale devono appartenere i Coordinamenti Pedagogici provinciali oggi allocati nelle Province;
- mettere in circolo i saperi e le buone prassi tra i servizi.

In sintesi, per sostenere e forse difendere questo nostro sistema dobbiamo evidenziare le linee essenziali di qualità, presidiando e sorvegliando gli elementi essenziali che riteniamo fondanti la qualità, abbandonando gli orpelli che ci trasciniamo quando la valutazione viene trascurata.

Perché è meglio farlo tutti assieme?

Perché lo richiede questo momento di crisi in cui è fondamentale rilanciare con forza il senso di appartenenza ad un sistema così faticosamente costruito in anni di duro lavoro vostro e nostro, ciascuno nella propria postazione, e perché la progettazione va messa in relazione sempre con la valutazione sulla quale c'è ancora poco allenamento e scarsa pratica.

Ma non bisogna avvicinarsi a questo impegno solo in termini adempitivi: mi tocca! L'ha detto la regione o la coordinatrice!

Alla valutazione seria che fa crescere professionalmente non interessa il documento formale che scrivo e poi lascio lì, ma il documento sostanziale che aiuta a orientare tutti i giorni il lavoro di cura educativa, e che induce ad attivare periodiche azioni di miglioramento nell'ottica di una qualità permanente.

Se non funziona non c'è alibi...qui non possiamo dare la colpa al dirigente o all'assessore ...occorre allora guardarsi dentro perché non possiamo imputare ad altri il nostro limite... e infine perché questo metodo, e gli strumenti ad esso correlati, non sono imposti dalla RER, ma individuati dai singoli servizi o meglio ancora in sede di Coordinamento Pedagogico provinciale secondo un approccio co-evolutivo.

Solo nella sua descrizione e nella sua valutazione che la cultura dell'infanzia può essere considerata davvero tale, perché non viene abbandonata a dichiarazioni generiche, ma si dà nella sua concreta oggettività.

Testo della relazione presentata nei Coordinamenti pedagogici provinciali in occasione della presentazione del percorso istituzionale che ha preceduto l'approvazione delle Linee guida.





Linee guida sperimentali per la predisposizione del Progetto pedagogico e della metodologia di valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia

Approvato con Deliberazione di Giunta regionale n. 1089/2012

Indice

PREMESSA: IL RAPPORTO TRA VALUTAZIONE FORMATIVA E PROCESSO DI ACCREDITAMENTO

1. Obiettivi e assunti di base
2. Metodologia di lavoro
3. Presentazione del sistema di progettazione-valutazione
 - 3.1 Indice regionale del Progetto pedagogico
 - 3.2 Criteri di valutazione ed esempi di descrittori
 - 3.3 Indicazioni sulla predisposizione degli strumenti e delle procedure di valutazione
 - 3.4 Indicazioni relative alla documentazione, comunicazione ed utilizzo formativo degli esiti della valutazione
 - 3.4.1 Documentazione ed utilizzo formativo dei dati a livello di singolo servizio
 - 3.4.2 Documentazione ed utilizzo formativo dei dati a livello di Coordinamento Pedagogico provinciale
4. Implicazioni relative al processo di accreditamento
 - 4.1 Funzioni e impegni del coordinatore pedagogico

BIBLIOGRAFIA



Premessa: il rapporto tra valutazione formativa e processo di accreditamento

Le linee guida regionali sulla progettazione pedagogica e la valutazione educativa nei servizi per la prima infanzia si situano nell'ambito del percorso volto alla definizione della direttiva sull'accREDITAMENTO come da art. 19 della L.R. 1/2000. In coerenza con tale intento e con il mandato attribuito al gruppo regionale composto dal consulente tecnico-scientifico, dai referenti regionali e dei diversi Coordinamenti Pedagogici provinciali, sono stati oggetto di lavoro i seguenti punti dell'art. 19 "Requisiti per l'accREDITAMENTO":

- a) disporre di un Progetto pedagogico contenente le finalità e la programmazione delle attività educative, nonché le modalità organizzative e di funzionamento del servizio;
- f) adottare strumenti e metodologie di valutazione del servizio, adeguandoli alle direttive regionali in merito.

Il primo punto è stato sviluppato elaborando, in modo partecipato e negoziato, un indice regionale del Progetto pedagogico, in cui sono esplicitate le diverse voci che dovrebbero comporre il Progetto pedagogico di un servizio e alcune idee di qualità condivise che rappresentano un riferimento di base comune per l'attività educativa dei vari soggetti istituzionali pubblici e privati che partecipano al sistema regionale. Si sottolinea come tale indice non costituisca un tentativo di omologare le differenti identità educative dei servizi, in quanto la differenziazione dell'offerta educativa è intesa come una risorsa da riconoscere e valorizzare, ma l'espressione di una cultura pedagogica dei servizi che è maturata nel corso degli anni e che ha consentito d'individuare, in maniera esplicita e concordata, degli elementi comuni fondanti l'organizzazione educativa dei servizi per l'infanzia del territorio regionale; elementi che consentono di connotarli realmente come educativi e che possono rappresentare un riferimento per orientare il processo d'integrazione e qualificazione.

L'indice del Progetto pedagogico

Il secondo punto è stato declinato prevedendo la predisposizione di criteri e procedure di valutazione della qualità dei processi educativi attivati nei servizi. I criteri di valutazione riprendono direttamente, sviluppandole e articolandole, le dimensioni e le idee di qualità definite nell'indice del Progetto pedagogico e si propongono, quindi, di promuovere e sostenere la valutazione formativa della coerenza tra il dichiarato progettuale, cioè quella parte dei contenuti del Progetto pedagogico di un servizio che si riferiscono all'indice regionale, e l'agito educativo quotidiano. Criteri e procedure di valutazione, che delineano un sistema in cui sono associati momenti di auto ed eterovalutazione, vanno a comporre un impianto valutativo che valorizza la funzione formativa della valutazione e che attribuisce un ruolo centrale ai Coordinamenti Pedagogici provinciali, lasciandogli un'ampia autonomia decisionale nella scelta/definizione di strumenti e procedure, nella gestione dei processi e nello sviluppo delle pratiche valutative.

La predisposizione di criteri e procedure di valutazione

La predisposizione delle linee guida sulla progettazione e valutazione assume comunque come premessa un duplice livello e una doppia funzione della valutazione (figura 1):

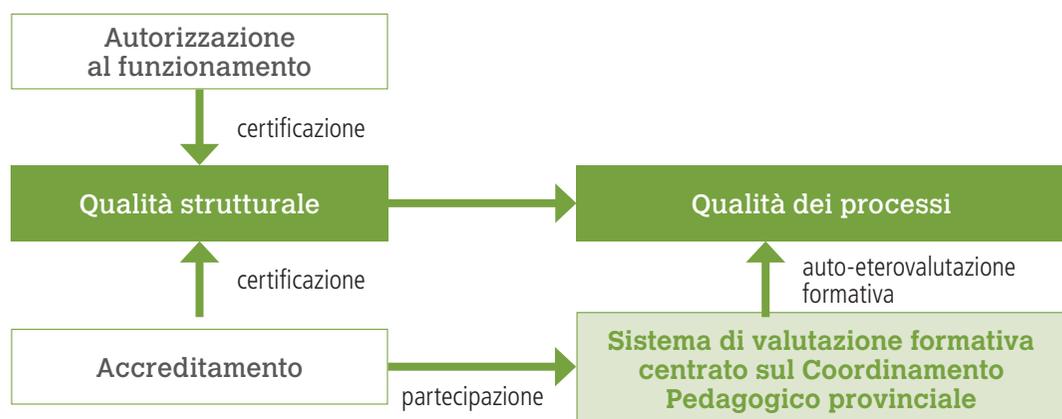
- una valutazione a carattere certificativo degli elementi di qualità strutturale e organizzativa del servizio, cioè quegli aspetti (rapporto numerico educatori-bambini, titolo di studio degli educatori, presenza del coordinatore pedagogico, ore di formazione, ecc.) che rappresentano condizioni e garanzie per la qualità dei processi educativi, già in parte oggetto delle procedure di autorizzazione al funzionamento e che dovrebbero essere ulteriormente specificati in relazione ai punti a) b), c), d), e) dell'art. 19. In riferimento al punto a) del suddetto articolo si precisa che tale valutazione dovrebbe considerare, oltre all'effettiva esistenza di un Progetto pedagogico scritto del servizio, la sua corrispondenza sostanziale con l'indice regionale del Progetto pedagogico (si parla di corrispondenza sostanziale, e non di un riscontro formale, in quanto non si vogliono incentivare processi di omologazione e seriazione dei progetti) e la coerenza interna del progetto (in particolare la valutazione di coerenza tra la parte relativa alla descrizione della struttura organizzativa del servizio e la parte concernente la progettazione e organizzazione educativa; valutazione che consentirebbe di accertare in via iniziale che i criteri pedagogici esplicitati nel progetto non costituiscono una mera dichiarazione d'intenti non supportata da scelte di carattere organizzativo);

La definizione di linee guida



- una valutazione a carattere formativo della qualità dei processi educativi attivati nel servizio. Per valutazione formativa s'intende un processo volto a promuovere l'incremento dei livelli di consapevolezza pedagogica degli operatori, lo sviluppo qualitativo e la gestione interna del cambiamento. Partendo dall'assunto che la qualificazione dei processi educativi, processi che sono fortemente caratterizzati in senso relazionale, implica spesso un cambiamento nei soggetti che vi sono coinvolti che non può prescindere dalla loro consapevolezza e motivazione, la valutazione assume qui il significato di un dispositivo formativo e riflessivo che può sostenere lo sviluppo di una comunità professionale nel momento in cui se ne acquisisce padronanza e permette di stimolare il dialogo e il confronto intersoggettivo tra gli operatori sulla base di dati che sono esito di un'indagine sistematica che li coinvolge direttamente come attori. Qui l'accento è messo soprattutto sul processo di autovalutazione in chiave di ricerca-azione, non prescindendo, però, dall'importanza di momenti di eterovalutazione e di valutazione della qualità percepita dai genitori utenti del servizio che consentano di evitare che il processo assuma un carattere autoreferenziale. In questo caso l'accreditamento comporterebbe la partecipazione obbligatoria al sistema di valutazione formativa (punto f) dell'art. 19) e l'impegno ad intervenire, con progetti di formazione degli operatori o di miglioramento delle pratiche e con modalità e tempi concordati, sugli aspetti di criticità emersi nella valutazione.

Figura 1: processo di accreditamento e valutazione formativa



1. Obiettivi e assunti di base

Partendo dalle affermazioni contenute nei documenti della Rete europea sulla qualità dei servizi (1992,1996), che sottolineano come la qualità educativa sia un concetto relativo, non univoco, fondato su sistemi di valori e convinzioni e come il processo di definizione della qualità debba caratterizzarsi in senso partecipativo, non prescrittivo e dinamico, prospettiva assunta anche nei percorsi di valutazione della qualità promossi dalla Regione Emilia-Romagna negli anni passati (Bondioli, Ghedini, 2000), gli obiettivi principali del lavoro del gruppo regionale sono stati quelli di:

- ricondurre la progettazione pedagogica ad un lessico e ad alcune idee di qualità condivise, evitando l'omologazione linguistica ma perfezionando e condividendo i concetti fondamentali sottesi ai linguaggi diversi;
- fare della valutazione un'occasione per stabilire un patto tra servizi e famiglie, servizi e amministrazione, nell'ottica di una restituzione coerente circa le attese rivolte ai servizi e gli obiettivi che essi perseguono in rapporto ai bisogni di sviluppo e di cura dei bambini commisurati all'agire educativo, professionale e professionalizzante dell'equipe educativa, conferendo quindi alla valutazione educativa una connotazione e valenze non solo di natura pedagogica ma anche politica e sociale;
- creare un impianto di valutazione che coinvolgesse gli attori del sistema nella sua organizzazione e gestione, promuovendo il confronto intersoggettivo e la riflessione, l'attività di rete e la ricerca sulle pratiche valutative.

Lessico e idee di qualità
condivise

La valutazione come
patto tra servizi, famiglie
amministratori

Massimo coinvolgimento
degli attori del sistema

In questo senso il sistema di valutazione definito vuole qualificarsi come:

- negoziato e condiviso, poiché fondato su un processo di esplicitazione e confronto sulle idee di qualità educativa e sui criteri di valutazione da parte dei differenti soggetti istituzionali pubblici e privati, processo attivato nei diversi Coordinamenti Pedagogici provinciali e promosso e sistematizzato a livello di gruppo regionale di lavoro;
- formativo, in quanto alla valutazione, che è intesa soprattutto come processo di attribuzione di senso e significato ai gesti e ai fenomeni educativi, è affidata la funzione sia di favorire i processi di innovazione che di sostenere l'incremento di consapevolezza e della capacità di autodeterminazione;
- coerente e contestualizzato, perché, sulla base di linee comuni elaborate in modo negoziato a livello regionale, il sistema conferisce responsabilità e autonomia organizzativa e gestionale ai differenti Coordinamenti Pedagogici provinciali, che possono declinare i criteri di valutazione in strumenti e pratiche che siano espressione del confronto attivato in sede provinciale e siano adeguati al contesto locale;
- funzionale al lavoro di rete e allo sviluppo qualitativo di un sistema integrato, dato che configura la costruzione di un contesto metodologico che sollecita il dialogo tra i diversi soggetti istituzionali, promuovendo lo scambio di idee, supportando l'identificazione dei bisogni formativi del territorio e la predisposizione di iniziative comuni fondate sull'analisi dei problemi;
- sostenibile, in quanto consente di definire carichi di lavoro accettabili per servizi caratterizzati da una certa eterogeneità in termini di presenza del coordinatore, ore dedicate alle riunioni del gruppo di lavoro ed altre risorse organizzative;
- dinamico, perché inteso come sistema che può essere trasformato, migliorato e sviluppato nel tempo da parte degli operatori che sono progressivamente sollecitati a impegnarsi in un processo di ricerca sulle forme e le metodologie di valutazione.

Un sistema di valutazione così caratterizzato muove quindi da alcuni assunti di base che lo orientano e gli conferiscono senso pedagogico e metodologico:

- la qualità del sistema integrato è legata alla costruzione di un rapporto tra coerenza e differenza dei servizi¹. Rapporto che non implica omogeneizzazione delle identità educative e che è da assumersi in senso dinamico come ricerca degli elementi di qualità fondamentali che possono costituire riferimento di lavoro comune;
- la qualità educativa è intesa in senso trasformativo² come capacità di attivare e tener vivo all'interno dei servizi un costante processo di ricerca e di sviluppo. Più che con un adeguamento a standard esternamente prescritti, la qualità dei processi educativi si costruisce coltivando la capacità di analisi e riflessione sulle pratiche, stimolando il gruppo di lavoro a interrogarsi sulle proprie azioni e facendo dei processi educativi un costante oggetto di ricerca e d'intervento migliorativo;
- la valutazione è intesa come un processo di ricerca-azione fondato sull'indagine sistematica e sul dialogo-confronto dei differenti punti di vista. La definizione di criteri di valutazione espliciti, la raccolta sistematica di informazioni sull'oggetto da valutare e l'intersoggettività dei giudizi di valore su tali dati informativi sono componenti fondamentali di un processo valutativo che si connota in senso sociale, che valorizza metodologie che sollecitano il confronto tra punti di vista diversi e che dovrebbe orientare verso l'azione e l'innovazione;
- la capacità di una rete di servizi di realizzare forme condivise di auto-eterovalutazione deve essere considerata come un indicatore di qualità, in quanto in grado "di guardare a se stessa in modo sistematico e operativamente orientato al rinnovamento" (Keiny e Dreyfus, 1993). L'incremento progressivo, da parte della rete provinciale dei servizi, della capacità di concordare indicatori, strumenti e procedure di valutazione, di attuare pratiche valutative e di utilizzarne gli esiti in chiave migliorativa e formativa rappresenta lo sviluppo di una capacità di controllo e autoregolazione che ha riflessi sulla qualità educativa e può sostenere il processo di integrazione del sistema.

Gli assunti fondamentali che orientano la valutazione

1. Aa. Vv., L'infanzia e i servizi per l'infanzia: verso un approccio europeo, "Bambini in Europa", 1, 2007, p. 5.

2. E. Becchi, 2000.



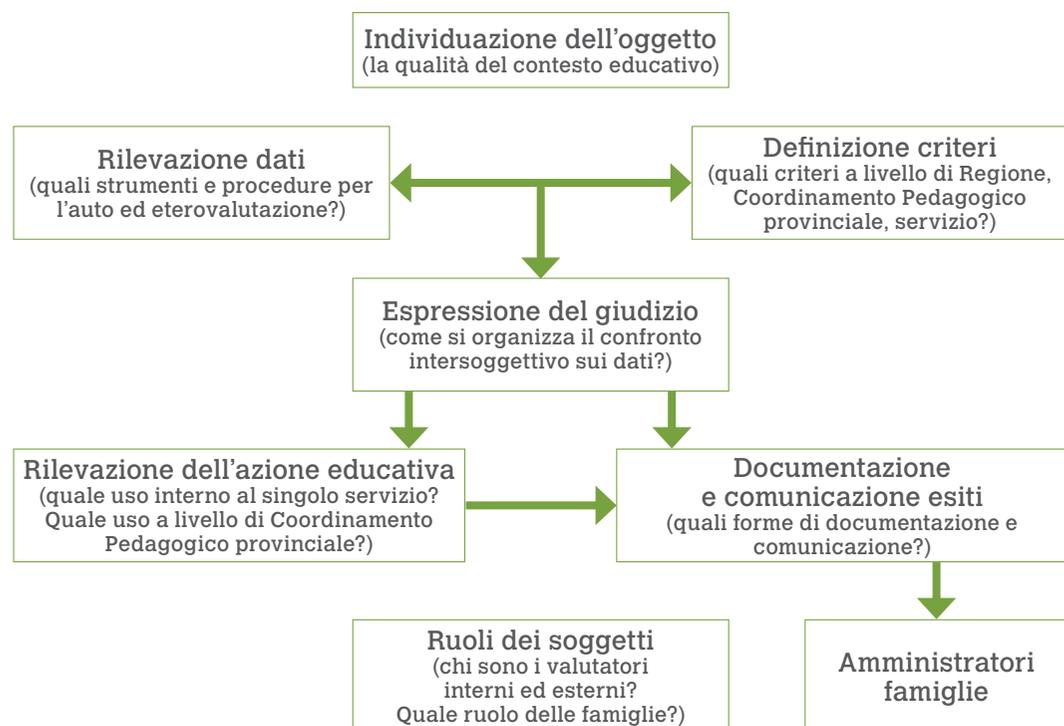
2. Metodologia di lavoro

Come è già stato richiamato nella premessa, la metodologia di lavoro adottata per la predisposizione delle linee guida sulla progettazione e valutazione nei servizi educativi per la prima infanzia è stata caratterizzata in senso fortemente negoziale. In coerenza con lo scopo di costruire un sistema condiviso che assegnasse responsabilità e autonomia di gestione ai differenti contesti territoriali, le modalità di lavoro scelte hanno previsto il coinvolgimento diretto dei Coordinamenti Pedagogici provinciali sia nella definizione dell'indice regionale del Progetto pedagogico che dei criteri di valutazione. È stato quindi costituito un gruppo regionale di lavoro composto dal consulente tecnico-scientifico, dai referenti regionali e dai diversi Coordinamenti Pedagogici provinciali che ha promosso lo sviluppo e la sistematizzazione dell'attività di confronto e discussione. Il documento che veniva via via elaborato a livello regionale è stato sempre oggetto di dibattito nell'ambito dei differenti Coordinamenti Pedagogici provinciali, che proponevano revisioni e integrazioni di cui si faceva sintesi in sede di gruppo di lavoro. Parallelamente all'attività di elaborazione delle linee guida, e considerando la scarsa diffusione di una cultura della valutazione nell'ambito di molte realtà del territorio, è stato organizzato un corso di formazione sulla valutazione che ha passato in rassegna i diversi approcci e strumenti di valutazione e che ha coinvolto un ampio numero di coordinatori pedagogici provenienti dai differenti contesti regionali. La metodologia di lavoro, pur se dispendiosa nei tempi, ha consentito sia di produrre delle linee guida effettivamente concordate, sia di attivare nei Coordinamenti Pedagogici provinciali dinamiche positive di scambio e riflessione sui temi della progettazione e valutazione; dinamiche che hanno testimoniato come il processo di integrazione tra servizi educativi possa essere favorito prevedendo il coinvolgimento dei soggetti implicati già in sede di organizzazione del sistema di valutazione.

3. Presentazione del sistema di progettazione-valutazione

La definizione del processo di valutazione educativa (figura 2) implica la determinazione di una serie di componenti che ne determinano le caratteristiche e peculiarità.

Figura 2: il processo di valutazione



Fonte: rielaborato da Castoldi, 2010

Il sistema di progettazione e valutazione dei servizi proposto definisce tali componenti articolandosi su più livelli:

- a livello regionale, per evitare l'incoerenza e la parcellizzazione del sistema, sono definiti l'indice del Progetto pedagogico, i criteri di valutazione ed alcuni aspetti generali di carattere procedurale (tempi e macrofasi procedurali, ruoli dei soggetti, rapporto tra auto ed eterovalutazione, indicazioni di fondo sulla documentazione e comunicazione e sulle modalità di utilizzo degli esiti valutativi nei Coordinamenti Pedagogici provinciali);
- a livello provinciale, per garantire autonomia decisionale e gestionale ai singoli territori, sono elaborati eventuali ulteriori criteri di valutazione condivisi da tutti i soggetti del Coordinamento Pedagogico provinciale, gli strumenti di valutazione e le procedure più specifiche relative all'uso di tali strumenti, alla documentazione e all'impiego formativo dei dati valutativi. Ai differenti Coordinamenti Pedagogici provinciali compete la gestione e la ricerca sullo sviluppo del sistema di valutazione;
- a livello di singolo servizio è delegata l'eventuale personalizzazione dello strumento di valutazione in relazione alle caratteristiche specifiche del Progetto pedagogico (lo strumento può essere integrato da criteri e item ritenuti significativi dal servizio) e l'utilizzo dei dati valutativi a fini formativi.

Il livello regionale

Il livello provinciale

Il livello riferito ad ogni singolo servizio

La descrizione del sistema di progettazione-valutazione si compone delle seguenti parti.

- indice regionale del Progetto pedagogico (accompagnato da alcune voci di glossario);
- criteri di valutazione ed esempi di descrittori;
- indicazioni sulla predisposizione degli strumenti e delle procedure di valutazione;
- indicazioni relative alla documentazione ed utilizzo degli esiti della valutazione.

3.1 Indice regionale del Progetto pedagogico

L'indice regionale costituisce un riferimento per la stesura del Progetto pedagogico dei singoli servizi educativi. Per essere accreditati e partecipare al sistema di valutazione formativa della qualità del contesto educativo, i servizi per la prima infanzia dovranno dotarsi di un Progetto pedagogico scritto che sia coerente con i contenuti di fondo dell'indice regionale. L'indice rappresenta un documento di orientamento per la stesura del progetto, non implica la sua riproduzione fedele ma deve essere declinato e personalizzato in relazione ai valori, ai presupposti pedagogici e alle linee metodologiche proprie di ogni servizio. I diversi punti affrontati nell'indice regionale devono essere oggetto di trattazione nel Progetto pedagogico, che può essere ulteriormente sviluppato e specificato in relazione ad altri aspetti e dimensioni di qualità della pratica educativa.

Indice e linee guida come riferimento comune

Progetto pedagogico

Indice ragionato

L'indice e le linee educative essenziali del Progetto Pedagogico rappresentano un riferimento comune che deve essere contestualizzato in rapporto alla tipologia di servizio, arricchito e maggiormente specificato in relazione alle scelte pedagogiche di ogni servizio.

Struttura dell'indice ragionato

Premessa

Presentazione sintetica del servizio: descrizione del territorio in cui è situato e breve resoconto sulla storia e sulle caratteristiche del servizio.

1. Finalità

Descrizione:

- dei valori e gli orientamenti che definiscono l'identità pedagogica del servizio in coerenza con la legge regionale n. 1/2000 modificata nella n. 8/2004;
- delle intenzioni educative del servizio calibrate in relazione ai bisogni educativi, sociali e culturali dei bam-



bini e delle famiglie legate al concreto contesto di vita e volte ad assicurare ai bambini e alle bambine il diritto all'educazione nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze.

2. Struttura organizzativa del servizio

Presentazione dell'organizzazione generale del servizio, precisando in particolare il numero di sezioni, la dotazione organica, le fasce orarie quotidiane di compresenza del personale, il calendario annuale e l'orario quotidiano di funzionamento del servizio e tutto ciò che non è già presente nella direttiva sull'autorizzazione al funzionamento.

3. Progettazione e organizzazione educativa del servizio

La progettazione e l'organizzazione educativa di un servizio per la prima infanzia si fondano sull'attività collegiale del gruppo di lavoro e dei coordinatori pedagogici.

Gli aspetti di seguito indicati vanno intesi come reciprocamente correlati.

3.1 Criteri e modalità di organizzazione del contesto educativo

Cura ed educazione sono dimensioni strettamente connesse la cui qualità è legata all'attenzione progettuale del gruppo di lavoro.

La progettazione cura l'intreccio tra gli elementi di natura organizzativa e relazionale e connota il contesto come luogo di relazioni significative, di apprendimenti, di scambi sociali, prendendo in considerazione i nessi esistenti tra i seguenti aspetti:

- spazi e materiali;
- tempi;
- relazioni;
- proposte educative.

Spazi e materiali

L'organizzazione dello spazio educativo è legata alla necessità di coniugare il bisogno di intimità/sicurezza emotiva del bambino con l'esigenza di esplorazione/scoperta. In questo senso lo spazio si qualifica come luogo intenzionalmente connotato, accogliente, accessibile, leggibile e differenziato funzionalmente. L'organizzazione dello spazio deve favorire e sostenere la molteplicità e la qualità delle relazioni, valorizzare la dimensione del piccolo gruppo e attribuire un'attenzione particolare alla possibilità che il bambino possa ricostruirvi una sua sfera privata e personale.

Tempi

L'organizzazione del tempo quotidiano è connessa all'esigenza di temperare i tempi e i ritmi del bambino con quelli dell'istituzione. La scansione temporale della giornata deve presentare una struttura regolare che consenta al bambino di trovare dei punti di riferimento stabili e di situarsi in un contesto temporale riconoscibile e prevedibile. L'attenzione per un tempo disteso, per una graduale gestione delle transizioni e per la continuità e coerenza delle proposte, sono criteri che devono essere considerati nell'organizzazione del tempo educativo.

Relazioni

Un contesto educativo per la prima infanzia si qualifica come tale quando si propone come luogo di relazioni significative, intenzionalmente pensato per far sperimentare al bambino un clima di benessere e sviluppare senso di sicurezza, fiducia e autostima. Un contesto relazionale significativo è legato anche alla creazione di un clima sociale positivo tra gli adulti, i quali devono essere capaci di ascoltare e accogliere il bambino e sostenere la crescita delle sue capacità cognitive, emotive e relazionali.



Proposte educative

La qualità delle proposte educative è legata all'organizzazione ed articolazione dell'ambiente, ai tempi con cui si succedono e ai modi con cui vengono promosse e gestite dall'adulto. I momenti di cura quotidiana e di gioco rappresentano occasioni educative egualmente importanti, che devono essere pensate e modulate in relazione alle specificità dei bambini e nel contesto di un disegno complessivo in cui ogni esperienza infantile possa trovare collocazione e significato³. La varietà, la coerenza, la continuità e la significatività delle esperienze formative devono essere garantite nell'ambito di una progettazione delle proposte volte a promuovere autonomia e sviluppo del bambino e ad arricchirne il patrimonio esperienziale.

3.2 Criteri e modalità di relazione e partecipazione delle famiglie e del rapporto con il territorio

I servizi educativi concorrono con le famiglie all'educazione dei bambini in un'ottica di comunità educante. È necessario prevedere forme di confronto e condivisione con le famiglie e con le altre agenzie presenti sul territorio. Il gruppo di lavoro individua in maniera ragionata:

- gli obiettivi e le strategie relative alla partecipazione e alle modalità di rapporto con le famiglie, in un'ottica di promozione, sostegno e affiancamento della genitorialità. In particolare occorre definire le modalità di comunicazione, di informazione e di confronto, individuali e di gruppo, oltre che precisare gli organismi e le forme di partecipazione adottate;
- le modalità con cui si realizza il raccordo con la rete delle istituzioni del territorio, tenendo conto della più ampia programmazione dei servizi in esso presenti.

3.3 Criteri e modalità di funzionamento del gruppo di lavoro

Il gruppo di lavoro ha un ruolo centrale nell'organizzazione del contesto educativo e nella predisposizione della progettazione. Ad esso compete la definizione degli strumenti progettuali, con particolare riferimento all'osservazione dei bambini e alla documentazione, precisandone tempi e metodologie.

Le risorse di cui il gruppo di lavoro educativo si avvale vanno indicate e riguardano:

- la formazione e l'aggiornamento, con le indicazioni relative ai tempi e alle modalità di realizzazione;
- la continuità con le altre istituzioni educative presenti sul territorio, precisando tempi e modalità di realizzazione;
- il coordinamento pedagogico.

3.4 Valutazione

La valutazione rappresenta un'attività strettamente legata alla progettazione, in quanto sostiene la revisione critica dell'operatività educativa, l'esplicitazione e la condivisione sociale dei significati e l'apprendimento riflessivo dalle pratiche. In questo senso la valutazione, qui intesa soprattutto come valutazione dei processi educativi, si caratterizza essenzialmente per la sua funzione formativa e per il suo carattere sistematico e continuativo; è volta ad alimentare una costante azione di ricerca all'interno del servizio promuovendo l'incremento dei livelli di consapevolezza pedagogica, la coerenza delle azioni educative e il miglioramento concordato e progressivo delle stesse. È importante definire le modalità, i tempi e gli strumenti di valutazione, nonché la documentazione e la condivisione del processo valutativo.

3. Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., Gariboldi A., 2002.



Validità e durata del progetto pedagogico

4. Durata

Il Progetto Pedagogico ha durata triennale. Occorre che alla fine di tale periodo il progetto sia rivisto all'interno del gruppo di lavoro, condiviso con le famiglie utenti del servizio ed eventualmente aggiornato. (N.B.) Le finalità e la struttura organizzativa del servizio devono essere coerenti con le linee metodologiche dichiarate ai punti 3.1, 3.2, 3.3, 3.4. Eventuali variazioni nella struttura organizzativa del servizio devono essere tempestivamente comunicate.

Glossario: i significati dei termini usati

Glossario

Progetto pedagogico – costituisce il documento in cui si definisce l'identità e la fisionomia pedagogica del servizio (o di un insieme di servizi), declinandone gli orientamenti e gli intenti educativi di fondo ed esplicitandone le coordinate di indirizzo metodologico. Il Progetto pedagogico rappresenta un documento d'impegno con il territorio e un piano generale di azione, contestualizzato e realizzabile, in cui sono precisate le finalità, i criteri e le modalità di organizzazione educativa del servizio.

Progetto educativo – è il documento di pianificazione dell'attività educativa elaborato periodicamente da ciascun gruppo o sottogruppo di lavoro. Il progetto educativo traduce a livello operativo le intenzioni educative e le linee metodologiche definite nel Progetto pedagogico, descrivendo le ipotesi di lavoro concrete e flessibili che verranno privilegiate in un periodo di riferimento (l'anno scolastico, alcuni mesi, ecc.). Il progetto educativo rappresenta, quindi, un piano di lavoro più o meno strutturato che può riguardare l'insieme delle proposte formative che vengono fatte da un servizio o da una singola sezione durante un anno scolastico, oppure alcuni percorsi più specifici di durata limitata o riferiti a determinate attività. I modi di definizione e sviluppo di un progetto educativo sono legati alle diverse forme di progettazione che vengono privilegiate all'interno dei servizi.

Dimensione – è un elemento (che può essere declinato analiticamente in ulteriori aspetti più specifici, cioè sottodimensioni) che si considera come significativo per poter valutare le caratteristiche qualitative di un servizio. Definire le dimensioni vuol dire individuare quali aspetti devono essere analizzati per poter giudicare la qualità di un servizio.

Criterio – i criteri di valutazione sono le idee di qualità in base alle quali si giudicano le caratteristiche di un servizio. I criteri sono riferiti alle varie dimensioni che sono state identificate. Se quindi, ad esempio, l'organizzazione dello spazio è una dimensione che si ritiene importante per poter valutare la qualità educativa di un servizio per l'infanzia, un criterio di valutazione può essere rappresentato dalla "differenziazione funzionale dello spazio".

Indicatore – è una variabile che, misurata, dà informazioni su un particolare fenomeno o situazione consentendo di verificare la realizzazione o il grado di realizzazione di un criterio. Il termine "indicatore" fa riferimento ad un dato numerico che possiede un alto contenuto informativo e che ha la funzione di mettere in evidenza ("dare indicazioni") in forma estremamente sintetica una determinata situazione; ad esempio, in relazione ad un possibile criterio di "vivibilità" dello spazio di un servizio educativo per l'infanzia, un indicatore potrebbe essere il "numero medio di mq per bambino". Gli indicatori devono rispettare alcuni requisiti di ordine metodologico e di natura concettuale, in particolare devono essere rilevanti, cioè misurare una caratteristica importante della situazione che si vuole esaminare.

Descrittore – quando la dimensione dell'indagine è qualitativa, al termine "indicatore" è più opportuno sostituire quello di "descrittore". In questo caso ci si riferisce, infatti, ad "una descrizione (basata sull'uso del codice alfabetico) di caratteristiche o di proprietà che hanno la capacità di rappresentare una determinata situazione" (Cecconi, 2001); esempi di descrittori sono i contenuti delle voci in cui si articolano le scale di valutazione della qualità educativa del nido. Anche i descrittori precisano le evidenze che occorre rilevare per verificare il grado di realizzazione di un criterio.



3.2 Criteri di valutazione ed esempi di descrittori

I criteri di valutazione, che come si è detto sono stati elaborati nell'ambito di un processo di confronto con i diversi Coordinamenti Pedagogici provinciali, si riferiscono direttamente alla struttura e ai contenuti della parte relativa alla progettazione e organizzazione educativa del servizio dell'indice regionale del Progetto pedagogico (che costituisce l'oggetto della valutazione formativa). Sono articolati in riferimento alle diverse dimensioni e sottodimensioni di qualità identificate nell'indice e sono accompagnati da un numero differenziato di esempi di descrittori. L'elenco dei descrittori ha valore puramente a titolo di esempio, in quanto solo i criteri di valutazione, che possono essere arricchiti ma non sostanzialmente modificati, costituiscono un riferimento comune per gli strumenti di valutazione che dovranno essere elaborati nei diversi Coordinamenti Pedagogici provinciali.

La proposta di criteri condivisi di valutazione non è volta a sollecitare la creazione di standard di qualità a cui doversi rigidamente conformare, ma a promuovere e orientare l'analisi e la riflessione su aspetti della qualità che si ritengono centrali nella costruzione dell'identità educativa dei servizi. Si lascia in questo modo ai Coordinamenti Pedagogici provinciali ampia autonomia nello sviluppare progressivamente metodologie di valutazione coerenti con l'impianto generale delle linee guida e sostenibili in riferimento alle risorse di cui dispongono i servizi.

Dimensioni,
sottodimensioni ed
esempi di descrittori

VOCE 3.1 DELL'INDICE DEL PROGETTO PEDAGOGICO DIMENSIONE: ORGANIZZAZIONE DEL CONTESTO EDUCATIVO

La dimensione
dell'organizzazione del
contesto educativo

SOTTODIMENSIONE: SPAZI E MATERIALI CRITERI DI VALUTAZIONE

Gli spazi e i materiali:
criteri di valutazione

Accessibilità

L'intento di promuovere il gioco, l'esplorazione e la scoperta implica un'organizzazione dello spazio che lo renda facilmente accessibile e fruibile da parte del bambino. Lo spazio dovrebbe quindi essere progettato in modo da non creare ostacoli o barriere architettoniche e prevedendo la presenza di arredi (contenitori, scaffali aperti, ecc.) che consentano al bambino di usufruire autonomamente dei materiali non pericolosi. L'accessibilità cognitiva dello spazio presuppone anche che esso sia pensato in funzione dei livelli di competenza dei bambini, pianificando l'organizzazione delle zone/centri d'interesse e l'offerta di materiali in modo adeguato alle loro età e capacità.

Esempi di descrittori

- Tutti i bambini possono accedere senza difficoltà ai vari spazi.
- La maggior parte del materiale è disposto in contenitori aperti e accessibili autonomamente dai bambini.
- Lo spazio delle sezioni è organizzato in modo adeguato all'età dei bambini.

Leggibilità e riconoscibilità

La leggibilità e riconoscibilità dell'ambiente comporta uno spazio ordinato, coerente e che sia connotato da una chiara identità. È dunque opportuno che lo spazio non sia soggetto a continue destrutturazioni, che sia caratterizzato ed offra punti di riferimento e orientamento, anche attraverso la cura per la dimensione estetica e metacomunicazioni percettive (colori, forme, ecc.), e che i materiali siano disposti in modo non confusivo seguendo logiche di raggruppamento e ordinamento.

La leggibilità dello spazio, anche per i genitori utenti del servizio, richiede attenzione progettuale per i contenuti, le forme e la collocazione della documentazione a vista e delle comunicazioni scritte.

Esempi di descrittori

- Gli spazi sono definiti chiaramente per prevalenza d'uso (ad es. negli angoli sono presenti materiali pertinenti con l'attività prevista, i materiali sono ordinati secondo alcuni criteri di raggruppamento).
- Si cura l'estetica di spazi e materiali.



Differenziazione funzionale

L'articolazione dell'ambiente in una pluralità e varietà di zone/centri d'interesse che possiedono una specifica valenza educativa valorizza il potenziale di apprendimento dello spazio interno ed esterno, proponendo differenti stimoli ed opportunità di esperienza, facilitando la durata e l'evoluzione delle attività, favorendo la formazione e la stabilità dei sottogruppi di gioco e la qualità delle relazioni. La caratterizzazione delle zone, rispetto alla qualità e quantità dei materiali, e le modalità di delimitazione delle stesse, in termini di "chiusura-apertura", rappresentano aspetti che dovrebbero essere pensati e curati in riferimento al significato progettuale degli spazi e al tipo di azioni che si vogliono favorire nei bambini.

Esempi di descrittori

- Sia nella sezione che fuori di essa sono presenti una pluralità di zone ben definite che offrono stimolo allo sviluppo delle diverse competenze (zona per il gioco di movimento, zona per il gioco del "far finta", ecc.).
- Lo spazio esterno è differenziato in zone che danno opportunità di gioco differenti.
- Sia in sezione che fuori di essa è presente una varietà di materiali formali e informali (es. materiali di recupero e naturali).
- La qualità e quantità dei materiali è in relazione al progetto di utilizzo dei vari spazi.

Personalizzazione

Lo spazio di un servizio per l'infanzia si qualifica anche come luogo che deve rispondere ai bisogni di cura e intimità del bambino, riconoscendo la sua individualità e assicurandogli rassicurazione e contenimento emotivo. La personalizzazione e l'intimità dello spazio possono essere garantite curando la presenza di tracce individuali e segni di riconoscimento personali all'interno dello spazio collettivo e predisponendo angoli intimi e spazi-rifugio che consentono di modulare le relazioni. Personalizzare l'ambiente significa anche prevedere la possibilità che lo spazio sia nel tempo modificabile e trasformabile, per sostenere l'evoluzione degli interessi e l'espansione del fare dei bambini.

Esempi di descrittori

- Sono presenti spazi e oggetti personali del bambino.
- Sono disponibili angoli intimi che consentono al bambino di appartarsi.
- Sono presenti spazi che facilitano l'aggregazione di piccoli gruppi di bambini.
- Durante l'anno si modificano spazi e materiali in funzione dei progressi e degli interessi dei bambini.

I tempi: criteri di valutazione

SOTTODIMENSIONE: TEMPI CRITERI DI VALUTAZIONE

Prevedibilità e riconoscibilità dei tempi quotidiani

La definizione di routine e rituali, che si ripresentano regolarmente secondo modalità ripetute e prevedibili nel corso della giornata, corrisponde ad un'organizzazione del tempo, delle regole e dei codici che rappresenta per il bambino una struttura affidabile con funzioni positive sul piano cognitivo ed emotivo, in quanto fornisce una scansione ordinata degli eventi e garantisce che tali eventi si ripresenteranno nelle forme conosciute⁴. Pur senza connotare la giornata nei termini di un'organizzazione rigida nei tempi, è dunque importante definire un disegno chiaro e una struttura ricorsiva dei ritmi quotidiani.

Esempi di descrittori

- La scansione temporale della giornata educativa presenta una struttura regolare e ricorsiva.
- Durante la giornata sono presenti rituali che aiutano il bambino a orientarsi nel tempo quotidiano (ad es. utilizzando oggetti mediatori).

4. Gariboldi A., 2008.

Personalizzazione

La possibilità di personalizzare i ritmi quotidiani in relazione ai bisogni individuali, mediando i tempi dell'istituzione con le esigenze del singolo bambino, si fonda sull'organizzazione di un tempo disteso che lascia agio al bambino ed evita ritmi accelerati nell'avvicinarsi delle situazioni quotidiane. La personalizzazione dei tempi implica anche che essi siano rivisti e modificati durante l'anno in funzione dello sviluppo dei bambini e che siano considerati, pur tutelando l'identità educativa del servizio, le esigenze e i tempi di famiglie e genitori.

Esempi di descrittori

- I tempi di svolgimento delle diverse situazioni quotidiane sono tali da favorire la qualità delle relazioni tra bambini e tra adulto e bambino (ad es. i momenti di cura sono svolti con tempi distesi, le attività sono realizzate senza fretta).
- Gli orari dei momenti di cura sono pianificati in funzione dell'età e dei bisogni dei bambini.
- Si rispettano i tempi individuali del bambino (ad es. durante il momento del pranzo i bambini possono mangiare secondo i loro ritmi, si rispettano i tempi del bambino nel riordinare i giochi, non ci sono lunghi momenti di attesa tra un'attività e l'altra, i bambini che si svegliano prima possono alzarsi per giocare).
- I tempi dell'attività sono legati agli interessi del bambino/i (ad es. nei limiti dati dai tempi istituzionali, si cerca di prolungare un'attività o un momento di gioco nel quale i bambini sono fortemente coinvolti).
- Ci si relaziona a genitori e bambini con cura e attenzione personalizzata sia nel momento dell'accoglienza che del ricongiungimento (ad es. nel momento dell'accoglienza si consola affettuosamente il bambino che piange, si va incontro e si salutano cordialmente bambini e genitori, si ha cura di rispettare i piccoli rituali personali che tranquillizzano i bambini).

Continuità e cambiamenti

La capacità del bambino di riconoscere e organizzare il senso delle sue esperienze può essere progressivamente promossa e sostenuta offrendo una prospettiva temporale e una struttura finalistica alle sue azioni. In questo senso appare importante restituire verbalmente significato al susseguirsi dei gesti quotidiani, comunicare e spiegare il passaggio da un'attività all'altra, progettare la continuità e la gradualità delle transizioni e curare l'intreccio narrativo delle situazioni.

Esempi di descrittori

- Ci sono momenti rituali (es. momento del cerchio/assemblea) in cui si parla coi bambini di quello che si farà o di quello che si è fatto.
- Durante le transizioni l'educatrice comunica e spiega quello che si sta per fare.
- Sono previsti momenti di riordino dei materiali al termine delle situazioni di gioco e attività.

SOTTODIMENSIONE: RELAZIONI CRITERI DI VALUTAZIONE

Le relazioni:
criteri di valutazione

Benessere

La cura educativa si esprime nell'ascolto e nell'attenzione per il bambino, nella capacità di riconoscerne i bisogni di dipendenza ed autonomia e di fornirgli aiuto e incoraggiamento, nella misura dei gesti e delle parole e nell'uso consapevole e intenzionale dell'affettività⁵. Il benessere del bambino è legato alla qualità delle relazioni tra le persone adulte e bambine che vivono il servizio, relazioni che devono essere pensate pedagogicamente e oggetto costante di riflessione all'interno del gruppo educativo.

5. Cocever G., 2004; Palmieri C., 2007



Esempi di descrittori

- I toni di voce degli adulti sono di norma bassi e calmi.
- Durante la giornata gli adulti interagiscono con i bambini in modo gentile e affettuoso (ad es. durante il momento del cambio l'educatore sorride e parla con dolcezza al bambino, gli educatori si dimostrano affettuosi nel contatto fisico).
- Si presta attenzione alla cura dell'aspetto dei bambini (ad es. si lavano i bambini che si sono sporcati giocando).
- Si controlla la situazione con attenzione (ad es. nel momento del riposo c'è un controllo costante dei bambini).
- I momenti di conflitto tra bambini sono gestiti con tranquillità e curando le esigenze dei singoli.
- Le interazioni tra gli operatori sono positive e creano un'atmosfera di calore.

Personalizzazione

Il modo in cui il bambino viene riconosciuto, rispettato e valorizzato nelle sue esigenze, abitudini e nelle sue caratteristiche personali rappresenta un elemento qualificante della relazione. Pur nei limiti dati dalla responsabilità di prendersi cura di una collettività infantile, la gestione personalizzata dell'ambientamento e dei momenti di routine, l'attenzione per le differenze culturali e di genere e l'interesse per le specificità e le preferenze di ogni bambino sono aspetti che dovrebbero caratterizzare i rapporti educativi all'interno del servizio.

Esempi di descrittori

- Sono previsti tempi gradualmente e modalità personalizzate per favorire l'ambientamento dei bambini al nido (ad es. si prolungano i tempi di inserimento ai bambini che presentano maggiori difficoltà di ambientamento).
- L'educatore è attento al comportamento del singolo bambino e adatta il suo stile di interazione alle sue caratteristiche.

Socialità e processi di apprendimento

La gestione delle forme di raggruppamento e la regia delle dinamiche sociali tra bambini sono componenti di un contesto educativo che possono avere un'incidenza significativa sulla qualità delle relazioni e dei processi di apprendimento. Appare quindi importante privilegiare la dimensione contenuta e la stabilità dei gruppi nello svolgersi delle diverse situazioni, favorendo la continuità dell'esperienza sociale, mediando e stimolando in modo non direttivo gli scambi ideativi tra bambini e sostenendo la creazione progressiva di un senso del gruppo.

Esempi di descrittori

- Vengono privilegiati momenti di piccolo gruppo anche auto-organizzati.
- Si privilegia la stabilità dei gruppi durante lo svolgimento della giornata.
- L'educatore promuove e sostiene le relazioni sociali positive tra bambini.
- In diversi momenti l'adulto coglie, rispecchia e rilancia al gruppo gli spunti e le idee dei singoli bambini.

Proposte educative: criteri di valutazione

SOTTODIMENSIONE: PROPOSTE EDUCATIVE CRITERI DI VALUTAZIONE

Intenzionalità

L'esigenza di far sì che le proposte educative non siano l'espressione di intenzionalità individuali e di una gestione improvvisata più o meno consapevole presuppone la definizione di progetti in cui si esplicitino e condividano le ragioni e le modalità del fare educativo. Progetti che definiscano le condizioni dell'esperienza educativa (finalità, contenuti e strategie) per trasformarla in una situazione significativa sotto il profilo formativo⁶. In questo senso

6. Palmieri C., 2007.



tutte le attività e i momenti di routine dovrebbero essere oggetto di una progettazione, prevedendo anche momenti per riflettere sui processi e per discutere in gruppo sulle scelte operate dai differenti educatori.

Esempi di descrittori

- Le proposte educative, compresi i momenti di cura, si riferiscono ad una progettazione disposta in forma scritta dal gruppo di lavoro insieme al coordinatore pedagogico.
- L'educatore sa motivare il perché delle proposte educative.
- In riferimento alle diverse attività, l'educatore interviene in modo ragionato per sostenere i processi di apprendimento dei bambini (ad es. introducendo nuovi materiali, proponendosi come modello da imitare, rispecchiando le azioni dei bambini, chiedendo ai bambini di verbalizzare le loro azioni, promuovendo l'interazione sociale, ecc.)

Significatività e continuità

La significatività delle esperienze educative è legata all'offerta di situazioni non banali e standardizzate, ricche sotto il profilo formativo e capaci di sollecitare la curiosità e il coinvolgimento del bambino. Esperienze che in vari casi devono essere proposte in modo continuo e regolare per permettere al bambino di acquisirne padronanza e progressivamente svilupparle. La significatività e la continuità delle proposte educative è legata anche alla capacità dell'adulto di sostenerle con la propria azione intenzionale e ad una modalità di progettazione e di gestione delle stesse che eviti rigidi schematismi, che si caratterizzi in senso processuale e che si fondi quindi sulla capacità di osservare, cogliere e valorizzare gli elementi emergenti nello sviluppo delle situazioni.

Esempi di descrittori

- Le proposte educative hanno un carattere continuo e regolare (ad es. regolarmente vengono proposti giochi di movimento e attività che stimolano la competenza linguistica dei bambini).
- Il gruppo adotta strumenti di osservazione e documentazione funzionali a cogliere gli spunti dei bambini e a sostenere lo sviluppo delle loro attività.
- Sono pianificati percorsi progettuali che prevedono l'articolazione e l'arricchimento progressivo delle attività.

Varietà e coerenza

La presenza di una pluralità e varietà di occasioni di esperienza, anche all'aperto, connotate in senso ludico e che stimolino il bambino nelle differenti aree di sviluppo (linguaggio, ragionamento, motricità, ecc.) costituisce un elemento imprescindibile di qualità di un servizio educativo per l'infanzia. La coerenza progettuale delle proposte e delle strategie educative adottate sono aspetti che dovrebbero caratterizzare la molteplicità e diversità delle offerte formative.

Esempi di descrittori

- Sono presenti una pluralità di proposte educative riferibili alle diverse aree di sviluppo del bambino (linguaggio, ragionamento, motricità, ecc.).
- In vari momenti della giornata i bambini hanno la possibilità di scegliere tra differenti possibilità di gioco.
- Regolarmente si propongono ai bambini attività all'aperto.
- Nell'ambito delle varie proposte educative le strategie dei diversi educatori sono coerenti tra di loro.

VOCE 3.2 DELL'INDICE DEL PROGETTO PEDAGOGICO **DIMENSIONE: SERVIZIO, FAMIGLIE E TERRITORIO**

SOTTODIMENSIONE: RELAZIONI E PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE **CRITERI DI VALUTAZIONE**

La dimensione del servizio, famiglie e territorio

Relazione e partecipazione delle famiglie



Partecipazione

La promozione della partecipazione dei genitori e la creazione di un rapporto di circolarità tra servizio e famiglia sono intese a costruire un'alleanza educativa e una progettualità coerente e condivisa. Lo sviluppo di una comunità educante è legato all'assunzione comune di responsabilità e alla creazione di scambi comunicativi, trame relazionali significative e occasioni di incontro diversificate. In questo senso appare importante condividere il Progetto pedagogico, definire i contenuti e le forme del materiale informativo e di documentazione e pianificare, curandone la cornice organizzativa, le assemblee generali e gli incontri di sezione, i momenti di colloquio individuale, le occasioni informali di comunicazione e la partecipazione ai momenti conviviali o a esperienze educative specifiche.

Esempi di descrittori

- I genitori vengono informati sui contenuti del Progetto pedagogico.
- Il progetto di ambientamento del bambino è condiviso con i genitori (ad es. le modalità e i tempi sono negoziati con i genitori, sono esplicitate le regole e i ruoli, ecc.)
- I momenti di partecipazione sono organizzati secondo spazi, tempi e modalità che ne favoriscono l'accesso.
- Esistono forme di monitoraggio della partecipazione.

Cultura della genitorialità

Un servizio per l'infanzia si propone anche come luogo per attivare scambi, confronti e riflessioni sulle questioni e tematiche educative che coinvolgono i genitori e i loro figli. Promuovere una cultura della genitorialità, anche nel contesto delle problematiche che appartengono a una comunità, significa quindi agire per favorire il superamento dell'isolamento sociale e psicologico di molte famiglie ed alimentare le occasioni di confronto sulle pratiche educative tra i genitori, tra i genitori e gli operatori e con esperti esterni nei vari campi (medici, psicologi, ecc.).

Esempi di descrittori

- Sono previsti periodicamente momenti con le famiglie dedicati all'ascolto, allo scambio e al confronto sulle tematiche educative.
- Sono organizzati periodicamente incontri con esperti esterni su tematiche/problematiche educative significative.

Rapporto con il territorio

SOTTODIMENSIONE: RAPPORTO CON IL TERRITORIO

CRITERI DI VALUTAZIONE

Azioni di raccordo

La qualità di un servizio educativo è connessa anche ai modi con cui si articolano i suoi rapporti con le altre agenzie educative e con i servizi socio-sanitari presenti sul territorio. Le azioni di raccordo, particolarmente importanti per i bambini con difficoltà, implicano la progettazione di percorsi di continuità educativa orizzontale e verticale e la collaborazione sistematica con i servizi sanitari di base.

Esempi di descrittori

- Il servizio facilita la circolazione delle informazioni ai genitori sulla rete dei servizi presenti sul territorio.
- Il gruppo di lavoro si confronta sul tema della continuità del progetto educativo con le famiglie e con le altre istituzioni educative.
- Viene curato il rapporto sistematico con i servizi sanitari di base.

Cultura della comunità educante

Le istituzioni educative per l'infanzia, se intese come servizi di comunità, si qualificano come elementi connettivi sul piano sociale, contesti che contribuiscono a costruire reti e legami tra i diversi soggetti, a elaborare valori e



ad influenzare la vita di una collettività⁷. In questo senso un'istituzione per l'infanzia dovrebbe aprirsi al territorio, facendosi conoscere, pianificando attività che coinvolgono soggetti istituzionali diversi (biblioteche, teatri, ludoteche, ecc.) e attivando iniziative educative che coinvolgono anche cittadini che non utilizzano il servizio.

Esempi di descrittori

- Si organizzano occasioni e iniziative per far conoscere il servizio e le sue proposte educative (es. iniziative di "nido aperto").
- Si pianificano periodicamente attività e percorsi progettuali che coinvolgono altri soggetti e agenzie del territorio.
- Si attivano iniziative educative per l'intero territorio (seminari, dibattiti, mostre, ecc.).

VOCE 3.3 DELL'INDICE DEL PROGETTO PEDAGOGICO DIMENSIONE: FUNZIONAMENTO DEL GRUPPO DI LAVORO

La dimensione relativa al funzionamento del gruppo di lavoro

SOTTODIMENSIONE: COORDINAMENTO DEL GRUPPO DI LAVORO CRITERI DI VALUTAZIONE

Coordinamento del gruppo di lavoro

Collegialità

La definizione collegiale del Progetto pedagogico, la riflessione comune sullo stile e sulle strategie educative e l'elaborazione condivisa delle decisioni e delle scelte organizzative sono aspetti che fondano la qualità e la coerenza del lavoro all'interno di un servizio. Tale collegialità è sostenuta incoraggiando un clima di ascolto e la partecipazione attiva, prevedendo una definizione chiara e negoziata dei mandati e delle funzioni, favorendo l'assunzione di responsabilità personali e curando l'organizzazione degli incontri e dell'attività del gruppo di lavoro.

Esempi di descrittori

- Il ruolo e la funzione di ogni figura che opera all'interno del servizio è chiaramente definito e recepito all'interno del gruppo di lavoro.
- Gli incontri del gruppo di lavoro sono caratterizzati da un clima costruttivo e partecipato.
- Tutti gli incontri sono organizzati secondo un ordine del giorno e regolarmente verbalizzati.

Formazione contestualizzata

Lo sviluppo della professionalità degli operatori e dell'identità educativa del servizio è legato anche al fatto che siano garantite sistematiche occasioni di formazione permanente. La qualità e significatività della formazione dipende da quanto questa è pensata sulla base delle esigenze del contesto e del personale, se è puntualmente pianificata e valutata nelle sue ricadute e se si avvale anche di metodologie che alimentano una reale riflessione sulle pratiche educative del gruppo di lavoro (ad es. ricerca-azione).

Esempi di descrittori

- Sono previste annualmente occasioni di formazione in servizio.
- I percorsi di formazione sono pianificati a partire dai bisogni e dalle problematiche individuate nel servizio.
- Sono previsti progetti formativi specifici per i diversi profili professionali e in relazione alle esperienze maturate.

Coordinamento pedagogico

Il coordinamento pedagogico costituisce uno strumento di supporto e sviluppo del servizio che ha la funzione

7. Rinaldi C., 2009.



di promuoverne la qualificazione e l'integrazione con le altre agenzie presenti sul territorio. Il coordinatore pedagogico ha il compito di sostenere l'elaborazione collegiale del Progetto pedagogico e la riflessione sui processi educativi, di gestire l'organizzazione interna del servizio, di organizzare la formazione permanente, di curare le azioni di sostegno alla genitorialità e di favorire il coordinamento territoriale e le iniziative rivolte al territorio.

Esempi di descrittori

- Sono programmati regolarmente incontri con il coordinatore pedagogico (es. incontri di sezione, di gruppo di lavoro, ecc.).
- Il coordinatore pedagogico sostiene il gruppo di lavoro anche attraverso la presenza e l'osservazione nei servizi.

Riflessività

La complessità di ogni situazione educativa e l'esigenza di curare la coerenza tra il dichiarato pedagogico e l'agito rimanda alla necessità che i processi educativi siano oggetto costantemente di un pensiero e una riflessione condivisa. L'apprendimento riflessivo delle pratiche, la negoziazione dei significati e la crescita della consapevolezza pedagogica sono favoriti promuovendo confronti regolari all'interno del gruppo di lavoro, la discussione delle osservazioni realizzate e l'utilizzo di metodologie di ricerca-azione.

Esempi di descrittori

- Il gruppo di lavoro si incontra regolarmente per analizzare e riflettere sui processi educativi.
- Il confronto sulle pratiche è una prassi consolidata che caratterizza anche i momenti informali a piccolo gruppo.

Progettazione

SOTTODIMENSIONE: PROGETTAZIONE

CRITERI DI VALUTAZIONE

Intenzionalità, sistematicità e coerenza

Progettare significa delineare un disegno complessivo e realizzabile che, partendo da scelte di valore e premesse pedagogiche, definisca in modo chiaro intenti, criteri e linee metodologiche in riferimento a spazi, materiali, tempi, relazioni e proposte educative. Le diverse situazioni ed esperienze educative dovrebbero essere pensate in modo organico e coerente per evitare l'incongruenza e la frammentazione delle pratiche. È dunque importante che il Progetto pedagogico e i singoli progetti educativi siano elaborati e discussi all'interno del gruppo o dei sottogruppi di lavoro, e che la progettazione educativa delle sezioni segua una linea e strumenti metodologici comuni e condivisi.

Esempi di descrittori

- Il Progetto pedagogico è conosciuto e condiviso all'interno del gruppo di lavoro.
- Periodicamente il Progetto pedagogico viene discusso ed eventualmente rivisto dal gruppo di lavoro.
- Le diverse proposte progettuali sono coerenti con l'impianto metodologico del Progetto pedagogico.
- I criteri e gli strumenti metodologici per la progettazione educativa di sezione sono condivisi all'interno del gruppo di lavoro.

Contestualizzazione e flessibilità

La progettazione si qualifica come un processo che parte dall'esame e dalla conoscenza di ogni specifica realtà educativa per contestualizzare intenti e definire azioni che vanno continuamente calibrate e articolate. La dimensione aperta della progettazione, che la valorizza sostanzialmente come processo di ricerca, sottolinea il ruolo e il valore di un'osservazione sistematica delle situazioni e dei percorsi, che ne richiede un uso costante e pianificato e tempi dedicati alla sua lettura e discussione.



Esempi di descrittori

- Vengono elaborati specifici progetti di sezione in base alle caratteristiche dei bambini.
- I percorsi progettuali vengono articolati e modificati sulla base di osservazioni regolari dei bambini.
- Modalità e strumenti di osservazione sistematica, e conseguente utilizzo, sono concordati all'interno del gruppo di lavoro.

SOTTODIMENSIONE: DOCUMENTAZIONE CRITERI DI VALUTAZIONE

Documentazione

Sistematicità e coerenza

La documentazione rappresenta uno strumento che consente al gruppo di lavoro di elaborare e trasformare il vissuto esperienziale in dato culturale⁸. La documentazione restituisce memoria degli eventi e dei percorsi, permettendo di ragionare e riflettere criticamente su di essi, di valutarne la coerenza con gli intenti educativi, di rielaborarne i significati e di tesaurizzare i saperi costruiti nell'azione. In questo senso appare essenziale assicurare la sistematicità e la coerenza della documentazione definendone criteri, tempi e modalità, forme di archiviazione e pianificando i momenti deputati alla sua analisi.

Esempi di descrittori

- Si documentano regolarmente le esperienze realizzate.
- È presente un archivio organizzato di materiali documentativi di produzione interna ed esterna al servizio.
- Criteri e modalità di documentazione sono condivisi all'interno del gruppo di lavoro.
- La documentazione è utilizzata come strumento per riflettere e per rilanciare i percorsi educativi.
- La documentazione deve consentire di analizzare l'esperienza realizzata valutandone la coerenza con gli intenti educativi.

Leggibilità

Oltre ad essere un dispositivo formativo e riflessivo per il gruppo di lavoro, la documentazione costituisce uno strumento di comunicazione e informazione per i genitori, di stimolo per i bambini e di socializzazione delle esperienze educative nei confronti dei soggetti esterni e degli altri operatori. I linguaggi e le forme della documentazione devono quindi essere pensati in relazione ai diversi destinatari, prevedendo materiali documentativi differenziati e che siano coerenti con le varie funzioni e scopi.

Esempi di descrittori

- La documentazione è pensata e calibrata in funzione dei suoi diversi destinatari.
- Nel servizio e in sezione sono presenti materiali di documentazione che i bambini possono riconoscere.
- La documentazione delle esperienze realizzate diventa materiale per momenti pubblici di scambio e comunicazione.
- Esiste un raccordo con i centri di documentazione territoriali e regionali.

VOCE 3.4 DELL'INDICE DEL PROGETTO PEDAGOGICO DIMENSIONE: VALUTAZIONE

La dimensione relativa al progetto pedagogico

Valutazione

CRITERI DI VALUTAZIONE

Sistematicità

La valutazione dei processi educativi, che può essere operata prendendo in considerazione oggetti diversi (l'organizzazione complessiva del contesto educativo, specifiche situazioni, dimensioni o percorsi progettuali),

8. Castoldi M., 2010.



implica la definizione dei fuochi di attenzione, dei livelli di analiticità, degli strumenti (scale di valutazione, documentazione, ecc.) e delle procedure.

L'intersoggettività della valutazione costituisce un aspetto essenziale del processo valutativo, che può essere sviluppato prevedendo anche momenti di eterovalutazione e di valutazione della qualità percepita dai genitori (con questionari, interviste focalizzate di gruppo, ecc.).

Esempi di descrittori

- Le modalità di valutazione dei percorsi educativi sono definite previamente in fase di progettazione.
- Sono definiti e periodicamente utilizzati strumenti e procedure di valutazione della qualità educativa del servizio.
- È prevista regolarmente la valutazione della qualità percepita da parte delle famiglie utenti del servizio.

Funzione formativa

La capacità di incrementare i livelli di consapevolezza pedagogica del gruppo di lavoro e di sviluppare cambiamento è connessa anche a quanto la valutazione è intesa come un dispositivo che promuove il pensiero riflessivo, il confronto tra gli operatori e lo sviluppo dell'azione educativa. È quindi importante curare la documentazione del processo valutativo, organizzando anche i momenti in cui si discute in modo approfondito sui suoi esiti e si pianificano eventuali azioni di miglioramento.

Esempi di descrittori

- Si documentano i percorsi e le azioni di valutazione.
- Gli esiti della valutazione sono occasione per progettare interventi di miglioramento e percorsi formativi.

3.3 Indicazioni sulla predisposizione degli strumenti e delle procedure di valutazione

Strumenti e procedure
di valutazione

Le indicazioni su strumenti e procedure intendono valorizzare la valutazione in chiave formativa situandola nell'ambito di un processo di ricerca-azione fondato sulla triangolazione e il confronto di differenti punti di vista: autovalutazione, eterovalutazione e valutazione della qualità percepita da parte delle famiglie utenti dei servizi. In particolare, il confronto intersoggettivo tra valutatori interni e tra questi e i valutatori esterni rappresenta un elemento essenziale di un processo transattivo in cui l'espressione del giudizio sui dati assume rilevanza formativa nel momento in cui sollecita pensiero e riflessioni all'interno del gruppo di lavoro. Il rapporto tra auto ed eterovalutazione non si definisce quindi in relazione ad una presunta maggiore obiettività della valutazione esterna, ma nel contesto di un processo che intende promuovere l'esplicitazione dei significati impliciti delle pratiche, che è orientato all'azione e che vuole evitare il rischio dell'autoreferenzialità della valutazione. In questo senso è opportuno sottolineare che il processo di valutazione, se condotto in una prospettiva non classificatoria e a prescindere dalle ricadute operative che può avere, acquista un suo specifico valore perché favorisce lo scambio dei saperi, la condivisione dei repertori e lo sviluppo di un atteggiamento riflessivo sulle pratiche.



Figura 3: La valutazione come processo di ricerca-azione: il rapporto tra auto ed eterovalutazione

Rapporto tra auto ed eterovalutazione



La relazione tra auto ed eterovalutazione deve però essere anche interpretata nell'ambito del più ampio processo di controllo-costruzione della qualità del sistema dei servizi di ogni territorio provinciale. In questa prospettiva l'autovalutazione rappresenta la possibilità, da parte dei singoli gruppi di lavoro, di apprendere modalità di controllo della propria operatività "e a partire da ciò, in modo ricorsivo, costruire livelli sempre più adeguati (e leggibili) di qualità del servizio"⁹. Analogamente, a livello di sistema territoriale dei servizi, l'eterovalutazione, se gestita dall'organismo che riunisce i coordinatori dei singoli servizi, può essere intesa come un dispositivo di autoregolazione e governo del sistema. La valutazione è infatti qui finalizzata ad ottenere informazioni sull'insieme dei servizi e a identificare problematiche e bisogni formativi del territorio provinciale per pianificare iniziative e azioni funzionali alla qualificazione del sistema. In tal senso si può dire che la capacità di controllare-costruire la qualità viene sviluppata "a diversi livelli di complessità (singolo servizio, insieme dei servizi di un territorio...) e che, ad ogni livello, il controllo va inteso non come controllo esterno, ma come autoregolazione, come controllo reso possibile dai meccanismi stessi ("istituzionali") di funzionamento dell'organizzazione"¹⁰.

Indicazioni operative

In linea con tale impostazione, ai diversi Coordinamenti Pedagogici provinciali viene assegnato un ruolo centrale nella gestione e sviluppo del sistema di valutazione, ruolo già riconosciuto in sede di progettazione del sistema stesso. Ad essi compete in primo luogo la scelta o l'elaborazione di strumenti di valutazione della qualità del contesto educativo coerenti con i criteri di valutazione definiti a livello regionale, strumenti che possono fare riferimento ad ulteriori criteri definiti in sede provinciale e concordati tra tutti i soggetti istituzionali del territorio.

La costruzione di uno strumento condiviso a livello di Coordinamento Pedagogico provinciale rappresenta un obiettivo a cui tendere ma, considerando l'eterogeneità delle situazioni dei diversi Coordinamenti Pedagogici provinciali, si possono prevedere, nella fase iniziale di sviluppo del sistema, alcune soluzioni differenti¹¹:

9. Zanelli P., Sagginati B., Fabbri E., 2004, p. 17.

10. Ivi, p. 14.

11. La scelta che occorre operare tra queste opzioni e, più in generale, sugli strumenti e sulle procedure di valutazione deve essere portata all'attenzione dei dirigenti dei diversi enti gestori pubblici e privati. Con le linee guida, infatti, si intende sviluppare un processo di valutazione che implica passaggi che vanno sostenuti anche politicamente e quindi finanziariamente. È necessario per

Ruolo centrale assegnato ai Coordinamenti Pedagogici provinciali

Requisiti richiesti agli strumenti di valutazione adottati

- costruzione di uno strumento del Coordinamento Pedagogico provinciale (che può essere integrato e arricchito in modo personalizzato da parte del singolo servizio in relazione al suo Progetto pedagogico);
- validazione da parte del Coordinamento Pedagogico provinciale di alcuni strumenti in uso nel territorio provinciale (coerenti con i criteri di valutazione definiti a livello regionale).

Considerando che il sistema si vuole caratterizzare in senso dinamico, gli strumenti di valutazione costruiti/adottati dai Coordinamenti Pedagogici provinciali non devono comunque essere intesi come definitivi. Anche dopo una fase di sperimentazione del sistema di valutazione, sarà possibile e auspicabile cambiare e sviluppare gli strumenti di valutazione e le relative procedure d'impiego.

L'elaborazione degli strumenti di valutazione e delle loro procedure specifiche di utilizzo potranno assumere forme diverse e rispondere a impostazioni d'indagine differenti, ma, oltre a non proporre logiche classificatorie, dovranno soddisfare i seguenti requisiti:

- essere coerenti con le dimensioni e i criteri di valutazione definiti a livello regionale;
- prevedere un loro utilizzo in chiave di autovalutazione ed eterovalutazione;
- prevedere carichi di lavoro compatibili con le risorse dei differenti servizi presenti nel territorio provinciale.

In particolare, l'impegno del valutatore esterno dovrà essere pensato anche in relazione alle risorse disponibili, prevedendo almeno una intera giornata di lavoro all'interno del servizio (due giornate nel caso di servizi di grandi dimensioni); strumenti e procedure di valutazione dovranno quindi essere compatibili con tale impegno e precisare le fonti di rilevazione che il valutatore esterno potrà utilizzare per analizzare i diversi aspetti di qualità considerati (nel caso non siano osservabili direttamente nell'ambito delle giornate di lavoro).

Si sottolinea che lo strumento di valutazione adottato a livello di Coordinamento Pedagogico provinciale rappresenterà un vincolo solo per la valutazione, che avverrà con cadenza pluriennale, della qualità educativa del servizio legata al processo di accreditamento. Ogni servizio potrà comunque continuare ad adottare al suo interno, nell'ambito dei suoi percorsi progettuali, le modalità e gli strumenti di valutazione che ritiene più idonei e coerenti con la propria impostazione pedagogica.

Dalla valutazione intrinseca a quella percepita dalle famiglie

Alla valutazione della qualità educativa intrinseca del servizio occorre poi affiancare una valutazione della qualità percepita da parte delle famiglie utenti del servizio. Anche in questo caso il Coordinamento Pedagogico provinciale potrà scegliere quali strumenti adottare (questionari, interviste focalizzate di gruppo, ecc.), privilegiando l'utilizzo di strumenti analoghi in tutti i servizi, la tempistica della valutazione e come integrare e valorizzare tale momento valutativo nel complessivo processo di valutazione. È inoltre opportuno che la costruzione degli strumenti di valutazione della qualità percepita preveda il coinvolgimento dei dirigenti dei diversi enti gestori pubblici e privati.

Rispetto ai ruoli dei soggetti della valutazione della qualità educativa intrinseca, l'autovalutazione deve coinvolgere tutti gli educatori/educatrici che lavorano nel servizio, in qualità di partecipanti attivi alle diverse fasi del processo valutativo (il Coordinamento Pedagogico provinciale può considerare l'eventuale coinvolgimento del personale ausiliario anche limitandolo alla valutazione di alcuni aspetti della qualità e a determinate fasi del processo), e il coordinatore pedagogico del servizio¹². L'eterovalutazione è realizzata, invece, da coordinatori di altri servizi che siano in possesso di una significativa esperienza professionale. Questi possono essere coordinatori che lavorano in altre realtà educative:

questo precisare le forme di partecipazione al sistema di valutazione fondato sulla possibilità di adottare diversi strumenti anche se questa diversità implica una coerenza degli stessi in direzione di un sistema di regolazione unico.

12. Occorre comunque sottolineare che, a seconda dei casi (ad esempio il doppio livello di coordinamento nei servizi che aderiscono alla F.I.S.M.), la valutazione del coordinatore pedagogico può rappresentare un livello di valutazione che si situa in una zona più o meno vicina all'autovalutazione o all'eterovalutazione. Ai fini di garantire una maggior chiarezza nella spiegazione delle procedure, in questo documento la valutazione del coordinatore pedagogico (sia che svolga una funzione diretta o indiretta di coordinamento del servizio) sarà sempre ricondotta al momento dell'autovalutazione del servizio.

- appartenenti allo stesso Coordinamento Pedagogico provinciale (soluzione che deve essere attentamente considerata in relazione alle dinamiche che si possono creare all'interno del Coordinamento Pedagogico provinciale tra coordinatori di servizi diversi);
- appartenenti ad un altro Coordinamento Pedagogico provinciale, nell'ambito di una logica e di un rapporto di scambio e di collaborazione che deve essere concordato e progressivamente sviluppato.

Per rendere operativo tale impianto valutativo e non creare un carico di lavoro eccessivo che possa ostacolare il coordinatore nello svolgimento del suo ruolo di sostegno pedagogico ai gruppi educativi dei servizi (ruolo che si considera fondamentale per garantire la qualità educativa), ad alcuni coordinatori pedagogici del Coordinamento Pedagogico provinciale, nell'ambito di un mandato concordato con la Regione, potrebbero essere assegnate specifiche funzioni di sistema per la gestione del processo d'integrazione e qualificazione della rete territoriale dei servizi.

Condizioni necessarie per realizzare il processo di auto ed eterovalutazione

In relazione ad ogni servizio educativo, le fasi della valutazione formativa del contesto, che combina auto ed eterovalutazione e si qualifica come un processo di ricerca-azione, si possono articolare secondo uno schema procedurale che deve tener conto di alcuni passaggi. I passaggi procedurali proposti rappresentano uno schema di riferimento percorribile che può essere parzialmente ma non sostanzialmente modificato per rendere più funzionale e gestibile il percorso valutativo, che deve essere ulteriormente precisato a livello di Coordinamento Pedagogico provinciale ed a cui occorre integrare il momento della valutazione della qualità percepita.

Si sottolinea comunque l'importanza di documentare il processo nelle sue diverse fasi e di curare la stesura di un rapporto finale di valutazione, nel quale mettere in evidenza gli aspetti più significativi emersi dall'analisi e dal confronto, le priorità d'azione e gli impegni assunti dal gruppo di lavoro.

Schema di riferimento per la definizione del processo di valutazione:

1. sensibilizzazione e coinvolgimento del gruppo di lavoro. Il carattere formativo della valutazione e la sua connotazione in termini di ricerca-azione implicano che il processo valutativo sia fondato sulla consapevolezza dei suoi scopi e significati e sulla reale partecipazione dell'equipe educativa del servizio. In questo senso nel momento iniziale del percorso occorre presentare e approfondire con il gruppo di lavoro le ragioni e le caratteristiche del processo, illustrando la metodologia di valutazione adottata (strumenti e procedure) ma anche condividendo e discutendo le motivazioni e i significati del percorso. Va inoltre previsto "un tempo che consenta al gruppo di lavoro di familiarizzare con lo strumento, di comprenderne le modalità d'uso, di discuterlo criticamente¹³";
2. autovalutazione della qualità del servizio. La fase successiva del processo implica l'autovalutazione della qualità educativa, che deve essere compiuta individualmente da ogni singolo operatore e dal coordinatore pedagogico del servizio secondo i tempi e le modalità specifiche definite nell'ambito dello strumento e delle procedure adottate dal Coordinamento Pedagogico provinciale. 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 emergere¹⁴". È quindi necessario garantire un tempo non ridotto di osservazione e riflessione, insistendo sull'importanza di annotare in forma scritta gli elementi osservati e le motivazioni che sono alla base dei giudizi formulati ed evitando di accelerare in modo inopportuno lo svolgimento di una fase che rappresenta un momento centrale del processo;
3. valutazione della qualità del servizio da parte del valutatore esterno. L'eterovalutazione, che viene realizzata secondo i tempi e le modalità specifiche definite nell'ambito dello strumento e delle procedure adottate dal Coordinamento Pedagogico provinciale, può avvenire durante il periodo dedicato all'autovalutazione o in un momento successivo ad esso. Anche in questo caso la valutazione esterna, che è compiuta dal

I passaggi nel percorso tra auto ed eterovalutazione: dal singolare la plurale

13. Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), 2004, p. 41

14. Ibidem

coordinatore pedagogico di un altro servizio e che può fondarsi su osservazioni, interviste e analisi della documentazione, non può essere circoscritta ad una breve permanenza nei servizi. In particolare è opportuno che, nei limiti dati dalle risorse disponibili, nei servizi di grandi dimensioni sia previsto un tempo maggiore da dedicare alla valutazione esterna;

4. elaborazione dei dati valutativi. L'elaborazione dei dati relativi all'auto ed eterovalutazione, che è curata rispettivamente dal coordinatore pedagogico del servizio e dal valutatore esterno, implica la stesura di due report differenti (il cui formato è opportuno definire e condividere a livello di Coordinamento Pedagogico provinciale) e la loro conseguente trasmissione. La produzione del report di autovalutazione deve essere preceduta da uno o più riunioni del personale del servizio dedicate espressamente all'analisi e discussione dei risultati dell'autovalutazione;
5. incontro tra valutatore esterno e coordinatore pedagogico del servizio. È importante che, al di là dei colloqui tra coordinatore pedagogico e valutatore esterno che possono avvenire durante il processo di valutazione, sia previsto un incontro tra coordinatore e valutatore prima del momento di restituzione dei dati valutativi al gruppo di lavoro. Un incontro in cui è opportuno confrontarsi sugli esiti dell'auto-eterovalutazione e concordare le sue modalità di restituzione al personale del servizio educativo;
6. elaborazione di un report di sintesi dei dati relativi all'auto-eterovalutazione. Il coordinatore pedagogico del servizio, prima dell'incontro di restituzione, elabora e distribuisce agli operatori un report in cui vengono sintetizzati i dati relativi all'auto ed eterovalutazione, mettendo in evidenza le concordanze e discordanze di valutazione (tra valutatori interni e tra quelli interni ed esterni) e i punti di criticità e di forza su cui si registra una sostanziale concordanza di giudizio;
7. restituzione dei dati valutativi. Alla restituzione, analisi e discussione dei dati relativi all'auto-eterovalutazione sono dedicati uno o più incontri del gruppo di lavoro con il valutatore esterno e il coordinatore pedagogico del servizio. Il momento della restituzione deve essere valorizzato come un'occasione di dialogo-confronto tra differenti punti di vista, che consente di riflettere criticamente sulla propria esperienza e di costruire una maggiore consapevolezza pedagogica di gruppo. È opportuno che gli incontri di restituzione siano realizzati in tempi non troppo distanti dal momento della valutazione, che siano verbalizzati in forma scritta e che nell'ambito di essi sia concesso uno spazio per eventuali riflessioni critiche sullo strumento e sulle procedure di valutazione;
8. riflessione e bilancio-rilancio dell'esperienza. Successivamente al momento della restituzione il coordinatore pedagogico deve organizzare uno o più incontri con il gruppo di lavoro per riflettere e discutere su quanto emerso dal processo di auto-eterovalutazione, fare un bilancio critico dell'esperienza e individuare le priorità d'intervento (definendo eventuali iniziative formative o azioni di miglioramento). In questa fase la rilettura dell'esperienza valutativa è orientata all'approfondimento riflessivo sugli aspetti che sono stati oggetto di discussione ed alla progettazione di interventi che possano stimolare uno sviluppo dell'azione educativa;
9. stesura del rapporto finale di valutazione. A conclusione del percorso valutativo il coordinatore pedagogico del servizio stende il rapporto finale di valutazione, in cui si riportano i dati valutativi (auto ed eterovalutazione) mettendo in evidenza criticità e punti di forza rilevati, si sintetizzano i contenuti principali dell'incontro di restituzione e si esplicitano le priorità d'intervento identificate e le azioni di miglioramento progettate o da progettare. Il report viene trasmesso al valutatore esterno, al Coordinamento Pedagogico provinciale ed agli amministratori e responsabili del servizio.

Il rapporto finale
di valutazione

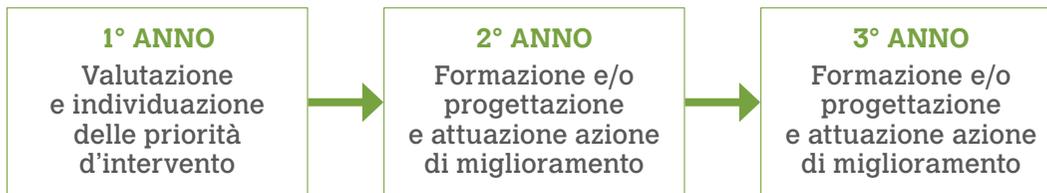
In relazione ai tempi ed alle fasi del processo, la valutazione della qualità del servizio è effettuata ogni tre anni coerentemente con il periodo di durata del Progetto pedagogico. Operativamente il processo di valutazione si può inserire in un ciclo di azione triennale che prevede¹⁵:

15. Zanelli, 2010



- 1° anno - valutazione e individuazione delle criticità e delle priorità d'intervento;
- 2° anno - formazione sui temi che si sono identificati come possibile oggetto di un intervento di miglioramento e/o progettazione e realizzazione dell'azione di miglioramento;
- 3° anno - formazione sui temi che si sono identificati come possibile oggetto di un intervento di miglioramento e/o progettazione e realizzazione dell'azione di miglioramento.

Figura 3: ciclo triennale di valutazione-progettazione



Tale schema non è da intendersi come prescrittivo, ma costituisce un possibile riferimento per contestualizzare il processo di valutazione nell'ambito del ciclo di vita del Progetto pedagogico.

Nei territori provinciali in cui è presente un elevato numero di servizi la valutazione può essere realizzata in modo scaglionato, prevedendo ogni anno il coinvolgimento di una determinata quota di servizi nel percorso triennale di valutazione-progettazione.

3.4 Indicazioni relative alla documentazione, comunicazione ed utilizzo formativo degli esiti della valutazione

3.4.1 Documentazione ed utilizzo formativo dei dati a livello di singolo servizio

La documentazione della valutazione e la comunicazione dei suoi esiti, che rappresentano elementi di trasparenza del processo da curare in modo scrupoloso, implicano la stesura di una serie di report o rapporti nelle diverse fasi procedurali che può essere schematizzata come segue (con riferimento allo schema di fasi procedurali precedentemente presentato):

Documentazione come strumento di restituzione del processo

Report	Curatore	Destinatari
Report dati autovalutazione	Coordinatore pedagogico del servizio	Valutatore esterno
Report dati eterovalutazione	Valutatore esterno	Coordinatore pedagogico del servizio
Report di sintesi dati auto-eterovalutazione	Coordinatore pedagogico del servizio	Operatori del servizio
Rapporto finale di valutazione	Coordinatore pedagogico del servizio	- Amministratori e responsabili del servizio - Valutatore esterno - Coordinamento Pedagogico provinciale

In particolare, il rapporto finale di valutazione, in cui è opportuno valorizzare un'impostazione di analisi qualitativa e in cui occorre anche riportare gli aspetti più significativi del processo di confronto e riflessione sui dati valutativi all'interno del gruppo di lavoro, non deve limitarsi ad evidenziare gli elementi di debolezza o criticità del servizio ma anche i suoi punti di forza o di eccellenza. Il rapporto finale di valutazione presenta il profilo di qualità del servizio e offre, in sintesi, un resoconto dei contenuti che sono stati maggiormente oggetto di

Il rapporto finale e il suo valore formativo



discussione e delle dinamiche che hanno caratterizzato il processo di valutazione (con specifico riferimento agli aspetti di natura motivazionale).

Lo schema di voci in cui si articola il rapporto finale di valutazione deve essere definito dal Coordinamento Pedagogico provinciale e rappresenta un riferimento obbligatorio per la documentazione della valutazione operata in tutti i servizi del territorio. A titolo di esempio si riportano i punti che potrebbero essere oggetto di trattazione nel rapporto:

- breve resoconto sulla storia e sulle caratteristiche del servizio e presentazione della sua organizzazione generale (punti che possono essere ripresi dal Progetto pedagogico);
- risultati principali di precedenti operazioni di valutazione e descrizione sintetica di eventuali interventi di miglioramento attivati negli anni passati;
- dati relativi all'auto ed eterovalutazione, mettendo in evidenza concordanze-discordanze di valutazione e criticità e punti di forza rilevati;
- resoconto sintetico del processo di analisi e discussione dei dati valutativi all'interno del gruppo di lavoro (con riferimento anche alle dinamiche che hanno caratterizzato il confronto e alle eventuali osservazioni critiche relative allo strumento di valutazione utilizzato);
- priorità d'intervento identificate e possibili azioni di miglioramento progettate o da progettare (elemento, quest'ultimo, che rappresenta la formalizzazione di un impegno¹⁶).

La cura per la documentazione del processo riguarda anche l'utilizzo formativo degli esiti della valutazione e la progettazione degli eventuali interventi di miglioramento che si ritiene opportuno attivare. In questo senso è importante prevedere una progettazione scritta delle azioni di miglioramento che possono coinvolgere l'intero plesso o alcune sezioni nello specifico e la documentazione degli interventi realizzati.

Un altro elemento fondamentale del processo di documentazione e comunicazione riguarda la comunicazione relativa alla valutazione alle famiglie utenti del servizio. A questo proposito si ritiene che, in merito alla valutazione della qualità percepita dall'utenza, ogni servizio debba definire in piena autonomia le sedi e le forme che considera più opportune per informare le famiglie sugli esiti del processo valutativo; mentre, in relazione alla valutazione della qualità educativa intrinseca, i genitori debbano essere informati sull'esistenza di un periodico processo di valutazione, sulle sue caratteristiche principali (compresenza di auto ed eterovalutazione) e sulle azioni di miglioramento eventualmente attivate.

3.4.2 Documentazione ed utilizzo formativo dei dati a livello di Coordinamento Pedagogico provinciale

Il sistema di valutazione che si propone vuole promuovere anche il lavoro di rete a livello di Coordinamento Pedagogico provinciale, non in chiave di certificazione-confronto tra i diversi servizi ma in funzione dell'identificazione dei bisogni formativi del territorio, del dialogo-riflessione sul tema della qualità educativa e sulle sue modalità di verifica e valutazione. Nella prospettiva sistemica che si assume l'insieme delle problematiche rilevate a livello di microsistema-singolo servizio possono consentire di definire i bisogni formativi del più ampio sistema provinciale dei servizi. In questo senso la documentazione degli esiti della valutazione dovrebbe prevedere anche un report di valutazione che presenti un'analisi aggregata dei dati valutativi relativi ai diversi servizi del territorio provinciale. Un documento, che potrebbe essere curato da un sottogruppo di lavoro del Coordinamento Pedagogico provinciale sulla base dei differenti rapporti finali di valutazione, da presentare e discutere nell'ambito di una o più riunioni del Coordinamento Pedagogico provinciale. La documentazione degli esiti della valutazione a livello di territorio provinciale (che deve evitare in modo assoluto di riportare classifiche dei servizi) dovrebbe essere intesa ad individuare alcune priorità di lavoro del Coordinamento Pedagogico provinciale, cioè tematiche educative rilevanti per il territorio (in quanto espressione di criticità

16. Cipollone L. (a cura di), 2001.

rilevate in modo diffuso tra i servizi) che possono essere oggetto di differenti iniziative negli anni successivi (formazione, scambi pedagogici, ecc.).

L'analisi a livello di territorio provinciale della valutazione realizzata nei singoli servizi dovrebbe poi riguardare altri due elementi del processo valutativo:

- le problematiche e le dinamiche relazionali relative alle diverse fasi della valutazione (con particolare riferimento alla motivazione con cui è stato vissuto il processo di valutazione);
- gli eventuali giudizi critici degli operatori in merito alla struttura ed alle modalità di impiego dello strumento o strumenti di valutazione.

Il lavoro a livello di Coordinamento Pedagogico provinciale implica, infatti, anche un'attività di approfondimento e ricerca sul processo di valutazione formativa finalizzata allo sviluppo qualitativo dello stesso, sia in termini di strumenti e procedure di valutazione che di strategie di conduzione degli incontri e di gestione dei gruppi educativi.

4. Implicazioni relative al processo di accreditamento

Il sistema di valutazione così delineato assegna quindi una funzione essenziale ai Coordinamenti Pedagogici provinciali nel processo di valutazione della qualità educativa dei servizi. In questo senso il ruolo dei Coordinamenti Pedagogici provinciali è inteso come centrale nel processo di integrazione e qualificazione del sistema dei servizi e comporta uno sviluppo organizzativo degli stessi coerente con le nuove funzioni ad essi attribuite. Lo sviluppo organizzativo dei Coordinamenti Pedagogici provinciali, nell'ambito dell'implementazione del sistema di valutazione formativa, implica determinate condizioni e si fonda su alcuni presupposti:

- l'assegnazione di un mandato istituzionale forte ai Coordinamenti Pedagogici provinciali che definisca chiaramente le funzioni ad essi attribuite in riferimento al processo di valutazione e qualificazione dei servizi;
- la necessità di garantire la costante partecipazione al Coordinamento Pedagogico provinciale di tutti i soggetti della rete, prevedendo quindi nel contesto dei requisiti per l'accreditamento la partecipazione obbligatoria dei coordinatori dei servizi alle attività del Coordinamento Pedagogico provinciale;
- l'esigenza di supportare e monitorare l'attività dei Coordinamenti Pedagogici provinciali nella messa in opera e nello sviluppo del sistema di valutazione (che dovrebbe prevedere anche una fase di sperimentazione), garantendo adeguate risorse economiche e prevedendo periodici momenti di interscambio tra i Coordinamenti Pedagogici provinciali, anche nella forma di seminari regionali, sulle metodologie di valutazione, sulle problematiche emerse nell'attività valutativa e per la verifica dell'efficacia formativa del sistema. In questo senso si ritiene anche opportuno che il gruppo dei rappresentanti dei differenti Coordinamenti Pedagogici provinciali, costituito ai fini dell'elaborazione delle linee guida sulla valutazione, si trasformi in un tavolo di lavoro permanente. Ad esso potrebbe essere delegato il compito di garantire il governo regionale del sistema di valutazione formativa attraverso lo svolgimento di una serie di attività: monitoraggio dell'implementazione e sviluppo del sistema, organizzazione della formazione dei coordinatori-valutatori e dei seminari regionali di confronto tra Coordinamenti Pedagogici provinciali, analisi della coerenza dei sistemi di valutazione provinciali con gli indirizzi definiti in sede regionale, definizione di criteri di documentazione dei percorsi valutativi che ne consentano una lettura e un esame comparato.

4.1 Funzioni e impegni del coordinatore pedagogico

Per realizzare un sistema di regolazione e valutazione dei servizi assume un ruolo centrale la figura del coordinatore pedagogico. Pertanto si ritiene importante proporre alcune considerazioni relative al suo profilo professionale in coerenza con quanto previsto dagli art.33 e 34 della Legge.

Per quanto riguarda gli aspetti di carattere qualitativo si sottolinea la necessità di avvalersi di figure professionali che abbiano incarichi stabili e continuativi al fine di garantire la prioritaria funzione di sostegno ed organizzazione del gruppo di lavoro.

Condizioni imprescindibili: una rinnovata funzione del coordinatore pedagogico e del Coordinamento Pedagogico provinciale



Il ruolo di coordinatore pedagogico dovrebbe di norma prevedere un equilibrio tra le funzioni di carattere gestionale, attinenti e strettamente correlate con l'organizzazione del gruppo di lavoro, e quelle pedagogiche, ritenute prioritarie per svolgere il lavoro di supervisione, sostegno, valutazione e formazione.

Per assicurare queste funzioni è necessario che il coordinatore pedagogico:

- sia presente nei servizi in maniera continuativa;
- mantenga un raccordo con gli uffici che si occupano degli aspetti gestionali e amministrativi e con gli altri servizi del territorio;
- partecipi alle attività del Coordinamento Pedagogico provinciale e alle formazioni specifiche organizzate a livello territoriale e/o regionale.

Per l'esercizio delle funzioni sopra citate si ritiene necessario prevedere che per ogni servizio coordinato, strutturato su media di 3/4 sezioni, venga riconosciuto un monte ore annuo non inferiore a 200 ore. Per la quantificazione effettiva di tali ore si dovrà tenere conto anche della distribuzione dei servizi nelle diverse realtà territoriali (servizi di città, montagna, sovradistrettuali).

Si evidenzia inoltre la necessità di distinguere, nell'assegnare gli incarichi di coordinamento, tra le funzioni di coordinatore pedagogico, che prevedono una responsabilità diretta sui servizi educativi, e le funzioni di coordinamento riferite al sistema dei servizi; si tratta, infatti, di funzioni che, operando a livelli di complessità organizzativa e di responsabilità differenti, non sono sovrapponibili e potrebbero essere non compatibili se attribuite alla stessa persona.



Le Linee guida sono state elaborate dal Gruppo tecnico regionale sul monitoraggio della qualità educativa. Il gruppo è stato coordinato da Sandra Benedetti e Antonio Gariboldi

Composizione del gruppo tecnico:

Marisa Anconelli referente tutor Coordinamento Pedagogico provinciale di Ravenna

Sandra Benedetti Servizio Politiche familiari, Infanzia e Adolescenza RER

Cristian Fabbi referente tutor Coordinamento Pedagogico provinciale di Reggio Emilia

Antonio Gariboldi consulente scientifico Università di Modena e Reggio

Margherita Malagoli responsabile del Coordinamento Pedagogico provinciale di Modena

Franca Marchesi referente tutor Coordinamento Pedagogico provinciale di Bologna

Donatella Mauro referente tutor Coordinamento Pedagogico provinciale di Ferrara (*)

Federica Natalone referente tutor Coordinamento Pedagogico provinciale di Parma

Giuseppina Sanelli referente tutor Coordinamento Pedagogico provinciale di Parma (*)

Silvia Senigalliesi referente tutor Coordinamento Pedagogico provinciale di Ferrara

Maria Cristina Stradi referente tutor Coordinamento Pedagogico provinciale di Modena e di Rimini

Viviana Tanzi referente tutor Coordinamento Pedagogico provinciale di Piacenza

Paolo Zanelli referente tutor Coordinamento Pedagogico provinciale di Forlì e Cesena

(*) le persone hanno in corso d'opera rinunciato al loro incarico di referenti tutor in quanto assegnate ad altre funzioni nell'ambito delle proprie amministrazioni di appartenenza.



Bibliografia

Si riportano in bibliografia i testi che sono stati fonte diretta di idee e concetti ripresi nelle Linee Guida o che rappresentano un riferimento più generale sul tema della valutazione e della qualità educativa nei servizi per l'infanzia.

- Aa. Vv. (2010), *La qualità dei servizi per l'infanzia nella società globale*. Convegno nazionale. 27-28 novembre 2008, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Aa. Vv., *L'infanzia e i servizi per l'infanzia: verso un approccio europeo*, "Bambini in Europa", 1, 2007.
- Baldini I. (2001), *Le dinamiche di gruppo nella valutazione partecipata*, Rassegna Italiana di Valutazione, 21, gennaio-marzo, pp. 51-64.
- Becchi E., *La qualità educativa: punti di vista e significati*, in Bondioli A. e Ghedini P.O. (2000), a cura di, *La qualità negoziata*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., Gariboldi A. (2002), *Idee guida del nido d'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Bezzi C. (2003), *Dalla comprensione dell'evaluando alla costruzione degli indicatori*, Rassegna Italiana di Valutazione, 21, pp. 51-64.
- Bezzi C. (2007), *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, Franco Angeli, Milano.
- Bondioli A. (2002), a cura di, *Il Progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Bondioli A., Ferrari M. (2004), a cura di, *Verso un modello di valutazione formativa*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Bondioli A. e Ghedini P.O. (2000), a cura di, *La qualità negoziata*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Castoldi M. (2010), *Didattica generale*, Mondadori, Milano.
- Cipollone L. (1999), a cura di, *Strumenti e indicatori per valutare il nido*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Cipollone L. (2001), a cura di, *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Cocever E. (2004), *La necessità della cura*, in Colombo G., Cocever E., Bianchi L., *Il lavoro di cura*, Carocci, Roma, pp. 35-70.
- Colombo G., Cocever E., Bianchi L. (2004), *Il lavoro di cura*, Carocci, Roma.
- Contini M., Manini M. (2007), a cura di, *La cura in educazione*, Carocci, Roma.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2003), *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma.
- Fasce M. (2004), *Definire: i concetti*, in Cerri R. (a cura di), *Valutare i progetti educativi*, Franco Angeli, Milano.
- Fetterman D.M. (2000), *Foundations of Empowerment Evaluation*, Sage, Beverly Hills.
- Foresti M. (2003), *La partecipazione in ambito valutativo: mito o realtà? Teoria e pratica degli approcci partecipati in valutazione*, Rassegna Italiana di Valutazione, 25, pp. 45-70.
- Fortunati A. (2002), *Orientamenti per la qualità dei servizi educativi per i bambini e le famiglie*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Fortunati A. (2003), a cura di, *Pratiche di qualità: identità, sviluppo e regolazione del sistema dei nidi e dei servizi integrativi*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Franchi L., Caggio F. (1999), *Per una cultura della qualità*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Gariboldi A. (in corso di pubblicazione), *Progettare gli spazi*. In: Cecconi L. (a cura di), *La progettazione nei contesti educativi e formativi*, Franco Angeli, Milano.
- Gariboldi A. (2010), *Valutazione e promozione della qualità*, in Aa. Vv., *La qualità dei servizi per l'infanzia nella società globale*. Convegno nazionale. 27-28 novembre 2008, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Gariboldi A. (2008), *L'organizzazione del tempo*. *Ambientinfanzia*, 4, pp. 21-24.

- Harms T., Cryer D., Clifford R.M. (1992), *SVANI. Scala per la valutazione dell'asilo nido*, Franco Angeli, Milano.
- Keiny S., Dreyfus A., (1993), *School Self-Evaluation as a Reflective Dialogue between Researchers and Practitioners*, *Studies in Educational Evaluation*, 19, pp. 281-295.
- Mantovani S., *Qualità al nido*, *Bambini*, 2, pp. 13-19.
- Musatti T., Mayer S. (2003), a cura di, *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Musatti T., Picchio M., Di Giandomenico I. (2010), *Valutare un sistema integrato*, in Aa. Vv., *La qualità dei servizi per l'infanzia nella società globale. Convegno nazionale. 27-28 novembre 2008*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Palmieri C. (2007), *Il progetto della Cura*, in Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano.
- Provincia di Bergamo, Settore Politiche Sociali (2008), a cura di, *Costruire qualità*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Rinaldi C. (2009), *In dialogo con Reggio Emilia*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- Regione Emilia-Romagna, Provincia di Forlì-Cesena, Comune di Forlì, *Coordinamento Pedagogico provinciale (2003), Prospettive di qualità*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Stame N. (1998), *L'esperienza della valutazione*, Ed. Seam, Roma.
- Tessaro F (1997). *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma.
- Tomei G. (2004), *Valutazione partecipata della qualità*, Franco Angeli, Milano.
- Toscana, Istituto degli Innocenti (2006), *La qualità dei servizi educativi per la prima infanzia: il nuovo sistema di valutazione dei nidi e dei servizi educativi integrativi*, Firenze, Regione Toscana.
- Zanelli P. (1998), *La qualità come processo. L'esperienza dei nidi forlivesi*, Franco Angeli, Milano.
- Zanelli (2010), *Il ruolo del coordinamento pedagogico nella promozione e nella valutazione della qualità educativa*, in Aa. Vv., *La qualità dei servizi per l'infanzia nella società globale. Convegno nazionale. 27-28 novembre 2008*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Zanelli P., Sagginati B., Fabbri E. (2004) a cura di, *Autovalutazione come risorsa*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- M. Cristina Stradi (a cura di), *Coordinamento pedagogico: formazione e sperimentazione operativa del Gruppo di Coordinamento Pedagogico provinciale, 2° Report*, Provincia di Rimini, Rimini, 2011.



Coordinamento editoriale e di redazione:

Tiziana Gardini

Hanno partecipato alla redazione:

Sandra Benedetti, Alessandro Finelli, Margherita Govi, Gino Passarini

Testo non ufficiale.

La sola stampa del bollettino ufficiale ha carattere legale

Stampa:

Centro stampa della Regione Emilia-Romagna

Novembre 2012

Regione Emilia-Romagna - Assessorato Politiche sociali

Servizio politiche familiari, infanzia e adolescenza

Viale Aldo Moro, 21 - 40127 Bologna

Tel. 051 5277497 - 051 5277498

sociale.regione.emilia-romagna.it/

Infanzia@regione.emilia-romagna.it