

La valutazione pedagogica

Modelli, processi e strumenti.
Esperienze in Emilia-Romagna



WELFARE
La Regione per le persone

La valutazione pedagogica

Modelli, processi e strumenti.
Esperienze in Emilia-Romagna

Materiali del corso di formazione rivolto ai coordinatori pedagogici
del sistema regionale dei servizi 0-3 pubblici e privati
Bologna, ottobre 2010 - novembre 2011

Sommario

Vai alla voce “valutazione” 7

Sandra Benedetti

La valutazione pedagogica - Calendario del corso 9

1) Progettazione pedagogica e valutazione nei Servizi 0-3 anni. Modelli, processi e strumenti

Modelli di progettazione nei servizi per l’infanzia

Milena Manini 15

I paradigmi culturali prevalenti nelle esperienze di valutazione

Monica Savio 19

Le problematiche esistenti nella costruzione, messa in campo e gestione dei processi di valutazione

Monica Savio 27

Il progetto pedagogico del nido

Donatella Savio 36

La valutazione partecipata nei servizi per l’infanzia

Isabella Di Giandomenico, Tullia Musatti, Mariacristina Picchio 49

Dall’indice del progetto pedagogico alla valutazione

Antonio Gariboldi 58

2) Le procedure e gli strumenti adottati nei Servizi 0-3 anni pubblici e privati per monitorare la qualità: le esperienze in Emilia-Romagna

Autovalutazione come risorsa: S.C.I.N. Strumento per condividere e costruire l’identità pedagogica dei nidi

Paolo Zanelli 67

Il manuale di valutazione Pan: un marchio di qualità per i servizi alla prima infanzia

Guido Boldrin 76

Michela Lombardin 79



Il sistema di gestione qualità secondo la norma ISO 9001 e la norma UNI 11034: il modello CADIAI

Daria Quaglia 81

Valutare l'accoglienza. Uno strumento ad uso dei servizi per la prima infanzia

Anna Pelloni 87

Strumenti e strategie di ascolto e monitoraggio per la costruzione e la condivisione di un'idea di qualità

Sabrina Bonaccini 89

Il sistema di gestione della qualità dei nidi d'infanzia del Comune di Parma

Maurizia Dieci 95

Lo strumento VAPEDO "Valutazione del processo educativo e della sua organizzazione"

Andrea Gamberini 100

La misurazione della qualità: customer satisfaction. I percorsi di ricerca del Settore istruzione del Comune di Modena

Patrizia Rilei 102

Senso e guadagno della valutazione: l'esperienza della FISM di Bologna

Lara Vannini 108

Il sistema gestione per la qualità dei servizi

Fabio Mazzotti 114

N.B.PRO: un modello formativo per la progettazione educativa del nido

Franca Mazzoli 117

Il questionario di autovalutazione della qualità della didattica

Daniela Lombardi 120

La valutazione pedagogica nelle realtà locali dei servizi per l'infanzia

Giovanni Faedi 126



Vai alla voce “valutazione”

Era decisamente necessario compiere anche questo passaggio dopo avere già praticato quello precedente rivolto ai giovani coordinatori, una sorta di diario di bordo in cui si dava ragione di un corso di formazione regionale della durata di un anno, tra marzo 2009 e maggio 2010.

È iniziata così la lenta progressione degli appuntamenti formativi che ci hanno portato alla definizione delle linee guida regionali licenziate con la D.G.R. n. 1089 del 30 luglio 2012.

È cominciata cioè, in termini di documentazione, da un approccio sfumato che introduceva già il tema della valutazione all'interno del quaderno “Giovani coordinatori crescono”: in esso si è prestato attenzione a trattare alcuni ambiti di dominio del coordinatore pedagogico ritenendo indispensabile che, in essi più che in altri segmenti, la competenza di chi coordina servizi per la prima infanzia si esprimesse efficacemente.

Tra i moduli trattati in quel corso, ampio spazio ha avuto il tema della progettazione in ambito pedagogico, aprendo una riflessione anche sulla valutazione, alla luce del lavoro che la Regione aveva appena avviato relativo alle procedure di accreditamento dei servizi attraverso la regolazione del sistema di qualità, individuato nel processo di auto/eterovalutazione.

Questo quaderno riprende in forma più articolata e passa in rassegna, “alla voce valutazione”, i modelli, i processi e gli strumenti più accreditati e adottati nei servizi per praticare la valutazione.

Anche in questo caso si è trattato di un corso di formazione rivolto ad una rappresentanza di coordinatori dei CPP, di prima e ultima generazione, finalizzato a fornire un inquadramento delle teorie e delle prassi legate al tema della valutazione in ambito pedagogico, con particolare riferimento a quelle cui fanno capo le più accreditate e innovative ricerche in materia di misurazione della qualità applicata in ambito socio-educativo.

Obiettivo prioritario è stato quello di accompagnare i coordinatori pedagogici dei servizi pubblici e privati operanti nei servizi educativi 0-3 anni nella definizione, esplicitazione ed adozione - in particolare- di procedure/strumenti di autovalutazione da applicarsi ai progetti pedagogici degli stessi servizi, individuando anche strumenti appropriati, per monitorarne periodicamente la qualità in coerenza con quanto disposto dall'art. 19 lett. f) della legge regionale n. 1/2000 e successive modifiche.

Scopo del progetto, legato alla promozione del corso svoltosi nell'anno educativo 2010 e 2011 ed i cui materiali costituiscono parte integrante di questo quaderno, è consistito nel passare in rassegna le pratiche vigenti in materia di autovalutazione senza prefigurare l'adozione preferenziale di una procedura/strumento piuttosto che un'altra/o, quanto, a partire dalle esperienze già avviate dai singoli soggetti gestori pubblici e privati, fornire un quadro il più possibile esaustivo delle differenti situazioni in essere nella nostra regione, non trascurando anche esperienze avviate in altre realtà a livello nazionale.

Il percorso di riflessione sulla valutazione e autovalutazione educativa a cui il progetto ha prestato attenzione, si è posto anche un secondo obiettivo: rendere possibile la definizione di una cultura del monitoraggio della qualità in grado di sostenere la promozione, lo sviluppo e la qualificazione del sistema educativo integrato attraverso la definizione di indicatori di qualità utili alla descrizione dei requisiti aggiuntivi a quelli previsti per l'autorizzazione al funzionamento previsti dall'allora direttiva n. 646/2005, oggi n. 85/2012.

Partendo dal presupposto che non esiste un'unica definizione di “qualità” e che è preferibile un approccio dinamico, che preveda cioè la possibilità di definire e ri-definire in forma ricorsiva il processo autovalutativo, in quanto suscettibile di variabili che non vanno espulse dal processo, ma incluse laddove divengano indicatori preziosi per la definizione stessa di qualità, il progetto ha previsto tre fasi di lavoro, lungo le quali si è articolato il corso di formazione.

Una prima parte del corso si è svolto nell'anno 2010 e si è posto come obiettivo la trattazione del progetto pedagogico tentando di riportare in una cornice teorica il più possibile condivisa gli aspetti principali della progettazione, di cui la valutazione rappresenta una componente irrinunciabile. La seconda parte ha avuto luogo nel 2011, nel corso del quale si sono trattati in maniera più approfondita gli strumenti e le procedure legate alla valutazione applicata ai servizi educativi.

Contestualmente a questo percorso la Regione ha avviato la revisione della normativa vigente in materia di servizi per la prima infanzia, avendo cura di non trascurare la definizione di linee guida nelle quali fornire a tutti i servizi appartenenti al sistema integrato 0-3 le coordinate utili a ricalibrare la propria progettazione in virtù da un lato, dell'adozione



dell'indice pedagogico (ossia dei punti imprescindibili che ciascun progetto deve contenere indipendentemente dal proprio orientamento scientifico e valoriale) e dall'altro la possibilità di avvalersi di indicatori e descrittori, contenuti nelle linee guida appunto, per redigere un proprio strumento di valutazione finalizzato all'autovalutazione.

Si è quindi avviato un percorso binario: da un lato in un gruppo di lavoro composto da tecnici e dirigenti si sono perfezionati i dispositivi normativi; dall'altro in un gruppo composto dai tutor designati dai CPP e dalle Amministrazioni provinciali, e coordinato dal Prof. Antonio Gariboldi dell'Università di Modena e Reggio, si sono licenziate le linee guida e si è avviato il percorso di sperimentazione che ha coinvolto un campione di servizi su tutto il territorio regionale, inaugurato nell'anno educativo 2011-2012 e conclusosi, per questa prima tranche di servizi in sperimentazione, nel 2012-2013.

Il corso di cui si da ragione con il materiale che presentiamo ha favorito anche i tutor dei CPP che hanno potuto beneficiare di una progressiva formazione/aggiornamento sugli aspetti correlati alla valutazione, mentre, contemporaneamente, erano chiamati a lavorare al tavolo regionale per la stesura dell'indice pedagogico e delle linee guida regionali. Ciò ha facilitato un'automatica connessione tra le tesi che hanno orientato la trattazione di larga parte degli incontri del corso sulla valutazione, riversando dalla teoria alla pratica notevoli contributi provenienti non solo dalle esperienze autoctone, ma anche da quelle provenienti da altre realtà del nostro paese.

Allo stesso tempo i materiali raccolti in questo quaderno mettono in stretta relazione procedure di valutazione realizzate in contesti e luoghi diversi con differenti obiettivi: in alcuni casi il contributo offerto proviene da luoghi di ricerca universitaria come il CNR di Roma che ha applicato la propria metodologia in alcuni nidi d'infanzia della città di Roma, estesa e riproposta poi nei nidi della città di Parma; in altri e, particolarmente per quel che riguarda i servizi educativi gestiti da privati convenzionati, si è voluto marcare la differenza in termini di valore tra l'adozione di procedure autovalutative a fronte di sistemi di gestione della qualità adottando, per esempio, la norma ISO 9001 e la norma UNI 11034 applicati a modelli come quello presentato dalla cooperativa CADIAI di Bologna.

Ancora, il lavoro sulla valutazione ha offerto l'opportunità a quanti avevano già predisposto in autonomia propri strumenti di valutazione di darne visibilità e ragione presentando a tutti i partecipanti del corso motivi e ragioni di un percorso volto ad adempiere al mandato che fin dal 1996 la Commissione europea aveva lanciato per i servizi per l'infanzia, ossia di pervenire entro dieci anni, cioè entro il 2006, alla definizione di modalità di misurazione della qualità rispettose dei 40 punti contenuti nel documento europeo diretto a tutti i paesi membri.

Insomma una carrellata sui sistemi di valutazione che ha voluto contemplare anche il contributo di rappresentanze dell'ANCI nazionale il quale ha consentito, con il suo intervento, di aggiornare lo stato dell'arte sul tema della valutazione nelle diverse realtà del nostro paese.

Dai materiali che sono raccolti in questo quaderno sarà facile per il lettore individuare i diversi linguaggi della valutazione: sono gli stessi sui quali si è imbattuto il gruppo dei tutor allorché si è trattato di dare corpo e consistenza al documento delle linee guida regionali.

La scelta operata dalla regione e nutrita del contributo di una pluralità di voci, di cui una buona parte trovano diritto di cittadinanza in questo quaderno, è di allontanarsi da una pratica di valutazione orientata a metodi certificativi o ispettivi, in quanto poco consoni alla natura dei servizi in cui la valutazione viene realizzata.

L'obiettivo di tutto questo percorso è stato - e rimane - quello di problematizzare sul tema della valutazione le équipe educative, rendendole partecipi del percorso sulla propria valutazione, adottando anche strumenti funzionali alla lettura del contesto in cui il gesto educativo si esprime e accompagnandole verso orizzonti di auto/eterovalutazione fondati su una tensione riflessiva, nella quale favorire la decostruzione e la ricostruzione dei significati, il più delle volte impliciti, che si celano dietro ai comportamenti assunti con i bambini e le famiglie.

E questo ci pare il modo migliore per favorire processi di miglioramento della qualità orientati alla co-costruzione del cambiamento che, se partecipato e compreso, può essere meglio assunto e governato.

Sandra Benedetti
Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza
Regione Emilia-Romagna

La valutazione pedagogica - Calendario del corso



ANNO 2010

Modelli di progettazione nei Servizi per l'infanzia
Milena Manini, Lucia Balduzzi e Michela Schenetti
Università di Bologna, Facoltà di Scienze della Formazione

I paradigmi culturali prevalenti nelle esperienze di valutazione
Monica Savio
Studio APS, Milano

La progettazione pedagogica del nido
Donatella Savio
Università di Pavia, Facoltà di Lettere e Filosofia

Le problematiche esistenti nella costruzione, messa in campo e gestione dei processi di valutazione nei servizi per la prima infanzia
Monica Savio
Studio APS, Milano

ANNO 2011

Le procedure e gli strumenti adottati nei Servizi 0-3 per monitorare la qualità
La valutazione partecipata nei servizi per l'infanzia: problematiche
Tullia Musatti, Mariacristina Picchio e Isabella di Giandomenico
Istituto delle Conoscenze, CNR Roma

La valutazione partecipata nei servizi per l'infanzia: procedure e strumenti
Tullia Musatti, Mariacristina Picchio e Isabella di Giandomenico
Istituto delle Conoscenze, CNR Roma

Dagli strumenti di valutazione pre-strutturati a quelli autocostruiti
Antonio Gariboldi
Università di Modena e Reggio Emilia, Facoltà di Scienze della Formazione

Le procedure e gli strumenti adottati nei Servizi 0-3 pubblici e privati per monitorare la qualità: le esperienze in Emilia-Romagna
Le relazioni di questa sezione fanno riferimento agli strumenti adottati dai differenti soggetti gestori pubblici e privati nei Comuni del territorio regionale

Lo strumento di autovalutazione SCIN

Paolo Zanelli
Comune di Forlì

Il manuale di valutazione Pan: un marchio di qualità per i servizi alla prima infanzia

Guido Boldrin
Consorzio Nazionale Con.Opera
Michela Lombardini
Service Web Coop. Soc. ONLUS

Il sistema di qualità per i servizi all'infanzia, in coerenza con la norma ISO 9001-2008 e la norma UNI di settore 11034

Daria Quaglia
Coop. CADIAI, Bologna

Valutare l'accoglienza: strumento interno per la valutazione del percorso di accoglienza e ambientamento nei servizi per la prima infanzia

Anna Pelloni
Comuni di Pavullo nel Frignano, Serramazzoni, Lama Mocogno

Strumenti e strategie di ascolto e monitoraggio per la costruzione e la condivisione di un'idea di qualità

Sabrina Bonaccini
Coop. SELIOS, Reggio Emilia

La declinazione della certificazione UNI EN ISO 9001:2008 nei servizi per la prima infanzia

Maurizia Dieci
Comune di Parma

Lo strumento VAPEDO

Andrea Gamberini
Comuni di Baricella, Malalbergo e Minerbio

La misurazione della qualità: Customer Satisfaction

Patrizia Rilei
Comune di Modena

Senso e guadagno della valutazione: l'esperienza della Fism di Bologna

Lara Vannini
FISM di Bologna

Il sistema gestione per la qualità dei servizi

Fabio Mazzotti
Comune di Rimini

N.B.PRO Comune di Bologna: un modello formativo per la progettazione educativa

Franca Mazzoli
Consulente Comune di Bologna

Il questionario di autovalutazione della qualità della didattica

Daniela Lombardi
FISM di Modena

**Progettazione pedagogica
e valutazione nei Servizi 0-3 anni.
Modelli, processi e strumenti**

Modelli di progettazione nei servizi per l'infanzia

Milena Manini

Professore Alma Mater Facoltà di Scienze della Formazione - Università di Bologna

Premessa

La progettazione è legata alla valutazione per un motivo storico che vale la pena ricordare: alla fine degli anni 50 il lancio dello Sputnik sovietico nello spazio provocò negli USA sconcerto e preoccupazione sul piano politico, culturale e militare e diede avvio ad una revisione critica del sistema educativo americano con particolare riguardo agli insegnamenti scientifici. In quel contesto prese forma e consistenza il discorso sul curricolo e sull'importanza della valutazione dei risultati ai fini del miglioramento delle prestazioni.

Dagli anni 60 del secolo scorso in poi molte sono le pubblicazioni che hanno affrontato il tema della progettazione in generale e di quella educativa e didattica in particolare. La semantica relativa al tema si è via via arricchita e talvolta sono stati usati (e ancora si usano) i medesimi termini per indicare procedure diverse ed espressioni differenti per le medesime.

Poiché è importante condividere un linguaggio comune e non solo convenzionale tra chi opera nei servizi educativi ma il presente contesto non ci permette di operare distinzioni e precisazioni linguistiche tra le parole che affollano l'universo in questione (ad esempio tra programma, programmazione, progettazione, progetto educativo, progetto didattico), ci limitiamo a riflettere su quello di progettazione.

1. La progettualità in educazione

Per parlare di progettualità in educazione nei servizi per l'infanzia farò riferimento a due modelli: il primo relativo ad una progettazione prevalentemente strutturata e il secondo ad una prevalentemente non strutturata. Con il termine "prevalentemente" vorrei indicare una "dominanza", che attribuisce ai due modelli un significato non assoluto, ma contingente.

Vediamo come nella realtà questi due modelli possono configurarsi.

La **progettazione prevalentemente strutturata** è contraddistinta da alcune caratteristiche specifiche, presenti con rilevanza diversa nei differenti servizi:

- L'analisi iniziale del setting educativo, del contesto, viene fatta solitamente una volta all'inizio dell'anno o di un periodo predefinito.
- Gli obiettivi sono prestabiliti (pedagogici/generali, educativi/specifici) e vengono assunti, spesso pedissequamente, da quelli indicati nei documenti ufficiali come guida delle azioni per raggiungere gli obiettivi pedagogici/generali, educativi/specifici.
- La struttura del progetto è organica; in essa tutti gli elementi: l'organizzazione degli spazi, dei tempi, delle routine, delle esperienze ludiche, delle attività, del sistema di valutazione sono strettamente integrati e soprattutto prestabiliti.
- Il percorso è sequenziale e preordinato: tutti gli elementi del progetto sono stabiliti all'origine lungo un tracciato preordinato che va dall'analisi della situazione fino agli strumenti di valutazione; spesso una situazione di questo tipo si verifica nel momento in cui si presentano progetti per ottenere finanziamenti: il livello massimo della pre-determinazione si trova nei progetti cosiddetti burocratici.
- L'uso del progetto è prevalentemente formale, per soddisfare le istanze burocratiche o dell'organizzazione istituzionale.
- Gli eventuali imprevisti sono considerati elementi di disturbo da espungere e da non tenere in considerazione.

I limiti e i rischi di questo modello sono quindi da rintracciare nella rigidità eccessiva del progetto e nella scarsa o inesistente attenzione ai cambiamenti inattesi dei bambini ed agli elementi contestuali. L'imprevisto non viene riconosciuto, invece va riconosciuto, considerato, accettato o rifiutato e anche provocato.

La **progettazione prevalentemente non strutturata** presenta caratteristiche diverse; proviamo a identificarle:

- L'analisi del contesto formativo viene ripetuta in tempi diversi, più volte, poiché le caratteristiche del contesto educativo cambiano e così pure le relazioni educative: essere insieme, in gruppo e in comunità produce cambiamento.



- Gli obiettivi sono molto generali, non prestabiliti se non a grandi linee; anch'essi hanno come riferimento i documenti orientativi nazionali, regionali, comunali ma li interpretano in maniera costruttiva e correlata agli ambienti specifici dove avviene l'educazione, al fine di promuovere cambiamenti.
- Prevale la circolarità e/o la spirality piuttosto che la linearità di tutti gli elementi che costituiscono il contesto educativo. Gli obiettivi possono essere rivisti, infatti una progettazione circolare o meglio ancora a spirale riflette su se stessa, sulle procedure e sulle modalità comunicative utilizzate.
- Viene riconosciuto, valorizzato, sollecitato l'imprevisto. In questo modello l'inaspettato può essere considerato oggetto di provocazione. Ciò significa esporsi al 'rischio' e alla fatica della ricerca che si fonda sempre, anche quando si lavora con bambini piccoli, su domande vere, alle quali occorre dare una o più risposte, cercando insieme.

I limiti e/o i rischi di questo modello possono essere riscontrati in una progettazione che sfuma in scelte estemporanee che, di fatto, sanciscono l'annullamento della progettazione stessa.

Il nostro lavoro sta nel capire quale distanza esiste tra le teorie e la pratica nella concretezza del divenire educativo¹.

Su questo punto l'esperienza e le riflessioni dei coordinatori, assieme a quelle delle educatrici e delle insegnanti è fondamentale.

2. Le due progettualità e il ruolo delle educatrici, dei genitori, dei bambini

Analizziamo ora, nell'ambito dei due modelli di progettazione, come tendono a configurarsi i principali protagonisti dell'educazione: le educatrici, i genitori, i bambini. Tentiamo di delinearne le caratteristiche principali, pur consapevoli del rischio di astrattezza.

Lo scopo è metodologico: assumere alcuni criteri e trasformarli in oggetto di discussione.

Nel primo modello:

Le educatrici

- Definiscono il progetto all'inizio e per tutto l'anno e lo scandiscono in unità più piccole di progettazione; si passa da una di tipo pedagogico ad una educativa, scandita in unità didattiche, in tappe. Esse sono attente all'acquisizione dei risultati e al raggiungimento degli obiettivi piuttosto che alle caratteristiche del percorso di crescita e ai processi, vale a dire ai percorsi, altrettanto importanti, attraverso cui si raggiungono i risultati.
- Il desiderio di sicurezza e di prevedibilità è il sentimento prevalente relativo alla scelta di questo modello. 'Per garantirsi sicurezza, per non dover continuamente ripensare': questa è tendenzialmente la motivazione cognitiva ed emozionale che sostiene il lavoro delle educatrici, individualmente e in gruppo.

I genitori

- In questo modello prevalentemente strutturato essi sono considerati clienti o utenti del servizio e vengono coinvolti nella progettazione solo (o prevalentemente) in modo strumentale
- Essi entrano nel progetto in una posizione subordinata al ruolo delle educatrici e la loro azione è guidata e preordinata dalle educatrici stesse.

I bambini

- Essi sono considerati prevalentemente nella loro identità stabile piuttosto che nella loro personalità in crescita. Anche nei loro confronti prevale la dimensione della sicurezza che porta a considerare i bambini nel loro presente, secondo le caratteristiche note.
- Essi sono considerati prevalentemente come individui e non come partecipi di uno o più gruppi in formazione.

Nel secondo modello

Le educatrici

- Costruiscono insieme il progetto educativo, lo sottopongono a revisioni frequenti e sono disposte a modificarne la struttura e l'organizzazione anche in relazione alla valutazione. Questa è un'identità più complessa rispetto all'altro modello e per questo occorrono brave educatrici capaci di mettersi in gioco e di avere in mano salda i ferri del mestiere.

Nei servizi per l'infanzia, dove il problema dei contenuti assume una rilevanza diversa rispetto alla scuola dell'obbligo, il modello più rigido della progettazione è meno funzionale.

Nel grado obbligatorio, dove i contenuti sono in primo piano, diviene fondamentale esplicitare i modelli di proget-

¹ La giornata di formazione ha previsto la suddivisione dei partecipanti in tre gruppi di lavoro impegnati nel rispondere a tre diverse domande stimolo: 1 - Quali sono le criticità più rilevanti che hai incontrato o che incontri nel tuo lavoro di coordinamento? 2 - In relazione al testo della legge 1/2000 e ai due modelli presentati oggi da Milena Manini, come realizzi la progettazione concreta della tua attività di coordinamento? 3 - Credi che sia importante avere un modello di progettazione per la tua attività di coordinamento? oppure è meglio non averne alcuna? oppure? I gruppi sono stati coordinati, rispettivamente, dal Prof. A. Gariboldi. (Professore associato, Università di Modena e Reggio), dalla dott.ssa L. Balduzzi e dalla dott.ssa M. Schenetti (Ricercatrici, Università di Bologna).

tazione che le educatrici costruiscono teoricamente, prima di metterli in pratica.

- Le educatrici sono molto attente ai processi e non solo ai risultati in termini di apprendimento, socializzazione, crescita complessiva. Il processo è già un prodotto, un risultato.

I genitori

- Essi non sono solo fruitori ma tendenzialmente partner attivi nella costruzione del progetto; ciò non significa, tuttavia, che sia di loro spettanza prendere decisioni sulle caratteristiche e sulla struttura del progetto stesso, del quale sono responsabili le educatrici e l'équipe di coordinamento pedagogico. Ciascun nido deve avere una sua identità. Essere partner attivi vuol dire essere ascoltati e presi in considerazione in alcuni momenti dell'esperienza del nido stesso.
- I genitori possono assumere responsabilità e prendere decisioni come gruppo autonomo su alcuni aspetti da decidere insieme, è pertanto necessario favorire e incentivare i genitori pro-sociali che sono punto di riferimento per altre famiglie, che mettono in movimento interessi, attenzioni, amicizie e fungono da mediatori.

I bambini

- Essi sono considerati soggetti appartenenti a microcontesti familiari e sociali e del mesosistema famiglia/nido in cui si costruiscono climi, forme organizzative e simboli diversi.
- I bambini sono considerati soggetti e attori di cambiamenti sia in relazione al gruppo familiare sia a quello del nido.

3. Le due progettualità e i contesti educativi

Se si considerano i **contesti educativi del primo modello**, possiamo individuare alcune caratteristiche specifiche.

- Gli spazi, i tempi, le relazioni sono progettati e organizzati secondo i criteri delle educatrici e restano stabili per tutto il corso dell'anno. Il rapporto spazio e tempo è fondamentale: quanto tempo i bambini stanno negli spazi, quanto viene loro permesso. L'organizzazione del contesto educativo è prevalentemente stabile.
- Esiste scarsa consapevolezza del rapporto tra progetto educativo e organizzazione del/i contesto/i, così come dell'incidenza dell'organizzazione rispetto alle attività realizzate. Si tengono separati l'organizzazione del servizio e le relazioni organizzate.
- Sono scarsamente valorizzati spazi, tempi, relazioni specifiche per i diversi partner educativi, come, ad esempio, gli spazi per i genitori, così come l'articolazione di spazi e tempi in rapporto alle diverse esperienze educative.

Se si considerano i **contesti educativi del secondo modello**, altre sono le caratteristiche prevalenti:

- Esiste un'organizzazione coordinata e intenzionale tra il progetto educativo e gli elementi del contesto.
- Gli spazi, i tempi, le relazioni sono progettati e organizzati secondo forme plurime di concertazione.
- Gli spazi, i tempi, i gruppi sono caratterizzati da flessibilità, polivalenza, simbolicità.

I due modelli sono stati separati a scopo metodologico, ma nella realtà dei servizi le caratteristiche dell'uno e dell'altro si intrecciano e/o coesistono.

4. Questioni aperte

Dalla **L.R. 1 del 10 gennaio 2000, Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia** (articolo 34) si desumono i seguenti compiti dei coordinatori pedagogici:

«Nell'ambito degli obiettivi definiti dagli enti e soggetti gestori, il coordinamento pedagogico rappresenta lo strumento atto a garantire il raccordo tra i servizi per la prima infanzia all'interno del sistema educativo territoriale secondo principi di coerenza e continuità degli interventi sul piano educativo, e di omogeneità ed efficienza sul piano organizzativo e gestionale, e concorre sul piano tecnico alla definizione degli indirizzi e dei criteri di sviluppo e di qualificazione del sistema dei servizi per l'infanzia. I coordinatori pedagogici svolgono altresì compiti di indirizzo e sostegno tecnico al lavoro degli operatori, anche in rapporto alla loro formazione permanente, di promozione e valutazione della qualità dei servizi, nonché di monitoraggio e documentazione delle esperienze, di sperimentazione dei servizi innovativi, di raccordo tra i servizi educativi, sociali e sanitari, di collaborazione con le famiglie e la comunità locale, anche al fine di promuovere la cultura dell'infanzia».

Rispetto alle due tipologie, come ritengono di dover agire, come agiscono effettivamente i coordinatori pedagogici nei confronti della progettazione dei nidi? È il problema della transizione tra il teorico e il pratico.

Il tema del modello. È importante avere un modello? Oppure è più importante non averne alcuno? Oppure?

Quali sono i problemi legati al distanziamento tra modello e realizzazione educativa? Ciò che si realizza è un'altra cosa rispetto dal modello scelto?

Quali le differenze nella progettazione tra i nidi, i centri gioco, i centri per bambini e genitori?

Quali sono le criticità che i coordinatori si trovano ad affrontare?



Per approfondimenti:

Manini M., Balduzzi L., (2012) Il coordinamento pedagogico, Focus in Rivista Infanzia, n 1, Perdisa Editore, Ozzano dell'Emilia.

<http://rpd.unibo.it/>



I paradigmi culturali prevalenti nelle esperienze di valutazione

Monica Savio

Studio APS - Milano

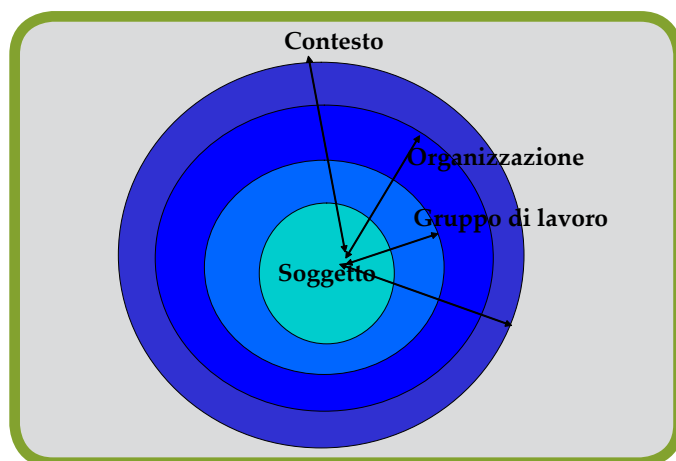
Lavorare sulla **dimensione psicosociologica** nelle organizzazioni consente di costruire dei transiti e dei legami dalla dimensione soggettiva alla dimensione organizzativa, e da questa alla dimensione del contesto. Partiamo dall'ipotesi che il contesto nel quale lavoriamo non è indifferente al come possiamo lavorare e al come le organizzazioni di lavoro di cui facciamo parte assorbono, rielaborano e ripropongono gli stimoli che provengono dal contesto.

La valutazione è un elemento sempre di più richiamato nelle organizzazioni lavorative, un po' per coazione (è stato infatti necessario produrre delle prassi valutative, ad esempio per la valutazione del personale) e un po' per il desiderio di produrre delle pratiche che potessero raccontare ciò che accade nelle organizzazioni e rendere in tal modo conto dei loro prodotti a garanzia dei loro clienti.

Un materiale interessante su questi argomenti, sviluppato secondo l'ipotesi psicosociologica promossa dallo studio APS, si trova sulla rivista Spunti nel numero monografico n.7 dedicato alla valutazione.

L'attenzione psicosociologica parte dalla centralità del soggetto e transita attraverso i gruppi di lavoro e le organizzazioni e il contesto, per cui anche parlando di valutazione noi abbiamo modo di muoverci continuamente dal contesto al soggetto, attraverso le organizzazioni lavorative e i gruppi di lavoro e viceversa. In questa ottica la valutazione non è una pratica scissa rispetto all'esperienza dei soggetti e dei gruppi di lavoro, delle organizzazioni lavorative e del contesto sociale di cui i soggetti fanno parte.

Partiamo dunque dalla dimensione contestuale della valutazione, dalla parte più esterna della figura riportata nell'immagine che segue, composta di cerchi concentrici che, via via restringendosi, passano dal contesto all'organizzazione e poi al gruppo di lavoro per giungere al cerchio più piccolo ed interno, rappresentato dal soggetto.



Per questa via, qui di seguito tratteggiamo i momenti fondamentali della storia della valutazione, in particolare nel mondo dei servizi sociali e sanitari italiani: si tratta di fasi storiche che ci offrono punti di riferimento importanti per collocare i pensieri che svilupperemo in questa sede.

Le fasi storiche che consideriamo sono quattro.

La prima fase è quella della **produzione di valore**, che coincide con la costruzione dei servizi negli anni 60 e 70 sotto la spinta di molti movimenti che promuovono con una tensione fortissima la costruzione di dispositivi in grado di garantire il diritto di cittadinanza in tutte le sue forme: diritto alla salute, al lavoro, all'affermazione individuale, alla famiglia. È il periodo in cui viene promulgata la legge nazionale sui nidi (1971), la legge 180 sulla deistituzionalizzazione e la chiusura

degli ospedali psichiatrici, le leggi sul divorzio e sull'aborto, viene istituito il Servizio sanitario nazionale. È una fase molto sostenuta da spinte etico-valoriali che coinvolgono tutta la società e che vede protagonisti i movimenti studenteschi e le fabbriche. È il periodo in cui la fabbrica è il luogo in cui si agisce e si ragiona il conflitto sociale. È un periodo molto aspro, che presenta delle ideologie contrapposte, ma in cui i valori sono molto chiari. I servizi nascono sulla spinta di questa tensione al perseguimento di pari opportunità, alla costruzione attraverso i dispositivi dei servizi del diritto di cittadinanza. In questa fase, di costruzione dei servizi, non ci si occupa della qualità e della "bontà" di ciò che producono, perché i servizi rappresentano nel loro nascere comunque uno scarto, per definizione buono, rispetto al periodo in cui non esistevano. È la fase in cui per definizione i servizi sono buoni e la valutazione non ha senso farla e non viene contemplata.

Subito dopo la fase della costruzione dei servizi sulla base di spinte di tipo valoriale segue, all'incirca dal 1978, la **fase normativa** caratterizzata dalla regolamentazione dei servizi, dalla produzione di leggi e decreti attuativi orientati a garantire l'universalità del diritto e l'uguaglianza per l'accesso ai servizi. Sono gli anni in cui all'interno dei servizi si costituiscono le specializzazioni per aree di intervento, per le differenti patologie, per le diverse esigenze organizzative e professionali. Questa fase normativa si dimostra necessaria per rendere più prevedibile l'organizzazione del lavoro, anche nell'ottica della trasparenza rispetto alla relazione coi cittadini. Ma in particolare negli anni 80 questa fase normativa subisce una deriva burocratica che prende la norma come principale e talora unico orientamento dell'attività dei servizi, a scapito delle finalità generali di produzione di salute e di benessere. Il cittadino si trova frammentato tra i diversi servizi che si occupano di lui, del suo malessere o del suo bisogno, che nella sua persona non sono divisibili. Si crea una distanza tra i cittadini e i servizi che vengono sempre di più percepiti come iperburocratizzati. Nella deriva di questa fase normativa, i valori che erano vivi e in fermento all'epoca della costruzione dei servizi subiscono una fiscalizzazione e perdono in forza innovativa.

La terza fase è quella della **decostruzione e contrazione** che prende avvio negli anni 80 e si caratterizza fortemente negli anni 90, in un'epoca di contrazione delle risorse. È il periodo che coincide con la crisi politica della prima Repubblica che sfocia in Tangentopoli: anni in cui sorgono a livello culturale e sociale dei movimenti di sfiducia fortissimi nei confronti dello Stato e di conseguenza anche dei servizi che rappresentano la cosa pubblica. Il welfare state entra in crisi, mostra il fianco: inizia una stagione difficile di tagli e restrizioni economiche per la gestione dei servizi, nei quali si inizia a parlare di budget, di efficienza, di obiettivi, di qualità. Sono gli anni in cui vengono istituite le aziende socio-sanitarie. Quell'intangibilità dei valori di produzione sociale di cui i servizi si erano fatti portatori sin dalla loro nascita finisce per irrigidirsi su un unico parametro che è quello dei "costi-benefici": i servizi sono chiamati a produrre dei ragionamenti e delle valutazioni su ciò che fanno rispetto ad un parametro principale che è quello dei costi sostenuti e dei benefici che ne possono trarre gli utenti. È un parametro che fa riferimento ad una razionalità economica molto strutturata, ad una razionalità di tipo strumentale, mentre nella fase di costruzione dei servizi c'era un fortissimo accento sulla razionalità dei valori che devono guidare la nostra azione.

Su questa dimensione dei costi-benefici prende piede un'ottica di "consumismo" dei servizi: lì si pesa a fronte del loro valore economico, e i benefici prodotti (che sono poco quantificabili numericamente) vengono assorbiti fortemente dalla dimensione economica. In questi anni si passa politicamente dalla fabbrica all'azienda. Nella fase di costruzione dei servizi la fabbrica era il luogo di produzione culturale delle idee e del movimento: ora si passa all'azienda (si costituiscono le Aziende sanitarie) con uno spostamento dell'attenzione dalla dimensione collettiva a quella più individuale, perché l'azienda richiama la dimensione della realizzazione individuale, della meritocrazia. Il legame sociale, che era stato molto curato nella fase della nascita dei servizi, viene messo un po' tra parentesi.

È il periodo in cui nelle organizzazioni si inizia a lavorare in termini di qualità: si parla di qualità nell'ottica dell'ISO 9000 che si basa sulla standardizzazione dei processi di lavoro e delle procedure operative. Si fa spazio l'idea che la qualità nella versione ISO 9000 sia la metodologia di lavoro che permetta di garantire al cliente-cittadino la trasparenza della prestazione (il "cosa compro") e il modo in cui essa viene fornita. Tutte le deviazioni dallo standard stabilito vengono definite "non conformità". In modo meccanico questa idea di qualità introduce un'idea di prevedibilità che poco si adatta a dei servizi che producono dei prodotti intangibili e poco standardizzabili, come nel caso dei nidi d'infanzia.

La **fase attuale** è quella della società liquida in cui non si coagula più niente a livello sociale, in cui sembra valere di più l'esperienza individuale che quella collettiva ed è difficile trovare dei valori che possano fare da cemento e produrre delle identificazioni consistenti nella collettività e negli operatori dei servizi verso i loro prodotti di lavoro. L'ancoraggio a riferimenti valoriali si presenta molto debole: è l'età delle passioni tristi in cui non si riesce a scorgere il futuro ed è difficile produrre degli investimenti di senso se non a livello individuale, e questo in particolare per i giovani che si affacciano alla vita sociale.

L'attenzione agli atti valutativi nelle organizzazioni oggi diventa una questione molto rilevante perché si traduce in un possibile veicolo, trasmettitore e generatore di nuove dimensioni valoriali, col desiderio di capire cosa di buono si sta

facendo e come poterlo mostrare. In questo senso la qualità diventa l'analogo della "pietra dello scandalo", la pietra che genera un'attenzione rispetto a fenomeni specifici. Questa analogia ci riporta all'episodio della lapidazione che mette in atto un sacrificio individuale, il quale però denuncia una responsabilità collettiva: la persona lapidata è la vittima sacrificale che si porta sulle spalle una responsabilità collettiva che non riesce ad essere assorbita a livello del gruppo o della comunità e che viene pertanto demandata a livello individuale. La qualità ha un po' questa funzione: non viene più schiacciata sulle dimensioni principalmente procedurali ma rimanda al desiderio di andare a vedere e mostrare ciò che di buono si sta facendo, per evidenziare e dialogare a livello sociale. Nel fare questo bisogna prestare un occhio di riguardo ad alcune dimensioni della valutazione.

Da un lato siamo nella società liquida (o libera come la definisce Beck che è più speranzoso di Bauman), in una società dove abbiamo libertà enormi che comportano rischi ma anche opportunità. Siamo nella società dell'autodeterminazione dove gli individui debbono affermarsi, avere iniziativa, essere propositivi, proattivi e in cui i soggetti sociali passivi non sono ben accolti. Ma siamo anche nella società dell'eteronomia dove sono aumentati a dismisura i vincoli diretti (quelli normativi) o indiretti, e a questo proposito pensiamo alla dipendenza che abbiamo sviluppato nei confronti della tecnologia: se usciamo di casa senza cellulare ci sentiamo in pericolo di vita. Siamo un po' tirati da una parte e dall'altra: dobbiamo autorealizzarci nella società delle possibilità individuali e però ci sono dei vincoli consistenti che "legano" i nostri pensieri e i nostri comportamenti, e così corriamo il rischio di essere molto conformisti o anarchici, una reazione questa che oggi vediamo spesso negli adolescenti: o ribelli o conformisti.

La valutazione, cioè il lavorare su ciò che vale, su ciò che ha valore, può essere oggi un elemento di dinamizzazione dei legami sociali, di mobilità, di dialettica dei legami sociali. La valutazione è un cavallo di Troia: l'introduzione di pratiche valutative è una finestra che si apre circa la possibilità di attivare dei dialoghi innovativi e l'essere innovativi è oggi una questione fondamentale per i servizi.

La valutazione ha un livello di ambivalenza intrinseco che è inevitabile e che va assunto quando si entra nei processi di valutazione: anche se si valuta un progetto o un servizio ci si mette sempre in gioco individualmente e più si è motivati e identificati con ciò che si sta facendo, più la valutazione ci espone e non siamo invogliati affatto di sapere le cose che non vanno e di ascoltare le osservazioni critiche degli altri che ci osservano e valutano. Ma, d'altra parte, tutti abbiamo bisogno della valutazione a livello individuale per poter crescere attraverso il confronto con gli altri: gli altri ci danno dei rimandi su cosa stiamo facendo e come siamo e questo ci dà fastidio quando vengono espressi apprezzamenti poco lusinghieri sul nostro operato. E la stessa cosa succede a livello di una organizzazione. Questo spiega perché i processi valutativi sono così poco tollerati e spesso subiti nelle organizzazioni, o intrapresi con entusiasmo e poi mollati strada facendo perché non si riesce a gestire bene questa ambivalenza.

Cosa significa valutare? Valutare vuol dire orientare la realtà, assumere una posizione rispetto ai significati molto differenti che una situazione o un accadimento può avere od assumere. E ciò può avvenire sulla base di condizionamenti culturali, valoriali, esperienze soggettive e/o appartenenze di gruppo. Se adottiamo un'ipotesi costruttivista dobbiamo far riferimento ad una realtà che non è mai data: la realtà viene costruita secondo il modo in cui noi la vediamo. Un comportamento viene visto in modi differenti e di esso vi possono essere tante rappresentazioni diverse a seconda dei ruoli di chi osserva, e tra la percezione di un assessore, o di un educatore, o di un genitore, non c'è un significato più legittimo di un altro: a seconda delle lenti con cui viene guardato, quel dato comportamento assume delle valenze diverse. In questo senso la valutazione è un'attivazione di rappresentazioni della realtà. Ed è un'attività che svolgiamo continuamente e che caratterizza qualsiasi manifestazione comportamentale degli esseri umani: è iscritta nelle relazioni tra le persone e nelle dinamiche sociali ed organizzative.

C'è un percorso mentale, sotto il profilo cognitivo, che porta alla valutazione, e il percorso si sviluppa secondo la seguente scansione di livelli che qui distinguiamo per ragioni analitiche, ma che nel nostro modo di approcciare la realtà risultano miscelati tra loro. I livelli del percorso sono i seguenti: attenzione-organizzazione-interpretazione-valutazione. Il primo livello è l'**attenzione**: i dati sono filtrati attraverso un'attenzione selettiva di cui noi non sempre siamo consapevoli perché vi sono informazioni che catturano la nostra attenzione ed altre che non ci interessano proprio. Il lavoro di selezione è spesso implicito ed è comunque necessario perché i dati sono tantissimi e li filtriamo in base alla nostra conoscenza dei fenomeni, alla loro novità, al nostro sistema di valori, alla cultura in cui siamo inseriti e alla organizzazione in cui operiamo.

Il secondo livello è quello dell'**organizzazione**, in cui le informazioni che hanno catturato la nostra attenzione vengono organizzate, raccolte ed ordinate secondo schemi e strutture cognitive.

Poi abbiamo i livelli dell'**interpretazione** e della **valutazione**, in cui avviene l'attribuzione di significati alle informazioni selezionate ed organizzate e si passa alla formulazione di giudizi rispetto a ciò che sta accadendo. Interpretazione e valutazione sono due livelli molto vicini perché nel momento in cui interpretiamo, attribuiamo dei valori a ciò che stiamo osservando, e produciamo senso rispetto a ciò che abbiamo percepito.



In una organizzazione questa produzione di senso è molto ancorata alla cultura dell'organizzazione, al sistema di ruoli vigente, ai mandati e alla filosofia perseguite, all'ideologia di lavoro e alle singole professioni presenti nell'organizzazione. Teniamo però conto che i background professionali costituiscono delle lenti di osservazione potenti, per alcuni versi utili e per altri imbriglianti rispetto a ciò che riusciamo ad osservare.

Ora analizziamo i **parametri** che influenzano la valutazione.

Ci sono parametri di ordine culturale e sociale che caratterizzano la nostra esperienza storica della realtà del servizio.

Vi sono i parametri organizzativi che rappresentano un po' il modo in cui l'organizzazione di lavoro traduce gli stimoli che provengono dal contesto e le influenze storico-culturali. Le organizzazioni ci offrono dei parametri che ci servono per discriminare ed orientare la nostra azione. Nelle organizzazioni le norme, i ruoli, gli organigrammi sono dei parametri espliciti di riferimento.

A loro volta i parametri professionali sono lenti specifiche di lettura della realtà lavorativa che ci portiamo appresso se siamo sufficientemente identificati con la nostra professione e che non riusciamo a toglierci facilmente. Lenti che influenzano molto su come lavoriamo e spesso ce li portiamo anche a casa, anche per leggere la realtà quotidiana. Pensiamo, ad esempio, al modo diverso, alle differenti ipotesi esplicative, con cui un medico o uno psicologo guardano al mal di testa di un paziente.

Vi sono poi parametri soggettivi che hanno a che fare con la nostra storia personale rispetto alle valutazioni, sia quelle strutturate (ad esempio, le nostre valutazioni scolastiche) e quelle più implicite (ad esempio, quelle derivate dai rapporti familiari) che hanno a che vedere con dimensioni emotive-affettive spesso inconsapevoli che ci portiamo dietro. Queste dimensioni sono pregnanti, vengono fuori in modo molto evidente quando siamo valutati all'interno delle nostre organizzazioni lavorative, tanto è vero che spesso si dice: "ci hanno dato la pagellina..." e di fatto si produce un movimento regressivo sul piano emotivo spesso difficile da gestire.

Ritorniamo sui parametri organizzativi per un approfondimento. Ci sono i parametri espliciti, ciò che è dichiarato (norme, organigrammi, ruoli), ma quello che è scritto non sempre è ciò che le persone si portano appresso nel proprio bagaglio esperienziale-emotivo, perché spesso questi parametri espliciti sono i meno introiettati dalle persone, come se per loro fossero quelli meno rilevanti.

Vi sono poi i parametri organizzativi impliciti, quelli che non sono dichiarati ma si sanno: si tratta di tutte quelle regolazioni che esistono nelle organizzazioni di lavoro, che le persone dopo un po' che le abitano imparano a conoscerle. Un esempio: i dipendenti che girano per i corridoi dell'azienda indaffarate imitando il comportamento del capo, e questo per sembrare adeguati e dare un'idea di comportamento efficiente. Od anche la regola implicita adottata davanti alla macchinetta del caffè dove "non è bene conversare" per non passare come coloro che perdono tempo (regola ben rispettata in molte aziende private).

Vi sono parametri impliciti che hanno a che vedere anche con le modalità di risoluzione delle difficoltà e dei conflitti, modalità che non stanno scritte da nessuna parte ma che sono conosciute ed agite dai dipendenti perché fanno parte della cultura diffusa dell'organizzazione.

Poi ci sono i parametri inconsapevoli che interessano le dimensioni affettive: sono modelli di pensiero che dicono come comportarci e, però, non sono scritti in alcun luogo. È importante cogliere questi parametri perché influenzano molto il tipo di valutazione prodotta all'interno di una organizzazione. Nelle organizzazioni di lavoro ci sono cose che si possono dire ed altre che non si possono dire.

La valutazione non dipende solo da questi parametri: è anche un modo per intervenire sui parametri in questione diventando una valutazione di ordine gestionale, che può servire per governare meglio il proprio lavoro, per vedere cosa sta succedendo, per esplicitarlo, per raccontarlo. Non sempre questo accade perché spesso le valutazioni esistono ma sono implicite: vengono prodotte ma non sono dette e comunicate. Produrre valutazione significa prendere un po' in mano questa questione: trovare un modo con cui ci si può dire delle cose rispetto al lavoro realizzato.

Prendiamo come riferimento, perché è interessante anche se un po' funzionalista, la definizione di **cultura organizzativa** di Edgird H. Schein (1985) che la intende come l'insieme di assunti di base inventati, scoperti e sviluppati da un gruppo mentre imparava ad affrontare i problemi legati al suo adattamento col mondo esterno e di integrazione al suo interno, un insieme di assunti che hanno funzionato in modo tale da essere considerati validi e quindi degni di essere insegnati ai nuovi membri come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione alle tipologie di problemi affrontati. Per Schein la cultura si struttura e diventa visibile soprattutto quando l'organizzazione deve affrontare delle questioni critiche: la cultura emerge di fronte ai problemi, altrimenti resta sottotraccia, invisibile. Così è accaduto nella fase della costruzione dei servizi negli anni 60 e 70, una fase che era fortemente connotata culturalmente perché i servizi nascevano per dare risposte nuove ad assetti non soddisfacenti del vivere sociale. Quanto è più delineato il nemico, meglio viene marcata la tua posizione. Questi assunti di base si rendono pertanto visibili quando c'è un problema da affrontare, esterno od interno all'organizzazione.

Gli assunti di base assieme alle convinzioni condivise dai membri dell'organizzazione costituiscono per Schein il livello più profondo del termine "cultura". Il primo livello, quello più visibile e decifrabile in base all'osservazione, è rappresentato dagli artefatti costituiti dallo spazio sociale, dalla produzione tecnologica, dal linguaggio parlato e scritto dal comportamento dei membri dell'organizzazione. Il secondo livello, più profondo del primo, è costituito dai valori che sono verificabili nell'ambiente fisico solamente con il consenso sociale. Nel terzo livello troviamo gli assunti di base (un concetto tratto da Bion) che sono dati per scontati e sono invisibili: sono assunti impliciti che determinano il comportamento, che indicano ai componenti del gruppo come la realtà vada percepita, pensata, sentita.

Vi sono assunti di base per cui delle organizzazioni lavorative sviluppano delle caratteristiche in similitudine coi loro clienti-utenti principali: è il caso di servizi per le dipendenze patologiche che spesso tendono ad avere problemi a rispettare le regole come i loro utenti. Sarebbe interessante capire quali assunti di base possono avere i nidi; potrebbe essere, ad esempio, che adottino modalità di funzionamento regressivo perché i bambini possono innescare una dinamica di questo tipo? Questa è una ipotesi tutta da verificare.

Ora ci soffermiamo sui quattro **paradigmi** o orientamenti di valutazione prevalenti.

Il paradigma **individualistico** è centrato sull'individuo e nell'individuo trova la sua razionalità. È un orientamento valutativo autoreferenziale, che spesso non è dichiarato e che si fonda sui valori di riferimento della persona che vengono ipostatizzati e resi impermeabili rispetto a ciò che succede nella realtà delle cose. Si tratta di un orientamento che non entra molto in relazione col contesto, e accetta poco che i giudizi espressi vengano messi in discussione. È un orientamento presente nelle organizzazioni che hanno un orientamento individualista, come ad esempio nella scuola quando il singolo insegnante assume il suo metro di valutazione come unico e valido, senza possibilità di un confronto critico. E, non a caso, entrare nel merito dei sistemi di valutazione degli insegnanti scatena forti movimenti difensivi. L'orientamento individualistico è presente nelle organizzazioni che hanno un capo carismatico, e questo era, ad esempio, molto visibile negli 70 e 80 nei servizi psichiatrici in cui erano attive posizioni di dipendenza e di delega al capo dell'onere valutativo, nella definizione di ciò che è buono o no.

L'**orientamento burocratico** trova la sua razionalità nelle norme che regolano le attività dei servizi e la loro accessibilità. In questo orientamento la valutazione ha una funzione ispettiva che mira ad accertare la conformità di ciò che accade rispetto ad uno standard previsto. Ad esempio, le valutazioni dei progetti europei sono esterne e non viene controllato il contenuto e il percorso del progetto, ma vengono soprattutto verificati i registri e le firme, le ore di docenza, ecc. con lo scopo di accertare lo scarto rispetto a ciò che era stato previsto. La rappresentazione della realtà proposta da questo orientamento è di tipo preordinata, perché si dà per scontato che la realtà sia quella prevista dalla norma. Con questo non si vuole sminuire l'opportunità di verificare le conformità, ma si vuole segnalare il rischio di privilegiare questo tipo di valutazione burocratica, illudendosi di realizzare una valutazione ben fatta, mentre si verifica soltanto l'accaduto rispetto al preordinato. Questa impostazione diventa negativa quando viene assolutizzata.

L'**orientamento tecnologico** trova la sua razionalità nella scienza e nella tecnica che vengono impiegate per leggere la realtà con strumenti codificati. È l'orientamento che fa riferimento ad una lettura della realtà d'ordine positivistico, che è quello maggiormente utilizzato nelle ricerche in medicina e nelle scienze sociali. È un orientamento che definiamo "positivistico" perché presume che la realtà sia oggettiva, tutta conoscibile e misurabile e l'esperimento sia ripetibile come in fisica. Si tratta di un orientamento che presenta dei vantaggi perché fa riferimento ad ipotesi scientifiche e usa delle metodiche visibili ed accertabili (ad esempio, i questionari), e può presentare dei processi valutativi metodologicamente accurati. Ma adottando questo orientamento può presentarsi il problema della produzione di processi valutativi frammentati perché esistono nel servizio delle razionalità scientifiche diverse corrispondenti alle diverse professioni in attività. Si possono poi presentare difficoltà sul lungo periodo, perché la raccolta dati sull'operatività dell'organizzazione attraverso data base o cartelle cliniche, se troppo marcata a livello quantitativo, impegna eccessivamente gli operatori nel gestire l'immissione delle informazioni con modalità troppo distanti dalla loro specifica operatività. È necessario affiancare a questi metodi altri che consentano agli operatori di appropriarsi della valutazione che stanno facendo.

Un altro problema rilevante è quello delle valutazioni affidate a tecnici esterni, in coerenza con l'ipotesi che la valutazione debba essere un atto oggettivo che, pertanto, è bene sia svolta da qualcuno che non appartiene alla organizzazione, in modo da garantire la necessaria neutralità. Questa tesi si presta a molte critiche, perché non è ragionevole sostenere che chi viene da fuori valuti meglio di chi è dentro l'organizzazione. L'importante è che l'intervento del tecnico esterno non si configuri come un'operazione puramente ispettiva, ma diventi l'occasione per un dialogo produttivo coi membri interni all'organizzazione.

Questi primi tre orientamenti hanno tutti un senso e un loro valore contestuale, ma diventano unilaterali e inadeguati quando si pongono come riferimenti unici di fronte ad una realtà che è complessa e non è possibile coglierla in un solo modo.

Per ultimo presentiamo l'**orientamento dialogico** che fonda la propria razionalità sui problemi ponendo al centro la complessità dell'azione sociale. Una complessità per la quale si mette in conto che ci sono degli scarti tra ciò che accade rispetto a ciò che ci si attende, a ciò che è previsto. In concreto questo orientamento porta a lavorare più sui problemi che sulle soluzioni: tutto il non previsto, e cioè lo scarto tra ciò che ci si attendeva e l'accaduto, diventa un oggetto valutativo interessante perché ci segnala la necessità di spostare il cammino. Se succede qualcosa che porta fuori rotta rispetto al progetto iniziale non è detto che abbiamo sbagliato a scrivere il progetto: gli esiti imprevisti anche quando sono molto critici diventano cruciali, non vanno forzati dentro una previsione (che non paga), ma vanno accolti come un segnale di qualcosa che va preso in carico. E la valutazione diventa il luogo dell'intersoggettività, del dialogo tra tutti gli interlocutori coinvolti.

Nella figura che segue questi quattro orientamenti/paradigmi vengono raggruppati in una tabella che li mette a confronto rispetto a tre articolazioni dei processi valutativi: il monitoraggio, la verifica e la valutazione. Definiamo questi tre termini con l'ausilio del vocabolario. Monitoraggio: controllo strumentale dell'andamento del fenomeno, osservazione e analisi sistematica. Verifica: accertamento accurato della regolarità e dell'efficienza di qualcosa, dimostrazione della verità e della fondatezza di un'ipotesi. Valutazione: stima economica, quotazione, calcolo eseguito perlopiù con approssimazione, giudizio qualitativo ponderato.

Gli orientamenti/paradigmi sono incrociati con queste tre articolazioni dei processi valutativi per vedere cosa succede in ognuna di esse. Qui di seguito riportiamo gli esiti di questo incrocio per il solo orientamento dialogico, quello che sentiamo più vicino alle nostre intenzioni.

| Paradigmi | Monitoraggio | Verifica | Valutazione |
|-----------------------|---|--|--|
| Individualista | Osservazione non sistematica, estemporanea, elementi percettivi osservati | Ricerca di conferme alle proprie congetture che accompagna in modo costante e spesso inconsapevole | Giudizio soggettivo espresso in relazione ai propri valori e convinzioni |
| Burocratico | Controllo dei dati attraverso norme e procedure (n° ore formazione; partecipanti coinvolti....) | Azione ispettiva di conformità tra pianificazione e realizzazione (riunioni firmate, registri compilati) | Bilancio consuntivo che rileva scarti rispetto alle previsioni iniziali (si era detto... si è fatto) |
| Tecnologico | Esame sistematico di obiettivi ed azioni previste (trial; gruppi caso-controllo) | Procedure di accertamento delle ipotesi (se è vero che il gruppo A reagisce in un certo modo e il B in un altro) | Attribuzione di valore secondo regole scientifiche in relazione ai processi attivati e agli obiettivi realizzati (si valida l'esperimento) |
| Dialogico | Considerazione pluri-prospettiva dei processi di lavoro con particolare attenzione agli imprevisti non catalogabili (es. costruzione di una rete quali soggetti coinvolti, perché difficile coinvolgerli, quale idea di rete hanno) | Riconoscimento dei problemi trattati e riformulazione dei processi operativi e dei soggetti coinvolti (cosa intendono i vari soggetti ad es. per disagio sociale...) | Integrazione delle diverse rappresentazioni di modifica dei problemi iniziali (come si è modificata la presa in carico di casi border ipotizzati nella costruzione di rete?) |

L'orientamento dialogico si propone di mettere in connessione dialettica orientamenti differenti, e non è scontato il loro accordo attorno gli oggetti di attenzione di una prassi valutativa. In questa prospettiva i progetti si fanno perché si devono trattare dei problemi, si devono produrre dei miglioramenti rispetto a situazioni ritenute insoddisfacenti e la cosa interessante sotto il profilo valutativo è l'andare a vedere come i problemi messi a fuoco si sono modificati attraverso la realizzazione progettuale. In questa ottica la valutazione non è qualcosa che si fa al termine del progetto, ma è un'attività eminentemente progettuale e quindi processuale, che sta dentro alla progettazione. Questo non esime dal dedicare tempi specifici alla valutazione, ma è importante redigere un progetto e immediatamente attivare un'ottica valutativa,

perché ciò permette di elaborare correzioni in itinere rispetto a quel che era stato previsto sulla carta, perché quello che è previsto sulla carta è ben più ordinabile di quello che accade nella realtà. Va sempre ricordato che il servizio è quella cosa che non si può produrre senza clienti e i clienti sono la parte essenziale ma imprevedibile nella realizzazione dei servizi.

Questi quattro modelli paradigmatici sono identificabili nella vostra storia lavorativa nei servizi per l'infanzia? Fanno parte della vostra esperienza e con che esiti, e in che modo sono messi a frutto? E c'è l'esigenza/intenzione di creare modelli autoctoni di valutazione che hanno a che vedere con la propria cultura di servizio? Queste sono domande che meritano di essere prese in considerazione nei gruppi del pomeriggio.

Nelle ultime quattro figure vengono indicati i contenuti (le aree rilevanti) della valutazione che sono in grado di descrivere i modi in cui il servizio è strutturato e di rappresentarne il valore.

Il **contenuto sociale** fa riferimento al modo in cui i servizi affrontano i problemi socialmente percepiti come tali e cioè come questi servizi intercettano le domande di sostegno e collaborazione dei potenziali clienti e sono in grado di mobilitare risorse sociali e di contribuire a costruire legami sociali. Questo contenuto sociale rimanda alla capacità dei servizi di favorire tra i destinatari l'apprendimento e lo sviluppo di nuove competenze e di contribuire a qualificare il sistema di relazioni interistituzionali.

I contenuti della valutazione

Contenuto sociale

- il modo in cui i servizi proposti affrontano i problemi socialmente percepiti come tali
- come questi servizi intercettano le domande di sostegno e collaborazione dei potenziali clienti
- quanto essi mobilitano risorse sociali e contribuiscono a costruire legami sociali
- come i servizi favoriscono tra i destinatari l'apprendimento e lo sviluppo di nuove competenze
- quanto i servizi prodotti contribuiscono a qualificare il sistema di relazioni inter istituzionali

Contenuto scientifico

- quanto le ipotesi pedagogiche ed educative assunte sono congruenti con i problemi portati dai diversi stakeholders
- quanto le azioni e gli interventi proposti sono riconducibili a ipotesi teoriche sperimentate a livello nazionale o internazionale
- quale coerenza è rintracciabile tra i contenuti scientifici proposti e la loro traduzione operativa
- quanto l'elaborazione scientifica che sostiene la produzione è alimentata dalla stessa produzione



Contenuto economico

- Il costo dei servizi ed i benefici che essi hanno determinato in termini di soddisfazione dei beneficiari e di modifica dei problemi trattati
- la sostenibilità dei servizi in rapporto alle fonti di finanziamento disponibili
- il rapporto complessivo tra i servizi prodotti ed il costo di funzionamento della struttura complessiva
- I contenuti della valutazione

Contenuto organizzativo

- quanto l'assetto organizzativo e il modello operativo adottato ed i soggetti coinvolti hanno facilitato la produzione (produttività/efficienza)
- come i modelli gestionali hanno facilitato l'integrazione e la cooperazione nel gruppo di lavoro
- come la realizzazione del servizio ha generato apprendimenti e competenze sostenendo la motivazione e gli investimenti dei diversi attori organizzativi

Il **contenuto economico** è il più semplice e diretto perché riguarda il rapporto costo/benefici e la sostenibilità complessiva del servizio rispetto alle fonti di finanziamento.

Il **contenuto scientifico** concerne le ipotesi pedagogiche ed educative assunte e quanto esse sono congruenti con i problemi portati dai diversi stakeholders; è il contenuto che riguarda la fondatezza delle ipotesi teoriche e la coerenza degli interventi, nonché la retroazione tra produzione del servizio e l'elaborazione scientifica.

Ed infine il **contenuto organizzativo** che riguarda l'assetto organizzativo e il modello operativo adottato e la loro capacità di facilitare la produttività ed efficienza dei soggetti coinvolti, e come i modelli gestionali facilitano l'integrazione di valori diversi, la cooperazione nel gruppo di lavoro. E come la realizzazione del servizio genera apprendimenti e competenze sostenendo la motivazione e gli investimenti dei diversi attori organizzativi. L'ambito di indagine fa riferimento alla capacità di una specifica organizzazione di "nutrire" a sufficienza i propri membri e di prestare attenzione ai movimenti di fatica e di demotivazione, interrogandosi sul perché si sono prodotti.

Per approfondimenti:

Prospettive di valutazione dialogica, in Spunti. Semestrale per la ricerca e l'azione nelle organizzazioni, Ottobre 2003 - ANNO IV-NR.7, Studio APS, Via s.Vittore 38/A, Milano. È possibile scaricare il materiale dal sito www.studioaps.it cliccando poi su Elaborazione culturale e, infine, su Spunti.

Le problematiche esistenti nella costruzione, messa in campo e gestione dei processi di valutazione

Monica Savio

Studio APS - Milano

La volta scorsa abbiamo visto come la valutazione possa essere considerata nelle sue quattro dimensioni: la contestuale, l'organizzativa, quella dei gruppi di lavoro e dell'individuo. Due sono le variabili per avviare ed assumere processi valutativi: una è quella del contesto e l'altra quella dell'organizzazione. Si tratta di due variabili che incidono moltissimo nei processi valutativi.

Dal punto di vista contestuale abbiamo visto che c'è una dimensione storica che incide sulle rappresentazioni e gli immaginari della valutazione. Nel caso dei servizi educativi e socio-sanitari è una dimensione che ci riporta ad un passato piuttosto recente, quando i servizi sono nati e non venivano sottoposti a valutazione perché erano in sé ontologicamente buoni in quanto rappresentavano uno scarto importante e positivo rispetto alle realtà preesistenti. Si tratta di servizi attraversati al loro sorgere da una forte spinta ideale, che venivano accolti e considerati validi in sé e non necessitavano pertanto di un'attenzione valutativa.

In questa dimensione storica conta il fatto che la valutazione, in quegli anni che coincidono con la costruzione dei servizi, si realizzava nelle fabbriche: era la valutazione fatta dai padroni ed era vista in modo persecutorio. E sempre rispetto a questa dimensione storica, conta il vissuto soggettivo, ad esempio quello della valutazione che abbiamo subito a scuola, subita nella misura in cui non abbiamo partecipato alla costruzione di un giudizio che si calava dall'alto.

Questi vissuti emotivi, che portiamo con noi, caratterizzano una dimensione della valutazione molto ambivalente, soprattutto per questo aspetto di passività che un po' tutti abbiamo patito sin da bambini. Questa ambivalenza è ineludibile e va assunta nel momento in cui si costruiscono dei processi valutativi. Non si può non valutare: noi esprimiamo sempre dei giudizi rispetto agli altri, alle diverse realtà e ai servizi. Il problema è che spesso questi apprezzamenti non sono esplicitati o lo sono indirettamente. Allora, intraprendere dei processi valutativi significa assumersi un po' l'onere di raccontarsi più direttamente che cosa si pensa rispetto ad un progetto, ad un servizio, ad una attività.

Questa ambivalenza è un carattere costitutivo della valutazione ed anche di regolazione dei nostri rapporti nelle relazioni sociali perché, per lavorare ma anche per strutturare la nostra identità personale, noi abbiamo bisogno del riconoscimento degli altri, di confrontarci con gli altri perché non possiamo dircelo da soli se siamo o non siamo sufficientemente adeguati, sufficientemente idonei o bravi. D'altra parte gli altri sono anche quelli che ci mettono in difficoltà perché non sempre i loro rimandi sono positivi o in linea con le nostre aspettative.

La valutazione nel lavoro è necessaria perché ci aiuta a riconoscere che stiamo facendo qualcosa di apprezzabile e di valore insieme agli altri.

L'organizzazione è un insieme di persone che faticosamente cerca di cooperare per raggiungere degli obiettivi produttivi. Le organizzazioni lavorative non sono luoghi tranquilli per costruire integrazione e collaborazioni, e la valutazione serve per regolare queste cooperazioni e favorire la co-costruzione degli oggetti di produzione, nel nostro caso la produzione di servizi per la prima infanzia.

Sempre rispetto al contesto, oggi ci troviamo in un momento di contrazione delle risorse, di riduzione (e speriamo non di declino) del welfare, di un sistema che sta cambiando e ci porta a ripensare la progettazione dei servizi educativi e socio-sanitari. La contrazione delle risorse diventa un vincolo rispetto al quale bisogna decidere come posizionarsi.

Riguardo ai vincoli di ordine economico è necessario attivare dei pensieri che pongano le basi per modifiche od anche per progettazioni alternative dei servizi esistenti. E questo perché sui vincoli economici al momento si può fare poco e quindi è indispensabile fermarsi e pensare a come riconfigurare il servizio, stante un vincolo contestuale-strutturale consistente come quello economico. Questo vincolo va assunto e va definito quanto esso possa incidere nella progettazione dei servizi. La valutazione rispetto a questi vincoli diventa una leva gestionale perché permette di riorganizzare il pensiero su quali sono le priorità del servizio. Intendiamo pertanto la valutazione come lo strumento gestionale per eccellenza che consente di vedere i cardini imprescindibili del servizio, il sine qua non. E permette di capire quali sono gli elementi su cui puntare in una rivisitazione del servizio, la quale comporta una rinegoziazione e dei nuovi accordi sugli standard, e porta a precisare cosa è imprescindibile nel servizio e cosa invece è secondario. La valutazione diventa quel luogo intersoggettivo in cui è possibile costruire degli accordi rispetto alle priorità.

I contenuti sociali, organizzativi scientifici e economici del servizio sono contenuti fortemente gestionali: quando provo

a sviluppare un pensiero valutativo rispetto al contenuto organizzativo devo fare un movimento di ordine gestionale per capire cosa sto trattando. C'è una discrasia importante tra ciò che prevede il progetto e ciò che succede nella realtà. Ad esempio, se col taglio di risorse non è più possibile mantenere la compresenza delle educatrici in sezione, come fare? Che tipo di valutazione possiamo dare di fronte a questa assenza o non costanza della compresenza delle educatrici?

Quando parliamo di valutazione parliamo del progetto che sostiene il servizio, e queste due dimensioni, la valutazione e il progetto, sono piuttosto inscindibili. Per non separarle, diventa interessante ragionare su quali sono le ipotesi che sorreggono la nostra concezione progettuale perché il progetto è una cosa in movimento, non statica. Etimologicamente progettare deriva da proiettare, gettare avanti, fare cioè delle proiezioni su una idealità che si possiede. Ma le proiezioni non sempre trovano conferma nella realtà. Vi sono progetti, come quelli europei, per i quali si sa in partenza che vi sono delle previsioni progettuali che non si concretizzeranno.

Che concezione abbiamo, allora, della progettazione?

Se pensiamo che tutto quello che scriviamo nel progetto debba realizzarsi nella pratica, significa che intendiamo la realtà come una dimensione completamente conoscibile, quindi tutta prevedibile ed ordinabile in base ad un'azione progettuale. La valutazione in questa ottica diventa uno strumento per misurare gli scarti tra la previsione progettuale e ciò che accade nella pratica. E questi scarti vengono considerati degli errori previsionali. Questo tipo di progettazione fa capo ad un'ipotesi sulla realtà di ordine positivistic: la realtà è tutta conoscibile e basta attrezzarsi per conoscerla.

Se invece adottiamo l'ipotesi che la realtà è molto complessa e non facilmente conoscibile, avremo l'approccio, che va molto in voga, del problem solving. Un approccio che scompone la realtà semplificandone parzialmente gli aspetti e le dinamiche, per poterla meglio gestire sul piano conoscitivo e della soluzione dei problemi incontrati. In questo caso la valutazione verifica l'adeguatezza delle soluzioni proposte per i problemi individuati. Si tratta di un approccio che provoca molte difficoltà quando è il momento di ricostruire e di riportare ad interezza la scomposizione operata sulla realtà e non riesce a restituire la complessità della situazione reale oggetto della valutazione.

Per ultimo l'approccio costruttivista che pensa la realtà come complessa ma anche non completamente conoscibile, trattandosi di una realtà che si attiva attraverso le rappresentazioni che noi produciamo di essa. Secondo questo approccio il progetto è qualcosa che dobbiamo allevare e far crescere cercando di non ipostatizzare le idee che nel progetto proponiamo, perché dobbiamo consentire alla prassi di interagire con esse. In questa prospettiva la valutazione diventa il luogo di riformulazione dei problemi che l'attivazione del progetto ha consentito di mettere a fuoco. Questa operazione è molto difficile da fare perché noi siamo stati educati a lavorare in modo ordinato e lineare, mentre questa è un'ottica che comporta la messa in dialogo e l'intersoggettività rispetto ai problemi. E i problemi vengono visti come aspetti della realtà che noi costruiamo, perché ognuno di noi ha un modo differente di guardare alle cose e di vederle, ed allora diventa necessario mettersi insieme per costruire degli accordi su ciò che vediamo e su ciò che c'è di buono o meno buono ed è passibile di miglioramento.

Sofferamoci sulla questione dell'orientamento individualistico, autoreferenziale alla valutazione che non fa riferimento a valori e principi condivisi con altre persone o incardinati nel servizio, ma che risiede nella persona, spesso in modo implicito e talvolta caratterizza interi servizi.

Vorremmo orientarci verso una valutazione dialogica ma spesso ci sentiamo legati ancora ad un orientamento individualistico. Si è fatto riferimento alle ipotesi pedagogiche che ogni coordinatore mette in campo e si tratta certamente di orientamenti personali, individuali. Ma nella Regione Emilia-Romagna si è lavorato molto sull'accudimento e sulla manutenzione del pensiero pedagogico che sostiene i servizi per l'infanzia, e tutto ciò in una dimensione non individualistica. E questo è un fattore di protezione rispetto al lavoro di parziale riprogettazione dei servizi in questa condizione di restrizione di risorse, perché lavorare sul pensiero che sostiene l'operatività aiuta a costruire il senso delle cose che si fanno e questo deve però essere sostenuto ed accompagnato da una dimensione di valutazione di ciò che succede nella pratica, in modo che essa possa retroagire sul pensiero. In tal senso la valutazione è una leva importante e anche un fattore di protezione per il servizio e per le persone che vi lavorano.

L'autovalutazione è una dimensione molto rilevante quando si valutano le prestazioni professionali, anche se è vero che in non molte organizzazioni si fanno insieme le schede eterovalutative e quelle autovalutative. Nei servizi per l'infanzia i coordinatori non fanno riferimento alla valutazione delle prestazioni del personale dei nidi, ma guardano alla valutazione del servizio nella sua dimensione più gestionale, come una leva per capire come si sta lavorando e per apprezzare il lavoro che si sta facendo. L'autovalutazione non deve però escludere il fatto che possano essere coinvolti soggetti esterni al servizio in modo da rendere più efficace la visione dell'efficacia dal proprio lavoro. L'importante è che la autovalutazione non diventi autoreferenziale e si possano aprire degli spazi nei servizi per includere soggetti esterni,

i famosi stakeholders.

Io non credo ad una valutazione efficace svolta da qualcuno esterno al servizio. Ma credo anche che appoggiare gran parte della responsabilità della valutazione sulle spalle del coordinatore diventi un'operazione poco fruttuosa per il servizio e piuttosto onerosa per il coordinatore che lo espone ad un gioco pericoloso. Nella prospettiva dialogica tutti quanti gli attori coinvolti nel servizio valutano seppur con modalità e su livelli diversi. Se la valutazione poggia tutta sul coordinatore o sul dirigente si rischia di non vedere come gli altri stakeholders concepiscono e percepiscono la qualità. La valutazione deve aprirsi e la responsabilità della valutazione rientra solo in parte nella funzione del coordinatore. Ed è importante non aprire la valutazione di un servizio soltanto ad altri pedagogisti del coordinamento provinciale (il quale deve partecipare al pensiero valutativo), ma coinvolgere anche tutti gli altri interlocutori, che vanno messi nella condizione, si pensi in particolare ai genitori, di esprimere il loro parere.

Legato a questo aspetto c'è la questione della scissione tra chi progetta, chi opera e chi valuta. Nelle organizzazioni che producono servizi, il coproduttore (nel nostro caso i bambini e i loro genitori) è fondamentale e pertanto i clienti devono essere anche dei valutatori. C'è poi da sottolineare la difficoltà di assumere nei servizi per l'infanzia un ruolo di coordinamento quando questo ruolo nasce come pari tra i pari: è ancora poco sedimentato il passaggio gerarchico da educatrice a coordinatrice, cosa che invece accade normalmente in medicina dove ogni medico può diventare primario. Nei servizi alla persona questo genere di mobilità non ha ancora una storia consolidata.

Il rapporto tra contenuto economico e il contenuto pedagogico risulta oggi quanto sbilanciato, col contenuto economico che rischia sempre di più di schiacciare il contenuto pedagogico. Questa è una questione cruciale che ci costringe a ragionare della sostenibilità dei servizi a fronte dei vincoli ineludibili che ci sono. Occorre rivedere i progetti nell'ottica della sostenibilità. E il coordinatore non è chiamato a fare il mago, e cioè colui che riesce a mantenere la qualità del servizio a fronte di poche risorse. Bisogna definire il confine, la soglia su cui si può arrivare e non va esclusa la chiusura di servizi, anche se questa evenienza può risultare molto dolorosa. La chiusura o il ridimensionamento di servizi vanno iscritti in un processo in cui gli stakeholders, tra cui le famiglie, comprendano bene quello che viene fatto.

Da più parti viene segnalato come i progetti che vengono scritti non sono poi quelli che sono implementati. Il fatto frequente, per il quale il progetto non corrisponde alla pratica, diventa una cosa drammatica cui bisogna mettere mano, soprattutto nella realtà di un sistema misto pubblico e privato convenzionato. Va evitato quel gioco simmetrico dove chi valuta il progetto sa che valuta delle cose che poi non corrisponderanno alla realtà e questo lo sa anche chi scrive il progetto... Questa questione va aperta ed affrontata perché è in questo gioco confuso che i servizi possono essere tagliati: se ci si allontana troppo dalla realtà si rischia grosso dal punto di vista del senso sociale che si produce. Se ci si muove su un registro in cui progetti non corrispondono alla realtà, ma tutti lo sanno, diventa molto difficile ragionare poi in termini concreti su quali possono essere le priorità da perseguire a fronte di risorse limitate. Bisogna fare un'operazione di messa a terra delle cose, condotta assieme da pedagogisti, dirigenti e amministratori.

Rispetto alla progettazione e alla valutazione porto come esempio ciò che fanno gli architetti quando definiscono il loro progetto: partono da un progetto preliminare per passare a quello definitivo e finire con quello esecutivo, perché hanno bene in mente che le cose cambiano man mano che vengono precisate e realizzate. E la loro progettazione lascia poi anche spazio ad eventuali varianti che hanno lo scopo di dare maggior concretezza e funzionalità alla realizzazione dell'opera. I servizi educativi e la costruzione di un palazzo non sono la stessa cosa: parliamo in un caso di un bene materiale e nell'altro di un servizio immateriale, intangibile che si può solo sperimentare e vivere direttamente. Ma nonostante queste differenze, la metodologia seguita dagli architetti merita di essere ripresa e reinterpretata nei servizi educativi.

Di seguito presento un contributo più strutturato cui fanno da traccia le slide.

L'idea che noi proponiamo di valutazione è molto connessa all'idea che noi abbiamo di progetto, e l'idea che abbiamo di progetto è molto legata alla matrice organizzativa in cui operiamo, al modo in cui si lavora.

La slide che segue è relativa alle **concezioni di valutazione**, alle idee di progettazione e alla funzione dei ruoli di autorità. L'idea che abbiamo di valutazione è strettamente connessa all'idea che abbiamo di progetto e l'approccio progettuale è legato alla matrice organizzativa. La matrice organizzativa colloca i ruoli di autorità (come quello ricoperto dal coordinatore pedagogico), ne orienta l'interpretazione e il segno e il contesto in cui opera l'organizzazione influenza le concezioni progettuali, l'interpretazione dell'autorità, l'orientamento produttivo e valutativo

Un dato sollevato da molti coordinatori è la dimensione di responsabilità che caratterizza il loro ruolo. È una dimensione che va affrontata ed elaborata per poter poi assumere con responsabilità la conduzione dei processi valutativi, perché se la valutazione è troppo schiacciata sul ruolo del coordinatore diventa dolorosissima da mettere in atto.



Concezioni di valutazione, idee di progettazione e funzione dei ruoli di autorità

- l'idea che abbiamo di valutazione è strettamente connessa all'idea che abbiamo di progetto
- l'approccio progettuale è legato alla matrice organizzativa
- la matrice organizzativa colloca i ruoli di autorità, ne orienta l'interpretazione e il segno
- il contesto in cui opera l'organizzazione influenza le concezioni progettuali, l'interpretazione dell'autorità, l'orientamento produttivo e valutativo

Nella slide successiva è riportata una matrice per leggere l'orientamento produttivo delle organizzazioni: sull'asse orizzontale si trova il continuum che va dai beni materiali ai beni immateriali, a significare che le organizzazioni si differenziano per ciò che producono (nei nidi si producono servizi e quindi beni immateriali). L'asse verticale descrive il contenuto del lavoro che caratterizza l'organizzazione e va dalla dimensione della prescrizione a quella della discrezione. Vi sono organizzazioni che sono fortemente prescrittive rispetto ai contenuti lavorativi, che descrivono puntualmente quali sono i contenuti del lavoro e le azioni singole che vanno realizzate e prescrivono anche in modo stretto i ruoli. Dall'altra parte vi sono organizzazioni che hanno un altissimo livello di discrezionalità, nel senso che ciò che viene fatto dal punto di vista lavorativo è molto discrezionale e molto variabile pur fornendo servizi dello stesso tipo: organizzazioni analoghe possono operare in modo completamente diversi.

Una matrice per leggere l'orientamento produttivo



L'incrocio di questi due assi dà adito a quattro tipologie di organizzazioni lavorative che sono idealtipiche, che però nella realtà non hanno confini così ben delineati come nel modello teorico qui proposto. Vediamo di seguito cosa significa lavorare in ognuna di queste quattro tipologie organizzative, come si configurano i ruoli di autorità e di coordinamento e come si caratterizza la dimensione del potere all'interno di queste organizzazioni del lavoro, che ruolo assumono le dinamiche della valutazione e della progettazione al loro interno.

Riepiloghiamo le questioni che andiamo ad affrontare, che riguardano (vedi slide successiva) le competenze e le attenzioni da mettere in campo con riferimento al significato che assume un ruolo di responsabilità gestionale e di autorità nei processi di progettazione e valutazione che vanno tenuti assolutamente insieme; quali sono le questioni critiche da presidiare in relazione alla gerarchia e alla autorità, all'esercizio del controllo, al modo in cui si prendono le decisioni, all'impostazione con cui vengono trattati i problemi che sorgono all'interno dell'organizzazione lavorativa, alle modalità di gestione dei conflitti, al come si vede la realtà, alla gestione dei processi di integrazione, e come vengono operati i processi di valutazione. Il termine valutazione che arriva alla fine dell'elenco potrebbe essere quello che comprende tutti gli aspetti indicati, perché valutazione significa produrre valore rispetto ciò che si fa, e ciò che si fa è regolato da tutte le attività che abbiamo elencato sopra.

Presidiare il processo

- Cosa significa assumere un ruolo di responsabilità gestionale e di autorità nei processi di progettazione e valutazione?
- Quali sono le questioni critiche da presidiare?
- Quali sono le competenze e le attenzioni da mettere in campo:
 - Gerarchia e autorità
 - Gestione dei conflitti
 - Esercizio del controllo
 - Visione della realtà
 - Modalità decisionali
 - Integrazione
 - Visione dei problemi
 - Valutazione

Vediamo la **Tipologia 1**, che è quella della **produzione industriale** che risulta dall'incrocio tra prescrizione e beni materiali. In questa tipologia l'organizzazione del lavoro è quella tayloristica o fordista del lavoro di fabbrica, della catena di montaggio, in cui le modalità di lavoro sono standardizzate, ripetitive e molto prevedibili e i ruoli sono prescritti, nel senso che si sa con una certa sicurezza cosa devono fare le persone e come lo devono fare. I ruoli di autorità sono deputati al controllo dell'esecuzione che consiste nell'adempimento prescritto. I tempi e modi di produzione sono tutti strutturati, prevedibili e contabilizzabili. C'è una centralità decisionale per cui le persone che lavorano non partecipano ai processi decisionali e il dipendente che sta alla catena di montaggio deve essere un "uomo buro", come è stato definito dalla sociologia dell'organizzazione: uomini a cui si chiede solo di eseguire. La valutazione in questa organizzazione è di ordine binario o sì o no, o va bene o non va bene, e si muove dall'alto verso il basso e non c'è retroazione. I problemi sono visti come degli errori in quanto segnalano un non rispetto delle prescrizioni assegnate. L'integrazione è un assemblaggio lineare nel senso che ogni pezzo dell'organizzazione si incastra con l'altro. L'organizzazione tayloristica è la cosiddetta organizzazione macchina o orologio in cui ogni pezzo ha una funzione specifica, si incastra con l'altro e concorre al funzionamento del tutto. Le premesse cognitive affermano che la realtà è completamente conoscibile e quindi controllabile e prevedibile e la si può affrontare con una razionalità di ordine assoluto che consente di progettare delle azioni standardizzate. Questa organizzazione del lavoro, che sembra così lontana dal mondo dei servizi educativi, propone però una concezione della realtà che noi abbiamo molto introiettato, che ci portiamo appresso ed è quella che si vede riverberata nelle concezioni progettuali che perseguono l'idea dell'ordine, cioè delle cose che sono ordinabili e che le possiamo ordinare per quanto complesse siano. Uno degli aspetti per i quali si vede che questa concezione ha molto parte nel nostro modo di pensare è la concezione dei problemi intesi come degli errori: i problemi sono eventi che non dovevano accadere. In realtà, le cose non stanno così, perché spesso i problemi sono delle spie che ci segnalano la necessità di prestare un'attenzione specifica a ciò che sta succedendo. I problemi a volte sono delle risorse e non degli errori, ma pur tuttavia noi spesso abbiamo questo desiderio di concepire l'organizzazione del lavoro come una cosa ordinata e ordinabile.

La **Tipologia 2** fa riferimento all'**organizzazione burocratica** che deriva dall'incrocio tra l'asse della prescrizione con quella dei beni immateriali. In questa tipologia il lavoro è organizzato attraverso procedure, i confini di ruolo sono definiti per norma, la produzione è molto centrata sull'adempimento normativo, e il cliente è periferico alla organizzazione, non si vede e risulta ancora più periferico rispetto all'organizzazione della Tipologia 1 perché l'organizzazione industriale ha comunque la necessità di prefigurarsi il cliente e lo fa attraverso gli uffici del marketing. Le aziende industriali di successo sono tali perché entrano molto in contatto con le esigenze del cliente. Invece l'organizzazione burocratica idealtipica non vede il cliente (il cittadino) perché è ad essa periferico; ciò che vede è la norma e l'adempimento normativo. Queste organizzazioni sono molto dentro il nostro quotidiano e le incontriamo quando entriamo in contatto con diverse istituzioni pubbliche. In esse i ruoli di autorità hanno il compito di controllare che ci sia un'applicazione corretta delle norme e delle procedure. Il controllo, che caratterizza il ruolo di autorità, avviene attraverso la verifica dell'adempimento normativo e del rispetto procedurale. Il non rispetto dell'adempimento viene considerato un errore. Le decisioni sono predefinite rispetto agli ambiti di competenza, l'attribuzione dei compiti e le modalità della loro esecuzione sono predefinite e non danno adito a dubbi.

In questa tipologia la valutazione riguarda il rispetto dell'adempimento e si muove da sopra a sotto, per gerarchie organizzate. I problemi sono visti come degli aspetti della realtà che attendono di essere regolati, per cui si va alla ricerca della norma idonea per regolarli: l'incontrollabile va riportato a norma. Le premesse cognitive rappresentano uno dei luoghi in cui è più rilevante l'esercizio della autorità. Esse orientano il nostro modo di vedere la realtà e non c'è cosa più efficace che lavorare, nell'esercizio del ruolo dell'autorità, sulle premesse cognitive, le quali permettono di costruire con-

senso, ove il consenso è il senso che si condivide con altri. Le premesse cognitive dell'organizzazione burocratica fanno riferimento ad una realtà che può essere conosciuta individuando le regole di funzionamento e le norme, perché la realtà è ordinabile. Anche questa organizzazione è molto presente nelle nostre teste, anche perché la sperimentiamo sovente nei nostri rapporti con le istituzioni.

La **Tipologia 3** è quella che ci riguarda più da vicino e che risulta dall'incrocio tra i beni immateriali e la discrezionalità. In queste organizzazioni il contenuto e l'interpretazione del lavoro sono altamente discrezionali. La loro produzione è intangibile nel senso che non si può toccare e la si può solo sperimentare attraverso la relazione. Sono organizzazioni che hanno un contenuto relazionale molto elevato e presentano un contenuto soggettivo altrettanto elevato nel modo in cui si esplica una stessa professione: le modalità di esercizio della professione di educatore o di coordinatore pedagogico possono risultare molto diverse a seconda delle persone che le agiscono. A seconda del cliente il segno del servizio che si produce, anche da parte dello stesso operatore, può risultare molto diverso. E in queste organizzazioni la partecipazione del cliente è ineludibile, non può non esserci perché non ci può essere produzione senza cliente. Richard Norman, che proviene dal mondo aziendale, propone un concetto interpretativo molto interessante sottolineando come il cliente sia un prosumer, coniando un neologismo dalla fusione dei termini di produttore e di consumatore, per designare quanto il cliente partecipi alla produzione del servizio.

I ruoli di autorità devono esercitare un controllo delle premesse cognitive, devono lavorare molto sul senso che si attribuisce al lavoro e sulle ragioni che sottostanno alle azioni lavorative, perché in questa tipologia di organizzazioni il rischio sempre presente è quello di routinizzare le azioni lavorative e di perderne per strada il senso, rischiando così di reiterare dei comportamenti che alla lunga possono risultare distaccati e lontani da quello che è necessario fare. La chiarificazione e il controllo delle premesse cognitive, cioè di conoscenza del reale, sono fondamentali per non incorrere in questo rischio.

I ruoli di autorità sono anche chiamati a gestire la motivazione al lavoro che muove la possibilità di operare delle azioni efficaci all'interno del servizio. La motivazione sottosta al controllo delle premesse cognitive, perché non si può esercitare un controllo diretto sulle azioni lavorative ma si può, invece, realizzare un controllo delle premesse che sottendono le azioni lavorative e questo non si può fare se si lavora con delle persone che non sono motivate. Per motivare è necessario costruire insieme (co-costruire) gli obiettivi produttivi.

In questa tipologia di organizzazioni è difficile che le decisioni facciano capo solo al vertice aziendale, perché sono organizzazioni dove è molto più facile, per il loro carattere discrezionale, contravvenire alle decisioni. Ciò comporta che le persone hanno maggiori possibilità di ovviare alle decisioni che sono state imposte, e questo succede molto spesso, e rappresenta un esempio, visto da un altro punto di vista, della distanza che può esistere tra la progettazione e l'esecuzione.

Il progetto pedagogico fornisce delle indicazioni che vanno calate nella realtà, ed è in questa fase che c'è la co-costruzione, anche se essa può essere presente pure nella fase della costruzione del progetto. Una fase quest'ultima in cui vanno valutati i vincoli istituzionali che possono pesare nella costruzione del progetto e che possono portare alla definizione di progetti che poi non vengono realizzati. A maggior ragione in questi casi è necessario costruire insieme gli obiettivi di produzione del servizio, innanzitutto perché non devono essere dati per scontati se non altro, pensiamo al nido, perché i nostri "clienti" cambiano continuamente e le famiglie e i bambini non sono sempre uguali a se stessi.

In queste organizzazioni la decisionalità è molto più diffusa di quanto sembri perché ogni operatore ha la possibilità di operare con un certo margine di discrezionalità e ciò che fa incide sull'esito del lavoro. E, sempre riguardo alla decisione, bisogna aver presente che non sempre quello che viene detto di fare viene fatto, e allora tanto vale che le persone partecipino insieme ai coordinatori per definire ciò che è opportuno realizzare all'interno del servizio: questo significa co-costruire la decisione, e porta alla creazione del consenso organizzativo cioè di una condivisione del senso di ciò che si sta facendo.

In questa tipologia la valutazione è quella leva che ci permette di costruire il senso, è dialogica cioè implica più soggetti, ed è processuale perché implica più tempi e tempi diversi, ed è circolare perché deve tornare indietro. Sui tempi: noi spesso siamo abituati ad operare delle valutazioni alla fine della realizzazione del progetto o in caso di errore, e si tratta delle valutazioni esplicite perché quelle implicite le facciamo continuamente. È invece molto importante stare sulla dimensione processuale e non blindare i tempi della valutazione, ma costruire dei luoghi e dei tempi di attenzione al valore di ciò che viene prodotto o si sta producendo. Su questo aspetto è interessante fare riferimento alle modalità progettuali degli architetti che consentono di scandire i momenti valutativi sull'intera filiera del progetto, da quello preliminare all'esecutivo, con le varianti del caso, in modo da restare in contatto con la realtà, con ciò che sta succedendo, per orientare la produzione nel modo migliore. E i problemi ci segnalano che qualcuna delle nostre premesse cognitive, di conoscenza del reale, non era corretta e dobbiamo pertanto cambiare il verso, il segno della produzione.

L'integrazione in questa tipologia non è un assemblaggio, non è un'attività lineare perché richiede un movimento di andata e ritorno anche dal punto di vista del pensiero e della riflessione su ciò che sta succedendo a livello lavorativo. In un'organizzazione sufficientemente aperta alla propria clientela, l'integrazione comporta anche il poter tener dentro

delle concezioni divergenti rispetto a quelle che cerchiamo di tradurre nel servizio: si tratta di tenerle dentro per poterle interrogare e per poter interloquire con i nostri stakeholders, perché altrimenti adottiamo una modalità autoreferenziale che è molto simile a quella assunta nelle organizzazioni delle Tipologie 1 e 2.

Le premesse cognitive in questa Tipologia 3 considerano la realtà come reinventata dalla nostra azione e vedono nell'organizzazione la presenza di razionalità plurime e non soltanto di una razionalità assoluta dove tutto è conoscibile. La presenza di logiche diverse contribuisce a generare ciò che noi produciamo e il contesto lavorativo stesso. Ma questa delle logiche diverse è una questione che noi culturalmente siamo abituati a schiacciare. Da un lato infatti facciamo spesso ricorso alle nostre matrici professionali, che tendono a costituire dei binari su cui noi viaggiamo in modo un po' abitudinario per entrare in contatto con gli oggetti del nostro lavoro. Sono dei binari che, come tali, non ci permettono di uscire da essi e di vedere prospettive diverse. Ma ci sta anche il fatto che culturalmente, grazie alla nostra formazione scolastica, noi siamo abituati ad usare solo alcune logiche e in prevalenza quella logico-matematica e quindi facciamo molta fatica ad ascoltare delle logiche diverse e a legittimarle.

La **Tipologia 4** vede l'incrocio tra i beni materiali e la dimensione della discrezionalità e mette a fuoco le organizzazioni che producono cose di nicchia, beni materiali sofisticati o ad alto contenuto tecnologico. Sono organizzazioni che per certi versi ricordano quelle che producono servizi (della Tipologia 3) in quanto investono sull'aspetto teorico e tecnico del servizio, puntando all'innovazione e a raggiungere un livello elevato di individualizzazione dei prodotti e per ciò mettono in campo contenuti di discrezionalità abbastanza elevati, con livelli di alta flessibilità organizzativa per poter stare sul mercato. Per esse il cliente è un riferimento molto presente. I ruoli di autorità lavorano sulle premesse che consentono la flessibilità e l'innovazione tecnologica richiesta dal prodotto. Lavorare sulle premesse che consentono la flessibilità è una competenza difficile e abbastanza raffinata da realizzare, perché la flessibilità è un qualcosa contrario al nostro modo d'essere: infatti le persone soffrono in una condizione di flessibilità dove i riferimenti cambiano di frequente. L'essere "liquidi" è una condizione non facile da mantenere, che porta a ricercare un equilibrio tra la flessibilità e dei riferimenti stabili, una ricerca in cui non ci sono ricette prestabilite. E questo è un aspetto che deve costituire oggetto di attenzione critica.

In questa tipologia 4 il potere deriva dalla competenza rispetto ai contenuti del lavoro. Le premesse cognitive guardano ad una realtà che è in continuo movimento e considerano importante il saper cogliere quali sono i segnali del cambiamento, perché questo permette di accompagnare il cambiamento e di sviluppare la possibilità di proporre delle innovazioni e di produrre beni materiali che incontrano le preferenze del mercato. Anche qui siamo nell'ambito di quella "reattività", o meglio di quella proattività che, pure nell'ambito dei servizi per la prima infanzia, ci sono richieste per stare in contatto con la realtà che cambia, per interpretarne i movimenti e trovare le risposte giuste. Rimanere proattivi significa anche, nostro malgrado, di dover mettere in forza, soprattutto nei ruoli di autorità, degli orientamenti e degli interventi nei quali non si crede ma che comunque danno la possibilità di rivedere criticamente pensieri e scelte che si erano consolidati nel tempo.

Rispetto alla funzione di coordinamento pedagogico, entriamo nel merito delle fonti di legittimazione delle autorità. Tra le fonti troviamo la tradizione, gli aspetti ascrivibili che dipendono ad esempio dalla nascita, dall'età o dal genere. Ci sono poi il carisma e le doti personali che si guadagnano sul campo. C'è la norma, ci sono le dimensioni formali come il passare un concorso per diventare coordinatori. C'è la competenza che è un aspetto acquisitivo: in base a ciò che si sa si legittima la propria autorità. Più autorità e più potere e si può avere più autorità anche se non si è legittimati formalmente. Le autorità che esercitiamo sono un po' un misto di queste cose. È importante fare una riflessione sulle fonti di legittimazione che sostengono l'autorità perché sono quelle che ci permettono di relazionarci in un modo o in un altro con le persone che dobbiamo coordinare. A questo proposito possiamo distinguere nella dimensione relazionale tra autorità attribuita, assunta e riconosciuta. L'autorità attribuita comporta una legittimazione formale: sono stato designato coordinatore perché ho passato una selezione, un concorso. L'autorità assunta comporta un'assunzione di responsabilità ed anche di potere d'azione ed è frutto di una legittimazione sostanziale, nel senso che è riconosciuta dagli altri. Vediamo qui di seguito, come illustrato nel prossimo grafico, cosa succede se incrociamo queste tre autorità.

Nella colonna 1 è indicata la situazione in cui un'autorità attribuita viene assunta debolmente e per questo trova un riconoscimento debole e quindi una bassa legittimazione sostanziale.

La colonna 2 segnala la posizione di quelle persone che sono in grado di assumersi delle connotazioni di autorità e quindi di responsabilità e di potere molto consistenti, e per questo vengono riconosciuti, ma che mancano di legittimazione formale. Sono le situazioni in cui può risultare più difficile sostenere un potere d'azione perché non si ha un posizionamento formale e si finisce per disporre di un potere più limitato anche se si riesce a produrre consenso e movimento da parte degli altri. L'assenza di attribuzione formale può portare a limitare il potere d'azione di questa autorità. Un esempio è costituito da quelle funzioni di responsabilità molto incisive sulla realtà lavorativa che non corrispondono però ad inquadramenti formali.

Nella colonna 3 troviamo la situazione in cui c'è una legittimazione formale e abbiamo anche l'assunzione dell'autorità

da parte della persona, ma c'è poco riconoscimento da parte di chi va coordinato e questa è una situazione critica perché delinea un deficit di consenso.

Per ultima, la colonna 4 ci prospetta la situazione ideale in cui si ha un'autorità attribuita, assunta ed anche riconosciuta dai collaboratori e quindi efficace nel rappresentare gli oggetti di lavoro ed accompagnare le persone.

Nella realtà delle organizzazioni ci sono sempre delle oscillazioni tra queste diverse dimensioni dell'autorità. Riguardo al coordinamento pedagogico è importante riflettere sul fatto che talora questo ruolo viene assunto da persone che non sono più un pari tra i pari, o che sono più giovani delle educatrici che vanno coordinate: si tratta di questioni che condizionano il sentirsi bene nell'ambito del proprio ruolo.

La dimensione relazionale dell'autorità

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------|---|---|---|---|
| Attribuita | + | - | + | + |
| Assunta | - | + | + | + |
| Riconosciuta | - | + | - | + |

Noi lavoriamo insieme ad altri rispetto a degli oggetti di lavoro e questi oggetti di lavoro possono assumere delle forme diverse a seconda del nostro sguardo, del come ci posizioniamo rispetto ad essi: ad esempio, lo stesso comportamento di un bambino può essere visto diversamente da un genitore rispetto ad una educatrice o ad un coordinatore. L'importante è riuscire a ragionare insieme su come vediamo quel comportamento, anche se i nostri sguardi sono sostanzialmente divergenti, e non stare sul collegamento tra me e gli altri, ma stare sulla triangolazione che mi mette in relazione agli altri rispetto a degli oggetti di lavoro. Infatti, se resto fermo sul collegamento tra me e gli altri, rischio che la valutazione sia non più su quello che sto facendo sul piano lavorativo ma su come sono io: un'opinione diversa rispetto alla mia viene vissuta come una messa in discussione della mia persona. Questo avviene soprattutto quando si valutano le prestazioni lavorative e si fanno le valutazioni del personale. Si finisce per definire la relazione tra me e gli altri a livello personale, dimenticando che la divergenza è sugli oggetti di lavoro e che la nostra ricomposizione possibile è su di essi e non sulla relazione tra di noi, perché la relazione tra di noi può anche essere di non simpatia: non bisogna essere amici a tutti i costi e non bisogna volersi bene in ogni modo.

Una puntualizzazione sulle cose che sono state sollevate nei gruppi del pomeriggio.

Una valutazione condotta in ottica dialogica e intersoggettiva richiede tempi lunghi e non è immediata la messa in pratica dell'esito valutativo. Ma trattandosi di una valutazione processuale di per sé mette in atto processi di modifica della operatività nel momento stesso in cui ci si accorge che quel tipo di comportamento lavorativo produce degli esiti non previsti. Una valutazione processuale mette in moto l'operatività, ci consente di spostarci automaticamente dalle cose che non funzionano: si tratta di un esercizio di progressiva riflessività che consente alle persone di riposizionarsi.

L'altra questione è di non pensare alla valutazione come a un qualcosa che va a misurare gli scarti: se lavoriamo applicando un'ottica dialogica e non meccanicistica, non parliamo più di "non conformità" perché non abbiamo a che fare con prodotti considerati al pari dei pezzi di scarto di un'azienda manifatturiera.

Gli accenni fatti all'Iso 9000 sono molto interessanti così come all'impiego di altri strumenti valutativi tipo la SVANI, l'AVSI, ecc. Sono strumenti utili perché contribuiscono ad abbassare le difese verso la valutazione, perché diventano un'operazione che bisogna fare su richiesta dalle amministrazioni e questo consente una triangolazione rispetto allo strumento valutativo: si può oscillare tra il partecipare al processo valutativo e il poter dare la colpa allo strumento delle criticità, delle cose che non funzionano che attraverso il suo impiego vengono evidenziate. Si può cioè oscillare triangolando la responsabilità di questi non funzionamenti, accusando lo strumento di essere troppo rigido o poco attendibile o poco adatto alle caratteristiche della nostra realtà di servizio, ma intanto quelle cose che sono emerse grazie all'impiego dello strumento vengono dette e scambiate, dialogate. Anche l'applicazione dell'Iso, come testimoniato da alcuni coordinatori, pur presentando alcune rigidità ha consentito, una volta contestualizzato al tipo di servizio, di costruire dei transiti soddisfacenti rispetto alla dinamica valutativa.

La presenza di ospiti stranieri nei nidi introduce uno sguardo strano e lo strano diverge da noi e quindi ci sposta un po' dalle nostre routine: la finalità della valutazione è proprio quella di autorizzare degli sguardi divergenti che ci permettano di vedere delle cose un po' inedite.

Riguardo al coinvolgimento delle famiglie versus gli amministratori: i genitori hanno molto peso presso gli amministratori e possono essere una leva importante di modifica dei servizi perché sono coloro che producono consenso. Il coinvolgimento delle famiglie, lungi dall'essere persecutorio per gli operatori dei servizi, può diventare un'ottima occasione per rappresentare la qualità di ciò che si sta producendo, per sensibilizzare e trovare degli alleati nel rivendicare la qualità dei servizi, e lo stesso vale anche per gli altri stakeholders.

Valutare significa costruire valore e non tanto misurare degli scarti rispetto a dei valori che talora sono ipostatizzati, cioè posti troppo a distanza dalla realtà operativa. Le organizzazioni che sono ancorate a dei valori troppo legati al passato costituiscono un problema da gestire, perché le persone tendono a pensare come pensano le loro organizzazioni e questo vale ancor di più per le istituzioni. A questo proposito spesso ci riferiamo ad una organizzazione e al suo personale dicendo: "non riescono più a stare al passo coi tempi". Le organizzazioni producono una mente relazionale per cui i loro operatori ragionano in una certa misura a livello collettivo: in questi casi più che mai la valutazione è un modo per aprire sguardi diversi, per uscire un po' dai binari consolidati e conosciuti e dalla autoreferenzialità.

La presenza di coordinatori dei comuni e del privato sociale segnala l'appartenenza a realtà contestuali diverse e questo non configura un unico ruolo di coordinamento ma diverse declinazioni del ruolo: diverse versioni del modo di lavorare e di stare insieme per raggiungere lo scopo produttivo, e diverse esigenze e istanze valutative. Bisogna dunque distinguere tra tipologie lavorative differenti: il privato sociale è diverso dal pubblico, si tratta di organizzazioni eterogenee e questo comporta una riflessione più circoscritta sul ruolo di coordinamento.

Un'ultima annotazione sulla delicatezza di assumere la posizione dell'osservatore all'interno dei servizi. In pedagogia si tratta di una modalità molto utilizzata, ma bisogna stare attenti perché il ruolo dell'osservatore introduce immediatamente una criticità nella dinamica valutativa: assumendo questo ruolo si dichiara in modo silente che si è estranei a quella partita e a quello che si sta osservando e che rispetto ad esso si è sopra, si è fuori. È invece diverso fare il supervisore dove viene assegnato esplicitamente il ruolo di guardare sopra, di vedere delle cose che gli altri non vedono perché sono immersi nel caso operativo. Il coordinatore ha tra i suoi compiti quello di gestire le persone e su questa cosa dell'osservazione io credo che sia meglio delle volte parlare e discutere con le educatrici piuttosto che fare delle incursioni osservative, le quali possono dare adito a delle dinamiche difensive complesse da gestire.



Il progetto pedagogico del nido

Donatella Savio

Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale - Università di Pavia

In questo incontro approfondiremo in particolare il discorso dei **valori** e delle **idee** che stanno alla base del progetto pedagogico del nido. Metteremo poi in evidenza il nesso che connette il piano dei valori col piano operativo. Non ci soffermeremo invece sul problema della valutazione del progetto perché questo aspetto verrà affrontato in un altro incontro, anche se vi faremo alcuni accenni poiché il **come si costruisce un progetto pedagogico** e **come lo si valuta** costituiscono due aspetti profondamente intrecciati tra loro.

Qui di seguito intendiamo mettere in evidenza le caratteristiche determinanti di un progetto pedagogico, e sottolineare il fatto che se alcune di queste caratteristiche mancano dal progetto non possiamo considerarlo un "buon" progetto.

1. Il progetto pedagogico

Una definizione

Iniziamo con la definizione del campo semantico, per chiarire e possibilmente concordare su ciò che intendiamo quando parliamo di progetto. Partiamo da una definizione molto generale: il progetto è sempre l'anticipazione di qualcosa che, rispetto al futuro, si ritiene **possibile**, cioè realizzabile (il progetto non è un'utopia), e **plausibile**, cioè sensato (logico, razionale) (Calvo, 1980; Bondioli, 2002). Poiché il progetto è una proiezione verso il futuro, esso prende sempre le mosse dalla percezione di uno scarto tra **ciò che è** in questo momento e **ciò che si vorrebbe che fosse**, come si vorrebbe che fosse. Alla base di un progetto quindi c'è sempre una realtà che si vuole trasformare in una realtà diversa, che si ritiene auspicabile, migliore. Ciò che determina "cosa" è migliore sono i valori presi a riferimento; perciò si può dire che un progetto è sempre caratterizzato da un "dover essere", da un riferimento valoriale, che persegue e cerca di attualizzare. Pertanto un buon progetto esplicita sempre i suoi scopi, cioè **il che cosa** vuole perseguire, ma anche le sue ragioni, cioè **il perché** di ciò verso cui tende. Anche la pianificazione di azioni che traducono in modo operativo il progetto trova il suo senso ultimo all'interno di un quadro di valori.

Se si assume una **prospettiva educativa** si assume inevitabilmente una prospettiva progettuale: non si dà educazione, non si dà pensiero e fare educativo se non all'interno di una dimensione progettuale. Tale affermazione trae senso a partire da una definizione dell'educazione come un'attività, tipicamente umana, che mette a punto esperienze da proporre a un individuo per fare in modo di trasformarlo in riferimento a una certa idea di un uomo e di società (Galimberti, 1992). Dunque, si può dire che qualsiasi relazione educativa opera per trasformare "concretamente" il soggetto coinvolto (bambino o adulto che sia), facendo leva sulle caratteristiche presenti per svilupparle in corrispondenza con un certo sistema di valori. La relazione educativa si colloca pertanto sempre all'interno di una prospettiva anche **politica**, in quanto il piano valoriale di qualsiasi progetto pedagogico richiama sempre una scelta circa la concezione di uomo e di società cui rifarsi.

Se, ad esempio, facciamo riferimento ai valori che appartengono alla società del "libero mercato", l'uomo che vogliamo costruire è un uomo competitivo, e quindi nel nostro "fare" educativo tenderemo a promuovere la capacità competitiva; se, viceversa, i nostri valori di riferimento rimandano a una società democratica e solidale, basata sulla cooperazione, vorremo costruire un uomo solidale e cooperativo, e quindi il nostro intento educativo sarà orientato a sostenere la capacità di cooperazione.

Dunque, mettersi in una prospettiva educativa significa sempre avere a che fare con un'idea di **uomo futuro** che si vuole costruire: un'idea possibile e plausibile con riferimento a un determinato quadro di valori socioculturali. Una prospettiva che incide "concretamente" sulla realtà: si pensi infatti a quanto può essere diverso un mondo popolato da uomini cooperativi piuttosto che da uomini competitivi.

La struttura

Se i contenuti di fondo della progettualità educativa sono valoriali e politici, la sua struttura è quella dell'indagine (Becchi, 2002). Il riferimento è al modello di Dewey (1933), che descrive dettagliatamente i processi caratteristici di qualsiasi indagine.

Su queste basi, si può dire che la progettualità educativa, in quanto processo d'indagine, prende il via da un **problema**: come promuovere nel soggetto un cambiamento nella direzione auspicata e plausibile in base ai valori di riferimento. Per

riprendere il nostro esempio, il problema di partenza può essere: come interveniamo e cioè quali esperienze facciamo fare a un soggetto per promuoverne soprattutto le capacità cooperative?

È un problema che si sviluppa in un **ragionamento ipotetico**, cioè nella individuazione di esperienze che, se proposte al soggetto, allora presumibilmente ne potenzieranno, per esempio, le capacità cooperative. L'**ipotesi** è il cuore della progettualità educativa, e si traduce in un piano di intervento che precisa le esperienze che faremo fare al soggetto per favorirne la trasformazione nella direzione auspicata e plausibile, secondo il quadro valoriale che abbiamo preso come riferimento.

Ancora. Un "buon" progetto educativo prevede di **osservare** il soggetto nel contesto in cui agisce per cogliere peculiarità di entrambi: se vogliamo ad esempio formare un soggetto cooperativo dobbiamo chiederci quali sono le circostanze in base alle quali in questo contesto, con questi spazi, con questi materiali, con questi bambini ecc. questo soggetto può essere sollecitato a comportarsi in maniera cooperativa. La nostra osservazione del soggetto nel contesto avviene sulla base del sistema dei valori che definisce i nostri intenti specifici, ed è un'osservazione che supporta la formulazione di una ipotesi modulata sul soggetto/contesto specifici. Ad esempio, se osserviamo i bambini e ci rendiamo conto che, nel contesto così come è organizzato, le situazioni in cui maggiormente si sviluppano comportamenti cooperativi sono quelle in cui i piccoli giocano liberamente, senza l'intervento dell'adulto, allora la nostra ipotesi diventerà: se organizziamo il contesto in modo tale da massimizzare le esperienze di gioco libero allora le capacità cooperative dei bambini saranno promosse.

Dunque, gli ingredienti di un "buon" progetto educativo sono i seguenti: specificazione degli intenti sulla base di un quadro valoriale; osservazione del soggetto in relazione al contesto; su queste basi, formulazione di un'ipotesi di intervento e declinazione dell'ipotesi in un piano d'intervento specifico, che concretamente e dettagliatamente indica le esperienze da proporre.

Un ultimo, fondamentale ingrediente è la **verifica** dell'ipotesi: si tratta di andare a vedere se davvero l'intervento che abbiamo messo in atto ha prodotto ciò che ci aspettavamo e cioè, nell'esempio, se ha prodotto un aumento delle situazioni cooperative tra i bambini.

L'insegnante come ricercatore riflessivo

Abbiamo detto che la prospettiva educativa ha sempre una vocazione progettuale e che questa progettualità ha la struttura di un'indagine, secondo la descrizione che ne dà Dewey (1933). Ciò comporta una certa idea di insegnante, che corrisponde all'idea di **professionista ricercatore riflessivo** elaborata da D. Schön (1983). Schön fa riferimento a professionalità quali l'architetto, il medico, lo psicoterapeuta e non prende in considerazione l'insegnante. Ma l'insegnante è a tutti gli effetti un professionista secondo la definizione che ne dà Schön stesso: colui che mette al servizio della pratica il proprio sapere teorico ed esperienziale, proprio ciò che l'insegnante fa quotidianamente.

Schön sottolinea che la realtà in cui il professionista opera è unica e originale. Così è anche per l'insegnante: la realtà con cui fa i conti quotidianamente è unica e propone problemi originali. Come il professionista di Schön, l'insegnante si confronta con la situazione avviando una conversazione riflessiva: incontra un problema, riflette su di esso in base alle proprie conoscenze teoriche ed esperienziali, giunge ad elaborare un'ipotesi di soluzione di quel problema e la mette in atto; a quel punto la pratica risponde, positivamente o negativamente, e se il problema non viene risolto allora l'insegnante ricomincia il ciclo riflessivo e ipotetico.

Ma c'è un rischio in questo processo, che Schön sottolinea riprendendo il pensiero di Dewey: col tempo la risposta del professionista di fronte ai problemi può diventare automatica, può cioè venir meno la capacità di riflettere su quel problema unico per elaborare delle soluzioni uniche e adeguate alla specificità del caso. Il rischio possibile è quindi che l'abitudine o la troppa sicurezza portino ad applicare delle risposte preconfezionate in modo irriflesso, chiudendo la conversazione autentica con la situazione.

Per meglio illustrare quanto detto, facciamo l'esempio di un bambino che morde: come si pone e un'educatrice di fronte a un bambino che morde? Come prova a risolvere questo problema? L'educatrice farà riferimento alla propria formazione teorica, che le dice di "contenere" tanto il bambino morsicato quanto il bambino che morde, in quanto entrambi sono preda dei vissuti angosciosi connessi al subire e all'agire un'aggressione. Sulla base di questa considerazione, osservando e riflettendo sulla situazione, l'educatrice mette in atto una certa pratica che risulta efficace nei confronti dei due bambini. Ma col tempo, quando incontrerà altri bambini che mordono potrebbe non pensarci più di tanto, e riproporre automaticamente delle soluzioni che nel suo passato hanno funzionato. Ciò funzionerà fino a quando incontrerà una situazione problematica per la quale la soluzione "in automatico" risulterà inadatta: la pratica può provocarci con risposte impreviste, grazie alle quali viene messo in moto un nuovo processo riflessivo. La "nostra" educatrice tornerà allora a guardare con attenzione e con occhi più curiosi ed interessati i bambini implicati nell'atto aggressivo, per cercare nuove soluzioni da mettere alla prova.

Per rendere più chiaro l'esempio, è utile il riferimento a un percorso formativo realizzato con un gruppo di educatrici di nido proprio a partire dal problema dei bambini che mordono. Il percorso ha previsto che le educatrici riaprissero la conversazione con la situazione: hanno osservato i bambini cercando di cogliere i momenti in cui si manifestavano i com-

portamenti aggressivi e se il mordere caratterizzava più certi bambini che altri; su queste basi, hanno provato a mettere in campo una soluzione diversa. Le osservazioni hanno rivelato che i bimbi si mordevano soprattutto dopo l'ingresso, al momento dell'accoglienza; questa osservazione ha portato le educatrici a formulare l'ipotesi che, se costruivano un "librino" in cui si raccontasse dei vissuti di un bambino al momento dell'accoglienza e di come questi vissuti gli suscitassero moti aggressivi, il proporre questo "librino" ai bambini poteva aiutarli a fare conti con i loro vissuti aggressivi. La messa in atto di questa soluzione ha prodotto risultati nella direzione attesa.

2. Il progetto pedagogico di un servizio educativo

Dopo aver delineato le caratteristiche generali di un progetto educativo e l'atteggiamento professionale che richiede all'educatore, consideriamo più da vicino il progetto pedagogico di un servizio educativo. Poiché, come abbiamo detto, la prospettiva educativa è sempre progettuale e la progettazione educativa ha sempre la struttura dell'indagine, si può dire che il progetto pedagogico di un servizio è la versione esplicitata, organizzata, formalizzata della vocazione progettuale implicata dalla natura educativa del servizio.

Questa versione deve comprendere sempre un **piano dei valori** e degli intenti educativi generali, cioè l'esplicitazione delle idee di uomo, di società, di bambino, di relazione educativa, di apprendimento ecc. cui il servizio fa riferimento.

A partire da questi piano valoriale viene determinato un **piano operativo** sviluppato come processo di indagine, in cui vanno indicati, per ogni dimensione che caratterizza il contesto (spazi, materiali, tempi, raggruppamenti, attività educative ecc.): gli intenti educativi specifici, le strategie di osservazione, le ipotesi di intervento e le strategie di verifica degli esiti dell'intervento.

Dunque, il piano dei valori determina quali sono i contenuti attorno a cui si muove il piano operativo, e il piano operativo è l'insieme di più piani operativi, coordinati e congruenti tra di loro perché derivano dallo stesso piano valoriale.

2.1 Il piano dei valori

Affrontiamo più nello specifico il piano dei valori. Esso è il **manifesto pedagogico di un servizio**, la carta d'identità in cui si dichiara quali sono i valori di riferimento, si esplicitano gli intenti e gli impegni. Si tratta in sostanza di un piano che evidenzia in termini chiari che tipo di società e che tipo di uomo un certo gruppo di lavoro prende come riferimento. E, come abbiamo detto, la scelta del tipo di uomo e del tipo di società che come gruppo intendiamo costruire è sempre una scelta politica.

Per esempio, il riferimento dichiarato al valore della solidarietà implicherà l'esplicitazione dell'impegno alla costruzione di un uomo cooperativo e solidale. In questo caso il nostro intento dichiarato sarà quello di sostenere e promuovere, tra l'altro, le capacità cooperative nei bambini; questo intento a sua volta assumerà la forma di un impegno esplicito a promuovere tali competenze, secondo modalità che saranno definite più precisamente nei piani operativi.

Va sottolineato come i valori di un servizio educativo siano sempre **radicati in un determinato contesto socioculturale**. Si tratta di un radicamento che nell'epoca della globalizzazione diventa più complesso, nel senso che la comunità storica cui appartiene il servizio sempre di più fa i conti con persone e gruppi che provengono da altri paesi e propongono valori e modelli educativi diversi.

Ma vi sono comunque dei valori di radicati nella comunità di appartenenza del servizio, di cui esso, inevitabilmente, si fa portatore. Un esempio in tal senso sono le scuole dell'infanzia di Fossano, una città del cuneese dove da anni si praticano con i bambini dei progetti che mettono in campo una relazione educativa fortemente democratica; si tratta di una modalità molto partecipata, grazie alla quale i bambini collaborano ed incidono fortemente con i loro punti di vista e con la loro iniziativa sull'organizzazione dell'ambiente e delle attività. Ci si può chiedere come mai proprio a Fossano si sia radicato questo modello pedagogico; una possibile risposta risiede nel fatto che in quel territorio è presente un ricordo vivo della lotta partigiana, cui la popolazione ha partecipato attivamente, che comporta un forte, storicamente radicato, riferimento ai valori democratici.

Ancora. Il **piano dei valori non entra mai nel dettaglio rispetto ai tempi e ai modi** della realizzazione perché questo aspetto appartiene al piano operativo.

Soprattutto, il **piano dei valori non è soggetto a verifica**: un valore può essere abbracciato oppure respinto, ma non "controllato" in termini di veridicità (Becchi, 2002; Bondioli, 2002).

I valori posti alla base dell'intervento educativo comportano un **impegno pubblico** che il servizio si assume esplicitamente nei confronti della comunità, prendendosene la responsabilità e disponendosi al confronto. Il servizio dichiara, con i suoi valori, verso quale uomo aspira e ciò costituisce una promessa che comporta un impegno e una responsabilità in una dimensione pubblica di trasparenza.

Non solo. Perché possa tradursi efficacemente nella pratica, è necessario che il piano dei valori venga **condiviso** da tutti coloro che sono chiamati a realizzarlo, nello specifico da tutti gli operatori di un certo servizio (Becchi, 2002; Bondioli, 2002). I valori non possono venire calati dall'alto e la condivisione non può fermarsi ad una presa d'atto, ma comporta un

confronto e una discussione. La partecipazione parte dalla costruzione stessa del progetto pedagogico, dalla definizione dei valori e degli intenti che si vogliono perseguire come gruppo di lavoro di un certo servizio, cercando di approfondire il senso che sta dietro ai convincimenti, alle idee che si decide di abbracciare: ad esempio cercando di precisare attraverso il confronto che cosa intendiamo per bambino competente, per bambino autonomo o per bambino cooperativo. È importante non dare per scontati i significati che veicolano le "idee/etichette" assunte come riferimento sul piano dei valori; per questo è fondamentale impegnarsi in un lavoro di confronto e di approfondimento

Per quanto riguarda il nido e il suo progetto pedagogico, va detto che ha una sua specificità sul piano dei valori e degli intenti. Proprio perché è un servizio che si rivolge ai bambini piccolissimi, è necessario che il progetto pedagogico del nido si esprima sempre, esplicitamente, sui propri convincimenti rispetto: all'idea di bambino piccolo e di relazione educativa; all'idea del rapporto tra la comunità sociale e la famiglia nel compito educativo (questa è una specificità del nido, molto meno, ad esempio, di una scuola secondaria); all'idea di servizio educativo per piccolissimi.

L'ASEI

Per approfondire ulteriormente l'idea di progetto educativo in relazione a un servizio educativo, consideriamo il modo in cui viene trattato nell'ASEI (cfr. con le slide riportate di seguito). L'ASEI (Darder, Mestres, 1994) è uno strumento di autovalutazione dei servizi educativi per la prima e la primissima infanzia. La sua particolarità consiste nell'andare a sondare il grado di condivisione e di coesione del gruppo di lavoro su alcuni aspetti fondamentali del servizio educativo. Più condivisione c'è e più il servizio è di qualità: questo è il presupposto dell'ASEI.

Una delle voci dell'ASEI è il "progetto educativo"; rispetto ad esso lo strumento va a verificare il grado di condivisione su 12 aspetti, o item, che non possono mancare in un buon progetto. Gli item sono i seguenti: **i valori, la partecipazione, la definizione degli obiettivi, gli aspetti educativi** (e cioè la promozione di quali competenze persegue la pratica educativa), **l'orientamento metodologico, la gestione pedagogica delle routine, lo sviluppo dei bambini e la sua valutazione, il ruolo dell'educatore, il lavorare in equipe, il rapporto con le famiglie, il rapporto con la società, la valutazione del progetto.**

La voce "progetto educativo" si apre con la seguente definizione: **il progetto educativo costituisce il punto di riferimento che ci consente di conoscere l'orientamento educativo di quello specifico servizio per la prima e primissima infanzia.**

Inoltre la premessa all'item dei "valori" afferma che: **ogni progetto educativo fa riferimento ad alcuni valori che lo orientano. I valori costituiscono le ragioni dell'azione educativa che ciascun educatore e il servizio nel suo insieme mettono in atto. Tali valori devono pertanto essere resi espliciti nel momento in cui si pianifica o si delinea l'intervento con i bambini. I valori prescelti rappresentano l'idea di persona e di società concepita dal servizio. Per tali ragioni è importante sapere a quale livello si situa la conoscenza dei valori sottesa al progetto da parte dell'educatore e fino a che punto essi si riflettono nella pratica quotidiana.**

L'item dei "valori" è graduato su cinque livelli, che descrivono cinque circostanze diverse, dalla peggiore alla migliore, che si rifanno ai seguenti principali criteri di qualità: esplicitazione dei valori; conoscenza e condivisione dei valori da parte degli educatori; traduzione dei valori nella pratica.

Il progetto pedagogico - il piano dei valori e degli intenti generali secondo ASEI

ASEI Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia - P. Darder, J. Mestres (1994)

Sottoscala "Il Progetto Educativo"

"costituisce il punto di riferimento che ci consente di conoscere l'orientamento educativo di quello specifico servizio per la prima o primissima infanzia."

1. 1. I valori
2. 2. Partecipazione
3. 3. La definizione degli obiettivi
4. 4. Gli aspetti educativi
5. 5. L'orientamento metodologico
6. 6. La gestione pedagogica delle routine
7. 7. Lo sviluppo dei bambini e la sua valutazione
8. 8. Il ruolo dell'educatore
9. 9. Lavorare in équipe
10. 10. Il rapporto con le famiglie
11. 11. Il rapporto con la società
12. 12. Valutazione del progetto

Sottoscala "Il Progetto Educativo"

"costituisce il punto di riferimento che ci consente di conoscere l'orientamento educativo di quello specifico servizio per la prima o primissima infanzia."

1. I valori

"Ogni progetto educativo fa riferimento ad alcuni valori che lo orientano. I valori costituiscono le ragioni dell'azione educativa che ciascun educatore e il servizio nel suo insieme mettono in atto. Tali valori devono pertanto essere resi espliciti nel momento in cui si pianifica o si delinea l'intervento con i bambini. I valori prescelti rappresentano l'idea di "persona" e di "società" concepita dal servizio.

-» Per tali ragioni è importante sapere a quale livello si situa la conoscenza dei valori sottesi al progetto da parte degli educatori e fino a che punto essi si riflettono nella pratica quotidiana".

Il progetto pedagogico - il piano dei valori e degli intenti generali secondo ASEI

1. 1. Non esiste nessun **progetto esplicito**, neppure a parole; pertanto, né i singoli educatori né il servizio nel suo insieme riconoscono e definiscono i valori che sono alla base del proprio compito educativo.
2. 2. Ciascun educatore imposta il lavoro per conto proprio rifacendosi ad un ambito di valori definiti. Questo accade perché o manca la volontà di impostare insieme il lavoro oppure perché **solo pochi educatori hanno un modo affine di pianificare il lavoro e si rifanno ad un ambito definito di valori**, ma il loro sforzo non ha un'incidenza effettiva sull'intero servizio.
3. 3. Questo servizio educativo **si riconosce in una linea che in generale esplicita un'idea condivisa di "persona" e di "educazione"**. Tuttavia la **carenza di indicazioni concrete condivise** fa sì che il lavoro con i bambini sia svolto in modo diverso da ciascun educatore. Si può dire che questa linea educativa sia più teorica che pratica.
4. 4. Questo servizio educativo ha **esplicitato i valori sottesi al progetto** educativo. Gli educatori li condividono e si adoperano affinché i bambini li recepiscano. **Non è prevista una revisione periodica del progetto** educativo in quanto non sembra necessario farlo.
5. 5. L'**orientamento educativo prescelto è visto in modo flessibile**. Sono i **progressi raggiunti dai bambini e le dinamiche** che si determinano nel sociale ad essere considerati **parametri per migliorare** la linea educativa a cui il servizio si ispira. Ad esempio, questo servizio considera importante: rispettare le diversità; favorire l'ambientamento; sfruttare al meglio le risorse disponibili

Alcuni esempi

Per chiarire come l'idea di persona e di società a cui si fa riferimento in una comunità influenzi moltissimo l'idea di bambino piccolo e di relazione educativa, portiamo ora un esempio tratto da un saggio di Erik Erikson (1950) sulle caratteristiche socioculturali e le pratiche educative osservate in una riserva indiana della tribù degli Sioux. Erikson con il suo studio rileva come la generosità costituisca un valore fondamentale della cultura Sioux e lo collega al fatto che si tratta di una tribù nomade; poiché i suoi membri devono spostarsi seguendo le mandrie dei bufali, che costituiscono la loro fonte di sussistenza, è necessario che possano spostarsi "leggeri" e quindi che non accumulino beni; da qui, appunto, il valore della generosità e il disvalore dell'accumulo di proprietà. Questa caratteristica porta i Sioux ad una relazione con l'infanzia tutta improntata a far sperimentare ai bambini un ambiente estremamente generoso, perché l'educazione alla generosità passa attraverso l'esperienza di un ambiente generoso. A ciò corrisponde un'idea di bambino che non deve incontrare frustrazioni. Ad esempio, le donne Sioux allattano il bambino su richiesta e fino a quando il piccolo lo vuole, anche fino ai 5 o 6 anni.

Portiamo ancora un esempio di un piano di valori/idee/convincimenti di un progetto pedagogico che prenda a riferimen-

to un'idea di società democratica, cooperativa e solidale. Quest'idea sul piano educativo rimanda a un'idea di bambino come un soggetto di diritti e un'idea di relazione educativa che deve accogliere, ascoltare, tenere conto del punto di vista infantile, ma anche sostenere il bambino nella formazione della sua capacità di decentramento, che sta alla base di qualsiasi della capacità cooperativa. Dunque, l'intento educativo, che va esplicitato, in questo caso è duplice: da una parte il sostegno del diritto e della capacità del bambino a partecipare, dall'altra la promozione della sua capacità di decentramento attraverso il confronto con punti di vista diversi dal suo, sulla base della convinzione che fin da piccolissimo, seppur egocentrico, sia in grado di farlo.

Di più. Se il riferimento è a valori democratici di cooperazione solidale, ne deriva un'idea di famiglia come partner educativo, secondo un approccio partecipativo che la vede non come un utente o un cliente, ma come la controparte con la quale il servizio deve sviluppare un rapporto di confronto e collaborazione alla pari nello svolgimento del compito educativo.

Ancora. I valori democratici partecipativi di riferimento sosterranno un'idea di servizio per l'infanzia deputato a gestire il primo incontro tra bambini e la comunità socio-culturale di appartenenza, e porteranno il gruppo di lavoro servizio a valorizzare la propria funzione sociale.

I valori nella normativa e nei documenti regionali

Nel caso dei servizi alla persona il richiamo alla normativa di riferimento è fondamentale per trovare le radici del piano valoriale.

Nella Costituzione Italiana si parla dei diritti e dei doveri del cittadino, ma questi non vengono declinati in relazione all'infanzia, cosa che invece viene fatta dalla "Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia" espressa dall'ONU nel 1989 (ripresa dalla legge regionale 1/2000 dell'Emilia -Romagna), in cui si afferma che il bambino ha diritto, tra le altre cose, all'educazione, alla cura, ad avere un proprio punto di vista e ad esprimerlo.

Consideriamo ora come viene affrontato il piano dei valori in documenti e leggi di riferimento per i nidi della Regione Emilia-Romagna (cfr. prossime cinque slide).

Il piano dei valori nel "vostro" Progetto Pedagogico

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 bambini 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.**

Il piano dei valori nel "vostro" Progetto Pedagogico : L.R. n. 1/2000 e n. 8/2004

Art. 1: Finalità e modalità attuative

1. La regione riconosce le **bambine e i bambini** quali **soggetti di diritti** individuali, giuridici, civili e sociali e opera perché essi siano **rispettati come persone.**

2. ...nel riconoscimento del pluralismo delle offerte educative e del **diritto di scelta dei genitori** nel rispetto dei **principi fondamentali** o dei livelli essenziali stabiliti con legge dello Stato.

Art. 2 Nido d'infanzia

1. Il nido d'infanzia è un servizio educativo e sociale di interesse pubblico, **aperto a tutti i bambini e le bambine ...che concorre con le famiglie** alla loro crescita e formazione, nel quadro di una politica per la prima infanzia e della garanzia del **diritto all'educazione, nel rispetto dell'identità individuale, culturale e religiosa**

Art. 2 Nido d'infanzia (prosegue)

2. Il nido ha finalità di:

- a) Formazione e socializzazione dei bambini, nella prospettiva del loro benessere psicofisico e dello sviluppo delle loro potenzialità cognitive, affettive, relazionali e sociali;
- b) Cura dei bambini che comporti un affidamento continuo a figure diverse da quelle parentali in un contesto esterno a quello familiare;
- c) Sostegno delle famiglie nella cura dei figli e nelle scelte educative

Art. 3 Servizi integrativi e sperimentali

Al fine di garantire risposte flessibili e differenziate alle esigenze delle famiglie e dei bambini, possono essere realizzati servizi integrativi al nido, con caratteristiche educative, ludiche, culturali e di aggregazione sociale.

Art. 4 Sistema educativo integrato

1. ...Il sistema educativo dei servizi per l'infanzia (ha) l'obiettivo... (di) promuovere il confronto tra i genitori e l'elaborazione della cultura dell'infanzia, anche attraverso il coinvolgimento delle famiglie e della comunità locale.

Art. 6 Accesso ai servizi educativi e contribuzione ai costi

1. ... l'accesso è aperto ai bambini e alle bambine... senza distinzione di sesso, religione, etnia e gruppo sociale, anche se di nazionalità straniera o apoliti. Tali servizi favoriscono in particolare l'inserimento dei bambini disabili o in situazione di svantaggio sociale e culturale e agevolano l'inserimento di bambini stranieri.

Art. 7 Integrazione dei bambini disabili

1. I servizi educativi per la prima infanzia, anche in collaborazione con i servizi competenti delle aziende Unità sanitarie locali e con i servizi sociali dei Comuni, garantiscono il diritto all'inserimento e all'integrazione dei bambini disabili... nonché di bambini in situazione di disagio relazionale e socio-culturale, e svolgono altresì un'azione di prevenzione contro ogni forma di svantaggio e di emarginazione.

Art. 8 partecipazione e trasparenza

1. I soggetti gestori assicurano la massima trasparenza nella gestione dei servizi e prevedono la partecipazione necessaria dei genitori utenti alle scelte educative e alla verifica sulla loro attuazione, anche attraverso l'istituzione di specifici organismi rappresentativi

Nel documento regionale "Progetto pedagogico – Indice ragionato" la parte che corrisponde al piano dei valori è quella delle "Finalità", dove si dice che: - ... valori e ... orientamenti che definiscono l'identità pedagogica del servizio vanno declinati in coerenza con la legge regionale 1/2000 modificata nella 8/2004, - e si continua specificando che le intenzioni educative del servizio vanno calibrate in relazione ai bisogni educativi, sociali e culturali dei bambini e delle famiglie legate al concreto contesto di vita (questo è un riferimento alle caratteristiche della comunità locale) devono essere volte ad assicurare ai bambini e alle bambine il diritto all'educazione nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze.

Dunque, il riferimento è a valori quali il diritto all'educazione e il rispetto e valorizzazione delle differenze, nonché al quadro di valori individuato dalla legge regionale.

Vediamo allora più da vicino legge regionale 1/2000 e n. 8/2004, dal punto di vista dei valori. Nell'articolo 1 Finalità e modalità attuative, si dichiara che: la regione riconosce le bambine e bambini quali soggetti di diritti individuali, giuridici, civili e sociali e opera perché essi siano rispettati come persone. E poi si sottolinea il riconoscimento del pluralismo delle offerte educative e del diritto di scelta dei genitori nel rispetto dei principi fondamentali o dei livelli essenziali stabiliti

con legge dello Stato.

Inoltre nell'articolo 2 si qualifica il nido d'infanzia come un servizio educativo e sociale di interesse pubblico, aperto a tutti i bambini e le bambine ... che concorre con le famiglie alla loro crescita e formazione, nel quadro di una politica per la prima infanzia e della garanzia del diritto all'educazione, nel rispetto dell'identità individuale, culturale e religiosa. Il nido ha finalità di: a) formazione e socializzazione dei bambini, nella prospettiva del loro benessere psicofisico e dello sviluppo delle loro potenzialità cognitive, affettive, relazionali e sociali; b) cura dei bambini che comporti un affidamento continuo a figure diverse da quelle parentali in un contesto esterno a quello familiare; c) sostegno delle famiglie nella cura dei figli e nelle scelte educative.

A commento dell'articolo 2, si può dire che vengono indicate finalità di ordine generale, e che al primo posto viene collocata la formazione e la socializzazione dei bambini, nella prospettiva del loro benessere psicofisico e dello sviluppo delle loro potenzialità cognitive, effettive relazionali e sociali. La socializzazione viene dunque proposta come uno degli intenti principali del nido, manifestando l'implicito riferimento a un'idea di bambino sostenuto nelle sue capacità di cooperazione e perciò, si potrebbe dire, a un'idea di società democratica e solidale. Viene poi sottolineato l'aspetto della cura dei bambini; con questo termine ci si riferisce "tecnicamente" alla presa in carico della globalità dei bisogni personali del piccolo e quindi, implicitamente, a principi di riconoscimento del valore, unico e irripetibile, delle persona. Si ribadisce inoltre il sostegno alle famiglie nella cura dei figli e delle scelte educative, evidenziando un'immagine del nido come un partner forte e competente cui la famiglia può far riferimento per trovare sostegno nel suo compito educativo.

Un altro aspetto interessante è il riferimento, nell'articolo 4, al sistema educativo integrato dei servizi per l'infanzia, concepito come rete che offre opportunità di incontro, di confronto tra genitori, di elaborazione di cultura dell'infanzia, anche attraverso il coinvolgimento della comunità locale nelle sue diverse articolazioni; dunque, ancora un rimando a valori democratici partecipativi. Si può individuare qui un rimando all'articolo 8 della Costituzione Italiana sulla partecipazione e trasparenza.

Ancora. Gli articoli 6 e 7 della legge regionale rimandano all'inserimento dei bambini disabili e/o in situazione di svantaggio sociale culturale, nonché all'accoglienza di bambini stranieri. Qui fa eco l'articolo 3 della Costituzione Italiana che affida alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini impediscono il pieno sviluppo delle persona umana.

2.2 Il piano operativo

Guardiamo ora più da vicino il piano operativo di un progetto pedagogico. Abbiamo detto che si sviluppa come un processo d'indagine, così come l'ha descritto Dewey (1933).

In questa prospettiva, il piano operativo di un progetto educativo di un certo servizio non viene definito "a tavolino" una volta per tutte dal gruppo di lavoro. Piuttosto è l'esito di un processo che prevede alcune tappe ed ingredienti, impegnando tutto il gruppo di lavoro in un confronto approfondito ad ogni tappa.

Il processo parte sempre dalla rilevazione di un problema, che concerne il come si possano promuovere certe competenze ed apprendimenti nei bambini in relazione ai valori cui il gruppo, dopo averli ampiamente discussi e condivisi, ha dichiarato di voler far riferimento. L'individuazione del problema è l'anello che connette piano dei valori e piano operativo, il passaggio che traduce la dimensione valoriale in un intento educativo "concreto", in una domanda circa il come, con quali strategie, quella dimensione può essere proposta ai bambini attuali per incarnarsi negli uomini che saranno.

La prima risposta a questa domanda sarà un'ipotesi di carattere generale circa le caratteristiche che un servizio per l'infanzia deve avere per realizzare gli intenti educativi definiti. Ma il problema e la risposta vanno calibrati dal gruppo di lavoro in relazione allo specifico servizio; perciò l'elaborazione del piano operativo prevede l'osservazione dei bambini in relazione al contesto particolare. Per esempio, rimanendo entro il quadro di valori democratici cui ci siamo più volte rifatti, dovremo osservare i "nostri" bambini negli spazi, tempi, ritmi, gruppi ecc. che caratterizzano il nostro servizio, per rilevare in quali circostanze manifestano o non manifestano capacità cooperative. È sulla base di questa osservazione, incrociata con le nostre competenze teoriche e col nostro bagaglio esperienziale, che, come gruppo di lavoro, formuleremo un'ipotesi di intervento in relazione all'organizzazione e gestione degli spazi, dei materiali, dei tempi, dei gruppi ecc., dal quale ci aspettiamo che promuova le capacità di cooperazione dei bambini.

L'ipotesi di intervento verrà quindi dettagliata un programma che specifica con chiarezza come il contesto nelle sue varie dimensioni va modificato e proposto ai bambini.

Infine procederemo con la verifica: utilizzando ancora l'osservazione, considereremo se quel contesto modificato dal nostro intervento favorisce davvero le capacità cooperative dei bambini.

Se l'ipotesi di soluzione non viene verificata, si innescherà un nuovo ciclo progettuale. Se invece viene verificata, la descrizione di come il contesto, nei suoi spazi, materiali, tempi, gruppi ecc., è organizzato, nonché di come e perché si è arrivati ad organizzarlo così, diventerà parte integrante del documento che, insieme alla dichiarazione dei valori di riferimento e degli intenti educativi che ne derivano, rappresenta la carta d'identità del servizio. Documento che, soprattutto nella parte che riguarda la dimensione operativa, non resterà fisso nel tempo ma subirà modifiche in relazione a verifiche sistematiche e regolari dell'assetto organizzativo del contesto, realizzate dal gruppo di lavoro per monitorare la

sua capacità di realizzare gli intenti educativi di riferimento.

La **circolarità** è la caratteristica fondamentale della dimensione progettuale, dove il processo riflessivo intreccia i processi di ideazione e di osservazione in modo continuo e ricorsivo.

Piani operativi

Per quanto abbiamo detto, è chiaro che il piano operativo deve essere **declinato al plurale**; infatti il contesto educativo viene costruito articolando intenzionalmente le diverse dimensioni che lo caratterizzano: l'organizzazione degli spazi, dei materiali, dei gruppi, la definizione dei tempi e dei ritmi della giornata, ecc. Questa articolazione dei diversi aspetti del contesto è particolarmente presente nei nidi, meno negli altri ordini di scuola: si pensi ad esempio come, soprattutto nella scuola dell'obbligo, vi sia poca attenzione rispetto alle ricadute che i ritmi della giornata hanno sui bambini in termini educativi.

Dunque, entro la cornice di un intento educativo di fondo, che connette il piano dei valori con l'operatività, vanno definiti piani operativi specifici, ognuno dei quali declina il problema di fondo in problemi specifici e sviluppa specifiche ipotesi di soluzione. Restando nel nostro esempio, i problemi/le domande specifiche potrebbe essere: se vogliamo sostenere le capacità cooperative dei bambini, che tipi di spazi dobbiamo organizzare? Che tipo di materiali e in che modo li mettiamo a disposizione? E che tipo di tempi e di ritmi? ecc.

Nel caso del contesto nido, le dimensioni principali che lo caratterizzano, e che vanno quindi necessariamente considerati nell'elaborazione delle specificità del piano operativo, sono:

le modalità di prima accoglienza; gli spazi; i materiali e gli arredi; i tempi e i ritmi della giornata educativi, la relazione tra pari; la relazione con l'adulto; i momenti quotidiani della cura; le proposte formative specifiche, tra cui il gioco; la partecipazione delle famiglie, le attività professionali (l'osservazione, la documentazione, la verifica, il progettare e cioè tutte quelle attività che in qualche modo sono meta rispetto alla prassi professionale concreta); il lavoro di équipe e il lavoro in rete (Becchi, Bondioli, Ferrari, Gariboldi, 2002).

Entro la cornice di un piano operativo, che si articola in intenti e percorsi specifici di intervento, si colloca la **programmazione annuale** di un gruppo di lavoro (Becchi, Bondioli, Ferrari, 2002), che consiste nella scelta da parte del gruppo di lavoro di sviluppare il piano operativo di certo anno scolastico attorno a una dimensione specifica del contesto. Anche la programmazione annuale si sviluppa come processo d'indagine, quindi attraverso le tappe e con gli ingredienti attraverso cui il gruppo di lavoro sviluppa il piano operativo. Per esempio, il riferimento a valori generali di solidarietà e rispetto, potrà portare il gruppo di lavoro a decidere per un certo anno scolastico di concentrare l'attenzione sul problema di come costruire nei bambini una coscienza ecologica e quindi solidale con l'ambiente; ciò comporterà l'impegno a definire comunemente quest'obiettivo educativo, a confrontare diverse proposte di intervento cercando l'accordo sulle caratteristiche specifiche del programma di lavoro, cioè sulle esperienze concrete che andranno proposte ai bambini per promuovere la loro coscienza ecologica e sulle modalità di verifica della sua efficacia.

Ancora. Lo abbiamo detto più volte ma va sottolineato: è il **gruppo di lavoro che elabora il piano operativo**, un processo che richiede impegno e assunzione di responsabilità: si tratta di attivare il confronto e la negoziazione per definire in modo condiviso il problema, gli intenti che si vogliono perseguire, il come leggere ciò che si andrà ad osservare, le caratteristiche specifiche del piano di intervento e delle modalità di verifica. Un percorso oneroso ma significativo, che consolida l'intenzionalità educativa di gruppo.

Le cautele

Quali sono le cautele che vanno adottate quando si abbraccia l'idea di progettualità educativa che abbiamo sin qui illustrato? La **prima cautela** riguarda il fatto che un piano operativo è sempre incerto, aperto, caratterizzato da causalità circolari e retroattive, e - per dirla in due parole - "si fa mentre si fa" (Becchi, 2002). Quando ci si mette in una logica di questo tipo non si sa mai bene cosa succederà perché si è aperto un dialogo con la situazione, e le risposte che daranno i bambini alle esperienze che noi proponiamo potrebbero modificare alcuni aspetti del piano operativo stesso.

Dunque, il piano si fa mentre si fa, lo scopo concretesce col progetto perché non si tratta di un compito con un esito predefinito; ciò vale sia per l'elaborazione del piano/piani che rientrano nel documento equivalente alla carta d'identità del servizio, in quanto vanno regolarmente e sistematicamente sottoposti a verifica, sia per il piano/piani che caratterizzano la programmazione annuale del servizio stesso.

Portiamo un esempio in tal senso. Supponiamo che, come gruppo di lavoro, decidiamo, ancora, di lavorare sul sostegno delle capacità cooperative del bambino e, per farlo, ci appoggiamo alla letteratura e alla nostra esperienza. Queste ci dicono che il bambino piccolo è fondamentalmente egocentrico e che, per sostenere la sua capacità di decentramento, l'esperienza più produttiva è rapporto con i pari, anche quello conflittuale. Sappiamo che è nel confronto con i pari, più che in altre situazioni, che il bambino si rende conto che vi sono punti di vista diversi dai propri e, poiché è molto motivato a giocare e a mantenere la relazione con i compagni, è soprattutto nel gioco con i coetanei che è sollecitato a superare il suo egocentrismo e a comprendere il punto di vista dell'altro. Sulla base di queste conoscenze e dei nostri intenti decidiamo di proporre ai bambini un'esperienza specifica e relativa ai materiali per il gioco. Abbiamo infatti rilevato

attraverso l'osservazione che nel nostro contesto i materiali ludici a disposizione sono tanti e le possibilità di scelta da parte dei bambini per un uso individuale degli stessi sono molto elevate, quindi che questa situazione è disfunzionale rispetto al nostro intento: dobbiamo far sì che ci sia meno materiale ludico in modo tale che si creino delle situazioni di convergenza dei bimbi sugli stessi oggetti durante i momenti di gioco, magari di conflittualità e dunque di possibile contrattazione. In questa prospettiva viene data una lettura positiva della conflittualità, vista come segno di relazione sociale.

Il passo successivo è un intervento che toglie dall'ambiente un po' dei materiali a disposizione, in modo da perseguire la nostra ipotesi secondo cui se ci sono meno materiali allora i bambini sperimentano relazioni conflittuali, in cui dovranno sostenere un confronto con gli interessi e il punto di vista degli altri, e ciò solleciterà la loro capacità di mettersi d'accordo e di cooperare.

A questo punto osserviamo gli effetti del nostro intervento, e, ad esempio, ci rendiamo conto che la conflittualità si manifesta ma che gli esiti positivi di tale conflittualità si verificano solo in situazioni di tranquillità emotiva. Infatti le nostre osservazioni rilevano che al momento dell'ingresso, subito dopo l'accoglienza, la conflittualità raramente ha degli esiti positivi in termini di capacità a cooperare.

Partendo da questa osservazione modifichiamo l'intervento e decidiamo, sempre sulla base di un serrato confronto nel gruppo di lavoro, che nei momenti di stress e di sollecitazione emotiva è necessaria una mediazione adulta. Decidiamo anche che in quei momenti l'adulto deve intervenire soprattutto verbalizzando lo stato emotivo in cui il bambino si trova, sostenendo così la dimensione empatica del decentramento, che è la capacità di comprendere i vissuti propri e dell'altro, un obiettivo sostenibile a partire dai due anni di età. In questo modo modifichiamo parzialmente l'ipotesi d'intervento iniziale, realizzando così la con-crescita di scopo e progetto.

A questo proposito è importante sottolineare una **seconda cautela** relativamente alla definizione data di piano operativo: i mezzi devono essere pertinenti alla sua realizzazione (Becchi, 2002). Nell'esempio appena illustrato, risulta pertinente il fatto che con bambini di due/tre anni l'adulto intervenga, durante un conflitto tra pari per gli oggetti, verbalizzando i diversi punti di vista dei contendenti, in modo da sostenere la capacità nascente di comprensione della prospettiva dell'altro. Non risulterebbe invece pertinente che l'adulto facesse appello ad un senso etico di giustizia, poiché esso non può trovare riscontro nella mente del bambino prima dei cinque anni.

Una **terza cautela**: il piano operativo deve essere calato nella pratica e verificato e la verifica deve essere fatta in ogni caso (Becchi, 2002); senza verifica infatti non si può sapere cosa ha prodotto l'innovazione introdotta, né in quale direzione si sta procedendo, e quello che "si fa" non è comunicabile né trasferibile.

Ancora. L'**ultima cautela** avverte che si può rischiare di confondere il piano operativo con la semplice messa a punto di un piano di intervento. Può succedere ad esempio che un nido dichiari di avere come progetto per un certo anno educativo la proposta ai bambini di materiale ecologico, senza però chiarire quale sia l'intento, né dunque il problema educativo da cui si parte (quali dimensioni evolutive e di apprendimento si vogliono sostenere e perché). In questo caso non può esserci un'osservazione preliminare e finale dei bambini in situazione in quanto, se l'intento non è chiaro, è difficile capire cosa si deve osservare e verificare.

Ancora un esempio

Ed ora procediamo con un altro esempio di come, sulla base di un certo valore di riferimento, si può sviluppare un piano operativo. Supponiamo che, come gruppo di lavoro di un certo servizio, condividiamo dichiaratamente l'idea/valore di un bambino soggetto di diritti, portatore di un suo punto di vista che è capace ed ha il diritto di esprimere, in sintonia con quanto viene affermato nella "Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia" espressa dall'ONU nel 1989. Supponiamo anche che, su questo sfondo, decidiamo di concentrare la nostra attenzione sul **gioco**. È solo uno tra i diversi ambiti educativi in cui si articola il contesto di nido; dunque, quello che portiamo è un esempio di un percorso specifico tra i molti in cui può svilupparsi un piano operativo.

Una volta scelto il gioco come ambito di riferimento, assumiamo come presupposto di fondo è che attraverso di esso il bambino esprima in modo autentico il suo punto di vista. La letteratura, soprattutto quella psicoanalitica, ci dice che giocando il bambino esprime tutto ciò che lo colpisce emotivamente, in maniera negativa o positiva, nella vita reale: ciò che lo angoscia, lo tormenta o lo incuriosisce trova espressione all'interno del gioco. Anche la sociologia dell'infanzia (Corsaro, 1997) afferma che attraverso il gioco si esprimono in maniera privilegiata le "culture dell'infanzia", cioè le prospettive sul mondo che i gruppi infantili stabili, come quelli che frequentano i servizi per l'infanzia, co-costruiscono come repertorio di significati condivisi interpretando la cultura adulta.

Poniamo che il gruppo di lavoro, sulla base di questi riferimenti teorici e della propria esperienza professionale, abbracci l'idea di un bambino che ha diritto di partecipare alla costruzione della sua esperienza educativa e l'idea che il gioco sia la "voce" del bambino. L'intento diventa allora quello di cogliere nel gioco la prospettiva del bambino per tenerne conto nella caratterizzazione del contesto, e cioè degli spazi, dei materiali, dei tempi e dei gruppi ecc. L'ipotesi è: se col gioco possiamo ascoltare la "voce" del bambino, allora possiamo considerarla nella definizione della proposta educativa e quindi assumerlo come partner attivo e partecipe in tale definizione.

Si pone a questo punto un problema: come cogliere nel gioco il punto di vista infantile nel modo più ricco e autentico possibile? E di nuovo l'ipotesi di soluzione il gruppo di lavoro può elaborarla in riferimento alla letteratura sul gioco, la quale risponde alla domanda nel modo seguente: il bambino ha maggiori possibilità di esprimersi al meglio all'interno del suo gioco se l'ambiente è "generoso" in termini di spazi, materiali e tempi per il gioco libero, se l'ambiente è "fidato" (il bambino sente di essere all'interno di un contesto relazionale di cui può fidarsi), se ha a disposizione un adulto che gioca con lui in modo "discreto".

Su queste basi si procede all'osservazione del gioco dei bambini nel contesto. Analizzando le osservazioni, il gruppo di lavoro si rende conto che l'ambiente non è tanto generoso nei confronti del gioco libero (pochi spazi dedicati, pochi materiali e poco tempo a disposizione), e che prevale il gioco guidato dall'adulto, il quale non si pone dunque come un compagno ludico disponibile e discreto. Si rileva anche che il gioco dei bambini risulta povero nell'articolazione e nei contenuti.

L'osservazione porta a specificare un'ipotesi e un conseguente programma d'intervento, idonei al contesto di riferimento: se si mettono a disposizione spazi, materiali, tempi, per il gioco libero con una presenza discreta dell'adulto, orientata a promuovere più che a dirigere, allora il gioco dei bambini si arricchirà in termini evolutivi e di contenuti; si potranno quindi ascoltare i bisogni e le curiosità espresse dai bambini nei contenuti ludici e tenerne conto per allestire un contesto che li soddisfi.

Si passa quindi alla fase attuativa: per esempio, all'allestimento in sezione di un angolo per il gioco libero, prevedendo una presenza adulta discreta, a disposizione delle richieste ludiche infantili secondo uno stile di **promozione dall'interno** (Bondioli, 1996). Inoltre, sulla base dei contenuti di gioco espressi e sistematicamente osservati nei bambini, si procede alla modificazione dell'allestimento dello spazio e dei materiali.

Segue il momento della verifica: si osserva di nuovo il gioco dei bambini, per rilevare se l'intervento realizzato ha prodotto nel gioco dei bambini un arricchimento, confrontando gli esiti di questa seconda osservazione con quelli della prima. Se la verifica è positiva, il piano di intervento adottato entra a regime: i contenuti rilevati via via nei giochi vengono considerati nella definizione del contesto. Se invece la verifica risulta negativa è necessario iniziare un nuovo ciclo di riflessione e di pianificazione.

3. Per concludere

Per concludere può essere utile proporre due riferimenti che riprendono in sintesi alcuni degli aspetti fin qui discussi come elementi imprescindibili di un "buon" progetto educativo.

Il primo riferimento è alle "Idee guida del nido d'infanzia", elaborate nel 2002 da Becchi, Bondioli, Ferrari e Gariboldi, dove viene data una definizione di progetto educativo (cfr. slide seguenti) i cui punti salienti sono i seguenti: il progetto educativo deve essere un percorso praticabile, realizzabile e non utopico (non è un dover essere rigido e perfetto ma deve essere fattibile); deve avere una connessione con le premesse ideologiche e osservative; si corregge e si integra in itinere, cioè "si fa mentre si fa" e mantiene aperta la conversazione con la situazione, quindi è fondamentale il monitoraggio, per il quale vanno previsti degli strumenti idonei; mostra la sua realizzabilità grazie alla verifica e si conclude, seppur provvisoriamente in operazioni di valutazione.

Il piano operativo del progetto pedagogico: Idee guida del nido d'infanzia (Becchi, Bondioli, Ferrari, Gariboldi 2002)

La **progettazione** complessiva degli **aspetti**, dei **percorsi**, delle **situazioni** che si intendono allestire per **raggiungere traguardi desiderati** tenendo conto delle **peculiarità del contesto**, dei soggetti e delle figure che vi operano è condizione irrinunciabile di qualità del servizio. La progettazione è il **disegno complessivo** all'interno del quale **trovano senso** le **attività**, le loro scansioni, i **ritmi**, i tempi della quotidianità, le **esperienze** che vi si realizzano e i suoi nodi più attuali. Progettare significa anche ragionare sulle **congruenze tra finalità auspiccate e mezzi** per realizzarle che devono trovare una loro sinergia, significa pensare in maniera non atomizzata ma **organica** **l'insieme delle proposte educative**, significa discutere e **condividere un itinerario** di lavoro.

Progettare significa delineare un **percorso praticabile** sulla **base di premesse ideologiche** di propria storia culturale e osservative per una realizzabilità di non breve periodo dell'intervento formativo. **Non** si tratta di un processo di denotazione di un **dover essere** perfetto ma della costruzione di un complessivo piano di lavoro di cui si definiscono concrete **condizioni di fattibilità**, che si declina in una programmazione possibile che **si corregge ed integra in itinere**, che si sostanzia in un **monitoraggio** individuale e collettivo per il quale vi sono **momenti forti attuati con strumenti idonei**. La progettazione mostra la sua realizzabilità grazie a **verifiche** e si conclude – seppure provvisoriamente – in operazioni di valutazione, di apprezzamento intersoggettivamente compiuto del lavoro fatto e dei suoi esiti.

Tale percorso in cui **osservazione e progettazione si saldano** consente di meglio conoscere la realtà da cui si parte, di **calibrare l'intervento educativo, di modificarlo, di verificarlo in sintonia con una dimensione di riferimento** che è in continuo cambiamento. In tal senso gli aspetti osservativi di progettazione cui si è accennato (monitoraggio periodico del lavoro svolto, verifica all'interno della sezione e dell'intero collettivo) **sono legati alla valutazione del contesto** in cui si situa il processo educativo e alla **documentazione** di quanto si va facendo.

Come secondo riferimento proponiamo la sintesi degli aspetti di qualità del progetto pedagogico indicati da Ferrari (2002).

Il progetto pedagogico di un servizio educativo: aspetti di qualità (Ferrari, 2002)

A monte:

- condivisione ed esplicitazione del significato del progetto;
- partecipazione degli attori sociali all'elaborazione del progetto

Intrinseci:

- coerenza interna
- esplicitazione delle idee che lo orientano
- realizzabilità concreta
- pianificazione di tempi e risorse materiali e umane

Relativi alla struttura, che deve esplicitare:

- idee di fondo sull'offerta formativa e le finalità, declinate in relazione allo specifico contesto;
- destinatari, attori;
- strumenti in relazione a quel contesto (spazi, tempi, materiali, arredi, attività formative e di routine, gestione, partecipazione, attività professionali)
- modalità di verifica e valutazione partecipate
- Budget e modalità della sua valutazione e verifica

Per approfondimenti

Becchi E. (2002), "Per un progetto pedagogico del nido", in Becchi E., Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Azzano S.Paolo, Edizioni Junior.

Becchi E., Bondioli A., Ferrari M. (2002), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Azzano S.Paolo, Edizioni Junior.

Becchi E., Bondioli A., Ferrari M., Gariboldi A. (2002), *Idee guida del nido d'infanzia*, Azzano S.Paolo, Edizioni Junior.

Bondioli A. (2002), "Dagli Indicatori alle condizioni del Progetto educativo: un percorso pedagogico-politico di definizione e di assicurazione della qualità degli asili nido della regione Emilia-Romagna", in Becchi E., Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Azzano S.Paolo, Edizioni Junior.

Bondioli A. (1996), *Gioco e educazione*, Milano, Franco Angeli.

Calvo F. (1980), "Progetto", in *Enciclopedia*, vol. XI, Torino, Einaudi.

Corsaro W. A. (1997), *Le culture dei bambini*, trad.it Bologna, Il Mulino, 2003.

Darder P., Mestres J., (1994), *ASEI, Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*, edizione italiana a cura di Gusmini M. P., Milano, Franco Angeli, 2000.

Dewey J. (1933), *Come pensiamo*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia. 1961.

Erikson E. (1950), *Infanzia e società*, trad. it. Roma, Armando, 2008/1950

Ferrari M. (2002), "La qualità negoziata: il percorso di elaborazione delle Idee guida del nido d'infanzia", in Becchi E., Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Azzano S.Paolo, Edizioni Junior.

Galimberti U., (1992), "Pedagogia", in *Psicologia*, Le garzantine, Milano, Garzanti .

Schön D. (1983), *Il professionista riflessivo*, trad. it. Bari, Dedalo, 1993.

La valutazione partecipata nei servizi per l'infanzia

Isabella Di Giandomenico², Tullia Musatti³, Mariacristina Picchio⁴

Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione - Consiglio Nazionale delle Ricerche

1. Le problematiche

Il sistema di valutazione della qualità messo a punto dal Gruppo di ricerca **Sviluppo umano e società** dell'ISTC-CNR è stato costruito sulla base degli orientamenti emersi nella discussione a livello europeo e facendo tesoro delle esperienze di valutazione realizzate precedentemente in diverse regioni e comuni italiani.

Il tema della qualità dei servizi per l'infanzia si è imposto alla discussione degli esperti riuniti nella Rete per l'Infanzia della Commissione Europea all'inizio degli anni 90. Il "Documento di discussione sulla qualità dei servizi per l'infanzia"⁵, che è stato distribuito e sottoposto a un largo dibattito in tutti gli Stati membri, ha sostenuto che la definizione della qualità è relativa e deve essere negoziata in un processo continuo tra tutte le categorie di persone coinvolte, operatori, genitori e bambini. I servizi per l'infanzia e le loro pratiche devono essere sensibili ai cambiamenti che investono le famiglie, la condizione dell'infanzia e la società e gli scopi e obiettivi dell'educare possono cambiare. Per questo la qualità dei servizi educativi non può essere definita una volta per sempre e non esiste un'unica buona pratica educativa. Nel 1996 un ulteriore documento della Rete per l'Infanzia della Commissione Europea⁶ ha definito 40 obiettivi relativi ai servizi per l'infanzia che gli Stati membri avrebbero dovuto raggiungere nei successivi dieci anni di cui quattro (nn. 37-40) riguardano la valutazione dei servizi. In essi viene specificata la necessità di una rendicontazione e verifica periodica della realizzazione degli obiettivi che i servizi si sono proposti, della partecipazione di genitori, comunità e operatori alla valutazione, e di centrare la valutazione sull'esperienza dei bambini nel servizio. Infine, nel 2007, la Rete delle riviste europee Bambini in Europa, che vede riuniti molti degli esperti coinvolti nelle precedenti iniziative, ha proposto un documento per delineare un approccio europeo sui servizi per l'infanzia, declinato in 10 principi, uno dei quali dedicato al tema della valutazione, in cui si afferma che "La valutazione dovrà essere un processo continuo, partecipativo e democratico. La valutazione dovrà essere aperta a tutti i cittadini, bambini e adulti, offrendo l'opportunità a ciascuno di discutere problemi reali e concreti e di assumersi la responsabilità di dare giudizi di valore assieme agli altri – piuttosto che trincerarsi dietro la presunta obiettività scientifica offerta da esperti e valutazioni manageriali. Ciò richiede metodi quali una specifica documentazione pedagogica che renda tale prassi visibile, trasparente e soggetta a riflessione, dialogo, interpretazione e giudizi di valore, e che garantisca spazio per raggiungere risultati imprevisi."⁷

A partire dagli anni 90, anche in risposta alle sollecitazioni dei documenti europei, in molte regioni italiane sono state realizzate esperienze di valutazione dei servizi per l'infanzia⁸. Queste prime esperienze nascevano dalla preoccupazione di verificare la qualità dei servizi a gestione comunale diretta ed erano orientate al cambiamento migliorativo della qualità dei servizi nella ricerca di una sempre maggiore corrispondenza ai bisogni dei bambini e delle famiglie. Esse hanno tutte coinvolto i protagonisti dei servizi, educatori, coordinatori e genitori, e hanno riconosciuto la necessità di tener conto della cultura dell'infanzia locale. L'attività di valutazione è stata inserita in percorsi di formazione in-servizio degli operatori, riconoscendone la funzione formativa e di empowerment, ed è stata basata sull'analisi della qualità del contesto e delle pratiche educative e non sugli effetti a lungo termine sui bambini.

Con la costituzione di sistemi integrati di servizi per l'infanzia, cui concorrono servizi pubblici e privati, la valutazione diviene strumento di governance e acquista in modo più evidente la finalità di **controllo** della qualità erogata dai servizi. Ma ciò non mette in secondo piano la finalità del miglioramento continuo della qualità dell'offerta. La necessità di assicurarsi, e assicurare alle famiglie, che siano tutelati il benessere psicologico e fisico dei bambini utenti e degli operatori del servizio, così come regole e procedure democratiche per l'accesso e la partecipazione da parte delle famiglie, non

² Ricercatrice

³ Dirigente di ricerca

⁴ Ricercatrice

⁵ Rete per l'Infanzia della Commissione Europea (1992). La qualità dei servizi per l'infanzia, Un documento in discussione. Bruxelles: Commissione Europea.

⁶ Rete per l'infanzia e gli interventi per conciliare le responsabilità familiari e professionali tra uomini e donne della Commissione Europea (1996). Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia. Bruxelles: Commissione Europea.

⁷ Una discussione esauriente di questo principio è riportata in Musatti, T., Verso un approccio europeo: l'infanzia e i diritti dell'infanzia - Il Principio 7, Bambini in Europa, marzo 2012.

⁸ Si ricorda in particolare l'esperienza realizzata in Emilia-Romagna per iniziativa dell'amministrazione regionale e illustrata in Becchi, E., Bondioli, A., Centazzo, R., Ferrari, M., Gariboldi, A., & Ghedini, P.O. (2000). La qualità negoziata. Bergamo: Edizioni Junior.



si esaurisce nel controllo formale del rispetto di requisiti strutturali e standard organizzativi. Per garantire una buona qualità dell'offerta a tutti i cittadini e una sua sempre maggiore corrispondenza ai bisogni di bambini e famiglie, la valutazione risulta comunque intrinsecamente orientata al cambiamento migliorativo.

Nell'esercizio dell'attività di valutazione all'interno del sistema integrato di servizi come si possono coniugare controllo e promozione di una sempre migliore qualità dell'offerta? È possibile mantenere gli aspetti qualificanti delle esperienze di valutazione realizzate nei servizi comunali a gestione diretta?

Il sistema ISTC-CNR di valutazione partecipata dei servizi per l'infanzia vuole rispondere a questi interrogativi postulando che **controllo e promozione della qualità non sono finalità in contraddizione ma anzi sono strettamente collegate**.

Il sistema è stato elaborato e implementato in iniziative di valutazione realizzate in diversi contesti culturali e organizzativi in collaborazione con: la Regione dell'Umbria (1999-2002) per la valutazione dei servizi integrativi al nido attivati con la Legge 285/97⁹, il Comune di Roma (1999-2002 e 2004-2009) per la valutazione della qualità dei Centri per Bambini e Genitori¹⁰ e (2005-2009) per la valutazione dei servizi per l'infanzia convenzionati con l'amministrazione comunale¹¹, il Comune di Parma (in corso) per la valutazione della qualità dei nidi comunali.

Siamo partiti dall'assunto che la valutazione è una dimensione importante della partecipazione perché corrisponde a un atto di responsabilità rispetto alla modulazione dell'offerta educativa per i bambini, le loro famiglie e la società. Questo assunto ha due implicazioni importanti. La prima è che i servizi per l'infanzia devono essere valutati sulla base della loro rispondenza agli obiettivi sociali ed educativi che perseguono. Questi obiettivi sono stati definiti nei diversi contesti di partecipazione democratica e sono descritti nei relativi documenti, quali la Carta dei servizi, i regolamenti comunali, la normativa regionale, gli Orientamenti, il Progetto pedagogico, ecc. Gli attori coinvolti nella valutazione di un singolo servizio o di un sistema di servizi **hanno la libertà e la responsabilità** di giudicare la congruenza di quanto realizzato nel servizio con quegli obiettivi.

La seconda implicazione è che il sistema di valutazione deve prevedere il coinvolgimento nelle attività di valutazione di tutti gli attori direttamente interessati nel servizio a vario titolo (genitori, operatori, amministratori, ...).

La partecipazione dei diversi attori alla valutazione

Nel nostro sistema i diversi attori sono coinvolti nella valutazione tenendo conto del loro diverso posizionamento rispetto al servizio ma mettendo in relazione le loro attività secondo procedure certe e rigorose.

Per le educatrici, la valutazione rappresenta uno strumento fondamentale della professione educativa, poiché la finalità del miglioramento e l'innovazione sono intrinseche al processo educativo ed esse ne sono le principali protagoniste. Pertanto, la capacità delle educatrici, sostenuta da percorsi di formazione continua, di analizzare e valutare la propria pratica educativa per gestire processi innovativi è un elemento fondante della qualità di un luogo educativo. Tutte le esperienze precedenti hanno suggerito che l'attività di valutazione acquista significato nella misura in cui coinvolge da protagonisti gli operatori dei servizi e nella misura in cui va a collocarsi nel percorso di riflessività e riprogettazione continua, che gli operatori, nei loro differenti ruoli, sono chiamati a realizzare. Non si tratta, però, soltanto di far assumere alle educatrici un atteggiamento mentale rigoroso di analisi delle proprie pratiche. La valutazione deve trovare un posto programmato all'interno della loro attività professionale e diventare parte integrante del processo di realizzazione del servizio, e non un'attività straordinaria realizzata episodicamente. Si tratta dunque di mettere a punto strumenti e procedure che siano compatibili a regime, nei tempi, nelle azioni, negli impegni previsti e nelle modalità di coinvolgimento, con la complessiva attività professionale delle educatrici e ne diventino un supporto indispensabile.

Il **coordinatore pedagogico** ha un ruolo specifico di garante della buona qualità dei servizi affidatigli.¹² Questo ruolo si colloca a cavallo tra le fasi di progettazione, realizzazione e verifica del processo educativo; esso risulta quindi esterno, perché esterno alla realizzazione diretta del processo educativo nel servizio, e interno, perché direttamente responsabile della sua qualità. Rispetto al servizio di cui il coordinatore pedagogico è responsabile, la sua attività valutativa si configura, quindi, al limite tra l'autovalutazione e la valutazione interna. Va, inoltre, considerato che i servizi per l'infanzia italiani sono caratterizzati dall'esistenza di contesti formalizzati di lavoro collegiale in cui le pratiche educative sono oggetto di confronto intersoggettivo tra le educatrici e tra questi e il coordinatore pedagogico. In più, all'interno del sistema integrato di servizi per l'infanzia, la partecipazione all'attività di valutazione da parte di coordinatori pedagogici di servizi pubblici e convenzionati introduce nuove possibili dimensioni di confronto intersoggettivo.

⁹ Musatti, T. (2001). I servizi integrativi al nido. In L. Cipollone (a cura di). Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza (pp. 63-156). Bergamo: Edizioni Junior.

¹⁰ Musatti, T. & Picchio, M. (2005). Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie. Bologna: Il Mulino.

¹¹ Di Giandomenico, I., Musatti, T. & Picchio, M. (2008). Il ruolo della valutazione nella costruzione di un sistema integrato di servizi per l'infanzia. Rassegna Italiana di Valutazione, 40, 89-106.

¹² Musatti, T. & Mayer, S. (2003) (a cura di). Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia. Una funzione emergente in Italia e in Europa. Bergamo: Edizioni Junior; Catarsi E. (2010) (a cura di). Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia. Bergamo: Edizioni Junior.

È ormai largamente riconosciuto, e non solo nella cultura dei servizi per l'infanzia del nostro paese, che la **partecipazione dei genitori** rappresenta un aspetto fondamentale della qualità dei servizi¹³. In Italia la partecipazione dei genitori è stata ed è una delle dimensioni caratteristiche dell'esperienza dei servizi per l'infanzia, che non solo ha trovato specifica menzione nella normativa nazionale, regionale e comunale, ma ha anche ispirato specifiche pratiche educative. Nel corso dei quarant'anni di esperienza dei servizi per l'infanzia nel nostro paese il coinvolgimento delle famiglie nel servizio è stato perseguito con molteplici strategie di intervento, finalizzate a promuovere la partecipazione dei genitori alla vita dei servizi e una comunicazione e uno scambio costante attorno al percorso di crescita e di sviluppo del bambino, nella prospettiva di condividere il progetto educativo sul bambino tra educatrici e famiglia.

Come tener conto di queste acquisizioni in un sistema di valutazione della qualità? Innanzitutto riconoscendo che la partecipazione dei genitori al processo educativo è un elemento di valutazione della qualità complessiva dei servizi per l'infanzia (e questo sembra essere un elemento acquisito da tutti i principali strumenti e sistemi di valutazione messi a punto sia nel nostro che in altri paesi); ma considerando anche, come rimarcato dal Documento del 1991 della Rete per l'infanzia della Commissione Europea, la partecipazione dei genitori come contesto e occasione di definizione della qualità stessa. In altre parole, si tratta di riconoscere ai genitori un ruolo nella definizione e valutazione della qualità, declinando però questa partecipazione secondo modalità che tengano conto della loro prospettiva specifica rispetto al servizio. I genitori, infatti, non sono "clienti" del servizio, nel senso che questo termine assume nelle tradizionali iniziative di valutazione - cioè acquirenti del servizio la cui soddisfazione ne è il principale scopo - ma sono interlocutori attivi dei processi educativi che si realizzano nei servizi. I genitori entrano in una duplice relazione con il servizio, attraverso l'esperienza che vi fa il loro bambino, ma anche attraverso l'esperienza che vi fanno loro stessi in quanto genitori. Infatti, l'accoglienza che ricevono nel servizio e le relazioni che stabiliscono con le educatrici può costituire un importante sostegno all'esercizio del loro ruolo educativo. Inoltre, i genitori possono trovare nel servizio per l'infanzia opportunità di incontro e di scambio con altri genitori. Pertanto, da un lato la qualità dei rapporti con i genitori deve diventare oggetto di analisi e di valutazione da parte degli altri attori coinvolti nella valutazione, tenendo conto della natura processuale di questi rapporti, dall'altro è necessario rendere i genitori protagonisti attivi della valutazione predisponendo contesti e procedure di ascolto che tengano conto della specificità della loro prospettiva e sostenendoli ad esprimere le loro opinioni in maniera articolata sull'esperienza fatta da loro e dal loro bambino.

Dirigenti e amministratori hanno la responsabilità della verifica finale sul funzionamento del servizio a garanzia dell'investimento sociale e a tutela del benessere dei bambini. Il loro ruolo nella valutazione della qualità non può esaurirsi nel controllo del rispetto dei requisiti necessari per l'autorizzazione o l'accreditamento dei servizi per l'infanzia, requisiti che possono costituire solo una base e un quadro di riferimento per il buon funzionamento del servizio. Né può essere sufficiente aggiungere alle verifiche sul rispetto dei requisiti strutturali e organizzativi, un semplice nulla osta conclusivo sugli aspetti educativi, fornito da altri, siano essi interni (per esempio, il coordinatore pedagogico) o esterni (per esempio, società di valutazione, comitati di valutatori). Chi ha la responsabilità ultima deve prendere conoscenza sia della rilevazione delle criticità emerse dalle valutazioni degli altri attori sia dei progetti di intervento per il loro superamento o più generalmente per il miglioramento della qualità dell'offerta. Questa presa in carico da un lato valorizza il percorso di valutazione partecipata, che non risulta accessorio e quindi sostanzialmente irrilevante per il proseguimento dell'attività del servizio, dall'altro rende esplicita l'impegno diretto di chi gestisce e/o governa nel miglioramento della sua qualità.

La contestualizzazione del percorso di valutazione

Il percorso di valutazione deve essere adattato alle caratteristiche organizzative e culturali di ogni sistema di servizi in cui si applica. Si tratta, innanzitutto, di identificare quali sono gli attori da coinvolgere in questo percorso, tenendo conto del loro ruolo e delle loro modalità di partecipazione nella realizzazione, utilizzazione o direzione del servizio.

Si tratta, poi, di programmare le attività di valutazione e la loro distribuzione tra i diversi attori. È importante programmare nel dettaglio la calendarizzazione delle attività verificandone la sostenibilità per ciascun tipo di attore coinvolto e la possibilità che tutte le diverse attività siano condivise tra più persone. Per garantire che siano raggiunte entrambe le finalità, quella del controllo e quella del miglioramento, è anche importante stabilire quali saranno le occasioni di sintesi dei risultati dell'attività valutativa, le procedure con cui si realizzeranno e gli attori che vi prenderanno parte.

L'obiettività dei giudizi

La partecipazione alla valutazione di una pluralità di attori, tutti coinvolti a diverso titolo nel servizio con interessi potenzialmente in competizione e punti di vista spesso divergenti, solleva un'ulteriore questione cruciale, che si amplifica all'interno dei sistemi integrati pubblico-privato, quella dell'obiettività della valutazione. Uno dei punti nevralgici della questione riguarda la dinamica tra valutazione interna, che coinvolge chi è direttamente implicato nella realizzazione del

¹³ OECD (2001). Starting Strong: Early Childhood Education and Care. Paris: OEDC Publishing; OECD (2006). Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. Paris: OEDC Publishing.

processo educativo, come educatore o come responsabile del servizio, e che avrebbe più forti ricadute sul miglioramento del servizio, ma correrebbe il rischio di un eccesso di soggettività e di autoreferenzialità, e la valutazione esterna, che, in quanto tale, sarebbe più obiettiva e sarebbe anche più adatta ad assumere valenze di controllo. Rispetto a questa questione, noi riteniamo che la dimensione oggettiva della valutazione non vada ricercata nella separazione tra valutazione interna e valutazione esterna, né distinguendo la valutazione finalizzata al controllo da quella finalizzata al miglioramento. L'arbitrarietà del giudizio è superata nel confronto intersoggettivo tra tutti gli attori, siano essi figure interne o più esterne al servizio, realizzato secondo procedure rigorose che tengano conto delle differenti posizioni e delle specifiche responsabilità rispetto al servizio dei diversi attori. In questo processo, noi riteniamo necessario accogliere anche la diversità di approcci pedagogici e culturali e offrire occasioni di confronto, non certo nella ricerca di un consenso a tutti i costi, ma all'interno di un processo di co-costruzione di significati.

Il ruolo della documentazione nella valutazione

Il confronto fra i diversi attori della valutazione è possibile ed efficace non solo se si assumono come criteri della valutazione obiettivi educativi condivisi, ma anche se la valutazione avviene attorno ad elementi concreti e documentati. In un percorso di valutazione partecipata è fondamentale disporre di una documentazione che contenga una descrizione articolata del processo di realizzazione del servizio, tenendo conto di tutti gli elementi che concorrono a determinarlo, e fondata sulla raccolta sistematica di dati osservativi. Nel nostro sistema di valutazione, la documentazione costituisce condizione e garanzia della partecipazione alla valutazione: sia perché essa accoglie e riporta la voce dei diversi attori, sia perché costituisce la base a partire dalla quale anche chi non ha partecipato direttamente alla sua realizzazione può intervenire nel percorso di valutazione.

La valutazione si fonda infatti sulla discussione comune di quanto documentato. Essa viene realizzata non sulla base della rispondenza di quanto documentato a un modello, ma a partire dall'analisi degli effetti e dei risultati prodotti dal processo educativo realizzato e della loro congruenza con gli obiettivi condivisi. L'atto valutativo non deve esaurirsi nell'espressione di un giudizio sintetico ma deve produrre un giudizio articolato e arricchito da precise argomentazioni. È in questo percorso di analisi, discussione e verifica delle pratiche realizzate in relazione ai loro risultati che, al tempo stesso, si definisce in maniera condivisa la qualità, si evidenziano gli eventuali elementi di criticità e si definiscono le piste di intervento per il suo miglioramento. Il processo di co-costruzione del giudizio attorno ai punti di forza e i punti di debolezza acquista, infatti, significato nella misura in cui costituisce la base su cui riconsiderare collegialmente le scelte e riprogettare gli interventi ai fini del miglioramento.

2. Procedure e strumenti

Noi proponiamo la realizzazione di una documentazione scritta come base attorno a cui attivare la valutazione della qualità del servizio.

La scrittura è un mezzo di facile accesso e accessibile ai diversi attori coinvolti. Ed è anche il mezzo più consono a narrare sinteticamente la complessità del funzionamento del servizio e dell'esperienza che vi si svolge e a farlo in maniera continua e sistematica. La scrittura permette anche di registrare il risultato delle riflessioni dei diversi attori nelle diverse occasioni assicurando la reciproca trasparenza dei giudizi.

Il **Dossier del servizio**, che raccoglie questa documentazione, rappresenta lo strumento principale di raccordo e di sintesi di tutta l'attività di valutazione. Ma, al tempo stesso esso, viene a costituire una narrazione della vita del servizio: del suo funzionamento, degli eventi e dei processi che vi si sono svolti, delle riflessioni che attorno ad esso sono state attivate e delle decisioni operate di conseguenza. Si costruisce così una memoria condivisa e condivisibile non solo della storia del servizio ma anche dell'evoluzione dei pensieri fatti attorno ad esso.

Nel Dossier si considerano tutti quegli elementi e fenomeni ritenuti significativi in vista del conseguimento degli obiettivi educativi, e quindi utili per determinare il giudizio di qualità del servizio. Più in particolare, si propone di prendere in esame:

- elementi strutturali, quali l'ubicazione del servizio nel territorio e le caratteristiche della struttura architettonica in cui ha sede, l'organizzazione e la strutturazione degli spazi interni ed esterni, la predisposizione degli arredi e dei materiali;
- elementi organizzativi, quali l'organizzazione dei gruppi di bambini e l'organizzazione del gruppo educativo in relazione ai gruppi dei bambini e l'organizzazione della giornata;
- le dimensioni professionali del lavoro degli operatori, quali la collegialità, il sostegno formativo, il coordinamento;
- i rapporti con il territorio e gli utenti, quali l'immagine del servizio nel territorio, l'organizzazione dell'accesso e dell'inserimento, la frequenza al servizio, i rapporti tra servizio e genitori;
- l'esperienza che i bambini fanno nel corso della vita quotidiana nel servizio, tenendo conto dei diversi aspetti che la determinano, quali: - le transizioni tra servizio e famiglia, - le dinamiche sociali, - le attività, - i momenti di cura,
- l'uso dello spazio,
- l'uso del tempo.

Nel Dossier si richiede prima la descrizione articolata di questi elementi e poi **separatamente** la registrazione dei giudizi altrettanto articolati sulla congruenza tra ciò che risulta da questa descrizione e gli obiettivi del servizio. Mantenere distinte in modo esplicito la descrizione dei fenomeni dalla loro valutazione permette di rintracciare le motivazioni dei giudizi, ancorandoli all'analisi dei fenomeni descritti.

Il Dossier è concepito come uno strumento flessibile; esso, infatti, può essere riadattato, sia nei contenuti, sia nelle procedure d'uso, sia nell'architettura della partecipazione degli attori coinvolti nella sua realizzazione, alla cultura pedagogica e all'assetto organizzativo del contesto in cui si intende utilizzarlo. Rappresenta un documento accessibile a tutti gli attori coinvolti nel funzionamento del servizio a qualche titolo, anche quando non direttamente implicati nella sua realizzazione (i dirigenti, i genitori, o altre figure responsabili del servizio o del sistema dei servizi, come ad esempio i pedagogisti o i coordinatori pedagogici distaccati presso le amministrazioni, ecc.).

Inoltre, il Dossier è uno strumento in progress in due sensi. Innanzitutto perché, una volta costruito, esso viene aggiornato periodicamente, integrando documentazioni e valutazioni effettuate nei periodi successivi; in secondo luogo perché mira a registrare il cambiamento e la sua direzione, valutando, quindi, il processo educativo che si realizza in un servizio. Il Dossier, infatti, deve essere aggiornato periodicamente al fine di documentare i cambiamenti che via via intervengono relativamente alle diverse dimensioni di funzionamento. Non a caso, se realizzato in cartaceo, il Dossier ha la forma di un quaderno ad anelli che raccoglie la documentazione prodotta e permette di inserire via via gli aggiornamenti delle sue diverse parti.

Come si costruisce il Dossier del servizio

La redazione del Dossier è realizzata in diversi momenti, con la partecipazione differenziata di diversi attori e "a più mani" in ogni passaggio. Il coordinatore pedagogico ha un ruolo primario nell'organizzarla e promuoverla, in collaborazione con le educatrici del servizio e in partenariato con un altro coordinatore o figura di sistema (secondo la programmazione del percorso di valutazione nel contesto). Le valutazioni degli altri attori (genitori, amministratori o altri) vengono anch'esse integrate nello stesso Dossier a costituire un unico documento di riferimento per la riprogettazione degli interventi sul e nel servizio.

Il primo passo per la costruzione del Dossier è, quindi, quello di individuare i diversi soggetti che saranno coinvolti nella sua realizzazione nei diversi momenti e predisporre un'attenta programmazione delle azioni, dei tempi e delle modalità di partecipazione di ciascuno alla realizzazione sia delle parti descrittive che di quelle valutative del Dossier, tenendo conto che questa partecipazione dovrà risultare compatibile e integrata con le attività professionali abituali di ciascun attore coinvolto.

La redazione del Dossier viene realizzata grazie all'ausilio di alcune tracce appositamente predisposte per orientare l'attività di **descrizione** e poi di **valutazione** dei diversi aspetti del funzionamento del servizio.

Per ogni aspetto, si richiede infatti, innanzitutto, di dare per iscritto una descrizione degli elementi in cui esso si articola seguendo una **traccia**. La traccia ha una duplice funzione: da un lato aiuta gli attori a focalizzare l'attenzione sui fenomeni da osservare, dall'altro li guida nel darne, per iscritto, una descrizione articolata. La descrizione, a seconda dell'aspetto considerato, viene realizzata sulla base di dati e informazioni raccolti attraverso diverse metodiche: - l'osservazione diretta (nel caso ad esempio della descrizione degli aspetti relativi alla struttura in cui si svolge il servizio o all'organizzazione degli ambienti); - l'analisi di materiali documentali prodotti dal servizio (ad esempio, per la descrizione degli aspetti relativi all'immagine del servizio nel territorio); - l'uso di strumenti di rilevazione appositamente predisposti (come la **tabella riassuntiva sull'uso del servizio** nel caso della descrizione degli aspetti relativi all'uso del servizio da parte dei bambini, o il **questionario per i genitori** per la rilevazione della qualità del servizio da loro percepita), - l'uso integrato di più strumenti di osservazione e documentazione differenziati in funzione del ruolo dei diversi operatori (come nel caso dell'analisi degli aspetti relativi all'esperienza quotidiana dei bambini nel servizio).

Nel lavoro di redazione del Dossier l'attività di descrizione svolge una funzione molto importante, non solo perché offre la base sui cui si fonderanno i giudizi sulla qualità del servizio. Essa ha anche un valore di per sé. Quando si descrive un fenomeno, o una situazione, prima lo si rende oggetto di osservazione e poi se ne mettono in fila gli aspetti caratterizzanti; non solo, nella descrizione, e in particolare nella descrizione in forma scritta, si tratta di selezionare e disporre in ordine gli elementi costitutivi attraverso un ragionamento. Nel caso della redazione del Dossier, questo ragionamento è condiviso, perché più attori compiono questa operazione insieme; questo significa che, per descrivere in maniera partecipata, gli attori coinvolti devono imparare ad osservare insieme i diversi aspetti del funzionamento del servizio, a soffermarsi su ciascun aspetto e a ragionare insieme su quel che di esso ritengono importante. Le parti descrittive del Dossier vanno quindi a costituire una documentazione condivisa sui diversi aspetti del funzionamento del servizio.

Un volta realizzata la descrizione, **successivamente e separatamente**, si richiede, in relazione a ciascun aspetto considerato, di esprimere giudizi argomentati sulla coerenza tra quanto risulta da questa descrizione e gli obiettivi del servizio. Anche questa parte valutativa viene realizzata sulla base di una traccia, che in questo caso ha la funzione, a partire da alcune domande, di sostenere il confronto tra gli attori coinvolti e di guidarli nel processo di articolazione e argomentazione dei giudizi. I giudizi saranno a loro volta documentati per iscritto e riportati nel Dossier. Per attivare la discussione tra gli attori coinvolti attorno al funzionamento del servizio, i giudizi valutativi:

- non devono essere espressi in maniera sintetica ma devono essere argomentati e articolati
- devono essere basati su quanto descritto
- devono far riferimento agli obiettivi e finalità del servizio.

Nella realizzazione del **Dossier del servizio**, l'attività di valutazione, deve avvenire necessariamente in una fase successiva rispetto all'attività di descrizione; e questo proprio perché la valutazione deve fondarsi non sulle impressioni personali degli attori chiamati ad esprimere i giudizi, o sulla corrispondenza di quanto osservato rispetto a un modello predefinito, ma sugli elementi riportati nella descrizione. La disponibilità di questi elementi offre infatti la base per argomentare i giudizi; l'espressione del giudizio viene dunque sostenuta da elementi documentati, che sono stati già circoscritti ed enucleati nella descrizione e non richiamati alla mente solo contestualmente; in tal modo la struttura argomentativa si presenta con una ossatura solida. Inoltre, bisogna ricordare che questa valutazione argomentata viene sempre elaborata da più attori insieme, essa dunque si radica in un confronto intersoggettivo, superando, anche in questo caso, la dimensione di soggettività. Ciò non significa che gli attori coinvolti debbano necessariamente arrivare ad una assoluta concordanza dei loro punti di vista; tuttavia nel ragionamento comune, e, in più, nel dover dar conto in forma scritta di questo ragionamento comune, è molto frequente che gli attori arrivino a una valutazione realmente condivisa, anche al di là di eventuali differenze nelle loro posizioni teoriche di partenza. È importante sottolineare che, durante tutta questa attività, il confronto tra gli attori deve avvenire su base paritaria e nel rispetto dei reciproci ruoli.

La periodicità e la calendarizzazione dell'attività di aggiornamento del Dossier (un trimestre, un quadrimestre o l'intero anno educativo) verrà definita tenendo conto sia dell'assetto organizzativo del sistema dei servizi, sia della sua sostenibilità da parte dei diversi attori coinvolti.

L'analisi dell'esperienza quotidiana dei bambini

L'analisi e la valutazione dell'esperienza che viene offerta ai bambini in un servizio per l'infanzia rappresenta indubbiamente un aspetto centrale dell'attività di valutazione della qualità. La parte del Dossier dedicata a quest'aspetto prende in esame la situazione sociale che i bambini vivono quotidianamente nella sua globalità e complessità, e nel suo svolgimento nel tempo.

L'esperienza dei bambini in un servizio educativo è determinata da un complesso intreccio di fattori. Ciascun bambino è esposto a una situazione sociale di cui è al tempo stesso attore e fruitore. Questa situazione è attraversata da relazioni interpersonali complesse e fertile di molteplici sollecitazioni cognitive. Vi intervengono molti attori, bambini e adulti, che con i loro diversi ruoli e attività, ma anche con le loro interazioni, influenzano l'esperienza del bambino. Anche l'organizzazione del tempo e la strutturazione e l'articolazione degli ambienti influenzano in modo significativo sia la qualità dei percorsi di conoscenza dei bambini che la qualità delle loro esperienze comunicative e relazionali. Viceversa, la presenza di ciascun bambino nel contesto, i suoi comportamenti, le sue emozioni, le sue azioni, diventano elemento attivo dell'ambiente e richiamano reazioni diverse da parte degli altri presenti, adulti e bambini che siano.

La qualità dell'esperienza che il bambino fa nel corso della vita quotidiana all'interno del servizio educativo non è data semplicemente dalla frequenza dei singoli eventi che egli ha vissuto, delle singole attività che ha svolto o dei singoli scambi sociali che ha avuto con gli altri bambini e gli adulti. Essa invece risulta dal significato che questi eventi, attività e scambi assumono all'interno di un contesto sociale più ampio e anche all'interno del processo educativo in cui essi si inseriscono. È evidente infatti che i comportamenti dei bambini durante i diversi momenti della vita quotidiana in un servizio (ingresso, uscita, momenti di cura, ecc.) o le interazioni tra bambini o tra bambini adulti possono essere letti e compresi solo se si considera il processo in cui si iscrivono. Per valutare la qualità dell'esperienza che i bambini fanno in un servizio per l'infanzia, non è, dunque, sufficiente utilizzare strumenti che focalizzano l'attenzione su aspetti specifici, come ad esempio i comportamenti di un singolo bambino o degli adulti che di lui si prendono cura, o su elementi parziali della situazione sociale, rilevando ad esempio la frequenza con cui certi tipi di interazione si manifestano o realizzando una descrizione puntuale di una breve sequenza temporale. Si tratta, piuttosto, di assumere una prospettiva grandangolare, che punti il fuoco su tutti gli attori presenti sulla scena, sulle azioni che compiono e sul significato complessivo degli eventi nei quali sono coinvolti.

Nel nostro sistema di valutazione, per descrivere e valutare la qualità dell'esperienza quotidiana dei bambini nel servizio è previsto l'uso integrato di più strumenti di osservazione, documentazione e analisi, che tengano conto della complessità e globalità di questa esperienza e della dimensione di processo in cui tale esperienza si iscrive, registrandone i cambiamenti e le evoluzioni.

Questi strumenti sono differenziati in funzione del ruolo e della prospettiva dei diversi attori coinvolti nell'attività di valutazione e fanno riferimento a un'unità temporale di osservazione diversa: il Diario delle educatrici, il Rapporto Osservativo e il Rapporto di Processo¹⁴.

Nell'analisi dell'esperienza quotidiana, riveste importanza fondamentale la scelta dell'unità temporale all'interno della

¹⁴ Per un'esposizione dettagliata di queste procedure rinviamo a Di Giandomenico, I., Musatti, T. & Picchio, M., (2011). Analizzare la qualità dell'esperienza quotidiana dei bambini nei servizi educativi per l'infanzia: la documentazione scritta. In Guida metodologica ERATO (pp. 49-61). [http://www.istc.cnr.it/sites/default/files/u101/guida_erato_0.pdf].

quale si considera questa esperienza. Abbiamo individuato tre unità temporali con caratteristiche di compiutezza e di significatività rispetto al tempo vissuto dai bambini all'interno del servizio educativo: la giornata, che inizia con l'ingresso del bambino nel servizio e si conclude con la sua uscita, la settimana, segmento temporale delimitato dai weekend che il bambino trascorre in famiglia, e il trimestre o il quadrimestre, compreso tra l'inizio dell'anno educativo e le vacanze natalizie o tra queste e le vacanze estive.

Ogni strumento permette di approfondire aspetti diversi dell'esperienza dei bambini: l'intreccio complesso dei comportamenti e attività dei bambini nel corso di una giornata nel servizio, lo svolgimento della vita quotidiana nel servizio nei suoi aspetti di ripetitività e di evoluzione nel corso della settimana, l'intreccio tra l'evoluzione dell'esperienza dei bambini nel servizio e i processi educativi cui partecipano. Ogni strumento coinvolge in modo diverso gli attori che lo redigono secondo una loro diversa prospettiva sulla quotidianità del servizio. Al fine di favorire una loro analisi integrata, i fenomeni considerati nei tre strumenti sono rielaborati attorno a sei aree tematiche, ciascuna riguardante una dimensione della vita quotidiana dei bambini nel servizio: le transizioni tra servizio e famiglia, le dinamiche sociali, le attività, i momenti di cura, l'uso dello spazio, l'uso del tempo.

I primi due strumenti sono redatti a seguito di un momento di osservazione diretta dell'esperienza dei bambini secondo una modalità che abbiamo chiamato "osservazione narrativa". È una modalità che prevede di individuare sequenze significative di eventi, e di collegare queste sequenze all'interno di una narrazione, laddove per narrazione intendiamo la documentazione degli eventi che si sono verificati in un contesto ricostruendone in maniera chiara il significato e i collegamenti. Dunque narrare non nel senso di restituirne una cronaca ma di ri-costruire, ri-elaborare e interpretare gli eventi.

Nel **Diario delle educatrici** viene documentata sistematicamente, con cadenza settimanale, la storia di un gruppo di bambini e adulti all'interno di una sezione, narrandone l'esperienza nel suo svolgimento quotidiano. In quanto redatto dalle educatrici, in gruppo o individualmente ma sempre in un clima di condivisione, mantiene la prospettiva dell'attore interno alla situazione descritta. L'analisi di un'intera settimana e l'organizzazione della narrazione per aree tematiche facilita la presa di distanza dalla situazione vissuta sostenendo il passaggio da una descrizione cronachistica a una narrazione che riorganizza il significato dei fenomeni osservati. Il Diario viene così a costituire una memoria del processo educativo realizzato, come base per riflettere sulla pratica educativa.

Il **Rapporto osservativo**, si basa, invece, sull'osservazione di un'intera giornata nel servizio e ne dà una fotografia nei suoi aspetti di specificità e unicità attraverso una narrazione dettagliata. Il Rapporto osservativo è uno strumento particolarmente utile al coordinatore pedagogico del servizio (da redigere preferibilmente in coppia con un altro coordinatore o con un'educatrice, ma in questo caso, è indispensabile che quest'ultima, per quella giornata, non sia direttamente coinvolta nella situazione) in quanto gli offre l'occasione di stare in posizione di osservatore all'interno di una sezione, per una giornata intera di funzionamento del servizio, e di coglierne tutti gli elementi che la compongono nella loro interazione e evoluzione. Nella redazione del Rapporto osservativo, che viene svolta in un secondo momento dopo l'osservazione, la narrazione della giornata non segue l'ordine cronologico secondo il quale gli eventi si sono svolti, ma viene riorganizzata secondo le sei aree tematiche. Inoltre, all'interno di ciascuna area tematica gli eventi vengono dapprima descritti e poi valutati rispetto agli obiettivi educativi, fornendo un'argomentazione dei giudizi che deve basarsi su quanto descritto. Questo fa sì che il Rapporto osservativo sia un strumento esaustivo e anche utilizzabile in maniera autonoma dagli altri strumenti.

Il Diario delle educatrici e il Rapporto osservativo sono strumenti che apportano informazioni complementari. Essi esprimono due punti di vista diversi dati dal diverso ruolo e, naturalmente, dal diverso livello di coinvolgimento nella situazione delle educatrici e del coordinatore; inoltre, fanno riferimento a due unità temporali attraverso le quali vengono messi in luce aspetti diversi dell'esperienza quotidiana dei bambini nel servizio: da un parte lo svolgimento dell'esperienza nel tempo, e dall'altra i dettagli di una singola giornata in cui lo svolgimento di questa esperienza si iscrive. Tuttavia, bisogna considerare che questa esperienza si sviluppa secondo processi che emergono in un arco temporale di durata più lunga di una giornata o una settimana. Per questo proponiamo l'uso di un terzo strumento, il **Rapporto di processo**, nel quale si considera un'unità temporale più estesa basandosi sulle informazioni contenute nei primi due strumenti. Il coordinatore pedagogico (e chi ha redatto con lui il Rapporto osservativo) procede all'analisi di tutti i Diari redatti nell'arco di un trimestre o quadrimestre e del Rapporto osservativo redatto in una giornata di quel periodo. Collocare la singola giornata considerata nel Rapporto osservativo all'interno del continuum delle settimane narrate nei Diari permette di approfondire l'analisi di quanto questi narrano, e la lettura in successione dei Diari permette di cogliere gli aspetti di continuità e di cambiamento. Il documento scritto che descrive sinteticamente quest'analisi verrà successivamente sottoposto alla discussione, nel corso di un incontro di gruppo tra educatrici e coordinatore pedagogico, finalizzata a mettere in luce punti di forza e criticità del processo educativo realizzato e a valutare se esso va nella direzione degli obiettivi educativi perseguiti. È essenziale che tutti gli operatori possano intervenire ed esprimere il proprio punto di vista. La discussione dovrà dunque attivare i loro saperi professionali, le loro conoscenze della vita nel servizio nel periodo considerato e dovrà essere mirata a definire percorsi di miglioramento delle pratiche. I diversi giudizi dovranno essere argomentati e riportati in una relazione scritta insieme agli interventi di miglioramento progettati, realizzando così un piano d'azione condiviso.

Le procedure di partecipazione dei genitori alla valutazione della qualità del servizio

Nel nostro sistema di valutazione partecipata, si propone agli operatori di descrivere e valutare i rapporti dei genitori con il servizio, nelle loro diverse articolazioni. Anche in questo caso, non si tratterà solo di esprimere un giudizio sulla qualità di questi rapporti verificando se ciò che si dichiara nel Progetto Pedagogico si pratica davvero (ad es. se le occasioni di scambio e di partecipazione progettate sono state realizzate), ma è necessario analizzare la qualità dell'esperienza dei genitori che risulta dalle pratiche messe in atto al fine di individuare elementi utili per migliorare gli interventi. Naturalmente, trattandosi anche in questo caso - come per la valutazione della qualità dell'esperienza dei bambini - di analizzare aspetti di processo, si tratta di dotarsi di procedure in cui l'esperienza dei genitori venga documentata nella sua evoluzione. Per questo viene proposto di descrivere periodicamente l'andamento dei rapporti con i genitori, documentando i diversi aspetti in cui essi si articolano (come ad esempio gli scambi comunicativi quotidiani, la partecipazione ai momenti di incontro, le richieste dei genitori, ecc.) e, successivamente, di analizzarne l'evoluzione e valutarne collegialmente i risultati.

Il nostro sistema di valutazione prevede che i genitori partecipino anche come protagonisti all'attività di valutazione. Noi pensiamo che debba essere richiesto loro di esprimere giudizi in termini diversi da quelli richiesti agli operatori, perché diverse sono le loro competenze e la loro posizione rispetto al servizio; è dunque necessario predisporre delle procedure che tengano conto della loro specifica prospettiva. Noi proponiamo due possibili procedure di ascolto del punto di vista dei genitori sulla qualità del servizio: **le interviste di gruppo** e l'uso di un **questionario**, ciascuna delle quali presenta propri vantaggi e limiti. Esse non sono alternative l'una all'altra ma se ne può prevedere un uso integrato.

Le interviste di gruppo sono una proposta rivolta a gruppi non numerosi di genitori; sono condotte, con la tecnica del focus group, da una figura preferibilmente più esterna al servizio (ad esempio il coordinatore pedagogico), che ha il compito di sollecitare i genitori, con modalità non direttive, ad esprimere il proprio punto di vista sui diversi aspetti del funzionamento del servizio, di facilitare la comunicazione e la discussione tra i partecipanti, e di garantire un clima informale e di ascolto reciproco, in cui ciascuno possa sentirsi libero di raccontare la propria esperienza nel servizio e, nello scambio con gli altri, di approfondire le motivazioni dei propri giudizi sulla sua qualità¹⁵. Il limite di questa procedura di ascolto è che non permette di coinvolgere che un numero ridotto di genitori e che non tutti i genitori sono disponibili a parteciparvi.

Sebbene rappresenti uno strumento più freddo, e non permetta di approfondire le opinioni dei genitori, il questionario permette, invece, di coinvolgere un maggior numero di famiglie ed è un utile strumento quando si voglia ottenere un panorama più complessivo sulla qualità percepita da tutta l'utenza di un sistema di servizi per l'infanzia.

Il nostro gruppo di ricerca ha messo a punto un questionario, che non mira a registrare soltanto il gradimento dei genitori ma li guida in un'analisi dei diversi aspetti del servizio e dei possibili elementi di agio/disagio nel rapporto tra i genitori stessi e i loro bambini (per bocca dei genitori) e il contesto fisico e sociale del servizio. Nel questionario vengono anche toccati temi che sappiamo intervenire nel determinare le opinioni dei genitori nei confronti del servizio, come l'organizzazione della vita quotidiana con il loro bambino, le aspettative verso il servizio prima della frequenza e, più in generale, la loro rappresentazione del servizio per l'infanzia. Ai genitori viene poi richiesto di esprimersi sui diversi aspetti dell'esperienza fatta nel servizio, tenendo conto delle diverse soggettività cui il questionario intende dar voce: i bambini (per voce dei genitori) e i genitori stessi.

Ma che cosa fare dei risultati della rilevazione della qualità percepita dai genitori? Noi pensiamo che questa attività non debba essere considerata un'attività separata dal resto del percorso di valutazione, e che le valutazioni dei genitori debbano essere integrate con le attività di valutazione realizzate dagli altri attori. Il nostro sistema di valutazione prevede, infatti, che all'interno di ciascun servizio le valutazioni dei genitori divengano oggetto di riflessione da parte degli altri attori coinvolti nella valutazione (coordinatori pedagogici, educatrici, dirigenti) in specifici momenti, in cui collegialmente si analizzano e si discutono i punti di forza e i punti di debolezza del servizio. Inoltre, nella discussione e nell'analisi il punto di vista dei genitori sui diversi aspetti non viene considerato separatamente, ma viene messo a confronto con le valutazioni espresse dagli altri attori su quegli stessi aspetti del servizio e, soprattutto, viene assunto come elemento importante nella definizione dei percorsi di miglioramento. All'interno di questi percorsi, peraltro, può naturalmente trovare posto anche la progettazione e realizzazione di ulteriori occasioni di ascolto dei genitori, sia per approfondire il loro punto di vista, sia per riflettere insieme non solo sul funzionamento del servizio ma anche su questioni educative in generale, sia per discutere e definire con gli stessi genitori gli eventuali interventi per il miglioramento della qualità del servizio. La rilevazione della qualità percepita acquista così il significato non di semplice consultazione, ma di effettiva partecipazione dei genitori alla definizione e valutazione della qualità.

I risultati della discussione e dell'analisi di quanto emerso dall'ascolto dei genitori, così come le piste di miglioramento che ne derivano, vengono integrati in una specifica parte del Dossier ma, allo stesso tempo, essi diventano anche elementi sulla cui base andare a rileggere e ridiscutere anche i giudizi espressi dagli altri attori nelle altre parti del Dossier.

¹⁵ Per un'esposizione più articolata rimandiamo a Falteri, P. (2002). Scelte metodologiche: la dimensione della qualità percepita dagli utenti. In L. Cipollone (a cura di). Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza (pp. 52 - 60). Bergamo: Edizioni Junior.

La valutazione sommativa

In un percorso di valutazione, di qualsiasi natura esso sia e qualunque sia l'oggetto su cui esso è centrato, è necessario prevedere dei momenti di valutazione sommativa, in cui si portano a sintesi il risultato di tutte le attività di valutazione realizzate in un certo periodo (generalmente un periodo piuttosto lungo), in momenti diversi e da attori diversi, sulla cui base vengono prese delle decisioni. Nel nostro sistema di valutazione partecipata sono previsti diversi momenti di questo tipo. Uno si realizza all'interno di una dinamica partecipativa interna al servizio ed è l'incontro di valutazione partecipata che conclude la realizzazione della parte del Dossier del servizio, in cui i diversi attori sono chiamati a fare il punto su tutti gli aspetti della qualità dell'esperienza dei bambini in un determinato periodo (ad esempio un quadrimestre), sulla base di quanto emerso dall'analisi dei diversi documenti realizzati. In questo caso, portare a sintesi i risultati di questa analisi risulta funzionale a offrire elementi utili per definire e concordare, tra tutti i soggetti coinvolti, gli interventi da mettere in atto nel periodo successivo (come ad esempio il quadrimestre successivo).

La valutazione sommativa viene poi realizzata in specifici momenti denominati **incontri valutativi**, in cui tutti i risultati del percorso di valutazione documentati nelle diverse parti del Dossier del servizio vengono sottoposti ad un ulteriore momento di discussione e di valutazione di natura più formale anche con chi, per il ruolo che riveste all'interno del sistema dei servizi, è chiamato ad esercitare una funzione più propriamente di controllo; ci si riferisce, ad esempio, a chi all'interno dell'amministrazione (come un dirigente, un coordinatore pedagogico comunale centrale o provinciale) è incaricato di verificare il rispetto dei requisiti per l'accreditamento e/o per il rinnovo di una convenzione.

È importante sottolineare che in questi momenti la finalità del controllo e della verifica della qualità dei servizi e la finalità del miglioramento si intrecciano e sono entrambe riportate all'interno di una dinamica partecipata. Il momento del controllo e della verifica, senz'altro necessario in un'attività di valutazione, non viene infatti affidato a un'istanza superiore che, si prende atto e tiene conto dei risultati dell'attività di valutazione operata dai diversi attori, ma poi realizza la sua valutazione separatamente, come ad esempio avviene nei due importanti sistemi di certificazione dell'accreditamento dei servizi per l'infanzia NAEYC e NCAC utilizzati rispettivamente negli Stati Uniti e in Australia. Nel sistema di valutazione partecipata, l'attore con funzioni di controllo, a partire dalla lettura del Dossier del servizio, istruisce una discussione sui punti di forza e le criticità della qualità del servizio, in cui anche lui possa esprimere le proprie valutazioni sul funzionamento del servizio, ma soprattutto, possa discuterle con gli attori (o alcuni di questi) al fine di arrivare a definire e concordare assieme gli interventi per il miglioramento, programmandone le priorità, i tempi, le procedure, le azioni, e definendo le responsabilità di ciascuno.

I risultati di quanto emerso negli incontri valutativi trovano una loro sintesi e una loro formalizzazione nella stesura di un **Resoconto finale**. Anche in questo caso si tratta di una documentazione scritta. Si tratta di un documento sintetico, organizzato in più sezioni, anch'esso redatto sulla base di una traccia strutturata secondo gli stessi punti su cui è articolato il Dossier. Ogni sezione viene compilata tenendo conto di quanto documentato nella corrispondente parte del Dossier ma anche di quanto emerso dalla discussione nell'incontro valutativo. In ogni sezione vengono riportati brevemente gli elementi più significativi relativi ai diversi aspetti di funzionamento del servizio, evidenziando punti di forza ed eventuali criticità assieme alle proposte di miglioramento. Copia del Resoconto viene consegnata agli attori coinvolti, sia come atto di formalizzazione dei reciproci impegni rispetto al miglioramento, ma anche come forma di trasparenza reciproca. È importante sottolineare che gli incontri di valutazione sommativa possono anche essere concepiti come momenti non solo di valutazione dei singoli servizi, ma anche come momenti in cui ragionare sulla qualità dell'offerta dei servizi a livello di sistema; in quest'ottica essi possono configurarsi come un'occasione importante per rafforzare la rete territoriale dei servizi.

Nella Figura 1 è rappresentato schematicamente il percorso di valutazione partecipata proposto dal nostro sistema.



Dall'indice del progetto pedagogico alla valutazione

Antonio Gariboldi

Facoltà di Scienze della Formazione - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

1. Progetto pedagogico e valutazione

Prima di entrare nel merito del discorso sugli strumenti e le procedure di valutazione, che costituiscono attualmente un oggetto di riflessione e discussione all'interno dei CPP, è opportuno inquadrare il percorso che stiamo compiendo insieme per cercare di condividere e costruire una prospettiva comune sulla valutazione e i suoi significati.

Quello che stiamo portando avanti è infatti un percorso caratterizzato da un continuo processo di negoziazione, che presenta qualità positive ma anche notevoli complessità. Il confronto e la negoziazione dei punti di vista, nell'ambito di territori dove ci sono esperienze e prospettive pedagogiche differenti, fanno emergere elementi di problematicità che non si possono negare ed evitare di affrontare.

Dobbiamo innanzitutto condividere il senso della valutazione, approfondire la riflessione sul significato del processo, impegnandoci solo successivamente nella definizione delle metodologie. Nelle giornate precedenti sono state presentate esperienze in cui si faceva riferimento a strumenti di natura diversa, utilizzati nell'ambito di modelli di valutazione che avevano connotazioni differenti. Nelle nostre intenzioni vogliamo essere coerenti con il percorso compiuto negli anni passati sul tema della qualità negoziata per arrivare alla costruzione di un sistema di valutazione caratterizzato fortemente in senso formativo. Le esperienze presentate assumono prospettive valutative diverse, diversamente intendono il rapporto tra auto ed eterovalutazione e, soprattutto, tematizzano in modo differente le due logiche che stanno alla base della valutazione: la logica del controllo e quella dello sviluppo e della promozione. Queste due logiche possono trovare sintesi in una prospettiva sulla valutazione che cercherò di illustrare in questa sede.

Una prima riflessione più generale relativa al tema della qualità e della valutazione riguarda il rapporto tra indice regionale del progetto pedagogico e criteri di valutazione, criteri che si fondano sulle dimensioni e le idee di qualità definite nell'indice del progetto pedagogico e che rappresenteranno un riferimento per la costruzione e la scelta degli strumenti di valutazione nei diversi territori provinciali. Si tratta, in sostanza, di condividere parzialmente una prospettiva culturale sull'identità educativa dei servizi, di esplicitare e accordarsi su alcune idee di qualità, non con l'intento di omogeneizzare l'identità dei servizi ma di creare una base comune in cui tutti possano riconoscersi, funzionale a promuovere il processo d'integrazione e quindi a definire un rapporto tra coerenza e differenza dei servizi.

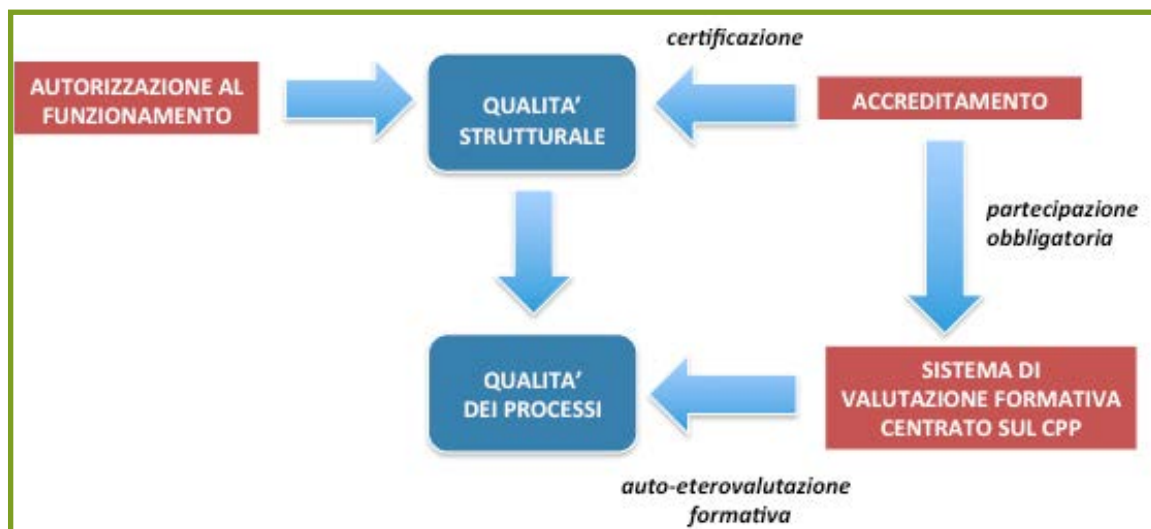
Il documento regionale sul progetto pedagogico è stato il risultato di un processo caratterizzato in senso fortemente negoziale, con anche i limiti dovuti a questa scelta e che si possono cogliere nella presenza di parti più o meno approfondite all'interno del documento. Ma non vorrei che si avesse la percezione di un documento "debole". Dobbiamo infatti considerare che si tratta di un testo in cui, in sostanza, si definiscono degli orientamenti sull'identità educativa dei servizi per la prima infanzia, e il fatto di averlo costruito attraverso un processo di confronto e negoziazione che ha coinvolto chi opera direttamente nei servizi rappresenta un elemento di novità, in quanto questo tipo di documenti in ambito educativo e scolastico sono in genere elaborati da un gruppo di esperti e di accademici.

Abbiamo esplicitato e declinato, e in qualche modo ribadito in maniera condivisa, alcuni elementi fondamentali dell'identità educativa del nido, e in questo momento un'operazione del genere ha un forte significato, poiché si sta correndo il rischio di una deriva assistenzialistica nei servizi per l'infanzia. In questo senso ancor prima di preoccuparci di come valutare, dobbiamo lavorare affinché tra qualche anno vi sia qualcosa che meriti ancora di essere valutato.

2. Accredimento e valutazione formativa

Il sistema regionale dei servizi presenta al suo interno molte differenze. Pensiamo, ad esempio, all'eterogeneità dei profili professionali dei coordinatori pedagogici che emerge nella ricerca svolta a Modena. Il sistema di valutazione su cui stiamo lavorando assegna un ruolo centrale al coordinatore e ai CPP, per cui dobbiamo fare i conti con differenze che riguardano il numero di servizi coordinati, le ore di prestazione professionale definite contrattualmente, l'impegno in attività di tipo gestionale o pedagogico, ecc. È necessario, quindi, che in funzione dell'accrédimento si definiscano più precisamente alcuni aspetti della figura professionale del coordinatore, pur ammettendo che nei servizi possano esserci coordinatori che hanno anche profili professionali in parte differenti. Credo, infatti, che l'accrédimento debba riguardare in primo luogo alcuni elementi di quella che potremmo definire come qualità strutturale, in particolare la

figura del coordinatore pedagogico (non solo in termini di presenza del coordinatore pedagogico) e le ore dedicate alla progettazione e gestione del servizio e alla formazione degli operatori. Elementi che integrano quegli aspetti di qualità strutturale che sono già oggetto dell'autorizzazione al funzionamento, come il rapporto numerico educatrici/bambini, le caratteristiche degli spazi, ecc.



In secondo luogo, nell'ambito del processo di accreditamento, si dovrebbe valorizzare la partecipazione dei servizi ad un sistema di valutazione formativa centrato sui CPP, una valutazione focalizzata sulla qualità dei processi educativi, non caratterizzata in chiave certificativa ma formativa, cioè intesa a promuovere l'incremento della consapevolezza pedagogica sulle pratiche e le azioni di innovazione e miglioramento. Un sistema di valutazione formativa che, proprio perché centrato sui CPP, vorrebbe sostenere anche un lavoro di rete funzionale all'identificazione dei bisogni formativi del territorio e alla progettazione d'iniziative che rispondano a tali bisogni, creando dunque sinergie tra i servizi e occasioni di dialogo, scambio e confronto tra coordinatori. In questo senso la partecipazione alle attività del CPP è vista nella prospettiva di evitare l'isolamento dei servizi e dei coordinatori (soprattutto di quelli che non fanno parte di gruppi di coordinamento attivi a livello di singolo ente). Si ritiene, infatti, che il controllo della qualità dei servizi non sia legato unicamente alla possibilità di realizzare operazioni valutative, ma anche alla capacità di offrire una rete di supporto creando occasioni di confronto in cui sia possibile condividere difficoltà e criticità e progettare iniziative sulla base di una percezione comune dei problemi. Nella direttiva sull'accREDITAMENTO dovrebbe pertanto essere previsto l'obbligo di partecipazione al CPP, per garantire il funzionamento di un organismo in cui siano effettivamente rappresentati tutti i servizi di diverso ente gestore e l'effettiva implementazione del sistema di valutazione formativa.

Un sistema, quest'ultimo, che dovrebbe comprendere auto ed eterovalutazione, ma non in riferimento ad una logica certificativa dove, per essere accreditati, si assegna prevalenza al giudizio dell'esterno. Qui l'eterovalutazione e il processo di confronto che si vuole sollecitare tra i diversi sguardi dei valutatori interni e esterni sono intesi come un dispositivo che consente di valorizzare le dinamiche di tipo formativo. Valutare, come diceva Monica Savio in un precedente intervento, vuol dire autorizzare uno sguardo divergente, e in questo senso l'eterovalutazione può consentire di evitare il rischio dell'autoreferenzialità e dell'autoconferma, attivando delle dinamiche di decentramento che possono permettere di fare emergere aspetti che tendono a rimanere impliciti e di sviluppare nuove riflessioni sulla realtà che si vive quotidianamente. In questa logica il valutatore esterno dovrebbe essere una persona esperta della realtà che s'intende valutare e quindi consapevole delle problematiche che caratterizzano i servizi. A mio avviso potrebbe essere il coordinatore pedagogico di un altro servizio (appartenente allo stesso CPP o ad un diverso CPP), un coordinatore che ha già accumulato una buona esperienza professionale, che può mettere in campo la cultura pedagogica che ha maturato nel suo lavoro e che è anche consapevole delle resistenze al cambiamento e delle dinamiche relazionali che possono caratterizzare i gruppi educativi.

3. Approcci alla valutazione



(Fonte: Tessaro, 1997; Santelli Beccegato, Varisco, 2000)

Nell'ambito delle scienze umane e sociali si confrontano differenti prospettive epistemologiche, prospettive che sono alla base anche di differenti approcci e modelli di valutazione. Si tratta di approcci che da un lato fanno riferimento ad un paradigma positivista-neopositivista, in cui si sottolinea l'indipendenza o la relativa indipendenza della realtà dai presupposti delle persone che indagano e valutano e dove l'oggettività rappresenta, quindi, lo standard di ricerca, e di approcci, dall'altro lato, riconducibili ad un paradigma interpretativo-costruttivista, in cui si ritiene che non esistano condizioni di oggettività indipendenti dall'osservatore e che la conoscenza sia attivamente e socialmente costruita nell'ambito del processo d'indagine (Santelli Beccegato, Varisco, 2000).

Nel contesto di questi differenti paradigmi si sono sviluppati anche i diversi approcci alla valutazione (Tessaro, 1997):

- centrati sulla comparazione obiettivi-risultati, che fanno riferimento al modello sperimentale e che, nella loro versione originale di matrice comportamentista, sono legati all'introduzione delle pratiche di programmazione in ambito scolastico;
- centrati sulle decisioni, come, ad esempio, il modello CIPP (Contesto Input Processo Prodotto) di Stufflebeam, un modello molto diffuso, utilizzato anche per l'analisi della qualità degli istituti scolastici, che comprende quattro tipologie di valutazione funzionali ad orientare le decisioni su specifici elementi;
- centrati sul consumo di formazione, che spostano l'oggetto della valutazione fuori dal sistema formativo ristretto, considerando gli effetti della formazione al di là degli obiettivi dichiarati e centrando il processo valutativo sui bisogni dei "consumatori" diretti e indiretti della formazione;

Vi sono poi gli approcci a cui facciamo più riferimento nel nostro discorso, cioè quelli centrati sulle transazioni e sullo sviluppo organizzativo, che assumono una prospettiva costruttivista e che valorizzano la funzione di emancipazione e di autoregolazione della valutazione.

Gli approcci centrati sulle transazioni focalizzano l'attenzione sull'analisi dei processi e sottolineano la necessità che il valutatore s'immerga nell'esperienza e nell'ambiente relazionale che intende analizzare per cogliere la complessità dei problemi e dei processi messi in atto. Si mette in risalto la funzione formativa della valutazione, dando spazio all'autovalutazione e prevedendo la "triangolazione" di metodi, fonti e osservatori. Una realtà è quindi indagata da angolazioni e punti di vista differenti, evidenziando concordanze e discordanze, il valutatore esterno assume spesso il ruolo di mediatore e facilitatore del processo. In questa prospettiva la valutazione è intesa essenzialmente come dialogo e confronto tra i diversi soggetti coinvolti, cioè come costruzione di un contesto dialogico e metodologico in cui i differenti punti di vista possano interagire (Bondioli, Ferrari, 2004). Si sottolinea, quindi, come il processo valutativo debba essere finalizzato non solo ad attivare azioni di miglioramento, ma anche a promuovere l'incremento di consapevolezza e la capacità di autodeterminazione. La valutazione si configura come un evento sociale e si fonda sulla partecipazione e sulla negoziazione di valori, obiettivi e significati (Ivi).

Così anche negli approcci centrati sullo sviluppo organizzativo si tende al coinvolgimento dei diversi attori di un sistema per realizzare cambiamento e innovazione in modo collettivo e concordato. La metodologia è quella della ricerca-azione, che "assume le caratteristiche di un processo di raccolta sistematica di dati, proveniente dall'interazione tra i diversi attori, e di attività di valutazione funzionali allo sviluppo del sistema stesso" (Tessaro, 1997). Da un lato si sottolinea dunque l'importanza dell'indagine sistematica, dall'altro l'implicazione di tutti i soggetti nell'organizzazione e gestione interna del cambiamento.

4. Verso un sistema di valutazione formativa

Credo che alcuni dei concetti che ho richiamato sinteticamente, soprattutto in riferimento agli ultimi due approcci valutativi, possano esserci utili per condividere una cornice di significato intorno al lavoro che stiamo facendo. Nel lavoro che stiamo portando avanti mezzi e fini sono fortemente integrati, in quanto l'elaborazione negoziata dell'indice del progetto pedagogico e del sistema di valutazione hanno già attivato quegli scambi e quei confronti che rappresenteranno un elemento fondamentale del processo di valutazione formativa e che sono già funzionali a promuovere la messa in rete e l'integrazione dei servizi.

In questo senso la definizione e lo sviluppo di un sistema di valutazione centrato sui CPP possono essere anche intesi come un processo di sviluppo organizzativo articolato in più momenti:

- coinvolgere gli attori del sistema nell'organizzazione del cambiamento: costituzione del gruppo di lavoro regionale e conseguente coinvolgimento di tutti i CPP;
- esplicitare e negoziare gli obiettivi: definizione concordata dell'indice regionale del progetto pedagogico, delle dimensioni, dei criteri e della metodologia di valutazione;
- affrontare conflitti e problemi: timore dell'omogeneizzazione delle identità educative, livelli differenti di attivazione dei CPP, conoscenze eterogenee sul tema della valutazione, riserve sulla sostenibilità e utilità della valutazione, difficoltà e prospettive diverse sulla definizione condivisa di strumenti e procedure, disorientamento...
- valutare il cambiamento: sperimentazione e verifica del sistema di valutazione sia sotto il profilo della sostenibilità che dell'efficacia formativa.

Un processo che a mio avviso sarebbe essenziale, come dicevo prima, fondare su una cornice di senso condivisa. In linea con questa prospettiva vi propongo quattro assunti che potrebbero essere alla base del lavoro che stiamo realizzando:

1. la qualità del sistema integrato è legata alla costruzione di un rapporto tra coerenza e differenza dei servizi. Ciò riguarda in primo luogo la condivisione di alcune idee di qualità di fondo che possono definire l'identità educativa dei servizi e, nel contempo, la necessità che questi elementi condivisi non siano avvertiti come omogeneizzanti, cioè come soverchianti rispetto alle scelte progettuali che caratterizzano in senso identitario le proposte dei diversi servizi. La costruzione di un rapporto tra coerenza e differenza in parte può essere fondata a priori sulla definizione condivisa di alcuni documenti di orientamento pedagogico, come ad esempio l'indice del progetto pedagogico, ma rappresenta anche un obiettivo del sistema di valutazione, che ha lo scopo di connotare i CPP come luoghi di ricerca e riflessione sul tema della qualità educativa. Una caratterizzazione dei CPP dove la valutazione è concepita come funzionale a identificare i bisogni formativi di un territorio ed a pianificare alcune linee di azione comuni;
2. la qualità educativa è intesa in senso trasformativo come capacità di attivare e tener vivo all'interno dei servizi un costante processo di ricerca e di sviluppo (Becchi, 2000). In questo senso non intendiamo la qualità in termini di conformità a degli standard rigidamente prefissati, ma come capacità dei servizi di modificare e di modificarsi nel tempo, di mantenere viva una tensione costante in direzione del miglioramento e del cambiamento;
3. la valutazione è intesa come un processo di ricerca-azione fondato sull'indagine sistematica e sul dialogo-confronto dei differenti punti di vista. La valutazione non si può fondare su giudizi impressionistici, ma presuppone la definizione chiara delle metodologie, l'utilizzo di procedure sistematiche di raccolta delle informazioni. La valutazione è intesa poi come un processo che coinvolge e mette in primo piano chi opera nei servizi, un processo di natura transattiva e connotato in chiave formativa, perché finalizzato a sostenere la capacità di sviluppare riflessione sull'azione, a fare emergere l'implicito delle pratiche, a produrre conoscenza contestualmente significativa;
4. 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). La capacità di autoregolazione di un sistema può essere vista come un elemento di qualità del sistema. Qui l'eterovalutazione non ha una valenza certificativa, ma è intesa in rapporto dialettico con l'autovalutazione, come risorsa che consente di evitare l'autoreferenzialità del processo, di attivare dinamiche di decentramento funzionali a valorizzare la dimensione formativa del processo valutativo.

Questi assunti hanno implicazioni di natura operativa, in primo luogo riferibili a tre aspetti:

1. una scelta di fondo riguarda il livello decisionale – REGIONE, CPP, SERVIZIO - pertinente alla definizione dei vari elementi del sistema di valutazione. Occorre evitare la parcellizzazione e l'incoerenza del sistema assicurando però autonomia decisionale. L'indice del progetto pedagogico è stato elaborato a livello regionale, pur nell'ambito di un processo



di natura negoziale. Occorre poi definire dimensioni e criteri di valutazione, prendere decisioni sulle metodologie di valutazione, precisando strumenti e procedure. Credo che a livello regionale debba essere definita la cornice di riferimento della valutazione, quindi indice del progetto, dimensioni e criteri di valutazione, alcuni elementi di carattere procedurale che riguardano la compresenza di auto ed eterovalutazione, la documentazione e l'utilizzo formativo degli esiti della valutazione a livello di CPP. I CPP potrebbero avere autonomia decisionale sull'elaborazione/precisazione delle metodologie di valutazione (strumenti e procedure specifiche) e sulla gestione del processo, anche in relazione alla pianificazione di iniziative di carattere formativo che rispondano alle criticità rilevate nel territorio, evitando di costruire classifiche tra i servizi valutati ma concentrandosi, come ho detto precedentemente, sull'identificazione dei bisogni formativi del territorio. Si deve puntare a far crescere nei CPP la capacità di autoregolare la qualità del sistema territoriale, valorizzandoli realmente come luoghi ricerca, di scambio e confronto tra servizi pubblici e privati. Al singolo servizio si dovrebbe poi lasciare la possibilità di integrare lo strumento di valutazione definito a livello di CPP in relazione alle peculiarità del proprio progetto pedagogico, e di individuare le priorità di azione in riferimento agli eventuali elementi problematici rilevati. Questo nel contesto di un processo di valutazione che dovrebbe concludersi anche con l'impegno formale da parte del singolo servizio di agire sulle criticità individuate nella valutazione.

2. Un altro aspetto riguarda l'esigenza di garantire la costante partecipazione al CPP di tutti i soggetti della rete e la reale attivazione del CPP come contesto di ricerca sui processi di valutazione della qualità. Se il CPP deve assumere un ruolo centrale nel sistema di valutazione, come richiesto da alcune realtà del territorio, allora occorre rendere obbligatoria la partecipazione a tale organismo, con tutte le difficoltà che ciò comporta relativamente al mandato, al contratto dei coordinatori e quindi alle risorse disponibili. Un passaggio che presuppone, però, come elemento fondamentale, la definizione di un mandato istituzionale chiaro ai CPP.

3. Il terzo aspetto è relativo alla necessità di supportare l'attività dei CPP nella messa a punto, implementazione e sviluppo del sistema di valutazione. Occorre organizzare un gruppo a livello regionale, che preveda la presenza dei rappresentanti dei diversi CPP (come il gruppo che ha lavorato sull'indice del progetto pedagogico), che abbia la funzione di monitorare il processo e supportare l'attività dei CPP. In questo senso potrebbero anche essere organizzati periodicamente dei seminari a livello regionale che rappresentino dei momenti d'interscambio sulle esperienze realizzate nei diversi territori, dando la possibilità di confrontarsi sulle scelte metodologiche operate, sulle problematiche emerse e sulla sostenibilità ed efficacia formativa del processo.

Il sistema di valutazione che intendiamo costruire si vuole caratterizzare in senso dinamico, per cui strumenti e procedure adottate dai CPP non devono essere intese come definitive. Anche dopo una fase di sperimentazione deve essere possibile cambiare e migliorare i vari elementi del sistema, adeguandoli anche alle risorse effettivamente disponibili, alla sostenibilità degli stessi in termini di carichi di lavoro richiesti e ragionando sulle reali ricadute formative del processo. Anche la costruzione di uno strumento condiviso a livello di CPP rappresenta un obiettivo a cui tendere, considerando infatti la pluralità di strumenti e procedure che sono presenti nei vari territori provinciali si possono anche prevedere, almeno nella fase iniziale di sviluppo del sistema, soluzioni di diverso tipo, cioè la costruzione di uno strumento del CPP, come, ad esempio, è già stato fatto nel CPP di Forlì-Cesena (Zanelli, Sagginati, Fabbri, 2004) oppure la validazione da parte del CPP di alcuni strumenti in uso nel territorio provinciale (validazione che potrebbe riferirsi alle dimensioni e criteri di valutazione definiti a livello regionale). Una soluzione, quest'ultima, che dovrebbe però essere intesa come provvisoria, come primo passo verso la definizione di strumenti e procedure comuni e condivise.

Quando parlo di strumenti, mi riferisco alla possibilità di costruire/adottare strumenti di tipo diverso, che si rifanno anche ad impostazioni metodologiche differenti, ma che devono avere il loro comune riferimento in quanto definito a livello regionale: l'indice del progetto pedagogico, le dimensioni e i criteri di valutazione, le indicazioni di carattere generale sulle procedure di valutazione. Strumenti che possono essere, come abbiamo visto nell'ambito di questo corso di valutazione, strumenti strutturati come le scale di valutazione oppure strumenti centrati sulla documentazione, come il Dossier presentato dalla Prof.ssa Musatti

Occorre comunque considerare il carico di lavoro connesso all'uso di determinati strumenti o metodologie, legato anche al livello di analiticità della valutazione implicato dai diversi strumenti. L'eterogeneità che caratterizza i servizi presenti nei territori in termini di risorse umane ed economiche come, ad esempio, in termini di ore previste nel contratto degli operatori dedicate alla formazione, ci impone la necessità di operare le nostre scelte considerando tale eterogeneità.

Il rischio è quello di creare uno scollamento tra le riflessioni e le scelte di natura pedagogica e il piano più strettamente economico-gestionale. Pur sottolineando il fatto che non può esistere un accreditamento a costo zero, occorre fondare le scelte relative al sistema di valutazione formativa su quegli elementi di qualità strutturale che, come ho detto all'inizio, dovrebbero essere richiesti ai servizi e precisati nella direttiva sull'accreditamento. La definizione di questi elementi e le risorse disponibili determineranno i vincoli reali all'interno dei quali ci si potrà muovere per definire più precisamente l'impianto valutativo.

Per approfondire:

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).

Bondioli A., Ferrari M. (2004), a cura di, Verso un modello di valutazione formativa, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).

Keiny S., Dreyfus A., (1993), "School Self-Evaluation as a Reflective Dialogue between Researchers and Practitioners", *Studies in Educational Evaluation*, 19, pp. 281-295.

Santelli Beccegato, Varisco (2000), *Docimologia. Per una cultura della valutazione*, Guerini e Associati, Milano.

Tessaro F (1997). *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma.

Zanelli P., Sagginati B., Fabbri E. (2004), a cura di, *Autovalutazione come risorsa*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).



**Le procedure e gli strumenti
adottati nei Servizi 0-3 anni
pubblici e privati
per monitorare la qualità:
le esperienze in Emilia-Romagna**



Autovalutazione come risorsa: S.C.I.N. Strumento per condividere e costruire l'identità pedagogica dei nidi

Paolo Zanelli

Dirigente Servizio Politiche educative e della genitorialità - Comune di Forlì

Oggi mi è stato affidato il compito di presentare uno strumento di autovalutazione, lo S.C.I.N., elaborato nell'ambito del CPP della provincia di Forlì-Cesena, agli inizi degli anni 2000 (dal 2000 al 2003).

Come avrete modo di vedere nelle slide, lo S.C.I.N. è uno strumento organizzato in tre principali ambiti (o dimensioni) di indagine, articolati, a loro volta, in dimensioni più analitiche.

Per ogni ambito d'indagine sono previsti dei criteri di qualità (sviluppati nel paragrafo "descrizione generale" che è posto all'inizio della descrizione di ciascun ambito) e dei descrittori (o indicatori).

La costruzione dello S.C.I.N. ha coinvolto tutti i nidi pubblici della provincia, oltre che alcuni nidi gestiti da cooperative. Da questo punto di vista, **lo S.C.I.N. può essere inteso come una descrizione del nido ideale così come era concepito nell'ambito dei servizi pubblici (comunali) della Provincia di Forlì-Cesena, agli inizi degli anni 2000.**

Non, quindi, la descrizione di un buon nido, in assoluto, ma una descrizione che va contestualizzata storicamente.

Allo stato attuale, pensiamo che, per certi aspetti almeno (e non secondari), la descrizione debba essere rivista.

In particolare, sono cambiate le condizioni contestuali entro le quali lo S.C.I.N. viene utilizzato.

Oggi, a differenza degli inizi degli anni 2000, il CPP raccoglie tutti i nidi autorizzati, pubblici e privati, della Provincia.

Questo porta ad evidenziare, oltre agli aspetti comuni, le diversità, proprio in relazione al concetto di qualità del nido.

Oggi, lo S.C.I.N. non può essere più la descrizione dell'ideale di nido verso il quale dovrebbero tendere tutti i servizi della Provincia; oggi, lo S.C.I.N. può solo (ma non è poco) descrivere gli aspetti di qualità ritenuti essenziali, a livello provinciale, quindi vincolanti per tutti i soggetti gestori.

Non, quindi, l'ideale di nido, ma gli aspetti imprescindibili della qualità educativa del servizio, validi per tutti i gestori.

Questo è il motivo per cui abbiamo programmato, come CPP, un lavoro di ricerca triennale che dovrà portare alla revisione sia della descrizione, sia delle procedure di utilizzo dello strumento.

Il centro del mio discorso non sarà, però, lo strumento S.C.I.N. (in diverse parti superato), ma il processo che l'ha generato (che cercherò di sviluppare negli aspetti metodologici, generalizzabili), le procedure di utilizzo (con i problemi e le criticità connesse) e le condizioni di utilizzo.

Prima di passare a trattare, in maniera sistematica, i temi che ho sintetizzato nelle slide, ritengo necessaria una premessa.

Lo S.C.I.N. è uno strumento che, come esprime il nome, è stato pensato per essere utilizzato da parte delle équipe educative, cioè da parte di un gruppo di lavoro.

Né, quindi, in primo luogo, dal singolo insegnante, né, tanto meno, da valutatori esterni.

Lo S.C.I.N. presuppone un gruppo di lavoro che ne condivide i presupposti e lo utilizza come strumento per una riflessione critica sulla propria pratica lavorativa che, nel caso specifico, coincide con la pratica di costruzione di un contesto educativo di qualità.

L'aspetto caratteristico, forse più specifico, del lavoro svolto nel CPP di Forlì-Cesena è che la "descrizione di qualità" (così come, oggi, la revisione di tale descrizione) è stata **elaborata e condivisa dai servizi di tutto il territorio provinciale.**

Oggi, a differenza dell'inizio degli anni 2000, tale "descrizione" non ha più la pretesa di essere la descrizione di un "nido ideale", ma la descrizione degli aspetti di qualità ritenuti, in maniera condivisa, imprescindibili per ogni servizio e che, quindi, obbligano i gestori di tutti i nidi del territorio provinciale.

Non un ideale di nido per tutti (che non terrebbe conto delle differenze ideali e metodologiche, che vanno considerate come una ricchezza, come una risorsa e non come un limite), quindi, ma una base comune su cui ciascun gestore può sviluppare la qualità del servizio, secondo declinazioni e modalità originali.

A questo punto, seguirò le slide, a partire dal panorama dei temi che tratterò nell'intervento e che articolerò in 9 punti.

1. S.C.I.N.: strumento per condividere/costruire l'identità pedagogica dei nidi

La prima slide dice che lo S.C.I.N., come ho anticipato nella premessa, è uno "strumento" e, in quanto tale, non è stato pensato per essere il centro della scena.



Lo S.C.I.N. è funzionale a sostenere la riflessione di un gruppo di lavoro sulla propria pratica lavorativa.

Esige, quindi:

- un soggetto: il gruppo di lavoro;
- la volontà di operare una riflessione critica sulla propria pratica lavorativa.

In sintesi, lo S.C.I.N. è uno strumento che si propone di sostenere/facilitare:

- un processo di riflessione
- da parte di un gruppo di lavoro (équipe educativa)
- sulla propria pratica lavorativa (costruzione del contesto educativo)
- per introdurre cambiamenti migliorativi.

2. Come è nato lo S.C.I.N.

La seconda slide ricostruisce lo sfondo di riferimento del lavoro di riflessione che ha generato lo S.C.I.N. che trova le sue radici in due ricerche condotte, in modo parallelo, a partire dai primi anni 90: una prima ricerca che ha coinvolto i servizi del comune di Forlì e una seconda ricerca, condotta a livello regionale, che ha portato all'elaborazione degli indicatori per i nidi della Regione Emilia-Romagna.

Su questa base, è stata condotta una Ricerca-azione che ha coinvolto tutti i nidi pubblici (oltre che qualche nido convenzionato) della provincia di Forlì-Cesena e che ha portato alla descrizione della qualità di un nido, organizzata a partire da tre ambiti d'indagine privilegiata:

- la qualità dell'organizzazione del contesto educativo
- la qualità del lavoro di équipe
- la qualità del rapporto con i genitori.

La scelta di lavorare secondo una prospettiva di Ricerca-azione è stata motivata dal presupposto che questo tipo di ricerca consente di coinvolgere il soggetto (le équipe) in un processo di riflessione e revisione della propria pratica lavorativa ed è, quindi, particolarmente consonante con gli obiettivi che si era dato il CPP.

3. I presupposti culturali e metodologici dello S.C.I.N.

La parte centrale della mia relazione sarà proprio centrata sui presupposti culturali e metodologici sottesi al lavoro con lo S.C.I.N.; organizzo la presentazione di questo aspetto in 6 tesi.

3.1. Valutazione come controllo ricorsivo del processo di costruzione della qualità di un servizio educativo

Questa prima tesi sostiene che la valutazione è un aspetto essenziale del processo di costruzione (quindi, di progettazione) di un servizio di qualità. Il processo di costruzione di un servizio di qualità esige, come parte integrante, un processo di valutazione di tale qualità.

L'importanza della valutazione è legata al fatto che questa rende possibile il controllo (in termini organizzativi), cioè il governo del processo di costruzione. E questo attraverso l'informazione di ritorno circa lo scarto fra il programmato e il realizzato che consente al gruppo di lavoro di modificare la propria attività, ma anche, se considerato opportuno, di ricalibrare i percorsi programmati.

3.2. Autovalutazione evolutiva come possibilità, da parte del gruppo di lavoro, di controllare la propria pratica di costruzione del contesto educativo

Questa tesi riprende e specifica quanto ho detto finora. L'autovalutazione, come possibilità, da parte del gruppo di lavoro, di controllare la propria pratica è alla base dell'elaborazione dello S.C.I.N.

3.3. Il cambiamento autocorrettivo è sempre finalizzato alla costruzione/ricostruzione dell'identità educativa del nido

Questa tesi sostiene che il cambiamento, reso possibile dalla valutazione, da parte del gruppo di lavoro, della propria pratica è finalizzato non all'innovazione in sé, ma alla costruzione dell'identità (sempre storica) del servizio come servizio educativo di qualità.

Diventa determinante, in questa prospettiva, esplicitare, in termini descrittivi, ciò che si intende come "identità educativa" del servizio. È tale descrizione, infatti, che può consentire al gruppo di lavoro di leggere la propria pratica in termini critici, evidenziando gli scarti fra il dichiarato in fase di progettazione e il realizzato.

3.4. La Ricerca-azione costituisce lo sfondo adeguato per una pratica di "autovalutazione evolutiva" da parte del gruppo di lavoro

Questa tesi mira a presentare l'autovalutazione come un processo di apprendimento organizzativo.

3.5. Il riferimento ad un sistema di "indicatori" (o "descrittori") consente al gruppo di lavoro di percepire e rappresentarsi lo scarto fra la pratica e la descrizione di ciò che, in maniera condivisa, viene considerato, storicamente, un servizio di qualità

Questa tesi precisa che, per l'efficacia dell'autovalutazione, è indispensabile che un gruppo di lavoro condivida non solo principi pedagogici e criteri metodologici, ma anche un insieme di "descrittori" in relazione ai quali leggere e valutare la propria pratica.

3.6. L'utilizzo di "analizzatori" può favorire l'autovalutazione della propria pratica e, in particolare, dell'organizzazione del contesto educativo

Questa tesi presenta un aspetto particolare della sperimentazione condotta nei nidi della provincia di Forlì-Cesena. Lo S.C.I.N. ritiene fondamentale il ruolo dell'educatore e del gruppo di educatori nell'organizzazione del contesto educativo. Il termine "contesto educativo" viene inteso in termini ecologici, non come semplice sinonimo di "ambiente" (o sfondo), ma come insieme di elementi ambientali, di relazioni e, quindi, anche di "narrazioni".

In particolare, lo S.C.I.N. attribuisce importanza determinante, nell'organizzazione del contesto educativo, alle modalità relazionali e alle strategie costruttive dell'educatore, in quanto queste fanno parte integrante della definizione del contesto educativo.

L'azione dell'educatore sull'ambiente (sfondo) è, infatti, in primo luogo, azione sulle proprie modalità costruttive. Si introducono cambiamenti evolutivi nel contesto non con la pretesa di "cambiare" l'altro (il bambino), ma con il cambiamento, in primo luogo, delle proprie modalità costruttive.

Su questa base, sviluppando alcuni presupposti della Pedagogia Istituzionale, è stata elaborata una procedura di "analisi metodologica" della pratica educativa, centrata sul concetto di "analizzatore" di contesto, che altro non è che un'analisi delle proprie strategie costruttive, condotta nell'ambito del gruppo di lavoro.

Per "analizzatore" di contesto si intende qualsiasi elemento del contesto (una situazione o un oggetto, possibilmente concreto) scelto dal gruppo di lavoro per essere interrogato, allo scopo di recuperare informazioni pertinenti per analizzare le proprie strategie costruttive del contesto educativo.

L'analizzatore di contesto, consentendo di concentrare l'attenzione su di un aspetto particolare dell'organizzazione, può funzionare come lente di ingrandimento per analizzare le strategie del gruppo di lavoro e dei suoi singoli membri.

4. Gli ambiti di analisi, i criteri di qualità e i descrittori dello S.C.I.N.

La serie di slide che seguono presentano i tre ambiti di indagine (o macro dimensioni) dello S.C.I.N., la loro articolazione in microdimensioni, i criteri di qualità ritenuti fondamentali in relazione a ciascun ambito di indagine qualitativa (raggruppati in paragrafetti dal titolo "descrizione generale") e i descrittori (o indicatori) ritenuti fondamentali.

I tre ambiti d'indagine fondamentali, come potete vedere, sono:

- la qualità del contesto educativo
- la qualità del lavoro di équipe
- la qualità del rapporto con i genitori.

5. Le procedure di utilizzo

Le slide che seguono presentano due possibili percorsi di autovalutazione, organizzabili in relazione allo S.C.I.N.

Il primo è un percorso di Ricerca-azione, di durata annuale, che mira ad integrare organicamente autovalutazione e progettazione educativa.

Questo percorso è articolato in cinque fasi:

1. condivisione dello strumento (dei criteri e delle descrizioni di qualità) da parte del gruppo di lavoro
2. analisi della pratica educativa (in relazione ai descrittori dei diversi ambiti di analisi dello S.C.I.N.) ed individuazione delle criticità
3. elaborazione e attuazione del progetto di miglioramento
4. analisi (eventuale) delle strategie di costruzione del contesto educativo, attraverso l'utilizzo di analizzatori (questa parte può essere anche non effettuata, oppure può essere enucleata e condotta come percorso a sé)
5. valutazione finale

Il secondo percorso possibile è un percorso più breve (tre o quattro mesi), centrato sull'analisi delle strategie costruttive del gruppo di lavoro, attraverso l'utilizzo di analizzatori di contesto, articolato in quattro fasi:

1. scelta dell'analizzatore
2. generazione, a partire dai criteri di qualità dello S.C.I.N., di una descrizione specifica di cosa può essere considerato "qualità" in relazione alle situazioni in cui è implicato l'analizzatore scelto
3. individuazione di "domande" da porre all'analizzatore e sua messa sotto osservazione
4. rielaborazione delle osservazioni nell'ambito del gruppo di lavoro e individuazione di eventuali criticità da superare.

6. L'attuale fase di revisione critica

Vedi slide

7. L'ipotesi sperimentale per il triennio 2010/11 - 2012/13

Le slides relative presentano, in sintesi, il progetto di revisione dello S.C.I.N. che coinvolgerà tutti i nidi della Provincia di Forlì-Cesena nel triennio scolastico 2010/11-2012/13.

La revisione avverrà in due direzioni, sia per quanto riguarda le procedure di utilizzo, sia per quanto riguarda i criteri e i descrittori di qualità.

Fra gli obiettivi della revisione c'è anche quella di coordinare maggiormente l'utilizzo dello strumento S.C.I.N. con le indicazioni che, nel frattempo, sono in fase di elaborazione a livello regionale e che costituiranno il quadro di riferimento per i processi di valutazione dei servizi nei prossimi anni.

Nell'anno scolastico in corso (2010/11) l'attenzione è stata concentrata, prevalentemente, sulla definizione di nuove procedure di utilizzo e su di una prima revisione del testo.

Nel 2011/12, si procederà a sperimentare le nuove procedure e a completare la revisione del testo, tenendo conto anche dei documenti regionali.

Il terzo anno di sperimentazione, infine (2012/13) sarà dedicato alla sperimentazione delle possibilità di utilizzo dello strumento in termini etero valutativi.

8. Un esempio di revisione contenutistica

La slide mette a confronto la versione S.C.I.N. relativa alla qualità del rapporto con i genitori, elaborata all'inizio degli anni 2000, con la nuova ipotesi di versione (che viene intitolata "La qualità della relazione con la famiglia").

Come è facilmente osservabile, la nuova descrizione è completamente diversa da quella precedente.

9. Il ruolo del coordinamento pedagogico nella promozione e nella valutazione della qualità educativa

Uno degli obiettivi della revisione, in corso, dello S.C.I.N. è mirata a capire se è possibile e a quali condizioni ipotizzare il passaggio da un utilizzo autovalutativo dello S.C.I.N. ad un suo utilizzo etero valutativo, congruente con un'impostazione che interpreti la valutazione come promozione di qualità e non come mero controllo.

La **condizione** prima di un utilizzo etero valutativo dello strumento, che voglia essere congruente con i presupposti culturali e metodologici in base ai quali è stato elaborato come strumento di autovalutazione delle équipe, è **quella di un coordinamento pedagogico con un ruolo "forte" e di un CPP con un mandato istituzionale chiaro.**

La logica della valutazione della qualità educativa di un servizio, infatti, non può essere una logica di semplice "controllo", ma una logica di promozione della qualità del sistema dei servizi.

Ma solo nell'ambito di un CPP che abbia un ruolo istituzionale "forte", e che possa, quindi, svolgere effettive funzioni di monitoraggio della qualità e di intervento, anche di formazione, per superare le principali criticità riscontrate, può essere impostato un processo di valutazione che vada al di là dell'autovalutazione, senza ricadere in una logica di mero controllo.

La valutazione può divenire, in questa direzione, prima ancora di valutazione di un singolo servizio (che pure deve essere presente), valutazione del sistema territoriale dei servizi.

AUTOVALUTAZIONE COME RISORSA
S.C.I.N.
STRUMENTO PER CONDIVIDERE/COSTRUIRE
L'IDENTITA' PEDAGOGICA DEI NIDI

Paolo Zanelli

1. S.C.I.N. (perché questo nome)

- S.C.I.N. significa "STRUMENTO PER CONDIVIDERE / COSTRUIRE L'IDENTITA' PEDAGOGICA DEI NIDI"
- Lo S.C.I.N. è l'esito di una ricerca-azione che ha coinvolto, negli anni scolastici 2000/01-2002/03, coordinatori pedagogici ed educatrici di nido rappresentativi di tutte le realtà territoriali della Provincia di Forlì-Cesena.
- Il nome esplicita quello che lo strumento si propone di essere: uno strumento di autovalutazione, pensato per sostenere la riflessione delle équipes educative sulla propria pratica lavorativa: riflessione che rimanda ad un processo di condivisione, nell'ambito del gruppo di lavoro, sulle finalità e sugli obiettivi, cioè sull'identità storica del servizio.

Le due ricerche sono confluite in un Convegno realizzato a Castrocaro nel 1998: "I saperi della qualità. Valutare e costruire le qualità del nido", in cui si è parlato di "qualità" al plurale, evidenziando, in particolare, tre aspetti ineliminabili della qualità di un servizio:

- la qualità "intrinseca" (o "educativa");
- la qualità gestionale;
- la qualità percepita dagli utenti-clienti.

Il Gruppo di ricerca ha sviluppato la riflessione a partire da tre ambiti di indagine privilegiati:

- attività con i bambini, mirata, in particolare, a rilevare la qualità dell'organizzazione del contesto educativo;
- lavoro di équipes;
- rapporto con i genitori.
- Contemporaneamente, due nidi sperimentali (Gatteo e Cesenatico) hanno sviluppato, a partire dalla propria esperienza, una riflessione sugli elementi che caratterizzano l'eccellenza educativa nei tre ambiti di lavoro individuati (costruzione del contesto educativo, lavoro di équipes, rapporto con i genitori). Gli esiti di tale riflessione sono confluiti nell'ambito del "Gruppo di ricerca" provinciale.

SCHEMA INTERVENTO

1. S.C.I.N. (perché questo nome).
2. Come è nato lo strumento S.C.I.N.
3. I presupposti culturali e metodologici.
4. Lo schema contenutistico. Gli ambiti di analisi. I criteri di qualità. I descrittori.
5. Le procedure di utilizzo.
6. L'attuale fase di revisione critica.
7. L'ipotesi sperimentale per il triennio 2010/11 – 2012/13.
8. Un esempio di revisione contenutistica: "Qualità della relazione con la famiglia"
9. Il ruolo del coordinamento pedagogico nella promozione e nella valutazione della qualità educativa.

2. Come è nato lo strumento S.C.I.N.: parte prima

La ricerca-azione, che ha coinvolto i nidi della Provincia di Forlì-Cesena e ha prodotto lo S.C.I.N., ha, come precedenti, due ricerche sviluppate negli anni 90:

- una ricerca condotta nell'ambito dei nidi forlivesi, iniziata nel 1993, che ha messo in primo piano la dimensione "processuale" della qualità ed è stata documentata nel volume *La qualità come processo. L'esperienza dei nidi forlivesi* (a cura di P. Zanelli), Milano, Franco Angeli, 1988.
- una ricerca di ambito regionale, documentata nel volume *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della R.E.R.* (a cura di A. Bondioli e P. O. Ghedini), Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, 2000, che considera la costruzione della qualità come un processo complesso, che esige una continua negoziazione degli obiettivi, delle modalità costruttive e dei criteri di valutazione, da parte dei diversi soggetti implicati, portatori di interessi differenziati, non sempre congruenti fra loro.

2 Come è nato lo strumento S.C.I.N.: parte seconda

La prima versione dello S.C.I.N. è stata elaborata nel corso dell'anno scolastico 2001-2002, assumendo come punto di partenza gli esiti delle precedenti ricerche regionali.

- Materialmente, si è proceduto intrecciando due diversi percorsi di riflessione:
 - da una parte, è stato costituito un Gruppo di ricerca provinciale, composto dai coordinatori pedagogici e da alcune educatrici (rappresentativi di tutti i nidi pubblici della provincia e di alcuni nidi privati gestiti da cooperative).

3. I presupposti culturali e metodologici

1. Valutazione come controllo ricorsivo del processo di costruzione della qualità di un servizio educativo
2. Autovalutazione (evolutiva) come possibilità, da parte dell'équipe del nido, di controllare la propria pratica di costruzione del contesto educativo
3. Il cambiamento autocorrettivo è sempre finalizzato alla costruzione-ricostruzione dell'identità educativa del nido
4. La ricerca-azione costituisce lo sfondo adeguato per una pratica di "autovalutazione evolutiva" da parte delle équipes educative
5. Il riferimento ad un sistema di "indicatori" (o, meglio, di descrittori) consente all'équipe di percepire lo scarto fra la pratica e la descrizione di ciò che si condivide essere un servizio di qualità
6. L'utilizzo di "analizzatori" può favorire l'autovalutazione della propria pratica e, in particolare, dell'organizzazione del contesto educativo

3.1 I presupposti culturali e metodologici: valutazione come controllo ricorsivo del processo di costruzione della qualità di un servizio educativo

- Il processo di costruzione della qualità non è separabile dal processo di valutazione della qualità. La valutazione rende possibile il controllo (il governo) del processo di costruzione. Costruzione della qualità e valutazione della qualità costituiscono un unico processo ricorsivo.
- Il governo (controllo ricorsivo) di un processo implica:
 - La progettazione (con la precisazione delle finalità e degli obiettivi, delle tappe, delle modalità di azione e degli strumenti utilizzati)
 - L'utilizzo dell'informazione di ritorno (feedback) per riaggiustare la direzione dell'azione, attraverso la valutazione dello scarto fra quanto programmato e realizzato
 - La possibilità, in base alla valutazione effettuata, di ricalibrare il percorso programmato, ridefinendo, ad esempio, le tappe intermedie.

3.3 I presupposti culturali e metodologici

Il cambiamento autocorrettivo è sempre finalizzato alla costruzione-ricostruzione dell'identità educativa del nido

- L'autovalutazione rende possibile il cambiamento, l'evoluzione della pratica educativa.
- Il cambiamento è sempre collegato alla costruzione dell'identità (storica) del servizio. Si cambia non perché innovare "è bello", ma per realizzare sempre meglio l'identità educativa del nido.
- **In un processo di autovalutazione evolutiva, diventa, perciò, determinante l'esplicitazione, in termini descrittivi, di ciò che intendiamo per "identità educativa" del nido.** La costruzione dell'identità educativa (storica) del servizio è, d'altra parte, ciò che l'autovalutazione ci consente di realizzare.

3.5. I presupposti culturali e metodologici

Il riferimento ad un sistema di "indicatori" (o, meglio, di descrittori) consente all'équipe di percepire lo scarto fra la pratica e la descrizione di ciò che si condivide essere un servizio di qualità

- L'autovalutazione del singolo nido, per non essere autoreferenziale, richiede di fare riferimento ad una descrizione condivisa, almeno a livello di CPP, di ciò che è ritenuto un servizio di qualità.
- **Per essere funzionale, la descrizione deve essere articolata in ambiti (lo SCIN ne prevede tre), in criteri di qualità e in descrittori.** Nello SCIN si parla di "indicatori", ma, in realtà, si tratta non di indicatori quantitativi, ma di "descrittori".
- Per "indicatore", lo SCIN intende un "descrittore" di qualità che permette di valutare lo scarto fra quello che viene ritenuto, consensualmente, un servizio di qualità e il servizio effettivamente realizzato.

3.6. I presupposti culturali e metodologici

L'utilizzo di "analizzatori" - parte seconda

- Partendo dai presupposti sopra sintetizzati, nella ricerca forlivese abbiamo elaborato quella che abbiamo chiamato **"analisi metodologica" della pratica educativa**, che altro non è che **un'analisi delle proprie strategie costruttive, condotta nell'ambito del gruppo di lavoro.**
- A tal fine, sono stati utilizzati (facendo riferimento alla Pedagogia Istituzionale) degli "analizzatori di contesto".
- Per **"analizzatore di contesto"** si intende qualsiasi elemento del contesto (una "situazione" o un "oggetto") scelto dall'équipe educativa per essere interrogato, allo scopo di recuperare informazioni pertinenti per analizzare le proprie strategie di organizzazione del contesto educativo.

3.2 I presupposti culturali e metodologici: Autovalutazione (evolutiva)

come possibilità, da parte dell'équipe del nido, di controllare la propria pratica di costruzione del contesto educativo

- L'autovalutazione assume una connotazione "evolutiva" solo in una logica di autoregolazione. Cioè, quando viene prevista come possibilità di controllo (governo) della propria operatività, da parte degli attori (nel nostro caso, dell'équipe educativa).
- L'autovalutazione, da parte di un attore sociale, non va contrapposta all'eterovalutazione. La strada tentata dal CPP della Provincia di Forlì-Cesena rigetta l'opposizione fra autovalutazione (tendenzialmente autoreferenziale) ed eterovalutazione (che garantirebbe maggiore "oggettività"): **il problema è quello di definire, a livello territoriale allargato, criteri di riferimento e descrittori rigorosi, condivisibili e riconosciuti come utili per l'autovalutazione da parte delle singole équipe**

3.4. I presupposti culturali e metodologici

La ricerca-azione costituisce lo sfondo adeguato per una pratica di "autovalutazione evolutiva" da parte delle équipe educative

- Il processo di autovalutazione è, per il gruppo di educatori, un vero e proprio processo di apprendimento, in cui si imparano modalità sempre più adeguate di costruzione del contesto educativo.
- Per questo motivo, il processo di autovalutazione diventa particolarmente significativo in relazione ad una prospettiva di ricerca-azione. La ricerca-azione, come è stata intesa nell'ambito del CPP della Provincia di Forlì-Cesena, coincide con un **processo di apprendimento** attraverso cui un gruppo di lavoro (un'équipe educativa) sperimenta modalità rigorose di autovalutazione della propria pratica e, a partire da ciò, in modo ricorsivo, costruisce livelli sempre più adeguati (e leggibili) di qualità del servizio.

3.6. I presupposti culturali e metodologici

L'utilizzo di "analizzatori" può favorire l'autovalutazione della propria pratica e, in particolare, dell'organizzazione del contesto educativo: parte prima

- Elemento centrale della qualità educativa di un servizio è costituito dall'organizzazione del contesto educativo.
- Lo SCIN non intende "contesto" come sinonimo di ambiente, ma come contesto ecologico che comprende anche la dimensione relazionale e "narrativa".
Ciò significa che le modalità relazionali e le strategie dell'educatore fanno parte integrante della definizione del contesto educativo.
- **Questo ha come conseguenza che l'azione dell'educatore sull'ambiente (sullo sfondo) è, in primo luogo, azione sulle proprie modalità costruttive.**

3.6. I presupposti culturali e metodologici

L'utilizzo di "analizzatori" - parte terza

- L'analizzatore di contesto permette di concentrare l'attenzione su di un aspetto particolare della vita del servizio, che viene assunto come punto di vista, attraverso cui leggere le modalità di costruzione dell'intero contesto. Permettendo di leggere come l'équipe costruisce il contesto educativo, permette di ricalibrare la progettazione, in termini evolutivi.
- La scelta dell'**analizzatore** è concordata nell'ambito dell'équipe tenendo conto che questo deve essere:
 - pertinente, cioè significativo in relazione al contesto;
 - concertato;
 - parte integrante (attraverso la pratica dell'osservazione e della sua discussione in gruppo) del processo di progettazione.

4. Lo schema contenutistico. Gli ambiti di analisi. I criteri di qualità. I descrittori: Parte prima

Gli ambiti di analisi. I criteri di qualità. I descrittori.

Lo SCIN è articolato in **tre ambiti di indagine** (o macrodimensioni di qualità):

- La qualità del contesto educativo;
 - La qualità del lavoro di équipe;
 - La qualità del rapporto con i genitori.
- Ciascun ambito di indagine comprende:
 - una "descrizione generale" in cui sono sintetizzati i fondamentali "criteri" di qualità relativi alla dimensione presa in considerazione;
 - Alcuni descrittori o indicatori di qualità ritenuti fondamentali, rispetto allo specifico ambito d'indagine.

4. Lo schema contenutistico. Parte terza

- La categoria descrittiva **routine** e, a sua volta, articolata in quattro principali routine:
 1. Accoglienza/commiato;
 2. Cambio;
 3. Sonno;
 4. Pasto.
- Per ciascuna categoria descrittiva, sono riportati i "descrittori" (o "indicatori") ritenuti più adeguati a descrivere la qualità della specifica dimensione, o ambito di indagine.

4. Lo schema contenutistico. Parte quinta

La qualità del **rapporto con i genitori** è articolata in **8 sottodimensioni**, per ciascuna delle quali sono proposti alcuni descrittori di qualità ritenuti fondamentali:

1. Frequenza regolare di incontri individuali e collettivi con le famiglie;
2. Partecipazione delle famiglie;
3. Ascolto delle esigenze delle famiglie;
4. Ascolto delle esigenze educative delle famiglie in relazione al ruolo/funzione genitoriale;
5. Informazione regolare alle famiglie;
6. Partecipazione dei genitori a iniziative e momenti conviviali;
7. Gestione negoziata dell'ambientamento;
8. Condivisione di forme di valutazione del servizio.

5. Le procedure di utilizzo: parte seconda

Premesse di un percorso di formazione - ricerca finalizzato all'autovalutazione:

1. L'autovalutazione è parte fondamentale ed ineliminabile di ogni progetto educativo;
2. L'autovalutazione richiede l'attivazione di processi di formazione-ricerca che vedano impegnata l'équipe educativa nell'analisi della propria pratica, allo scopo di introdurre cambiamenti migliorativi;
3. L'analisi della pratica educativa richiede una descrizione, condivisa, di ciò che può essere ritenuto un servizio di qualità;
4. Gli strumenti di autovalutazione sono utili nella misura in cui sono in grado di organizzare un processo di analisi dell'operatività congruente con i presupposti pedagogici in cui l'équipe si riconosce.

4. Lo schema contenutistico. Parte seconda

La qualità del **contesto educativo** è, a sua volta, articolato in **nove categorie descrittive**:

1. Spazi;
2. Tempi;
3. Materiali e arredi;
4. I gruppi nella collettività infantile;
5. Regole;
6. Strumenti;
7. Strategie educative;
8. Attività;
9. Routine.

4. Lo schema contenutistico Parte quarta

La qualità del **lavoro di équipe** è articolata in **6 sottodimensioni**, per ciascuna delle quali sono proposti alcuni descrittori di qualità ritenuti fondamentali:

1. Qualità del progetto educativo;
2. Qualità dell'organizzazione e del lavoro e condivisione dell'operatività educativa;
3. Strategie di osservazione;
4. Qualità della gestione dei rapporti con gli uffici amministrativi, con l'esterno e con le altre agenzie presenti nel territorio;
5. Continuità educativa;
6. La qualità della formazione in servizio.

5. Le procedure di utilizzo: parte prima

Le istruzioni di utilizzo dello S.C.I.N. prevedono **due possibili percorsi di autovalutazione**:

1. Un **percorso di formazione-ricerca, di durata annuale**, che mira ad integrare organicamente autovalutazione e programmazione educativa;
 2. Un **percorso di minima (realizzabile in 3-4 mesi) centrato sull'utilizzo di "analizzatori"**, utile per mettere "sotto controllo" aspetti specifici dell'organizzazione del contesto educativo.
- Entrambi i percorsi richiedono, a monte, una riflessione sulle implicazioni pedagogiche e metodologiche dello S.C.I.N., al fine di condividerne la filosofia di fondo e di adattarlo alla situazione specifica.

5. Le procedure di utilizzo: parte terza

• In termini generali, secondo le istruzioni collegate allo S.C.I.N., **un percorso di formazione-ricerca finalizzato all'autovalutazione prevede cinque fasi**:

1. Presentazione e condivisione dello strumento (della "filosofia" dello strumento, dei "criteri" e delle descrizioni di qualità)
2. Analisi della pratica educativa (in relazione alle dimensioni del contesto educativo, del lavoro di équipe e del rapporto con i genitori) ed individuazioni di elementi di criticità
3. Elaborazione ed attuazione del progetto di miglioramento
4. Analisi metodologica della pratica educativa (percorso centrato sull'utilizzo di analizzatori)
5. Valutazione finale.

5. Le procedure di utilizzo: parte quarta

Le istruzioni dello S.C.I.N. propongono anche un **percorso breve centrato sull'utilizzo di analizzatori, articolato in 4 fasi**:

- **Prima fase:** scelta dell'analizzatore (= qualsiasi elemento, oggetto o situazione concreta assunto come punto di vista per analizzare le strategie di costruzione del contesto educativo da parte dell'équipe)
- **Seconda fase:** generare, a partire dai criteri di qualità dello S.C.I.N., una descrizione "specificata" di cosa viene considerato "eccellenza" in relazione alle situazioni educative in cui è implicato l'analizzatore scelto
- **Terza fase:**
 - individuare le domande da porre all'analizzatore;
 - programmare e realizzare l'osservazione
- **Quarta fase:**
 - rielaborare le osservazioni nel gruppo di lavoro;
 - valutare in modo condiviso la pratica educativa.

7. L'ipotesi sperimentale per il triennio 2010/11-2012/13

- Il primo obiettivo della ricerca (anno scolastico 2010-11) è quello di **precisare le criticità riscontrate nell'utilizzo dello S.C.I.N. e di elaborare nuove procedure, economiche (per quanto riguarda l'impiego di risorse) e sostenibili nel tempo**, da sperimentare nell'anno scolastico 2011-12.
- Il secondo obiettivo è quello di rivedere il testo dello S.C.I.N., tenendo conto, oltre che di quanto emerso dalle riflessioni educatori e dai pedagogisti, dello schema di riferimento elaborato dal gruppo di monitoraggio regionale.
- In particolare, **il testo sarà rivisto**, nel corso dell'anno scolastico 2011-12, **utilizzando le categorie, definite a livello regionale**:
 - Dimensioni di qualità (al posto di ambiti);
 - Criteri di qualità (al posto di descrizione generale);
 - Descrittori (al posto di indicatori).
- Il terzo anno (anno scolastico 2012-13) si lavorerà, a livello di CPP, sul **nesso autovalutazione-eterovalutazione**.

La qualità della relazione con la famiglia

1) Accoglienza, ascolto e accompagnamento delle famiglie

a) Condivisione del progetto educativo

b) Riconoscimento e valorizzazione delle differenze nella relazione con le famiglie

- colloqui e la loro progettazione
- I momenti di incontro
- Le informazioni
- I momenti di scambio informali.

c) Sostegno della famiglia nel riconoscimento e valorizzazione delle proprie risorse, in relazione ai compiti genitoriali

d) Sostegno della resilienza delle famiglie in difficoltà, in un'ottica di rete territoriale di servizi

La qualità della relazione con la famiglia
(.....)

2) Forme, modalità e strumenti della partecipazione delle famiglie

- a) Le forme organizzate di partecipazione
- b) Le iniziative culturali e formative.
- c) I momenti conviviali.
- d) La partecipazione alla valutazione della qualità del servizio.

6. L'attuale fase di revisione critica

- L'utilizzabilità e l'effettivo utilizzo dello S.C.I.N. sono condizionati da:
 - **Turn over di coordinatrici ed educatrici** (l'81% delle coordinatrici e il 61,8% delle educatrici non hanno partecipato alla elaborazione dello S.C.I.N. Negli anni 2000-2003);
 - **Modalità d'uso differenziate**, nelle diverse realtà territoriali della Provincia;
 - **Cambiamenti intervenuti**, nell'ultimo decennio (l'attuale versione dello S.C.I.N. risale all'inizio degli anni 2000) nella società e nella sensibilità educativa.
- Per questo motivo è stata impostata, nell'ambito del lavoro del C.P.P. di Forlì-Cesena, una ricerca triennale con il duplice scopo di:
 - Rivedere le procedure di utilizzo dello S.C.I.N. N.;
 - Rivedere i criteri di qualità e i descrittori dello S.C.I.N.

8. Un esempio di revisione contenutistica

"Qualità della relazione con la famiglia" - PARTE SECONDA
(VERSIONE ATTUALE)

La qualità del rapporto con i genitori

1. Frequenza regolare di incontri individuali e collettivi con le famiglie
2. Partecipazione delle famiglie
3. Ascolto delle esigenze delle famiglie
4. Ascolto delle esigenze educative delle famiglie in relazione al ruolo/funzione genitoriale
5. Informazione regolare alle famiglie
6. Partecipazione dei genitori a iniziative e a momenti conviviali
7. Gestione negoziata dell'ambientamento
8. Condivisione di forme di valutazione del servizio.

8. Un esempio di revisione contenutistica

"Qualità della relazione con la famiglia" - PARTE SECONDA
(VERSIONE ATTUALE)

La qualità del rapporto con i genitori

1. Frequenza regolare di incontri individuali e collettivi con le famiglie
2. Partecipazione delle famiglie
3. Ascolto delle esigenze delle famiglie
4. Ascolto delle esigenze educative delle famiglie in relazione al ruolo/funzione genitoriale
5. Informazione regolare alle famiglie
6. Partecipazione dei genitori a iniziative e a momenti conviviali
7. Gestione negoziata dell'ambientamento
8. Condivisione di forme di valutazione del servizio

9. Il ruolo del coordinamento pedagogico nella promozione e nella valutazione della qualità educativa: parte prima

- La logica della valutazione della qualità educativa non può essere una logica di "controllo", ma una **logica di promozione della qualità del sistema dei servizi**;
- **Tre questioni cruciali per la valutazione della qualità dei servizi, in una logica di promozione:**
 - Il progetto pedagogico;
 - Il ruolo dei CPP;
 - Quale tipo di valutazione della qualità dei servizi

Il ruolo del coordinamento pedagogico nella promozione e nella valutazione della qualità educativa: parte seconda

- Il **problema** del progetto pedagogico non è quello di condividere, da parte dei diversi gestori, uno "schema" di riferimento per la sua elaborazione, ma quello di **condividere, nell'ambito del CPP, modalità di "controllo", di valutazione della sua concreta realizzazione;**
- In questo senso, **diviene centrale il ruolo dei CPP** come luogo in cui sia possibile implementare spazi di condivisione pedagogica e metodologica.

Il ruolo del coordinamento pedagogico nella promozione e nella valutazione della qualità educativa: parte terza

- **Questioni chiave** per una corretta impostazione di un processo di valutazione
 1. Il processo di valutazione deve essere **funzionale alla qualificazione dell'intero sistema territoriale dei servizi;**
 2. Il processo di valutazione deve essere **rispettoso delle diversità, ma si deve prevedere, contemporaneamente, la definizione di strumenti e di modalità condivise di valutazione della qualità educativa;**
 3. **Va esitata la contrapposizione fra autovalutazione ed eterovalutazione; l'eterovalutazione può essere pensata come immanente ai livelli ricorsivi, reciprocamente retroagenti, di valutazione;**
 4. **Ciò può realizzarsi solo nella misura in cui viene attribuito al CPP un ruolo determinante nel processo di valutazione della qualità dei servizi**

Il manuale di valutazione Pan: un marchio di qualità per i servizi alla prima infanzia

Guido Boldrin

Direttore Generale Consorzio Nazionale Con.Opera

È noto che tra i fattori primari di competitività di un **sistema territoriale locale** vi è la dotazione di Servizi sociali ed educativi, i quali elevano le condizioni per la crescita sociale ed economica, sia ampliando le opportunità delle persone, sia accrescendo il livello della coesione sociale.

Il rapporto tra dotazione di servizi e crescita economica e sociale non è però un automatismo, ma è frutto di interventi programmati.

L'offerta di servizi per la prima infanzia risponde ad un **bisogno delle famiglie** oggi sempre più urgente; bisogno che non trova ancora un adeguato soddisfacimento.

Nonostante **l'aumento dei servizi** riscontrato negli ultimi anni, fatto salvo eccezioni come l'Emilia-Romagna, i Servizi all'infanzia nelle Regioni italiane coprono mediamente poco più 10% del bisogno espresso e tante famiglie si trovano di fronte all'impossibilità di accedere ai Servizi o a lunghe **liste di attesa**.

Occorre precisare che tale priorità non deve però mettere in secondo piano il fatto che l'aumento dell'offerta dei servizi deve essere contestuale alla presenza di **Servizi di qualità**.

Il problema da porre per rispondere al bisogno sociale delle famiglie è dunque quello di una **policy** che riesca a garantire e migliorare l'offerta dei servizi a costi sostenibili; dove il miglioramento include l'aumento stesso dei servizi, non il contrario (un aumento dei servizi corrisponde sic et simpliciter al miglioramento della qualità).

In questa direzione il **Consorzio Con.Opera** - Servizi Educativi per l'Infanzia e la Famiglia - che riunisce a livello nazionale Cooperative e Associazioni che gestiscono Asili Nido, ha dal suo inizio voluto contribuire a rispondere al bisogno delle famiglie sia attraverso la creazione di nuove strutture per l'infanzia sia, unendosi a Banca Intesa SanPaolo e altri importanti soggetti del privato sociale, attraverso la creazione di un marchio di qualità, il marchio PAN, che è registrato presso l'Unione Europea.

Lo scopo è favorire la **crescita** di Servizi di Qualità offrendo know how, sostegno economico, formazione del personale, monitoraggio e valutazione del servizio svolto a quanti aderiscono al Consorzio PAN.

La qualità di un servizio è il tema che **Con.Opera** ha da subito ritenuto centrale e dall'esperienza maturata in questi anni di lavoro, ha compreso che promuoverla significa innanzitutto imparare a riconoscere il **valore** dei singoli servizi e valorizzarne la loro fisionomia, senza dover omologare gli aspetti che la definiscono.

Il ruolo prioritario di un servizio per l'infanzia è promuovere una **reale centralità** del bambino e della sua famiglia, favorendo quelle dinamiche societarie di tipo reticolare che, se attuate, portano ad una maggior ricchezza e al benessere individuale e comunitario. Per questo l'organizzazione di un nido non è riconducibile alla mera prestazione di un'attività (tra chi offre e chi riceve) ma rappresenta un **agire condiviso** in cui i bambini e le loro famiglie sono soggetti attivi, quanto lo sono le educatrici e i diversi operatori che a differenti livelli realizzano il servizio.

Il bisogno che ha portato alla creazione dei Servizi per l'infanzia non è, infatti, quello del bambino, inteso come singola entità, ma quello di una **famiglia** che, di fronte ad esigenze imposte dall'organizzazione sociale, ha la necessità di trovare relazioni positive che la accompagnino nel difficile compito genitoriale.

Se non si guarda a questo **naturale punto di partenza**, il problema della qualità viene travisato e, come spesso succede, gli strumenti creati per rispondere ad un'esigenza specifica (orari, materiali, attività ecc) sembrano divenire strumenti fini a se stessi, il cui valore si stacca dal bisogno che li ha generati.

La qualità, nel nostro Consorzio, non è, quindi, rappresentabile in termini di requisiti di accesso e standard organizzativi, ma da un **metodo** di lavoro per cui tutti questi aspetti vengono valutati sulla base dell'esigenza a cui sono chiamati a rispondere.

Il **Manuale di Qualità** rappresenta il punto di partenza per lo sviluppo di un lavoro orientato al continuo miglioramento del servizio.

L'**Associazione** e la **Cooperazione sociale** hanno dimostrato in questi anni di essere in grado di rispondere in maniera qualificata alla domanda di partecipazione e di relazione che rappresenta la nuova dimensione dei bisogni sociali.

Per incrementare l'offerta dei Servizi all'infanzia e rispondere maggiormente alla domanda delle famiglie occorre che il sistema pubblico riconosca sempre più e pienamente il valore e il **ruolo del privato sociale**.

La **compresenza** di forme gestionali pubbliche e private è la possibilità di confronti positivi, innesco di pratiche virtuose, sostegno reciproco e integrazioni in vista di un sempre maggior sviluppo, qualificazione e sostenibilità di questi Servizi.

Per approfondimenti e contatti

Direttore Generale Consigliere

Consorzio Con.Opera
Viale Monza, 1 - 20125 Milano
Tel. 02 28970189 - e-mail: info@conopera.it

Consorzio Pan
Via Monte di Pietà, 8 - 20121 Milano
e-mail: info@consorziopan.it



IL CONSORZIO PAN

è un Consorzio **senza fini di lucro** che si propone di creare e supportare servizi per la prima infanzia, accompagnando lo sviluppo dell'imprenditoria sociale su tutto il territorio nazionale garantendo ai bambini e alle loro famiglie servizi di qualità a costi sostenibili.

La storia di Pan

Consorzio PAN nasce nel 2004 da un'ipotesi di lavoro congiunto tra Banca Intesa SanPaolo, CGM, CDO Opere Sociali (Con. Opera). Nel 2005 si aggiunge alla compagine sociale Legacoop e nel 2010 FISM

La visione comune in Pan

- i bambini e l'educazione sono un bene comune su cui investire
- L'educazione è una responsabilità da condividere con la famiglia
- Problematicità da affrontare:
 - Insufficienza di servizi per l'infanzia (non sono stati raggiunti gli obiettivi in materia di erogazione di servizi per l'infanzia: il 33% di copertura dei posti)
 - Insufficienti le politiche di Conciliazione
 - Disomogeneità nell'erogazione di servizi di qualità
 - Solvibilità/accessibilità economica dei servizi

L'Innovatività di Pan

- Collaborazione paritaria tra organizzazioni del Terzo Settore e un soggetto tra i più importanti del "mondo" profit, accomunate da un'unica mission: mettere a disposizione esperienza, capacità e professionalità per favorire la crescita del Welfare in Italia
- Il riconoscimento di un **marchio di qualità a livello europeo** nei servizi per la prima infanzia

Le azioni di Pan

- Accompagnamento al **Manuale di Qualità** - valutazione del servizio in base a criteri di qualità del servizio in **ambito educativo, gestionale e organizzativo**;
- Formazione per gli **educatori**, i **coordinatori** e i **valutatori** del Manuale di Qualità;

Le azioni di Pan

- **Consulenza organizzativa**, offerta dalla rete di appartenenza che supporta i propri affiliati (su richiesta);
- Supporto e sponsorizzazione alla **Festa dei Bimbi**: nel mese di giugno ogni servizio affiliato organizza un open day che diventa una piacevole occasione di incontro e di conoscenza tra il servizio e il territorio;
- **Ricerca** - negli ultimi due anni Pan ha incrementato l'attività di ricerca su temi di grande importanza per gli operatori del settore e per le famiglie (il rapporto sui costi in un nido, Il ruolo delle famiglie nel servizio);
- **Aggiornamento e revisione** del manuale di qualità;



Le azioni di Pan

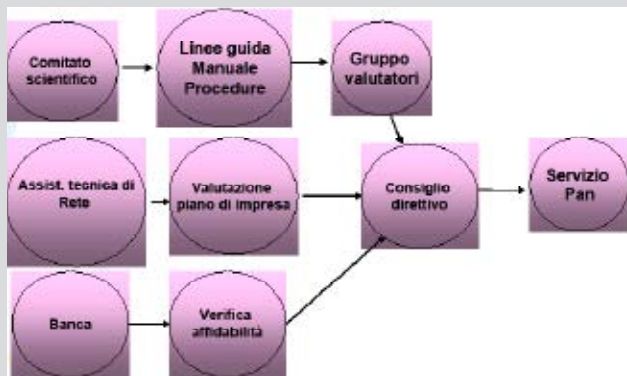
- **Convegnistica** - annualmente viene organizzato un Convegno Nazionale per confrontarsi su temi riguardanti la prima infanzia;
- **Sito WEB** - area riservata in cui vengono gestite le pratiche, dal 2004 ad oggi, utilizzo del materiale di comunicazione, ecc.
- possibilità di consultare il materiale formativo
- **Promuove a mezzo stampa** - campagne di comunicazione mostrando il valore e la qualità dei servizi a marchio Pan.

I Punti di forza di Pan

La collaborazione tra realtà diverse è la forza trainante dello sviluppo di Pan e il punto di novità. La diversità diventa scambio e valore:

- Lo scambio culturale esistente all'interno del Comitato di Accompagnamento e del Comitato scientifico permette lo sviluppo continuo del Manuale di qualità e del progetto stesso, obbliga il Consorzio ad avere una panoramica dei servizi all'infanzia differenziata e spinge ad una riflessione più ampia sulle politiche di sviluppo a livello nazionale e locale.
- La formazione è organizzata in collaborazione con esperti provenienti da tutte le reti e lo scambio tra educatori di diverse strutture, diventa momento di crescita per loro e per il consorzio;

La valutazione della qualità in Pan



I Risultati di Pan



Un servizio è nella repubblica di San Marino

I prodotti finanziari di Pan

- Pan mette a disposizione delle **imprese sociali finanziamenti** a condizioni agevolate fino a 100.000 € per start up di nuove strutture o per ristrutturazioni di immobili e fino a 50.000 € per l'acquisto di mobili con la sola garanzia delle Reti di riferimento che svolgono il ruolo di verifica e accompagnamento agli imprenditori sociali che sviluppano e ampliano servizi nuovi o già esistenti.
- Pan mette a disposizione speciali **prodotti finanziari** per le **famiglie** che iscrivono i propri bambini a un Asilo affiliato Pan, per consentire di diluire nel tempo il peso della retta annuale del nido.

I Punti di forza di Pan

- I valutatori, portatori di diverse esperienze, contribuiscono al miglioramento del manuale e degli strumenti di verifica;
- L'unione tra quattro tra le maggiori reti nazionali del terzo settore e di una grande banca, permette di sviluppare rapporti di collaborazione e dialogo anche con Enti Pubblici locali e nazionali, sulla Qualità dei servizi, sui costi degli stessi e soprattutto sulla necessità di dare una risposta soddisfacente a tutti i bambini del nostro paese

I Risultati di Pan

- I nidi Pan in Italia: 418
- Numero di posti nido: 9.593
- Numero di occupati: 2.283
- Numero nuovi servizi: 132
- Numero nuovi posti nido: 3.839
- Numero nuovi posti di lavoro: 899
- Numero di richieste di finanziamento: 55

Il manuale di valutazione Pan: un marchio di qualità per i servizi alla prima infanzia

Michela Lombardini

Valutatore Consorzio Pan

Il manuale di valutazione Pan nasce dalla volontà del Consorzio Pan nazionale di creare uno strumento che potesse monitorare la qualità dei servizi alla prima infanzia.

I principi ispiratori del manuale sono: la centralità del bambino, della famiglia nelle prassi educative e la possibilità di costruire reti sul territorio.

Il manuale è concepito insieme come strumento di autovalutazione e di eterovalutazione. L'eterovalutazione è affidata ad uno staff di valutatori esperti in campo educativo.

Il manuale si focalizza su quattro aree di attenzione:

- istituzione e strategia
- servizio
- risorse umane
- processi interni ed esterni

La macroarea **istituzione e strategia** analizza la qualità attraverso item che prendono in considerazione l'identità del servizio, l'ascolto del territorio e il rispetto delle normative vigenti rispetto al servizio nido.

La macroarea **servizio** contiene item tesi ad analizzare la qualità relativa al progetto educativo ed organizzativo del servizio. Nella presentazione sono riportati gli item che costituiscono la macro area.

La macroarea **risorse umane** definisce i criteri di qualità rispetto alle modalità di selezione, gestione e aggiornamento del personale.

La macroarea **processi interni ed esterni** prende in considerazione attraverso item specifici dei processi messi in atto dal servizio per quanto riguarda la partecipazione, la soddisfazione delle famiglie, degli operatori e di quanto venga promossa l'attività del servizio sul territorio.

Il manuale è utilizzato da tutte le strutture marchiate Pan.

Il manuale e tutte le iniziative e attività di formazione e promozione del consorzio Pan si possono reperire nel sito:

Per approfondimenti e contatti

www.consorziopan.it

MANUALE DI VALUTAZIONE PAN

Il monitoraggio della qualità
nei servizi alla prima infanzia

Michela Lombardini

I PRINCIPI ISPIRATORI

- Centralità del bambino
- Centralità della famiglia
- Costruzioni di reti sul territorio

VALUTARE LA QUALITÀ

La Qualità dei servizi alla prima infanzia la si deve concepire come sistema fra:

- AUTOVALUTAZIONE
- ETEROVALUTAZIONE

LA STRUTTURA DEL MANUALE

- Il Manuale Pan si focalizza su quattro aree di attenzione:
 - ISTITUZIONE E STRATEGIA
 - SERVIZIO
 - RISORSE UMANE
 - PROCESSI INTERNI ED ESTERNI

ISTITUZIONE E STRATEGIA

- Identità del servizio educativo
- Identità e progetto del servizio
- Presidio delle risorse
- Ascolto del territorio e domanda educativa
- Rispetto delle normative vigenti
- Organizzazione di secondo livello

SERVIZIO

- Elaborazione e verifica del progetto educativo
- Modalità organizzative e gestionali delle routine
- Informazione e documentazione delle attività educative
- Confezionamento e somministrazione dei pasti
- Attività di igiene e sanificazione degli spazi
- Contabilità-Amministrazione e controllo di gestione
- Politiche tariffarie e gestione dei rapporti economici fra gestore e famiglie

RISORSE UMANE

- Selezione del personale
- Gestione del personale
- Aggiornamento e formazione del personale

PROCESSI INTERNI ED ESTERNI

- La partecipazione
- Miglioramento continuo
- Verifica della soddisfazione degli operatori
- Verifica della soddisfazione dei committenti
- Promozione delle attività verso l'esterno

SPECIFICITÀ DEL MARCHIO

- Miglioramento del Servizio
- Miglioramento del lavoro degli operatori
- Crescita complessiva del sistema comunità



Il sistema di gestione qualità secondo la norma iso 9001 e la norma UNI 11034: il modello CADIAI

Daria Quaglia

Coordinatrice Pedagogica di servizi all'infanzia e responsabile tecnico dell'area infanzia - Cooperativa CADIAI - Bologna

L'intervento formativo descrive come dalla certificazione dei Nidi secondo norma ISO 9001 e UNI 11034 sia nato un modello di gestione dei nidi d'infanzia che CADIAI ha implementato nel tempo e applicato in modo omogeneo presso tutte le strutture. Vengono descritti in particolare i requisiti e la struttura del sistema qualità con particolare messa a fuoco del "Progetto Pedagogico Matrice" e delle modalità di valutazione del servizio erogato.

Nuclei principali dell'intervento:

Viene presentato il modello di gestione dei Nidi d'Infanzia della Cooperativa CADIAI certificato dal 2003 secondo la norma ISO 9001 e la norma di Settore UNI 11034.

Descrizione del contesto/ente in cui si realizza il processo di valutazione:

Il processo di valutazione descritto fa riferimento a procedure, prassi operative e strumenti utilizzati nei 22 Nidi d'Infanzia gestiti da CADIAI in rapporto di convenzione/concessione con il comune di Bologna e altri comuni della Provincia. In tutti questi servizi è stata riconosciuta la coerenza delle fasi di progettazione, gestione ed erogazione con la ISO 9001 e la UNI 11034.

Procedure e strumenti di valutazione utilizzati:

Nell'intervento viene descritto il modello di gestione CADIAI che consiste nella definizione per ciascun servizio all'infanzia di un Progetto Pedagogico nel quale sono definite le modalità attraverso le quali si sviluppano le fasi di autovalutazione ed eterovalutazione. I riferimenti principali in questo ambito sono gli elementi innovativi recentemente introdotti in tema di autovalutazione: la procedura operativa "Strumenti di valutazione" e lo strumento applicato dal gruppo di lavoro denominato "MAP" (Manuale di Autovalutazione partecipata.)

Per approfondimenti:

Il "Progetto Pedagogico Matrice" dei Nidi gestiti da CADIAI, le Istruzioni Operative e gli strumenti utilizzati dai gruppi di lavoro possono essere chiesti al Coordinamento Pedagogico CADIAI (Responsabile: Dott.ssa Daria Quaglia - daria.quaglia@libero.it) o al Responsabile Gestione Qualità CADIAI (Dott. Pierluigi Signaroldi - p.signaroldi@cadi.ai.it).
www.cadi.ai.it

SISTEMA GESTIONE QUALITÀ
SECONDO LA NORMA ISO 9001
E LA NORMA UNI 11034:
IL MODELLO CADIAI

Daria Quaglia

ISO 9001: significato della certificazione

Certificare il Sistema di Gestione per la Qualità secondo la norma ISO 9001 equivale a dare assicurazione che le attività per la qualità sono **progettate, svolte, documentate e controllate** secondo quanto previsto dalla **norma** stessa e dai requisiti stabiliti dall'**organizzazione**.

La norma tecnica prevede anche la gestione in termini di **efficienza**. L'adesione alla certificazione è **volontaria**.

Le indicazioni date dalla norma ISO 9001:2008

- “La presente norma internazionale può essere utilizzata da **parti interne** ed esterne all’organizzazione, compresi gli organismi di certificazione, **per valutare la capacità dell’organizzazione di soddisfare i requisiti del cliente, i requisiti cogenti** (quelli stabiliti da leggi, regolamenti, direttive e prescrizioni obbligatorie in genere) **applicabili al prodotto ed i requisiti stabiliti dall’organizzazione stessa.**”
- “La presente norma internazionale promuove l’adozione di un **approccio per processi nello sviluppo, attuazione e miglioramento dell’efficacia di un sistema di gestione per la qualità**, al fine di accrescere la soddisfazione del cliente mediante il rispetto dei requisiti del cliente stesso.”

ISO 9001: Elementi di base

- Manuale della qualità (generale)
- Procedure gestionali (generali)
- Procedure operative di settore
- Procedure operative dei servizi
- Modulistica e documentazione

- Matrice gestione documenti

Autovalutazione: PDCA

Applicare a tutti i processi e al sistema nel suo complesso la metodologia conosciuta come “Plan-Do-Check-Act” (PDCA). La metodologia PDCA può essere brevemente descritta come segue:



Eterovalutazione: rilevazione della soddisfazione

- Rilevazione strutturata della soddisfazione del cliente
- Predisposizione di procedure strutturate per la raccolta di reclami, segnalazioni o semplici suggerimenti

ISO 9001: Requisiti generali

1. Identificare i processi
2. Stabilire la sequenza e le relazioni
3. Stabilire criteri e metodi per il funzionamento e il controllo dei processi
4. Individuare risorse e informazioni per il funzionamento e il monitoraggio
5. Misurare e analizzare questi processi
6. Azioni per il raggiungimento dei risultati e per il miglioramento continuo

Le azioni di valutazione previste dalla norma ISO

1. PDCA a ciascun processo » autovalutazione
2. Riesame attività svolte » autovalutazione
3. Verifiche ispettive interne (*) o dell’ente di certificazione » eterovalutazione
4. Rilevazione della soddisfazione del cliente » eterovalutazione

(*) I valutatori interni devono essere estranei all’area valutata

Eterovalutazione: le verifiche ispettive

L’organizzazione deve condurre audit interni ad intervalli pianificati per determinare se il sistema di gestione per la qualità:

- è conforme a quanto pianificato, ai requisiti della norma internazionale ed ai requisiti del sistema di gestione per la qualità stabiliti dall’organizzazione stessa;
- è efficacemente attuato e mantenuto.

UNI 11034: le norme di settore

- Norme elaborate da UNITER ente federato all’UNI
- Ogni norma tiene conto, fornendo i requisiti di qualificazione, della specificità dei servizi alla persona
- Sono **norme complementari alle norme della serie ISO 9000** che rappresentano il riferimento per l’attuazione e la gestione di un Sistema qualità
- Tali norme di settore potranno essere utilizzate nell’ambito del sistema degli accreditamenti per la qualificazione delle strutture erogatrici
- Le norme considerano per acquisiti gli obblighi previsti dalla legislazione in vigore
- Si applica ai nidi d’infanzia e ai servizi integrativi ai nidi d’infanzia, comunque denominati, quali ad esempio: centri per bambini e genitori, centri/spazi gioco, centri infanzia.

Processi individuati dalla norma

- Ammissione
- Progettazione - Ambientamento
- Organizzazione e gestione delle attività e degli spazi
- Verifica e valutazione dei risultati del progetto educativo-pedagogico

2. Progettazione - Ambientamento

Vanno definiti e documentati criteri, modalità, strumenti e responsabilità relativi a:

- Definizione del Progetto pedagogico
- Definizione del Progetto di sezione
- Osservazione
- Definizione del percorso di ambientamento individuale e sua verifica

4. Verifica e valutazione dei risultati del progetto educativo-pedagogico

Vanno definiti e documentati e identificate le responsabilità relative a:

- Modalità, strumenti, criteri e tempi di verifica dei risultati della progettazione educativa-pedagogica
- Modalità, strumenti, criteri e tempi di verifica dei risultati della progettazione di sezione

Registrazioni

- Cartella individuale informativa (dati anagrafici, eventuali dati sociali e sanitari, riferimenti, ecc.) Progetto educativo-pedagogico (obiettivi della struttura, caratteristiche strutturali e organizzative in termini di spazi e arredi, tempi e materiali necessari, specifiche di servizio, metodologie, attività, modalità di accesso e di erogazione nel caso di bambini con deficit, passaggio nidi-scuole d'infanzia)
- Progetto di sezione (...)
- Percorso di ambientamento
- Servizi erogati e attività connesse
- Risultati della verifica del progetto educativo-pedagogico

1. Ammissione

Vanno definiti e documentati criteri, modalità e responsabilità relativi a:

- Accesso alla struttura
- Modalità di raccolta delle informazioni sui bambini
- Modalità e strumenti di comunicazione con la famiglia nella fase pre-ingresso

3. Organizzazione e gestione delle attività e degli spazi

Vanno definiti e documentati criteri, modalità e responsabilità relativi a:

- Organizzazione e gestione degli spazi
- Programmazione e gestione delle attività con i bambini
- Programmazione e gestione del servizio (organizzazione, coordinamento e verifica)
- Gestione della giornata e attività
- Coinvolgimento, partecipazione e comunicazione con la famiglia

Particolari attenzioni

- Collegamento con le altre agenzie educativo-sociali-sanitarie e con la comunità del territorio
- Passaggio nido-scuole d'infanzia
- Coinvolgimento della famiglia nelle fasi di verifica e di controllo del progetto educativo - follow-up
- Informazioni:
 - raccolta informazioni sui bambini;
 - trasmissione delle informazioni alla famiglia;
 - scambio interno di informazioni;
 - gestione delle informazioni di ritorno;
 - passaggio di informazioni tra figure educative sui percorsi dei bambini.

Modello CADIAI: i requisiti

- **Requisiti normativi**
 - ISO 9001:2008
 - UNI 11034:2003 Servizi all'infanzia
 - ISO 9004:2009
 - Requisiti cogenti
- **Indirizzi e criteri esterni**
 - Indirizzi Accreditamento RER
 - Indirizzi Coordinamento Pedagogico Provinciale
 - Richieste e requisiti dei committenti
 - Requisiti dei clienti
- **Requisiti stabiliti internamente**
(vedi contenuti Progetto Pedagogico CADIAI)

Modello CADIAI: la storia

- Dicembre 2001: certificazione ISO 9001 della cooperativa
- Dicembre 2003: certificazione ISO 9001 e UNI 11034 del Sistema Qualità Matrice (adottato all'avvio da ogni nuovo nido)
- Settembre 2010: revisione del modello da parte di un gruppo pilota di 18 operatori (Coordinatori Pedagogici e Gestionali, Educatrici, Collaboratrici, Responsabile di Area e Responsabile Qualità)
- Maggio 2011: introduzione del Manuale di Autovalutazione Partecipata (MAP)

Modello CADIAI: la struttura

- Sistema di gestione per la qualità - Progetto Pedagogico **generale**: matrice comune a tutti i nidi d'infanzia
- Sistema di gestione per la qualità - Progetto Pedagogico specifico: ottenuto dalla matrice introducendo in modo coerente specificità di servizio



Modello CADIAI: il Progetto Pedagogico

Sistema di gestione per la qualità costituito da 6 procedure relative ai punti del Progetto Pedagogico del servizio:

- Finalità, obiettivi e organizzazione del servizio
 - Ammissione e inserimento
 - Programmazione educativa
 - Gestione Attività
 - Gestione Risorse
 - Strumenti di valutazione
- Ogni procedura ha contenuti sia pedagogici, sia gestionali.



UN UNICO RIFERIMENTO

I contenuti integrati

- Finalità, obiettivi e organizzazione del servizio
 - Finalità del servizio
 - Orientamenti e identità del servizio
 - Attenzione alla diversità
 - Organizzazione dei gruppi dei bambini
 - Orientamenti generali su continuità educativa, organizzazione e utilizzo di spazi e arredi
- Ammissione e inserimento
 - Ammissione
 - Inserimento

I contenuti integrati

- Programmazione educativa
 - Programmazione educativa annuale
 - Verifica della programmazione
- Gestione Attività
 - Giornata tipo
 - Attività di cura
 - Servizi aggiuntivi
 - Documentazione
 - Relazione con le famiglie
 - Relazione con il territorio
 - Servizi alla gestione

I contenuti integrati

- Gestione Risorse
 - Gestione e organizzazione del personale
 - Formazione e aggiornamento
 - Approvvigionamento
- Strumenti di valutazione
 - Autovalutazione
 - Eterovalutazione

L'albero della pianificazione Educativa



Eterovalutazione: la rilevazione della soddisfazione

CADIAI ha attivato nei servizi modalità strutturate di rilevazione del grado di soddisfazione che si sviluppano su due assi diversi, ma con contenuti informativi tra di loro integrabili:

- incontri/confronti strutturati e a richiesta (con famiglie e committente/i);
- gestione segnalazioni/reclami, attivazione di azioni miglioramento;
- somministrazione questionari di gradimento del servizio.

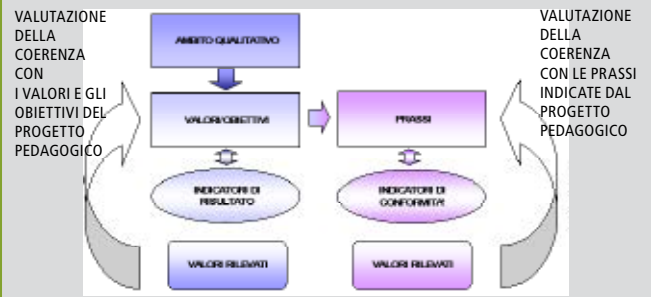
Autovalutazione: Modello CADIAI di autovalutazione annuale del servizio erogato

Il processo di valutazione prende in esame i seguenti 11 ambiti ai cui interno sono individuate una o più dimensioni qualitative (VALORI OBIETTIVI):

ACCESSO/AMMISSIONE (1) RELAZIONE CON LE FAMIGLIE (4)
 ORGANIZZAZIONE DEL SERVIZIO (1) RISORSE UMANE (4)
 INSERIMENTO/AMBIENTAMENTO (4) SICUREZZA E IGIENE (1)
 PROGETTO EDUCATIVO (4) SERVIZIO MENSA (2)
 PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA (1) GESTIONE RECLAMI (1)
 GESTIONE ATTIVITA' (2)

- Per il perseguimento dei suddetti VALORI/OBIETTIVI il Progetto pedagogico, Sistema di gestione definisce delle PRASSI. La conformità operativa a tali PRASSI è individuata da specifici INDICATORI

Autovalutazione: Modello CADIAI di autovalutazione annuale del servizio erogato



La Procedura "Strumenti di valutazione" Es. 1

| VALORE/OBIETTIVO DEFINITO | MODALITÀ/PRASSI DEFINITE PER IL RAGGIUNGIMENTO | MODALITÀ/PRASSI ATTUATE | INDICATORI DI IDONEITÀ A RAGGIUNGERE GLI OBIETTIVI | INDICAZIONI DI RIFERIMENTO | STRUMENTI DI RIFERIMENTO | PERIODICITÀ |
|---|--|--|--|---|---|---------------------------------|
| Trasparenza e informazione alle famiglie in merito al Progetto Educativo del servizio | Distribuzione Brochure del servizio | Annotazione su scheda colloquio (n. distribuzioni) | Numero di incomprensioni - lamentele dichiarate o reclami dovuti a carenze informative da parte delle famiglie | Griglia colloquio con la famiglia per inserimento | Foglio trasmissione documenti (MD 0501) | Annuale o ad ogni aggiornamento |
| | Consegna Carta dei servizi | Firme avvenuta consegna | | | | |
| | Convocazione Assemblea | Verbale e n. famiglie partecipanti | | | | |
| | Colloquio con le famiglie | Verbale colloquio | | | | |
| | Consegna Progetto Educativo e Programmazione educativa annuale | Verbale assemblea e collettivo di sezione per consegna | | | | |

La Procedura "Strumenti di valutazione" Es. 2

| VALORE/OBIETTIVO DEFINITO | MODALITÀ/PRASSI DEFINITE PER IL RAGGIUNGIMENTO | MODALITÀ/PRASSI ATTUATE | INDICATORI DI IDONEITÀ A RAGGIUNGERE GLI OBIETTIVI | STRUMENTI DI RIFERIMENTO | PERIODICITÀ |
|---|--|---|---|---|-------------------------------|
| Informazioni alle famiglie sulle modalità e i tempi della fase di ambientamento del bambino | Distribuzione specifico opuscolo "Modalità di inserimento al nido" | Annotazione consegna sulla griglia dei colloqui con le famiglie (n. di annotazioni) | N. di segnalazioni di carenze di informazioni o incomprensioni rilevate da parte delle famiglie | Griglia colloquio con la famiglia per inserimento | Annuale o ad ogni rilevazione |
| | Colloquio con la famiglia | Verbale colloquio | | | |
| | Assemblea di inizio anno | Verbale e numero famiglie partecipanti | | | |

Il Manuale di Autovalutazione Partecipata (MAP)

- viene utilizzato dal gruppo di lavoro
- si suddivide negli 11 ambiti con un totale di 25 valori/obiettivi
- riporta i valori rilevati in relazione agli indicatori
- prevede la **valutazione della coerenza con le prassi** definite dal Progetto Pedagogico, Sistema di gestione per la qualità
- e la **valutazione del raggiungimento dei valori/obiettivi indicati dal Progetto Pedagogico**, Sistema di gestione per la qualità
- consente la definizione di eventuali azioni di miglioramento

Manuale Autovalutazione Partecipata Es. 1

| VALORE/OBIETTIVO DEFINITO | MODALITÀ/PRASSI DEFINITE PER IL RAGGIUNGIMENTO | INDICATORI DI IDONEITÀ A RAGGIUNGERE GLI OBIETTIVI | VALUTAZIONE COMPLESSIVA VALORE/OBIETTIVO |
|---|--|--|--|
| Trasparenza e informazione alle famiglie in merito al Progetto Educativo del servizio | Distribuzione Brochure del servizio (Vd. note su Griglia colloquio con le famiglie) | Numero di incomprensioni - lamentele dichiarate o reclami dovuti a carenze informative da parte delle famiglie | Coerenza con le prassi definite (indicatore e obiettivo) Esito annuale (indicatore e obiettivo) Valutazione di efficacia e proposte di miglioramento |
| | Consegna Carta dei servizi (Vd. firme su Foglio di trasmissione documenti) | | |
| | Convocazione Assemblea delle famiglie (Vd. verbale assemblea) | | |
| | Colloquio con le famiglie (Vd. verbale collettivo/incontro di sezione) | | |
| | Consegna Progetto Educativo e Programmazione educativa annuale (Vd. firme su Foglio di trasmissione documenti) | | |

Manuale Autovalutazione Partecipata Es. 2

| VALORE/OBIETTIVO DEFINITO | MODALITÀ/PRASSI DEFINITE PER IL RAGGIUNGIMENTO | INDICATORI DI IDONEITÀ A RAGGIUNGERE GLI OBIETTIVI | VALUTAZIONE COMPLESSIVA VALORE/OBIETTIVO |
|---|--|---|---|
| Informazioni alle famiglie sulle modalità e i tempi della fase di ambientamento del bambino | Distribuzione specifico opuscolo "Modalità di inserimento al nido" (Vd. n. di consegne annotate sulla griglia del colloquio) | N. di segnalazioni di carenze di informazioni o incomprensioni rilevate da parte delle famiglie | Coerenza con le prassi definite Esito annuale (indicatore e obiettivo) Valutazione di efficacia e proposte di miglioramento |
| | Colloquio con la famiglia (Vd. verbale del colloquio) | | |
| | Assemblea di inizio anno (Vd. verbale dell'assemblea e n. di partecipanti) | | |

Valutare l'accoglienza. Uno strumento ad uso dei servizi per la prima infanzia

Anna Pelloni

Coordinatrice pedagogica servizi prima infanzia - Comune di Pavullo nel Frignano, Modena

L'intervento presenta l'esperienza di costruzione di uno strumento per la valutazione del progetto di accoglienza dei bambini e delle famiglie che per la prima volta entrano nei servizi alla prima infanzia, realizzato in un territorio di tre comuni dell'Appennino modenese che aderisce al coordinamento pedagogico comune.

Nei nostri tre comuni dal 2006 è attivo il coordinamento pedagogico sovra comunale dei servizi per la prima infanzia che raccoglie 5 diversi servizi in diversi comuni con un unico coordinatore comunale e collabora con altri 3 servizi esternalizzati coordinati da un coordinatore di cooperativa.

I servizi sono molto diversi tra loro per tipologia e numero di bambini accolti: due nidi da 50 bambini, un micronido da 21 bambini, 5 gruppi tra educatore domiciliare e piccolo gruppo educativo, una sezione sperimentale aggregata ad una scuola d'infanzia statale, un centro bambini e genitori. Nel complesso sono 33 le educatrici che lavorano in questi servizi per la prima infanzia. Ogni anno vengono attivati percorsi di aggiornamento comuni ed è proprio all'interno di questi che è stato sviluppato lo strumento di valutazione.

Lo strumento di autovalutazione presentato è stato costruito in un percorso di quattro anni scolastici che ha visto la partecipazione di tutte le educatrici e di tutte le coordinatrici pedagogiche dei servizi. Si è partiti dalla condivisione dei progetti di accoglienza dei bambini e delle famiglie per poi individuare alcuni momenti chiave del percorso di accoglienza e di questi degli indicatori/descrittori delle situazioni che denotano il raggiungimento degli obiettivi del percorso.

Questi indicatori/descrittori sono stati composti in un unico strumento composto da più schede che vengono utilizzate dal gruppo di lavoro di sezione di volta in volta prima e dopo il succedersi dei momenti ai quali si riferiscono. Alla conclusione del periodo di accoglienza tutto lo strumento viene utilizzato per la valutazione complessiva nel gruppo di lavoro di ogni servizio. La valutazione individua le situazioni di forza e di criticità che rimandano ad una riprogettazione in itinere del percorso per il singolo bambino e di anno in anno del progetto complessivo.

Lo strumento è stato costruito per essere agevole ed utile a chi lo utilizza e le esperienze di questi due ultimi anni di impiego hanno dato conferma di queste caratteristiche: esso viene impiegato sia come linea guida per la predisposizione dell'esperienza che come check list di valutazione una volta realizzata l'esperienza. È veloce da compilare e richiede il confronto tra le educatrici della sezione, permettendo di condividere e chiarire le letture dell'esperienza in corso. L'uso con il gruppo di lavoro di servizio, che nelle nostre realtà alle volte coincide con il gruppo sezione, porta a discutere e rivedere le procedure progettate in preparazione del nuovo anno scolastico.

VALUTARE L'ACCOGLIENZA

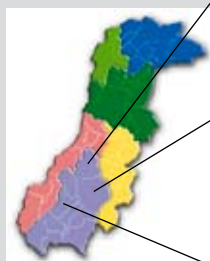
UNO STRUMENTO AD USO DEI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA

Anna Pelloni

Comuni di Pavullo nel Frignano, Serramazzoni, Lama Mocogno

Un territorio ricco di diversità

Servizi 0-3 del coordinamento



Serramazzoni: 4 servizi educatrice domiciliare privati convenzionati, 1 sezione sperimentale aggregata a scuola dell'infanzia statale a gestione esternalizzata
Pavullo: 3 nidi comunali di cui 1 a gestione comunale e 2 a gestione esternalizzata 1 centro bambini e genitori comunale a gestione esternalizzata 1 nido privato convenzionato
Lama Mocogno: 1 piccolo gruppo educativo comunale gestione esternalizzata

Valutare l'accoglienza

- Il percorso di costruzione dello strumento è nato con lo scopo di fornire a tutti gli operatori educativi dei differenti servizi dei punti di riferimento condivisi e verificabili su uno dei progetti che incidono sulla qualità del servizio: il progetto di accoglienza, realizzato in ciascun servizio con modalità molto differenti.
- La sollecitazione della legge regionale sulla dotazione di strumenti di valutazione della qualità dei servizi ci ha spinto a tradurre la nostra riflessione comune in uno strumento di valutazione.

Riferimenti

- studi realizzati sui temi dell'accoglienza, inserimento e ambientamento (dagli studi sull'attaccamento alle relazioni diadiche e triadiche, all'analisi della comunicazione, al ruolo dello spazio...)
- studi sulla valutazione e sulla costruzione di strumenti valutativi (grazie al supporto dell'Università di Parma).
- Abbiamo beneficiato di esperienze e stimoli vicini a noi: del percorso realizzato con le colleghe del Progetto Scambi Regionale che a livello provinciale si è concentrato sul tema dell'accoglienza nel 2006-2007 e successivamente del materiale realizzato nel territorio dell'Unione Terre di Castelli nel 2009 ("Accogliere con cura").
- È stata utile anche l'esperienza acquisita dalle coordinatrici pedagogiche nel percorso di costruzione dello strumento di valutazione del gioco (Il nido ludico) realizzato dal Comune di Modena nel 2004-2009.

Percorso

- L'elaborazione è avvenuta in incontri di intercollettivo e due percorsi formativi in due anni scolastici coinvolgendo per la prima stesura e per la seconda due diversi gruppi di educatrici.
- Tra queste tappe c'è stata una rielaborazione realizzata dal Coordinamento pedag+ogico.
- Nei due percorsi formativi ci siamo fatte supportare da Elena Venturelli della Facoltà di Psicologia dell'Università di Parma e da Maria Cristina Stradi e da Roberto Maffeo del Coordinamento pedagogico dell'Unione Terre dei Castelli.

Lo strumento

Lo strumento prende in considerazione alcuni momenti del percorso dell'accoglienza che sono stati individuati come momenti incisivi sulla qualità del percorso stesso:

- la progettazione e la verifica,
- la prima assemblea dei genitori,
- il primo colloquio con la famiglia,
- la festa di accoglienza,
- le prime settimane di frequenza,
- la situazione a due mesi dall'inizio dell'accoglienza,
- il colloquio di fine inserimento
- e l'incontro di verifica con i genitori della sezione.

Tappe

- 2006-2007 - Confronto sul progetto di accoglienza
- 2007-2008 - Individuazione di indicatori
- 2008-2009 - Prima stesura strumento e sperimentazione a campione
- 2009-2010 - Seconda stesura strumento e sperimentazione a tappeto
- 2010-2011 - Utilizzo a regime

Obiettivi

- costruzione di uno strumento condiviso, agevole e utile
- confrontarci e condividere il pensiero sull'educazione dei bambini da zero a tre anni,
- individuare dei riferimenti teorici e prassici condivisi da tutti i servizi,
- concentrare il dialogo sul senso delle azioni più che su tempi, spazi e modalità.

Percorso

- Negli incontri di lavoro abbiamo analizzato osservazioni, costruito descrittori, visionato riprese video, simulato l'utilizzo dello strumento e sperimentato l'effettivo utilizzo dello strumento.
- Il gruppo di lavoro ristretto (circa 14 educatrici per volta che rappresentavano tutti i servizi) si è confrontato con le colleghe sul servizio nell'utilizzo dello strumento e alla fine lo strumento è stato presentato a tutte le educatrici.

Lo strumento

Di ogni momento chiede di confrontare alcuni indicatori che riguardano

- l'organizzazione,
- il ruolo degli operatori,
- il ruolo dei genitori,
- il comportamento dei bambini

con la situazione vissuta da ciascun bambino e dai suoi familiari, assegnando un punteggio che va da 0 (nulla di ciò che è descritto) a 3 (tutto ciò che è descritto).

Modulazione dell'accoglienza

The image shows a document with a grid layout. The title is 'Modulazione dell'accoglienza'. The grid has several columns and rows, with text visible in the first few rows. The text describes the organization of the welcome process, including information for parents and the role of educators.

(da compilarsi nei primi due-tre giorni di frequenza del bambino)

Organizzazione:

- I genitori sono stati informati per tempo sull'orario, modalità e luogo dell'accoglienza nel primo periodo.
- Il luogo è accogliente, gli arredi e i materiali presenti permettono l'esplorazione dello spazio da parte dei bambini nuovi e permettono ai bambini già inseriti di continuare a giocare con tranquillità.
- Al genitore è offerto un posto comodo (sedia, cuscino, divanetto) dal quale seguire e sostenere il proprio bambino.
- Le immagini esposte sono esplicative delle attività possibili in quello spazio e permettono al bambino e al genitore di comprenderne le funzioni.
- Sono accolte poche coppie nuove genitore/bambino per volta.
- Ci sono i nomi/le foto del bambino nuovo che caratterizzano i suoi spazi personali.

Modulazione dell'accoglienza

Educatori operatori:

- Gli educatori conoscono il bambino: lo chiamano per nome, riconoscono i suoi oggetti personali e transizionali, conoscono le sue eventuali problematiche sanitarie/alimentari.
- I bambini già presenti in sezione (qualora ce ne siano) sono stati informati dell'arrivo e della permanenza in sezione di nuovi bambini e adulti.
- Gli educatori esplicitano il senso delle azioni, spiegano i gesti e le parole.

Modulazione dell'accoglienza

Genitori:

- Il genitore sostiene il proprio bambino con lo sguardo e l'incoraggiamento verbale.
- Il genitore si muove con discrezione osservando i bambini e le interazioni, accogliendo gli altri bambini quando si rivolgono a lui ma non prende per primo iniziativa verso di loro.

Modulazione dell'accoglienza

Bambini:

- Qualora ci siano bambini già inseriti, il loro gruppo al momento dell'accoglienza nei primi giorni è numericamente limitato e sereno, si muove autonomamente nello spazio e utilizza correttamente le opportunità di gioco esistenti.

Lo strumento è una **autovalutazione**, utile a detta delle educatrici sia in fase di progettazione di ogni situazione che in fase di verifica della stessa.

Nonostante nel percorso di costruzione siano stati messi a confronto i risultati dei diversi servizi, non è questo l'uso che se ne intende fare: non uno strumento per vedere quale servizio ha fatto meglio nel percorso di accoglienza ma uno strumento ad uso delle educatrici per analizzare dove il percorso non ha funzionato o cosa può essere migliorato. Uno strumento che aiuta il confronto tra tutto il personale coinvolto nell'accoglienza delle famiglie.

Le condizioni che hanno reso possibile l'esperienza sono da ritrovarsi

- nella convenzione di Coordinamento pedagogico sovraterritoriale che prevede per il personale educativo dei servizi dei tre comuni degli incontri obbligatori retribuiti come percorso di formazione (20 ore annuali),
- nella normativa regionale che richiede la dotazione di strumenti di valutazione del progetto pedagogico dei servizi,
- nella ricca offerta di esperienze e occasioni di incontro sui temi pedagogici dei servizi 0-3 presente sul territorio provinciale modenese,
- nella disponibilità di esperti sul territorio e
- nella disponibilità di finanziamenti per la formazione del personale erogati dalla Provincia di Modena.

Strumenti e strategie di ascolto e monitoraggio per la costruzione e la condivisione di un'idea di qualità

Sabrina Bonaccini

Pedagogista responsabile tecnico settore infanzia della cooperativa sociale Coopselios - Reggio Emilia

I nuclei principali dell'intervento hanno riguardato la presentazione dei diversi strumenti e delle strategie di ascolto e monitoraggio che il settore infanzia di Coopselios ha adottato per costruire un'idea condivisa di qualità con i diversi stakeholder coinvolti nella gestione dei servizi educativi.

Per contestualizzare le strategie scelte è stato presentato il contesto del settore infanzia di Coopselios: una cooperativa di grandi dimensioni, che si articola con servizi 0-6 anni diversificati per dimensioni e tipologie in 6 regioni diverse, accogliendo 1800 bambini circa ogni anno di cui 1200 in Emilia-Romagna; con un'organizzazione tecnica articolata che impiega oltre 500 operatori a vari livelli.

La complessità e l'articolazione del sistema di monitoraggio e valutazione è data dalla complessità di coniugare la molteplicità e la varietà dei servizi, dislocati su più regioni con legislazioni diversificate e specificità territoriali, con la necessità di definire un'identità organizzativa e progettuale distintiva e riconoscibile del Settore infanzia .

Le azioni di monitoraggio, verifica ed ascolto si realizzano tenendo a riferimento i valori dell'organizzazione, gli standard di qualità definiti per il servizio, gli impegni assunti in sede contrattuale che trovano formalizzazione negli strumenti: carta dei valori del settore infanzia; carta dei servizi, indicatori di prodotto e processo definiti dal sistema ISO, il progetto pedagogico ed organizzativo presentato.

In particolare la documentazione dei progetti e dei processi educativi diventa strategia fondamentale per rendere visibile e condivisibile la qualità delle esperienze che avvengono dentro i servizi. Negli ultimi anni, poi, l'orientamento al cliente /utente, cioè le famiglie, è diventato obiettivo prioritario della politica della qualità della cooperativa e quindi anche del Settore Infanzia, questo ci ha spinto a mettere a punto diversi strumenti di ascolto e dialogo con le famiglie che sono presentati nelle loro finalità.

Per approfondimenti e informazioni:
www.coopselios.com/infanzia



STRUMENTI, STRATEGIE DI ASCOLTO, MONITORAGGIO PER LA COSTRUZIONE E CONDIVISIONE DI UN'IDEA DI QUALITÀ

Corso di formazione la valutazione pedagogica
Sabrina Bonaccini

Presentazione della cooperativa sociale
Coopselios e del settore infanzia

La nostra storia

COOPSELIOS nasce nel 1984 a Reggio Emilia, con il nome di Elios. Gestisce il primo nido cooperativo in Italia. In decenni di crescita umana e professionale amplia e consolida la propria esperienza nei servizi alla persona, incrementando costantemente il fatturato, il numero dei soci e sviluppando la propria presenza in diversi territori.

In oltre 25 anni di attività, da una dimensione locale è passata a una presenza capillare in più Regioni del Nord e del Centro-Italia, assumendo una posizione di leadership nel settore dei servizi alla persona.

Identità missione e progetto oggi

Coopselios è una Cooperativa Sociale di tipo A no-profit ai sensi della legge 381/91. È presente in 8 Regioni con oltre 170 gestioni nei settori dell'Infanzia, dei Minori, degli Anziani e dei Disabili. Eroga ogni giorno servizi a quasi 7.000 persone.

Sensibilità, competenza, qualità, affidabilità, impegno sociale sono i valori che guidano il nostro operato. Fra i servizi offerti:

- Progettazione e gestione di Residenze (Case Protette, Alloggi Protetti, Residenze Sanitarie Assistenziali);
- Strutture semi-residenziali, Centri Diurni e Servizi Domiciliari;
- Nuclei specializzati per deficit cognitivi;
- Progettazione e gestione di Asili Nido, Micro-nidi, Scuole per l'Infanzia, sezioni primavera, asili aziendali, spazi bambino e centro giochi;
- Servizi territoriali per minori con o senza disagio psichico o familiare.

Aree e dimensioni della cooperativa

8 regioni in cui Coopselios è presente

96,5 mil. fatturato 2010

2.533 di cui 2.179 soci e 354 dipendenti

6.600 le persone ogni giorno prese in carico

4 i settori di intervento

I servizi gestiti in Emilia-Romagna

Provincia di Reggio Emilia :
10 nidi d'infanzia
5 micronidi
1 scuola dell'infanzia
1 spazio bambini
3 centri gioco
7 sezioni di scuola dell'infanzia
7 sezioni di nido

Provincia di Piacenza:
2 nidi d'infanzia
3 sezioni di nido

Totale bambini ospitati nei servizi di Coopselios in E.-R.: circa 1.250 all'anno

L'organizzazione del settore infanzia

La supervisione tecnica e le linee di indirizzo del settore vengono garantite dal Responsabile Tecnico di Settore, che ha la responsabilità delle attività di presidio ed innovazione tecnica, di prodotto e di processo e concorre alla ideazione, allo sviluppo e alla diffusione dei tratti identificativi tecnici specifici del settore in tutti i servizi gestiti.

Il Responsabile Tecnico di Settore lavora in équipe con i Responsabili Tecnici di Produzione e con i coordinatori pedagogici. I Responsabili Tecnici di Produzione si occupano dell'organizzazione dei servizi nelle aree di riferimento e sono responsabili del perseguimento degli obiettivi gestionali e dei livelli qualitativi dei servizi percepiti dagli utenti.

Coopselios è in grado oggi di fornire una gamma diversificata di servizi, seguendo le più moderne pratiche nel campo della cura, dell'assistenza e dell'educazione e, contemporaneamente, adeguandosi alle culture e alle diverse specificità territoriali, instaurando rapporti con le istituzioni e l'associazionismo locale, e promuovendo sul territorio azioni di sensibilizzazione e promozione di una cultura della persona, dei servizi, dell'integrazione. In questo modo riesce a coniugare l'attenzione per il territorio tipica della piccola cooperativa, con il respiro della grande impresa

Coopselios è protagonista attiva dello sviluppo di una nuova cultura dei diritti, della solidarietà, dell'integrazione e inclusione sociale, partecipa alla definizione delle politiche sociali e di nuove forme di co-progettazione e gestione degli interventi.

I numeri del settore infanzia

23 Nidi d'infanzia
6 micro nidi
1 Scuola dell'infanzia
4 centri gioco
1 spazio bimbi
3 centri infanzia (nido e scuola)
16 Sezioni gestite in cogestione con enti pubblici

6 Regioni in cui siamo presenti: Emilia-Romagna, Lombardia, Liguria, Lazio, Veneto, Trentino Alto Adige
36 Amministrazioni ed enti con cui abbiamo attivato contratti di gestione/ collaborazione
1.800 Bambini che frequentano i servizi per l'infanzia di Coopselios ogni anno

Le risorse del settore infanzia

Il settore infanzia di Coopselios conta al proprio attivo 518 operatori così suddivisi: Personale educativo: 330
Personale ausiliario e di cucina: 159
Pedagogisti: 20
Atelieristi: 5
Responsabile tecnico di Produzione: 4
Responsabile tecnico di Settore: 1

I coordinatori pedagogici si occupano della traduzione e gestione del progetto pedagogico con le insegnanti e le famiglie, assicurano il presidio degli standard di qualità dei servizi erogati in coerenza con gli indirizzi e l'identità tecnica del settore.

In ogni Area di insediamento della cooperativa sono previste figure di coordinamento pedagogico in proporzione al numero di servizi educativi gestiti, che costituiscono una équipe pedagogica territoriale.

L'anima organizzativa e progettuale del settore è costituita da una équipe di lavoro definita Coordinamento Tecnico di Settore, coordinata dal Responsabile Tecnico di Settore, di cui fanno parte, tutte le figure sopra menzionate, che si riunisce in forma ristretta nelle aree di appartenenza e periodicamente in forma allargata con tutti gli operatori delle diverse aree insieme.



Definire parametri e strumenti per la costruzione della qualità nella rete

Forte impegno di Coopselios per ridefinire il tema della qualità in chiave contemporanea

Lo sforzo è quello di individuare tempi, strumenti, strategie per renderla visibile e condivisibile con tutti i soggetti coinvolti nel processo di erogazione del servizio, individuando ogni anno obiettivi di miglioramento qualitativo misurabili

Siamo consapevoli che la qualità non è un concetto astratto, dato una volta per tutte, ma si costruisce e si condivide con i soggetti che contribuiscono a determinarla e a fruirlo: nel nostro caso, gli operatori, i genitori, la committenza

La complessità è data dal coniugare

- la molteplicità e varietà dei servizi
- la dislocazione su 6 regioni con leggi e direttive diverse e specificità territoriali

Con la necessità di definire un'identità organizzativa e progettuale distintiva e riconoscibile del settore Infanzia

Questo richiede la definizione di parametri, valori, strumenti di ascolto e monitoraggio "universal" e condivisi nella rete dei servizi, che trovano poi delle declinazioni specifiche territoriali. Quelle che cambiano localmente sono le strategie, definite in base alle specificità dei diversi territori

Finalità del processo di ascolto-monitoraggio

Processo ricorsivo che si struttura in molteplici momenti, utilizza diversi strumenti e si costruisce nella condivisione e nel confronto per:

- individuare e ripristinare situazioni di criticità a fronte dei livelli qualitativi pianificati
- innalzare gli standard qualitativi, anche attraverso azioni formative in itinere e perseguire cambiamenti e innovazione
- costruire una cultura organizzativa e progettuale condivisa con i gruppi di lavoro, consolidando consapevolezza e mettendo in circolo le best practices secondo una logica di "intelligenza diffusa"
- capire come e attraverso quali aspetti viene percepita dai nostri clienti/utenti

Gli standard di riferimento per il sistema di ascolto e monitoraggio

Le azioni di monitoraggio, verifica e ascolto si realizzano tenendo a riferimento i valori dell'organizzazione, gli standard di qualità definiti per il servizio, gli impegni assunti in sede contrattuale. Questi aspetti trovano formalizzazione nei seguenti strumenti:

- La carta dei valori del settore Infanzia
- Gli indicatori di prodotto e di processo definiti dal Sistema di qualità Uni En ISO 9001
- Il progetto pedagogico ed organizzativo presentato
- Il contratto / convenzione stipulati con gli Enti

I soggetti preposti a presiedere il processo:

- Costantemente il coordinatore pedagogico del servizio
- Periodicamente il Responsabile tecnico di Produzione e il Responsabile tecnico di Settore
- Annualmente il Responsabile del sistema qualità

Carta dei Valori

I valori di riferimento Coopselios:

Sensibilità
Impegno sociale
Affidabilità
Competenze

sensibilità

come si esprime nel settore infanzia

- Pedagogia dell'accoglienza e dell'ascolto
- Valorizzazione del singolo e del gruppo
- Attenzione al contesto (materiali, spazi, arredi) Sensibilità estetica
- Accoglienza delle differenze culturali, di genere e delle abilità differenti

impegno sociale

come si esprime nel settore infanzia

- Sostegno alle funzioni genitoriali
- Promuovere i diritti dei bambini, delle insegnanti e delle famiglie
- Promuovere una cultura dei servizi educativi Promuovere la diffusione della cultura dell'infanzia Promuovere l'idea di comunità educante
- Contribuire a creare luoghi di "beni relazionali" Essere protagonisti nella cooperazione con gli Enti

affidabilità

come si esprime nel settore infanzia

- Rispetto delle normative nazionali, regionali e provinciali
- Certificazione di qualità per l'erogazione e la progettazione di servizi educativi
- Coerenza tra progettazione ed esecuzione
- Possibilità di disporre di un know how consolidato sulla gestione dei servizi

competenze

come si esprime nel settore infanzia

- Attività di formazione permanente per gli operatori del Settore
- Selezione e coordinamento accurati delle risorse umane
- Ricerca ed innovazione sul campo continua Professionalità elevata degli operatori del Settore La figura del coordinatore pedagogico come
- strumento di qualificazione dei servizi
- La documentazione come strumento per rendere visibili le competenze di bambini, educatori e pedagogisti

La valutazione del progetto educativo ed organizzativo e degli interventi degli educatori

Il Responsabile Tecnico di Settore, con la collaborazione degli R.T.P. e dei coordinatori, ogni anno, prima dell'inizio dell'anno scolastico, elabora una scansione della progettazione che definisce modi, tempi strumenti, ambiti di ricerca attraverso cui si sviluppa il lavoro degli educatori nel corso dell'anno.

La valutazione del progetto educativo ed organizzativo e degli interventi degli educatori si realizza principalmente attraverso:

1. momenti di autovalutazione
2. attività di direzione pedagogica da parte del coordinatore
3. attività di supervisione da parte di r.t.p. e r.t.s.
4. raccolta annuale degli indicatori di processo
5. audit interni da parte del responsabile del sistema qualità

Attività di direzione pedagogica da parte del coordinatore

Il coordinatore si occupa della traduzione e gestione del progetto pedagogico, assicurando il presidio degli standard di qualità dei servizi erogati. La sua azione costante di direzione pedagogica comprende :

Gli incontri di progettazione con le insegnanti
L'osservazione dei bambini e degli insegnanti in situazione

- Gli incontri con il gruppo di lavoro
- Gli incontri con le famiglie
- La preparazione e la gestione dei momenti di formazione
- La progettazione e la costruzione della documentazione con le insegnanti

Attività di supervisione da parte di R.T.S e R.T.P

Il Responsabile Tecnico di Settore è una funzione trasversale alle diverse aree geografiche della cooperativa e garantisce la definizione delle linee di indirizzo e di organizzazione, l'innovazione tecnica di prodotto e di processo e lo sviluppo dei tratti identificativi del settore di tutti i servizi gestiti.

L'attività di supervisione si attua attraverso la modalità del lavoro d'equipe, di cui fanno parte R.T.P. e coordinatori: Le riunioni d'equipe si realizzano in forma ristretta (per area geografica di riferimento) almeno ogni quindici giorni e in forma allargata (formazione di settore e attività di rete) secondo un calendario annuale stabilito. Almeno una volta all'anno, l'R.T.S con l' R.T.P di riferimento svolgono un sopralluogo presso tutte le strutture, compilando una "check list di verifica e monitoraggio". Questo strumento, che viene poi

I principali ambiti di ascolto e monitoraggio

1. La valutazione del progetto pedagogico ed organizzativo nel rispetto degli standard definiti, con particolare riferimento alla verifica dell'intervento degli educatori
2. Il livello di soddisfazione dei clienti, cioè i genitori dei bambini accolti presso le strutture educative (customer satisfaction)

I principali ambiti di autovalutazione

Processo ricorsivo che orienta quotidianamente il nostro agire, ma vi sono alcuni momenti formalizzati

1. Incontri collegiali di tutto il gruppo di lavoro (mensilmente, a cui segue apposito verbale)
2. Incontri di verifica della progettazione (con compilazione di verbale di valutazione e verifica) trimestralmente (di norma ad ottobre, gennaio, aprile)
3. Incontri di formazione e gruppi di approfondimento di settore (tutti i pedagogisti di tutte le aree una decina di incontri annui)
4. Incontri di equipe dei pedagogisti (per ogni area almeno ogni quindici giorni)

Inoltre tiene periodicamente monitorati i livelli di qualità dei servizi coordinati in relazione a:

Gli aspetti organizzativi

Le problematiche con le famiglie

La visione della documentazione realizzata

L'utilizzo degli strumenti progettuali da parte delle insegnanti

L'ordine e la pulizia dei locali

L'allestimento degli spazi

L'organizzazione del quotidiano e le proposte didattiche

condiviso anche con il coordinatore, raccoglie informazioni in merito a:

Strategie di organizzazione della quotidianità; utilizzo degli strumenti progettuali; tipologia di costruzione della documentazione prodotta; pulizia ed ordine dei locali; allestimento e cura degli spazi e tipologia dei materiali presenti; clima percepito; punti di approdo e di margini di miglioramento

La documentazione come strategia di valutazione

La documentazione diventa una strategia fondamentale per rendere visibile e condivisibile la qualità dei processi che avvengono dentro i servizi attraverso la visione della documentazione valutiamo la ricaduta dei processi formativi e le competenze delle insegnanti

Valutiamo il livello di sedimentazione delle consapevolezze delle insegnanti relativamente all'idea di bambino, al ruolo dell'adulto, alla didattica ecc.

Possiamo fare circolare meglio nella rete le competenze e le best practices, anche attraverso la presenza di un centro di documentazione on line e la realizzazione di pubblicazioni di Settore

Processi e rilevazione

Processi individuati:

- realizzazione del servizio nelle strutture educative
- modalità di coinvolgimento delle famiglie
- organizzazione della giornata tipo
- produzione della documentazione progettuale
- gestione degli oggetti dei bambini
- gestione della ristorazione
- gestione emergenze cliniche ed organizzative
- pulizia dei locali
- allestimento spazi e materiali

Indicatori di prodotto e di processo

| Processo-attività | Indicatore monitorato | standard |
|---|--|---|
| Gestione oggetti del bambino | N° smarrimenti oggetti del Bambino | ≤ 1 per Sezione |
| Produzione della documentazione progettuale | N° pubblicazioni prodotte (cartaceo, video, diapositive) 1 per sezione/anno | N° pubblicazioni prodotte (cartaceo, video, diapositive) 1 per sezione/anno |
| | Documentazione a parete | 2 pannelli per sezione/anno |
| | Documentazione quotidiana | 1 strumento/documento per sezione/anno |
| | Documentazione per la restituzione alle famiglie durante gli incontri di sezione | 3 presentazioni per sezione/anno |
| Gestione emergenze cliniche | N° emergenze cliniche occorse | 1 per sezione/anno |
| Realizzazione del servizio educativo | N°/tipo di NC emerse | ≤ 3 NC annuale |

Indicatori di prodotto e di processo

| Processo-attività | Indicatore monitorato | standard |
|--------------------------------------|--|---|
| Realizzazione del servizio educativo | Tipologia di materiali presenti | 3 tipologie (naturale, strutturato, non strutturato) |
| | Organizzazione dello spazio in ambiti di attività | 6 ambiti di attività per struttura tra: espressive/atelier, simbolico, lettura, morbido, motorio, attività logiche, scoperte scientifiche, messaggeria, altro |
| | Ricerche di materiali/ allestimenti a supporto di approfondimenti progettuali realizzati | Almeno 1 ricerca per sezione |

Audit qualità annuali interni ed esterni

Annualmente il responsabile della qualità aziendale attua degli audit interni in ogni struttura, secondo un piano stabilito, con lo scopo di verificare l'applicazione del sistema e di definire azioni di miglioramento continuo

Annualmente siamo soggetti ad ispezione da parte dell'Ente di certificazione (etero valutazione) per la verifica della permanenza dei requisiti necessari per il possesso della certificazione

Per ogni processo ritenuto importante vengono definiti degli indicatori e degli standard minimi di riferimento attraverso appositi strumenti di rilevazione vengono annualmente raccolti dati e indicatori

I dati vengono poi elaborati e condivisi con gli operatori, i coordinatori e la direzione, in quanto le interpretazioni vanno a delineare il grado di consapevolezza sui processi e il livello di qualità esistente nella rete dei servizi

Indicatori di prodotto e di processo

| Processo-attività | Indicatore monitorato | standard |
|---|---|--|
| Formazione del personale | % iniziative di formazione realizzate nell'ambito della formazione permanente/ iniziative previste dai piani della formazione | ≥ 80% |
| | N °ore di formazione effettuate per Educatori, Ausiliari, Cuochi delle Strutture | ≥10 ore per Educatori, ≥3 ore per Ausiliari e Cuochi |
| | % di presenze del personale ai corsi di formazione realizzati/ personale in organico per Struttura | ≥70% |
| Promozione partecipazione dei genitori alle iniziative realizzate dalla Struttura | N °iniziative realizzate per Sezione | 6/anno |
| | % presenza genitori per sezione/ totale genitori | Incontri di Sezione: ≥ 50% |

L'orientamento al cliente/utente

Negli ultimi due anni l'orientamento al cliente, nel nostro caso le famiglie è diventato obiettivo prioritario della politica della qualità della cooperativa:

Percepiscono gli elementi che noi riteniamo di qualità? Ci segnalano altre priorità?

Possano mettere in campo competenze e suggerimenti?

Strumenti di ascolto formalizzati :

- moduli per reclami in forma scritta da inviare all'ufficio qualità
- indagine annuale attraverso somministrazione telefonica di un questionario con ditta esterna su un campione del 50% delle nostre famiglie in tutti i servizi

Il questionario: aree di indagine

- Qualità dell'ambiente
- Aspetti dell'organizzazione del servizio
- Informazione
- Area alberghiera
- Partecipazione delle famiglie
- Progetto educativo
- Soddisfazione complessiva del servizio
- Cosa piace di più e cosa di meno (risposta aperta)

Condivisione dei risultati

- Con le famiglie
- Con la direzione
- Con i coordinatori e gli educatori di ogni singolo servizio
- Con la committenza

Il sistema di gestione della qualità dei nidi d'infanzia del Comune di Parma

L'applicazione del sistema qualità secondo la norma UNI EN ISO 9001:2008 e la sua evoluzione con il contributo dell'ISTC CNR, centrato sull'analisi e la valutazione dell'esperienza quotidiana dei bambini

Maurizia Dieci

Coordinamento Pedagogico Nidi d'Infanzia - Comune di Parma

Sintetizzare il percorso che il Servizio Nidi d'infanzia del Comune di Parma ha avviato per gestire e promuovere la qualità nei propri nidi sul piano educativo, organizzativo e gestionale, non è sicuramente semplice.

Costruire e applicare in un Servizio in modo efficace un sistema che gestisca e promuova la qualità comporta infatti un coinvolgimento costante di tutti coloro che lavorano all'interno del Servizio. Dico questo partendo proprio dalla fatica e dall'impegno messi in campo dal Servizio Nidi del Comune di Parma per accedere al sistema per la gestione della qualità secondo l'approccio suggerito dalle norme ISO 9001, e per applicare tale sistema per diversi anni nella complessità dei servizi educativi alla prima infanzia.

La famiglia delle norme ISO definisce i requisiti per l'implementazione, in un'organizzazione, di un sistema di gestione della qualità, al fine di condurre i processi aziendali, migliorare l'efficacia e l'efficienza nella realizzazione del prodotto e nell'erogazione del servizio, ottenere ed incrementare la soddisfazione del cliente. Un ente locale per funzionare efficacemente deve identificare e gestire sistematicamente numerosi processi tra loro correlati ed interagenti. L'intento delle norme ISO è quello di incoraggiare l'adozione di un approccio per processi nella gestione dell'ente locale. Lo scopo è il miglioramento continuo di tali processi interni dell'organizzazione delle prestazioni erogate e la soddisfazione dei clienti che usufruiscono del servizio.

Il Servizio Nidi d'Infanzia del Comune di Parma ha conseguito la prima certificazione in accordo alla norma internazionale UNI EN ISO 9001:2008, nel 2004.

I documenti del Sistema Gestione Qualità (Manuale della Qualità, Procedure Operative Interne e modulistica per la registrazione delle attività svolte) sono stati elaborati dal Coordinamento Pedagogico con il supporto di consulenti esperti della Norma UNI En Iso 9001:2008. Tali documenti del Sistema soddisfano i requisiti stabiliti e definiti dalla L.R. 8/2004, dalla DGR 646/05, dal Progetto Pedagogico e dalla Carta del Servizio dei Nidi d'Infanzia del Comune di Parma.

Il ruolo di Rappresentante della Direzione per la Qualità, nominato dalla Responsabile, è sempre stato ricoperto da una delle Coordinatrici Pedagogiche del Coordinamento Nidi; il suo compito è stato quello di far applicare e mantenere attivo il sistema dal punto di vista gestionale ed organizzativo, effettuando nelle strutture interventi formativi sull'applicazione del sistema e visite ispettive interne sui processi di natura gestionale.

Questo Sistema di qualità dal 2004 ad oggi ha subito un processo di costante revisione e miglioramento, tenendo in considerazione l'identità specifica del nostro Servizio, le esigenze in continua evoluzione di chi ne usufruisce, i bisogni formativi del personale.

Le Coordinatrici Pedagogiche hanno svolto un ruolo fondamentale nel sistema in quanto non solo hanno accompagnato e supportato costantemente il personale dei nidi che seguono, ma hanno contribuito in maniera determinante a modificare e rendere più funzionali i documenti del sistema stesso, adeguandoli ai percorsi formativi realizzati dal Servizio per il personale, come ad esempio quelli sui temi dell'osservazione, della progettazione e della documentazione.

Per quanto riguarda la valutazione del servizio erogato, il sistema ha predisposto una specifica procedura operativa interna **Monitoraggi e misurazioni del Servizio Nidi d'Infanzia**, che prevede momenti di verifica sul servizio e sul progetto educativo proprio di ogni nido attraverso colloqui con le famiglie, verifiche e osservazioni delle progettualità elaborate dagli educatori, incontri periodici di sezione e del gruppo di lavoro di plesso con la coordinatrice pedagogica, incontri con la Responsabile del Servizio. Questa procedura prevede inoltre la valutazione della soddisfazione delle famiglie in merito alla qualità del servizio erogato, attraverso la distribuzione annuale a tutti gli utenti del **Questionario di soddisfazione utenza**.

Questo sistema di gestione per la qualità solitamente viene applicato in contesti differenti da quello che è un servizio educativo, quindi ad un primo impatto può apparire incompatibile con la complessità e la specificità del nido.

A tal proposito diventa determinante la capacità del gruppo di lavoro di cogliere quelli che possono essere gli aspetti positivi di uno strumento che si vuole e/o "si deve" utilizzare per attuare un processo di miglioramento.

Il sistema ISO dall'inizio ad oggi ci ha permesso di sistematizzare maggiormente i nostri interventi sia dal punto di vista

organizzativo sia dal punto di vista educativo, creando una migliore rintracciabilità e organicità delle esperienze realizzate in documenti e moduli, periodicamente compilati. Tutto questo ci ha consentito di iniziare a raccogliere il complesso e prezioso lavoro svolto dal Coordinamento Pedagogico e dal personale dei Nidi per i bambini e le loro famiglie, contribuendo a creare una memoria del servizio non solo mentale ma anche documentata.

Si sono messi a fuoco e ri-definiti elementi fondamentali per il Servizio quali l'osservazione, la documentazione e la progettazione, come pure i processi di verifica, autovalutazione e valutazione del servizio stesso offerto all'utenza.

Come in precedenza dicevamo, questo Sistema di qualità dal 2004 ad oggi ha subito una continua evoluzione. La formazione realizzata in questi anni dal Servizio su tematiche quali l'osservazione, la progettazione e la documentazione in campo educativo, il ruolo attivo del coordinamento pedagogico nella costruzione dello strumento, come pure il sistematico utilizzo e messa in evidenza delle criticità dei documenti da parte del personale, hanno consentito di modificare e adeguare costantemente il sistema ai cambiamenti e alle esigenze specifiche del Servizio e delle famiglie.

In questo complesso orizzonte tuttavia la Certificazione ISO si presenta fundamentalmente come un **sistema di misurazione di aspetti organizzativi e gestionali** del servizio.

Nel corso degli anni quindi il nostro Servizio ha sentito la forte necessità di porre maggiormente l'attenzione sull'**analisi e valutazione della qualità educativa**, su quello che è l'esperienza quotidiana dei bambini nei nostri nidi.

A tal proposito fondamentali sono state le forti sollecitazioni provenienti dalla Regione Emilia-Romagna a riflettere e lavorare sugli indicatori di qualità educativa dei nidi, sulla valutazione e promozione della qualità sul piano educativo, organizzativo, gestionale e della qualità percepita dalle famiglie.

Ecco quindi il coinvolgimento dell'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione – CNR di Roma attraverso la loro proposta del DOSSIER DEL SERVIZIO, per avviare nei nostri nidi un percorso di ricerca e formazione finalizzato all'analisi e valutazione dell'esperienza quotidiana dei bambini.

Questo percorso nasce quindi dalla ricerca di una modalità di documentazione e valutazione della qualità del Servizio, in coerenza con il nostro progetto pedagogico-organizzativo e le pratiche educative quotidiane che caratterizzano i nostri nidi.

Tale strumento inoltre ha cercato di mantenere comunque la continuità con i percorsi di documentazione finora costruiti, modificati e utilizzati in tutti questi anni (sistema gestione qualità secondo le norme ISO).

Tutto questo ha comportato un forte coinvolgimento del personale, del coordinamento pedagogico e delle ricercatrici.

Questo confronto continuo e circolare ha consentito di costruire e declinare in modo puntuale questo strumento al contesto educativo specifico della realtà dei nidi del Comune di Parma.

Del dossier del Servizio il personale ha sperimentato l'utilizzo del Diario delle educatrici. Le coordinatrici pedagogiche, oltre al percorso di condivisione e lettura del diario insieme ai gruppi di lavoro con le relative valutazioni, hanno iniziato ad utilizzare il rapporto osservativo, modalità di osservazione della giornata educativa in sezione che si sviluppa in una serie di focus coerenti con i punti indicati per la redazione del diario delle educatrici.

Questa attività di analisi e valutazione della qualità dell'esperienza di vita quotidiana dei bambini nel servizio ci sta consentendo di favorire lo sviluppo di pratiche riflessive da parte di tutti i protagonisti del processo educativo e di indurre un miglioramento della qualità del servizio che offriamo ai bambini e alle loro famiglie.

Questo complesso progetto di formazione e di ricerca sul tema della qualità educativa continua nel nostro Servizio anche il prossimo anno scolastico con il preziosissimo supporto e contributo delle Dott.sse Tullia Musatti e Maria Cristina Picchio del CNR di Roma.

«La qualità non è un prodotto, non è un dato. La qualità si costruisce. Fare qualità è un lavoro, che si dipana nel tempo, che non può mai dirsi concluso». (Anna Bondioli in Becchi E., Bondioli A.; Ferrari M., a cura di, *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*, Azzano S.Paolo, Edizioni Junior, 2002).

La valutazione pedagogica
Corso di formazione rivolto ai coordinatori pedagogici
del sistema regionale dei servizi 0-3 pubblici e privati

Il Sistema Gestione Qualità nell'esperienza dei Nidi d'Infanzia del Comune di Parma

Maurizia Dieci

La famiglia delle norme ISO

sono state elaborate

- per sviluppare ed attuare in un'organizzazione, un efficace sistema di gestione per la qualità.
- per migliorare i processi interni dell'organizzazione
- per rendere efficace ed efficiente la realizzazione del prodotto e l'erogazione del servizio
- Per ottenere ed incrementare la soddisfazione del cliente.

L'intento delle norme ISO è quello di incoraggiare l'adozione di un approccio per processi nella gestione dell'ente locale

Che cosa ha comportato per il servizio nidi d'infanzia il percorso di costruzione del sistema gestione qualità?

- **Febbraio 2003:** la fase di avvio ha previsto un corso di 30 ore introduttivo ai sistemi Qualità UNI EN ISO, al quale hanno partecipato il gruppo del Coordinamento Nidi d'Infanzia, insieme ad alcune figure del Back Office per approfondire i significati dell'ISO e la conoscenza delle varie parti che lo compongono (si è considerato utile giungere alla fase operativa con un quadro teorico di riferimento che aiutasse i Responsabili del Servizio e le coordinatrici Pedagogiche a recepire gradualmente la norma, per meglio presentarla al personale dei nidi e per coinvolgerlo di più)

- **Maggio 2004** Acquisizione della certificazione di Qualità per il Servizio Nidi d'Infanzia rilasciata dall'Ente Certificatore a seguito delle visite ispettive di controllo relative alla corretta applicazione del Sistema di gestione Qualità secondo la Norma UNI EN ISO
- **Dal 2005 al 2010** mantenimento della certificazione. In questi anni il Sistema ha subito un processo di costante revisione e miglioramento, tenendo in considerazione l'identità specifica del nostro Servizio, le esigenze in continua evoluzione di chi ne usufruisce, i cambiamenti organizzativi del Servizio, i bisogni formativi del personale.

Il sistema gestione qualità nei nidi d'infanzia del Comune di Parma

L'applicazione del sistema qualità secondo la norma UNI EN ISO 9001:2008 e la sua evoluzione

con il contributo del gruppo di Ricerca dell'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione - Consiglio Nazionale delle Ricerche:
il Dossier del Servizio
per descrivere e valutare l'esperienza quotidiana dei bambini nei nidi

Perché il Servizio Nidi d'infanzia ha scelto un Sistema Gestione Qualità certificabile UNI EN ISO?

- L'adozione del sistema ISO è stata una scelta dell'Amministrazione Comunale come supporto per raggiungere e mantenere alti livelli di qualità finalizzati all'ottimizzazione dell'offerta del servizio
- Il percorso di costruzione di questo strumento è nato con lo scopo di definire gli elementi caratteristici e fondamentali per regolare il sistema nidi e per definirne e promuoverne la qualità
- La legge regionale n. 8 del 2004 stabilisce requisiti specifici per l'accreditamento; i soggetti gestori di servizi educativi infatti devono "disporre di un progetto pedagogico contenente le finalità e la programmazione delle attività educative, nonché le modalità organizzative e di funzionamento del servizio", e "adottare strumenti e metodologie di valutazione del servizio, adeguandoli alle direttive regionali in merito".

- **Settembre 2003** inizio percorso di certificazione che si è strutturato in due fasi:

Fase DOCUMENTALE: con l'aiuto dei Consulenti partendo dalla Norma ISO il Rappresentante della direzione per la qualità, individuato all'interno del Coordinamento Pedagogico Nidi, ha costruito un Sistema di Gestione Qualità tarato sulle peculiarità del Servizio Nidi d'Infanzia. Questo sistema è riportato nel Manuale della Qualità

Fase APPLICATIVA: ha comportato il reale utilizzo dei materiali prodotti da parte del personale presente nei nidi e di quello impegnato negli Uffici dell' Settore Educativo. Nel corso dell'anno scolastico sono state programmate verifiche ispettive nelle strutture, negli uffici centrali, nel coordinamento con il Responsabile della qualità e i consulenti

I documenti del Sistema Gestione Qualità secondo la norma UNI EN ISO

- **Manuale della Qualità,**
- **Manuale delle Procedure e delle Istruzioni di Lavoro**
- **Modulistica per la registrazione delle attività svolte**
- **Allegati**

sono stati elaborati dal Coordinamento Pedagogico con il supporto di consulenti esperti della Norma UNI En Iso.

I documenti del Sistema soddisfano i requisiti stabiliti e definiti dalla L.R. 8/2004, dalla D. Reg. 646/05, dal Progetto Pedagogico e dalla Carta del Servizio dei Nidi d'Infanzia del Comune di Parma.

Il Rappresentante della Direzione per la Qualità

- È nominato dalla Responsabile del Servizio, nel nostro sistema è una delle Coordinatrici Pedagogiche del Coordinamento Nidi e ha il compito di far applicare e mantenere attivo il sistema dal punto di vista gestionale ed organizzativo, effettuando nelle strutture interventi formativi sull'applicazione del sistema e visite ispettive interne sui processi di natura gestionale.
- Le Coordinatrici Pedagogiche hanno un ruolo fondamentale nel sistema in quanto non solo accompagnano e supportano costantemente il personale dei nidi che seguono, ma contribuiscono in maniera determinante a modificare e rendere più funzionali i documenti del sistema stesso, adeguandoli ai percorsi formativi realizzati dal Servizio per il personale.

Le procedure operative interne

sono i processi che fanno parte della nostra organizzazione ed attraverso i quali si realizza il servizio

- **POI 7.5.01/ni Erogazione del Servizio Nidi d'Infanzia**

La presente procedura descrive il processo di erogazione della Struttura Operativa Nidi d'Infanzia e, in particolare, definisce le modalità che educatori ed operatori d'infanzia devono seguire per erogare un Servizio educativo che soddisfi ai requisiti stabiliti e definiti nella Carta dei servizi e nel Progetto Pedagogico del Servizio

- **IDL 7.5.01/sci-ni Gestione delle comunicazioni inerenti i Servizi Nido e Scuole dell'Infanzia**

La presente istruzione di lavoro stabilisce le tipologie di comunicazioni che possono avvenire tra Scuola dell'infanzia/Nidi d'Infanzia e famiglie dei bambini, inoltre descrive le modalità che gli insegnanti/educatori

La valutazione del servizio erogato si realizza attraverso

- momenti di verifica sul servizio (aspetti organizzativi, formazione del personale) e sul progetto educativo proprio di ogni nido,
- attraverso i colloqui con le famiglie,
- verifiche periodiche delle progettualità elaborate dagli educatori,
- Osservazioni periodiche dei contesti educativi
- incontri periodici di sezione e del gruppo di lavoro di plesso con la coordinatrice pedagogica,
- incontri con la Responsabile del Servizio.
- la distribuzione annuale a tutti gli utenti del Questionario di soddisfazione utenza.

Tutti questi interventi sono contenuti nella POI 8.2.01/ni Monitoraggi e misurazioni del Servizio Nidi d'Infanzia

La modulistica per la registrazione delle attività svolte

Alcuni esempi di documenti



Il Manuale della Qualità riassume:

- I requisiti utili alla rilevazione della qualità in un servizio educativo
- Il campo di applicazione che comprende l'attività di progettazione ed erogazione di servizi educativi destinati a bambini in età da 0-3 anni
- Le procedure necessarie
- L'elenco dei documenti utilizzati alla registrazione per il monitoraggio del servizio e quelli impiegati per la registrazione delle non conformità della qualità

devono adottare per la gestione di tali comunicazioni. Essa si applica a tutte le comunicazioni che riguardano le caratteristiche dei servizi Scuola e Nido d'Infanzia.

- **POI 8.2.01/ni Monitoraggi e misurazioni del Servizio Nidi d'Infanzia**
Scopo della presente procedura è quello di descrivere il processo di monitoraggio e misurazione introdotto nel SGQ del Servizio Nidi d'Infanzia e, in particolare, definire periodicità, responsabilità e modalità per le attività di monitoraggio e misurazione.

La Valutazione del sistema di gestione per la qualità

comprende una gamma di attività diverse

Verifiche ispettive

- verifiche ispettive interne del servizio sono condotte dall'ente locale stesso o eseguite da altri su mandato dell'ente stesso
- Verifiche ispettive dell'Ente Certificatore che rilascia la certificazione di conformità ai requisiti della ISO 9001

Riesame di direzione

- da parte del Responsabile del Servizio per verificare l'efficacia e l'adeguatezza del sistema e le eventuali modifiche da apportare

Quali i significati dell'applicazione del sistema Qualità secondo la norma ISO?

- Supporto per sistematizzare le pratiche educative, organizzative e gestionali
- Messa a fuoco e ri-definizione di elementi fondamentali per il Servizio quali l'osservazione, la documentazione, la progettazione
- Supporto ai preziosi processi di verifica, autovalutazione e valutazione del servizio offerto all'utenza
- Contribuisce a creare una MEMORIA DEL SERVIZIO non solo mentale ma anche documentata

Come il personale ha accolto, vive e recepisce la certificazione?

- La parte più complessa e difficile del percorso è stata quella di tradurre una norma che nasce come riferimento per la certificazione aziendale.
- Dopo le perplessità, i dubbi e le resistenze iniziali si è raccolta molta collaborazione da parte del personale
- Fondamentale è stato ed è mantenere la dimensione corale nell'affrontare questo percorso, perché senza il coinvolgimento del personale diventa assai difficile valutare la qualità di un servizio

L'EVOLUZIONE DEL SISTEMA QUALITÀ

Il contributo del gruppo di ricerca dell'Istituto di Scienze e Tecnologia della Cognizione - CNR centrato sull'analisi e la valutazione dell'esperienza quotidiana dei bambini nei servizi educativi per l'infanzia

Il Dossier del Servizio

Perché il Servizio Nidi d'Infanzia ha avviato un processo di cambiamento del proprio sistema gestione qualità?

- La Certificazione ISO si presenta fundamentalmente come un **SISTEMA DI MISURAZIONE DI ASPETTI ORGANIZZATIVI E GESTIONALI DEL SERVIZIO**.
- Necessità da parte del nostro Servizio di porre l'attenzione maggiormente **SULL'ANALISI E VALUTAZIONE DELLA QUALITÀ EDUCATIVA**
- **L'UTILIZZO DEL DOSSIER DEL SERVIZIO** uno strumento descrittivo e valutare l'esperienza dei bambini nella quotidianità dei nostri nidi.

Il percorso formativo con il gruppo di ricerca ISTC – CNR per l'utilizzo del Dossier del Servizio

- coinvolge i gruppi di lavoro di alcuni nidi del Comune di Parma e coordinatori pedagogici di riferimento nell'attività di valutazione partecipata dei servizi per l'infanzia
- Questa attività di valutazione ha un duplice obiettivo: favorire lo sviluppo di pratiche riflessive da parte di tutti i protagonisti del processo educativo e indurre un miglioramento della qualità dei servizi per l'infanzia.
- Questa attività di descrizione e valutazione consiste nella realizzazione da parte di ciascun collettivo di un Dossier del servizio in cui vengono documentati e analizzati tutti gli elementi che compongono la qualità di un servizio per l'infanzia.

Tappe del percorso formativo e di ricerca

- **A.S. 2009-2010** nell'ambito del progetto di ricerca "Tra casa e scuola: più lingue per crescere" inizia l'utilizzo del Dossier del servizio in alcune sue parti (diario delle educatrici e rapporto osservativo della CP) in un nido
- **A.S. 2010-2011** Il percorso viene proposto al gruppo delle CP e ad altri 4 nidi. Del Dossier sono stati presi in esame gli aspetti strutturali e organizzativi del servizio (Parti I e II del Dossier).
- **A.S. 2011-2012** si prevedono le seguenti attività:
 - aggiornamento delle prime due parti del Dossier realizzate nell'anno educativo 2010-11

- sperimentazione delle procedure di documentazione, analisi e valutazione dell'inserimento e dei rapporti con i genitori (Diario dell'Inserimento)
- sperimentazione delle procedure di documentazione, analisi e valutazione della qualità dell'esperienza quotidiana dei bambini (Diario delle educatrici, Rapporto Osservativo a cura delle Coordinatrici Pedagogiche)
- 3 Incontri con l'équipe dell'ISTC-CNR rivolti a tutti i gruppi educativi dei nidi coinvolti sui seguenti temi: "Documentare la quotidianità al nido" e "La documentazione scritta: temi e problemi". Il terzo incontro sarà dedicato alla discussione e verifica di tutto il percorso di valutazione partecipata realizzato dai collettivi.

Perché analizzare e comprendere la qualità dell'esperienza di vita quotidiana dei bambini nel servizio, attraverso l'utilizzo del Dossier:

- per consentire al personale di prendere in esame le esperienze offerte ai bambini nel servizio e gli effetti delle pratiche e delle scelte realizzate intorno a queste esperienze
- per consentire al personale la discussione, la co-costruzione e la condivisione dei significati che guidano le pratiche educative
- per mostrare percorsi possibili di miglioramento della qualità dell'esperienza attivando piste di intervento sugli aspetti ritenuti critici

Principi di azione che rendono possibile l'utilizzo efficace del Dossier

- continuità e rigore nella documentare l'esperienza dei bambini

- dialogo e confronto nell'analisi e nella valutazione della documentazione realizzata
- il lavoro di gruppo per discutere e valutare gli effetti delle pratiche educative sull'esperienza dei bambini e progettare interventi innovativi volti al miglioramento

Concludo con una frase di Anna Bondioli

"...La qualità non è un prodotto, non è un dato. La qualità si costruisce. Fare qualità è un lavoro, che si dipana nel tempo che non può mai dirsi concluso.."

Il percorso di riflessione sul tema della qualità continua

Lo strumento Va.P.Ed.O “Valutazione del processo educativo e della sua organizzazione”

Andrea Gamberini

Pedagogista dei nidi dei Comuni di Baricella, Malalbergo, Minerbio (BO)

Motivazioni, nascita e utilizzo del Va.P.Ed.O

Nell'anno scolastico 2005/06 il Comune di Minerbio (Bo) avvia le procedure per certificare la qualità di alcuni servizi alla persona, tra i quali il nido e lo spazio bimbo.

Il dirigente dell'Istituzione ai servizi educativi del Comune da un lato contatta una società specializzata in certificazioni che, oltre a raccogliere il materiale presente nei servizi, attiva un progetto formativo a due educatrici referenti rispettivamente del nido e dello spazio bimbo utile a valutare le procedure lavorative; dall'altro lato chiede al sottoscritto, in qualità di coordinatore pedagogico comunale, di proporre una modalità per la valutazione del processo educativo.

Volendo evitare valutazioni autoreferenziali decido di procedere in due direzioni: da un lato leggendo e studiando le scale di valutazione disponibili a livello bibliografico (vedi approfondimenti), dall'altro cercando possibili sinergie tra gli intenti di un Comune che desidera procedere per l'adozione di uno strumento di valutazione e la Regione interessata a monitorare la presenza di strumenti da adottare per valutazione della qualità.

Dopo aver letto tutti i materiali decido di provare a scriverne uno io.

Divido i vari item in: sul processo e sull'organizzazione, come previsto dall'art 19 della L.R. 8/04 punto (a) in cui per declinare il progetto pedagogico i servizi devono dichiarare da un lato le finalità/attività educative e dall'altro le modalità organizzative di funzionamento del servizio.

La divisione tra processo e organizzazione è utile a definire un campo d'indagine – **IL PROCESSO EDUCATIVO** – che può essere valutato solo da chi lavora dentro quel servizio. Infatti risponde alla domanda: cosa succede in sezione?

Il VA.P.ED.O prevede che gli operatori valutino, oltre al processo, anche l'organizzazione del servizio educativo, per evitare che questa pratica diventi prerogativa dell'eterovalutazione.

Successivamente si pone il problema legato alla valutazione, ovvero come posso valutare processo e organizzazione?

La mia personale risposta è che i nidi devono obbligatoriamente dichiarare in un progetto pedagogico ciò che fanno con i bambini, e le strategie per verificare l'efficacia del loro dire e agire.

Quindi la mia valutazione è legata alla presenza o meno nel progetto pedagogico del tema proposto dall'item; però sono anche consapevole che all'interno dei servizi educativi molte procedure si attivano efficacemente ma non risultano scritte nei progetti pedagogici, perciò decido di valutare anche la semplice dichiarazione del team educativo che il tema dell'item è attivo nel nido. In questo modo il collettivo si assume l'impegno futuro di esplicitare nel progetto pedagogico le procedure finora implicite.

Il VA.P.ED.O comprende 39 item

Ogni item è diviso in 3 livelli (a, b, c) e inizia con il seguente incipit: “Questo servizio educativo si riconosce in una linea che esplicita in forma scritta all'interno di un progetto pedagogico”.

- la definizione del tema (es. “Un'idea condivisa del significato dell'ambientamento”)
- le strategie operative legate al tema (es. “Le modalità per realizzare l'ambientamento”)
- la verifica del tema (es. “Gli strumenti per verificare l'efficacia del progetto d'ambientamento”)

Ogni livello può essere valutato in 3 modi:

- NO se la richiesta del livello prevede una risposta negativa;
- SI se la richiesta del livello prevede una risposta positiva;
- SI FA MA NON SI SCRIVE se la richiesta del livello prevede una risposta affermativa ma non è esplicitata nel progetto pedagogico.

Ogni livello è indipendente dagli altri 2 e non comporta una progressione valutativa, ma chiede elementi progettuali differenti tra i livelli:

il livello a chiede se nel progetto pedagogico è presente la definizione scritta del tema dell'item

il livello b chiede se nel progetto pedagogico è presente la declinazione scritta delle procedure legate al tema dell'item (proponendo alcune procedure di qualità).

il livello c chiede se nel progetto pedagogico è presente la modalità per verificare le procedure attivate, legate al tema dell'item.

Ogni item valutato con "NO" o "SI FA MA NON SI SCRIVE", presuppone l'impegno del collettivo (pedagogista incluso) di trasformare la risposta in SI entro la fine dell'anno scolastico successivo all'utilizzo del Vapedo.

Durante l'ultima valutazione effettuata con il Vapedo il gruppo di lavoro del nido di Minerbio constata che:

- la maggior parte delle risposte positive sono al primo livello (relativo alla definizione del tema);
- al secondo livello (relativo alle procedure educative) cominciano a evidenziarsi i primi "si fa ma non si scrive";
- mentre la stragrande maggioranza di "no" sono al terzo livello (relativo alla verifica).

In pratica si evidenzia una lacuna nelle procedure legate al controllo delle attività educative proposte all'interno delle sezioni. In altri termini, nel progetto pedagogico, non esistono documenti che permettano al personale di esprimere in forma scritta pensieri e riflessioni relativi alla verifica pedagogica. Si prende atto di questa debolezza e si decide d'intervenire durante l'anno scolastico successivo. Il gruppo di lavoro è consapevole di non poter affrontare tutti i temi in tempi brevi, poiché occorre un lungo lavoro di ricerca azione per trovare (o scrivere ex novo) documenti ad hoc, quindi dopo una lunga negoziazione decide gli interventi prioritari e chiude l'anno con la consapevolezza che il futuro riserverà dei cambiamenti... da creare insieme!

Per approfondire:

Becchi E., Bondioli A., Ferrari M, (2002) "Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione", Azzano S.Paolo, Edizioni Junior.

A cura di L. Cipollone L. "Strumenti e indicatori per valutare il nido", Edizioni Junior, 1999.

Zanelli P., Sagginati B., Fabbri E. (a cura di) "Autovalutazione come risorsa", (2004) Edizioni Junior

Harmas, "Svani", Franco Angeli 1992

Darder, "Asei", Franco Angeli 2000

Bondioli A., Ghedini P.O., (a cura di) "La qualità negoziata", (2000) Edizioni Junior Azzano S.Paolo

Commissione europea, "Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia", in "Bambini in Europa", Junior 2004



La misurazione della qualità: Customer Satisfaction. I percorsi di ricerca del Settore istruzione del Comune di Modena

Patrizia Rilei

Pedagogista referente Ufficio qualità 0-6 anni - Settore Istruzione Comune di Modena

L'intervento si è focalizzato sulle indagini di customer satisfaction realizzate dal Settore Istruzione e svolte in collaborazione con l'Ufficio Ricerche del Comune di Modena. Si sono prese in considerazione le ricerche che hanno interessato le famiglie dei bambini frequentanti i servizi 0-3 anni comunali e convenzionati e quelle delle scuole dell'infanzia comunali, convenzionate, Fism e Statali.

Indubbiamente parlare di indagini sulla soddisfazione dell'utenza in ambito educativo si corre il rischio di considerarle esclusivamente ricerche più utili agli amministratori che agli educatori. Si pensa che i servizi educativi debbano essere valutati attraverso altre modalità di ricerca. Sappiamo molto bene come la qualità non è né un termine univoco né uno stato di cose ma è un processo che chiede e ri-chiede continuamente di essere indagato, promosso e ri-definito, pertanto non accetta la singolarità della metodologia e degli strumenti. Importante e corretto diventa allora **il plurale** come possibilità di attivare diverse modalità e di dotarsi di diversi strumenti per poter parlare delle ricerche della qualità.

Le indagini di customer satisfaction sono una delle tante modalità di ricerca adottate, per cui si è cercato di presentare l'esperienza inserendola nel contesto più ampio di ricerca che il Settore Istruzione, in collaborazione anche con altri Enti - esterni ed interni al Comune - ha portato avanti in questi anni.

In particolare, non ci si è soffermati sui risultati delle indagini sulla soddisfazione dell'utenza ma sull'importanza e le ricadute che queste possono avere anche per i servizi educativi, in specifico per i coordinatori pedagogici e per gli operatori dei servizi stessi.

Infine il taglio che ho dato alla relazione è di tipo pedagogico e non mi sono soffermata su aspetti di tipo statistico, che sono altrettanto importanti per l'analisi dei dati delle indagini di CS, ma che non rientrano nelle mie competenze. Fondamentale è stata, ed è, la collaborazione con l'ufficio Ricerche del Comune di Modena - facente capo alla Direzione generale - che ha anche il compito di sostenere e affiancarsi a tutti i Settori dell'Ente durante la predisposizione e lo svolgimento delle ricerche stesse: predisposizione dei questionari, analisi statistiche dei risultati, presentazione dei risultati ai referenti interni e ai cittadini, ecc.

Siti di riferimento:

www.comune.modena.it/qualitaente

<http://ufficiocerche.comune.modena.it>

La misurazione della qualità:
CUSTOMER SATISFACTION

I percorsi di ricerca del settore istruzione
del Comune di Modena

Patrizia Rilei

CORNICE

- Ente e settori della P.A. Il Settore Istruzione ne fa parte per cui deve rispondere alla
- Normativa di riferimento per le Pubbliche Amministrazioni (a partire dalla riforma della P.A. del 1990 con la legge n. 142, le leggi Bassanini, e tutte le seguenti Direttive PCM e Leggi fino ai giorni nostri), che prevedono fra gli obiettivi dell'Ente locale quello di "migliorare la soddisfazione dei cittadini per i servizi offerti", ecc.
- Servizio del settore personale che si occupa della Qualità ed innovazione dell'Ente
- Ufficio ricerche che fa capo al Gabinetto del Sindaco.

La rilevazione della qualità

Le finalità perseguite dal settore istruzione (1)

- rilevazione della qualità percepita dagli utenti finalizzata a migliorarne sia la qualità che la percezione della stessa
- rilevazione della qualità dei servizi al fine di valutare la possibilità/opportunità di implementarla
- svolgimento di confronti con altre città, fra strutture con gestione differenziata, anche confrontando i medesimi risultati in periodi diversi al fine di supportare le scelte di politica amministrativa

Le finalità perseguite dal settore istruzione (2)

- rilevazione dei risultati delle azioni intenzionali dell'Amministrazione volte alla modifica della qualità/quantità dei servizi offerti
- coinvolgimento degli operatori nelle ricerche al fine di responsabilizzarli nelle azioni di miglioramento e fornire loro gli strumenti di conoscenza necessari a meglio applicare la loro professionalità
- continuare nel coinvolgimento delle famiglie utenti nella condivisione del progetto dell'offerta dei servizi e nell'esplicazione di un ruolo attivo e consapevole nel miglioramento della qualità.

Con questa ottica si sono intraprese azioni di ricerca diverse tra loro sia per i temi indagati sia per le modalità attivate

- "La tensione della ricerca in educazione, [...] è sempre stata tra l'approfondimento descrittivo, volto a meglio comprendere il singolo caso o evento, e la necessità di individuare quadri d'insieme, valutazioni complessive che permettessero di individuare e valutare i fattori più rilevanti e di più forte incidenza o di studiare e comparare sistemi d'istruzione"
(a cura di E. Gattico e S. Mantovani, La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi, Bruno Mondadori, Milano, 1998)

- Le ricerche attivate in questi ultimi anni dal settore istruzione hanno:
 - preso in considerazione diversi aspetti dei servizi
 - coinvolto diversi interlocutori
 - visto la collaborazione e il coinvolgimento di diversi soggetti interni all'amministrazione o esterni ad essa proprio per permetterne la migliore realizzazione possibile.

In particolare sono state attivate le seguenti ricerche (1)

- In collaborazione con il dipartimento di filosofia dell'Università di Pavia:
 - Valutazione della qualità del contesto educativo nelle scuole dell'infanzia (rielaborazione e applicazione della SOVASI) (2003-2006).
 - La partecipazione e il rapporto con le famiglie nei servizi 0-3 anni (2006-2007).
 - Il buon nido ludico (2006-2009).

Ricerche (2)

- In collaborazione con l'ufficio studi e ricerche del Comune di Modena:
 - I motivi che hanno portato alla rinuncia al posto nido (maggio 2006; giugno 2008; febbraio 2010).
 - La soddisfazione dell'utenza dei nidi d'infanzia dell'intero sistema pubblico allargato (2006 e 2009).
 - La soddisfazione dell'utenza delle scuole infanzia dell'intero sistema pubblico allargato (2007).
 - Le scelte e i bisogni delle famiglie dei bambini 0-36 mesi non frequentanti il nido d'infanzia (2007-2008).

Ricerche (3)

- In collaborazione con l'ufficio studi e ricerche del Comune di Modena:
 - La somministrazione delle merende nei nidi d'infanzia comunali (2008).
 - La soddisfazione dell'utenza dei centri estivi comunali 0-6 anni (estate 2008) e 7-14 anni (estate 2009).
 - La partecipazione: i consigli di gestione (2010)
 - La partecipazione: i dati quantitativi (2011)

- La cadenza e la riproposizione delle ricerche più significative testimonia la volontà di un approccio organico, non una tantum, finalizzato a costruire un trend storico.
- L'idea è di uno strumento - la ricerca - che viene a far parte in modo stabile e continuativo delle politiche di qualità, un modo di essere e di costruire i servizi.
- La qualità richiede inoltre di essere indagata attraverso una pluralità di strumenti.
- È l'insieme delle azioni che assicura l'obiettivo della verifica della qualità e l'individuazione dei possibili modi di implementarla.

Il coinvolgimento delle famiglie nelle ricerche del settore istruzione

- Le **famiglie** hanno sempre avuto un **ruolo** importante nelle politiche per l'infanzia del settore istruzione ed in particolare la **tradizione** di gestione sociale che caratterizza i servizi educativi per la prima infanzia è un evidente segnale:
 - del ruolo "attivo" assegnato alle famiglie nelle **scelte** educative e politiche
 - ed ora nella **valutazione** diretta della qualità dei servizi offerti

Il coinvolgimento delle famiglie (3)

- Il primo termine «**stake-holder**» individua **qualsiasi soggetto che abbia a cuore e sia interessato alla qualità di un servizio come il nido**. In questo senso sia i responsabili, sia gli operatori, sia le famiglie, sono, allo stesso titolo, pur se con ruoli diversi, degli **stake-holders**, persone che hanno a cuore il benessere del servizio e pertanto ugualmente responsabili nel processo di valutazione
- Il termine **provider** indica **colui che eroga il servizio, colui che ne è responsabile, colui che ne progetta e ne attua l'offerta formativa**. Anche in quest'ottica le famiglie, rispetto al servizio, vanno viste come **providers**, nel senso che partecipano sia alla progettazione che all'attuazione dell'offerta formativa e, pertanto, sono chiamate a valutare e a valutarsi"

maggior responsabilità che deriva dall'operare gestendo denaro pubblico."

(R. Centazzo, Il nido come organizzazione e la sua qualità, in (a cura di) A. Bondioli, P. O. Ghedini, La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della regione Emilia-Romagna, edizioni Junior, Bergamo, 2000)

Le ricerche in collaborazione con l'Ufficio studi e ricerche rivolte alle famiglie con bambini 0-3 anni

- **La ricerca di soddisfazione dell'utenza:**
 - Lo scopo era d'**indagare la qualità percepita** (prodotto di 2 fattori distinti: le aspettative e il giudizio) **dalle famiglie** i cui figli avevano appena concluso l'esperienza al nido/scuola della infanzia come criterio per valutare la rispondenza del servizio offerto alle attese e alle esigenze delle stesse

La customer satisfaction

- Si è anche colta l'occasione per **confrontare** le risposte date da chi aveva frequentato:
 - per i nidi: un servizio comunale e chi uno convenzionato
 - per la scuola dell'infanzia: comunale, convenzionato, statale e FISM

Il coinvolgimento delle famiglie (2)

- È bene, in questo contesto, riprendere e ricordare, che il secondo documento della **Rete per l'infanzia della Comunità europea** identificava come 39° obiettivo, da realizzarsi entro il 2006 da parte di tutti i paesi membri, quello del pieno coinvolgimento dei genitori nella valutazione dei contesti educativi
- **"Le opinioni dei genitori e della collettività dovrebbero entrare a pieno titolo nel processo di valutazione"** (Rete per l'infanzia, 1996)
- **Diverse sono state le modalità di coinvolgimento delle famiglie nelle ricerche attivate, a seconda degli obiettivi prefissati**
- In alcune ricerche, soprattutto quelle volte a valutare la qualità intrinseca del servizio, il genitore è stato "considerato come uno «**stake-holder**» o, meglio, come un «**provider**»

(Anna Bondioli, Valutare per partecipare. I genitori come «stakeholders», relazione al primo seminario "Obiettivo qualità: ente locale e servizi educativi", Modena 2006)

Il coinvolgimento delle famiglie (4)

- In altre ricerche il genitore è stato considerato come **cliente, utente, cittadino**, per cui si sono attivate indagini di customer satisfaction e di rilevazione statistica di cause o motivazioni che orientano le scelte delle famiglie in merito ai servizi.
- "Il servizio pubblico deve essere qualificato, utile (socialmente) e riconosciuto tale, accessibile ed equo, e chi lo eroga deve stabilire con i propri utenti, e mantenere, un patto di fornitura del servizio, verificandone l'utilità e la soddisfazione, con la

Diversi modelli di ricerca

È la scelta del Settore Istruzione di:

- avvalersi del contributo di differenti prospettive per garantire una lettura più complessiva dei servizi, per indagare le diverse qualità che concorrono a qualificare un servizio e per cogliere le sfaccettature che può assumere lo stesso aspetto se indagato con strumenti diversi.

Nota metodologica

- Generalmente la rilevazione dei dati è stata effettuata tramite interviste telefoniche basate su un questionario che prevedeva sia domande a risposta chiusa sia domande aperte
- ultime ricerche: somministrazione questionario on line
- è stato utilizzato un campione di riferimento casuale corrispondente al 50% delle famiglie di bambini che avevano appena concluso l'esperienza. Esperienza completa e atteggiamento più "distaccato"
- lettera del dirigente a tutte le famiglie che le avvisa e spiega le modalità
- nota sulla privacy

Alcuni dati quantitativi

- **Customer satisfaction Nidi 2009**
 - 49 strutture (19 comunali e 30 convenzionate)
 - universo 855 famiglie (477 comunali e 378 convenzionati)
 - campione 451 famiglie (249 comunali e 202 convenzionati)
 - interviste on line 139
- **Customer satisfaction Infanzia 2007**
 - 62 strutture (22 comunali, 11 statali, 9 convenzionate e 20 Fism)
 - universo 1671 famiglie
 - Campione 851 famiglie

Struttura del questionario (1)

- **Soddisfazione** rispetto a:
 - **Struttura** (spazi e locali interni ed esterni; arredi e attrezzature; igiene e pulizia)
 - **Organizzazione** (menù; retta; orari; calendario; flessibilità)
 - **Area educativa** (org. Attività; sviluppo del b. in rapporto agli altri bambini e adulti; apprendimenti e conoscenze)
 - **Personale** (competenze e preparazione nel gestire i bambini; attenzione (sicurezza, salute, pasto) disponibilità al dialogo)
 - **Informazioni** (amministrative, modalità servizio, costi), ricevute uffici momento iscrizione e successivi; ricevute sul programma di lavoro proposto a inizio anno (progetto educativo nido); ricevute dal personale nido sulle attività svolte quotidianamente e i comportamenti del bambino

Struttura del questionario (3)

- Rispetto alle sue esigenze (trasporto, distanza, parcheggio, ecc.) il nido è facilmente raggiungibile
- Ha avuto occasione di partecipare ad attività con altri genitori, organizzate dal nido
- Ha avuto occasione di instaurare rapporti con altri genitori
- Quanto è d'accordo con le affermazioni che le propongo:
 - Portare il bambino al nido è soprattutto una necessità dei genitori;
 - Portare il bambino è soprattutto una opportunità educativa per il bambino;
- Per le scuole infanzia: si richiedeva di indicare a quali momenti d'incontro avevano partecipato i genitori

Su cosa è importante porre l'attenzione

- Soddisfazione/importanza
- Mappa delle priorità
- Trend
- Aspettative/voto
- Indice di CS
- Restituzione dei risultati

Il questionario utilizzato

- Domande a risposta aperta e a risposta chiusa
- Dati anagrafici: cittadinanza bambino, intervistato, titolo studio, occupazione
- Alcune domande che possono essere considerate come variabili significative:
 - nido assegnato (scelta)
 - quante volte la settimana mediamente porta o riprende personalmente il bambino/a al Nido
 - occasioni di parlare con educatrici e quanti anni di frequenza nido

Struttura del questionario (2)

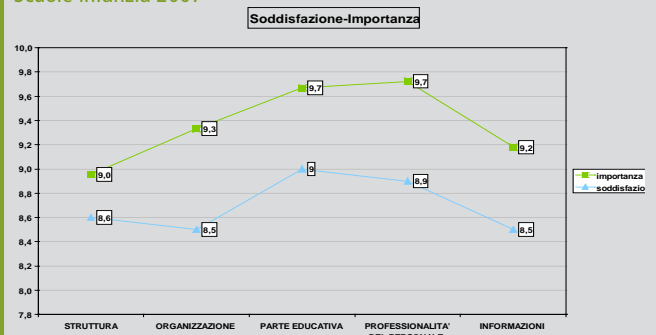
- A conclusione di ogni area indagata veniva richiesto:
 - quanto è **soddisfatto**, nell'insieme, della struttura, dell'organizzazione, ecc.?
 - quanto è **importante** la struttura del nido, l'organizzazione del nido, ecc.
- Se lei dovesse dare un **giudizio complessivo al Nido**, quanto è soddisfatto?
- In riferimento alla sua esperienza, **il servizio del Nido è stato:**
 - Migliore di quello che si aspettava
 - Uguale
 - Peggioro
 - Non risponde

Struttura del questionario (4)

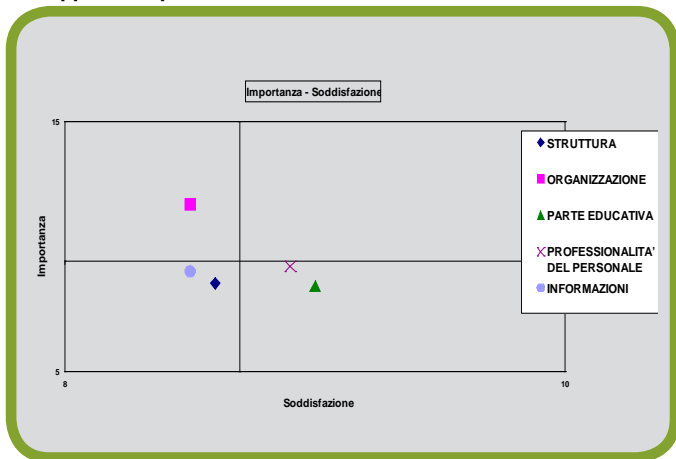
- Ritornando indietro nel tempo, nella stessa situazione economica e familiare, se dovesse **rifare la scelta** per accudire suo figlio/a cosa farebbe:
 - farei la stessa scelta
 - farei un'altra scelta
- Suggerimenti per migliorare la qualità del nido frequentato da suo figlio

Soddisfazione Importanza

Scuole infanzia 2007



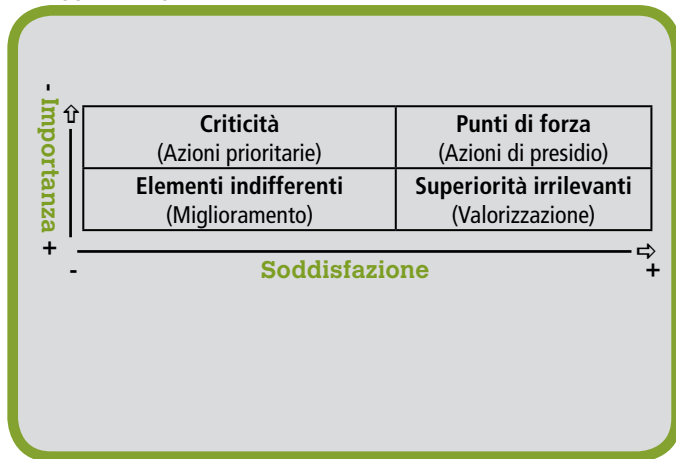
Mapa delle priorità



Soddisfazione/Importanza

Al di là della soddisfazione, che è fondamentale, penso che per noi pedagogisti ed educatori sia significativo sapere cosa è importante per un genitore in quanto ci aiuta ad orientare meglio i nostri interventi educativi e di sostegno. Per esempio se per i genitori l'aspetto sicurezza o igienico risultano essere i più importanti è chiaro che dovremmo dialogare con le famiglie su cosa vuol dire per i bambini poter fare esperienza diretta, cosa vuol dire garantire servizi sicuri, ecc.

Mapa delle priorità



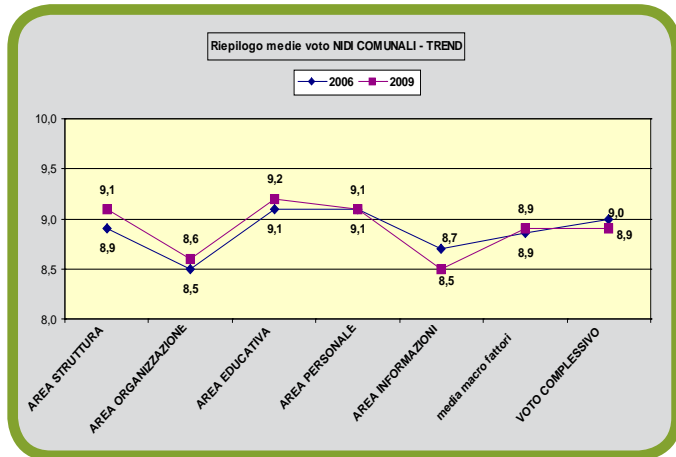
Mapa priorità

Certamente è importante sapere se il genitore è soddisfatto di quanto gli offriamo, così come lo è capire dove ci sono dei gap significativi fra soddisfazione e importanza per cogliere le eventuali criticità o punti deboli. Anche in questo caso se un aspetto è poco importante per il genitore non vuol dire che non lo sia per il servizio: se i genitori sono molto soddisfatti della parte educativa ma risulta poco importante, vuol dire che dobbiamo lavorare perché lo diventi.

Mapa delle priorità

In particolare la mappa delle priorità, attraverso un calcolo statistico mette in relazione l'importanza esplicita e quella latente con la soddisfazione, offrendoci un quadro degli aspetti che effettivamente necessitano di molta attenzione e di interventi tempestivi, di azioni di presidio e di miglioramento o di strategie di valorizzazione. Nota: a seconda dei testi consultati possono cambiare i termini utilizzati nei diversi quadranti: per esempio alcuni testi parlano di azioni di presidio, altri di miglioramento per indicare i punti di forza, ecc.

Trend



Trend

- Il trend è una voce altrettanto importante in quanto ci consente di cogliere l'andamento di un servizio e delle aspettative.
- Questo è possibile solamente se le indagini vengono svolte con una certa regolarità; se pensiamo che le indagini di CS siano un importante strumento di lavoro, dobbiamo fare in modo che vi sia costanza nella somministrazione dei questionari.

Se dovesse dare un giudizio complessivo alla Scuola d'Infanzia, quanto è soddisfatto?

| tipo di scuola d'infanzia | media voto | Migliore di quello che si aspettava | Uguale a quello che si aspettava | Peggior di quello che si aspettava |
|---------------------------------|------------|-------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| scuola d'infanzia Comunale | 8,8 | 9,3 | 8,5 | 6,5 |
| scuola d'infanzia Statale | 8,1 | 8,7 | 8,1 | 6 |
| scuola d'infanzia convenzionata | 8,4 | 9,1 | 8,3 | 5,5 |
| scuola d'infanzia Fism | 8,9 | 9,4 | 8,8 | 6,6 |

Aspettative/voto

La tabella appena vista ci fa vedere che aspettative avevano i genitori. La media voto corrispondente ad un servizio erogato "uguale a quello che ci si aspettava" ci dice che servizio ci si aspettava. Semplificando: nella tabella vediamo che tutte le scuole prese in considerazione hanno una media voto più alta di 8 corrispondente alla colonna del servizio "uguale a quello che ci si aspettava", questo vuol dire che le famiglie modenesi avevano aspettative molto alte: in una scala da 1 a 10, si aspettavano un servizio da 8. Questo diventa parametro per le altre valutazioni.

Indice CS

Infine l'indice di Customer Satisfaction - anche questo ottenuto con calcoli statistici - ci dice il voto effettivamente assegnato al servizio indagato

Restituzione dei risultati

- dirigenti
- coordinatori
- educatori
- genitori
- politici

Non solo...

più offriamo servizi di qualità più le aspettative delle famiglie e dei cittadini aumentano rispetto al servizio erogato, richiedendo al servizio prestazioni sempre maggiori
Ricordiamo che il giudizio legato alla soddisfazione è la somma di diversi fattori quali: le modalità d'accesso, la comunicazione, la competenza, la cortesia, l'affidabilità, le risposte, la fiducia e la personalizzazione.

Indice di Customer Satisfaction

| Ente Struttura | N | Voto complessivo | ICS | Deviazione standard | Margine d'errore (+/-) |
|--------------------|------------|------------------|--------------|---------------------|------------------------|
| Nidi comunali | 249 | 8,9 | 87,78 | 10,46 | 1,30 |
| Nidi convenzionati | 202 | 8,6 | 84,16 | 14,74 | 2,03 |
| Nidi totale | 451 | 8,7 | 86,15 | 12,65 | 1,17 |

Importante la restituzione dei risultati a tutti i soggetti, ma non sufficiente. Il rischio è che in caso di risultati positivi non si approfondiscano i temi indagati. Uno stimolo ad utilizzare le indagini di CS come strumenti di lavoro ci è stato dato dalla riproposizione dell'indagine e relativo trend. Anche un lieve scostamento (per esempio in un ambito indagato si è passati da una media di 8,7 ad una di 8,5) ha fatto nascere confronti e discussioni sul perché, quindi ha stimolato una attenta riflessione. In particolare si è visto che i servizi di qualità, di alta qualità, necessitano comunque di azioni di "presidio" e di una "manutenzione" costante.

Conclusioni

Vorrei concludere con una frase di E. Morin e tenerla a mente tutte le volte che mi accingo a leggere i risultati di una ricerca

Così, la realtà non è leggibile in modo certo. [...] La nostra realtà non è altro che la nostra idea della realtà.
Pertanto, è importante non essere realisti in senso banale (adattarsi all'immediato), né irrealisti in senso banale (sottrarsi ai vincoli della realtà); è importante essere realisti nel senso complesso del termine: comprendere l'incertezza del reale, sapere che il reale comprende un possibile ancora invisibile.

E. Morin "I sette saperi necessari all'educazione del futuro", Raffaello Cortina Edizioni

Il senso e il guadagno della valutazione: l'esperienza della FISM di Bologna

Lara Vannini

Coordinatrice Pedagogica - FISM Bologna

Possedevamo l'esperienza ma ce ne mancava il significato
e l'accostarsi al significato ci restituisce l'esperienza in una forma diversa.
T.S. Eliot, Quattro Quartetti

I contenuti dell'intervento:

1. Chi siamo: la Fism e il Modello di doppio Coordinamento
2. Ragioni e finalità del progetto qualità
3. Lo strumento, la procedura e le tappe del percorso avviato
4. Gli esiti raggiunti e le prospettive aperte
5. I nodi problematici

Nella Fism di Bologna il percorso di valutazione dei servizi è entrato a regime a partire dall'anno formativo 2008/2009 coinvolgendo, nel corso di quattro anni, 23 servizi 0-3 federati.

L'esigenza di sviluppare un pensiero e una pratica sulla valutazione dei servizi rivolti alla primissima infanzia nasce nel coordinamento pedagogico della Fism di Bologna per cercare di dare una risposta alle esigenze di senso e di compimento delle azioni educative messe in atto dai servizi federati. Un altro impulso viene dalla Legge del 10 gennaio 2000, n.1 **Norme in materia di servizi per la prima infanzia** della Regione Emilia-Romagna, che ha messo a tema la valutazione della qualità dei servizi 0-3. È, infatti, con questa norma che la regione introduce nel panorama dei servizi 0-3 l'accreditamento, un istituto attraverso cui l'ente pubblico si pone come gestore della qualità del sistema educativo a finanziamento pubblico. Pur mancando di una chiara declinazione degli elementi e delle modalità per ottenere l'accreditamento, questa legge ha avuto il merito di provocare un dibattito sulla valutazione del contesto educativo.

Da questi elementi ha preso le mosse il lavoro del coordinamento Fism¹.

La **F.I.S.M. - Federazione Italiana Scuole Materne - di Bologna**, è stata fondata a Bologna il 16 ottobre 1974, come organismo associativo-promozionale delle Scuole dell'Infanzia a gestione

Privata. Come indicato al primo articolo dello Statuto, i gestori si sono dati uno strumento di coordinamento, collegamento e sostegno alla complessiva attività formativa delle loro Scuole, attraverso un patto federativo ("foedus") per cui liberamente decidono di aderire alla realtà associativa ed alle sue finalità. Nello stesso periodo l'iniziativa ha assunto un'articolazione nazionale e regionale.

La rete associativa, voluta dai gestori al servizio delle Scuole, sviluppa la sua azione secondo tre principi fondamentali:

- **radicamento del progetto educativo delle scuole nell'identità cattolica che fonda la nascita stessa di tali istituzioni;**
- **difesa delle ragioni culturali e sociali che evidenziano il valore della presenza di tali scuole: libertà di educazione, sussidiarietà e parità scolastica;**
- **promozione di una costante qualificazione del servizio sia in ambito pedagogico che gestionale.**

Tale configurazione ha portato nel tempo alla delineazione di un "modello di doppio coordinamento".

Nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia federate alla FISM di Bologna sono distinguibili due livelli di coordinamento:

- il coordinamento interno, punto di responsabilità interna della scuola sul fronte educativo ed organizzativo;
- il coordinamento esterno fornito dalla FISM attraverso consulenze gestionali (Coordinatori gestionali) e consulenze pedagogiche (Coordinatori pedagogici).

Nell'ardua impresa di valutare la qualità dell'intrapresa educativa, abbiamo voluto tracciare una "nostra" strada", partendo dalla scelta di un approccio formativo per il suo valore di incremento del potere d'azione dei singoli soggetti.

¹ Componenti del gruppo di ricerca: coordinatrici pedagogiche M.P. Babini, L. Vannini, R. Restaino, Marianna Magni, coordinatori gestionali R. Rossi, S. Gaggioli.

Interessava non appena individuare la fisionomia del singolo contesto educativo così come emerge da una serie di punteggi, ma soprattutto far comprendere cosa significa valutare un contesto educativo, discutere delle potenzialità di una tale impresa, coinvolgere i vari attori nel processo, trasmettere una competenza circa l'uso degli strumenti proposti, avviare un itinerario che potesse continuare negli anni.

L'impostazione culturale di fondo che ci ha mosso viene bene espressa nelle parole di un poeta inglese: "Cambiare è capire meglio ciò che si è"². Cambiamento è conseguenza di una verifica ragionata della propria pratica educativa, alla luce del fine comune che s'intende perseguire, dei valori fondativi su cui è poggiata l'azione quotidiana e che configurano la fisionomia istituzionale e organizzativa del servizio.

Tale processo, per essere efficace, ha richiesto l'impiego di precise procedure, strumenti ed interventi di esterni esperti. Le scelte in questo campo possono essere le più varie, noi abbiamo cercato di condividere quelle effettuate e verificate all'interno dell'esperienza della Fism di Bologna.

È a partire dalle sollecitazioni rivolteci dal nostro supervisore (prof. Antonio Gariboldi) e dallo studio preliminare di strumenti di valutazione applicati in altri servizi 0-3 che come gruppo di ricerca FISM abbiamo individuato lo strumento con cui valutare i nidi di infanzia federati. La scelta è ricaduta sull'ISQUEN (Indicatori e Scala di valutazione della Qualità Educativa del Nido)³, utile per la sua capacità di interrogare i servizi aiutandoli ad esplicitare a livello metodologico le intenzionalità espresse nel Progetto Pedagogico. L'ISQUEN ha come scopo principale l'autovalutazione e come destinatario il valutatore interno che è chiamato a diventare soggetto attivo di promozione della qualità, ma è utilizzabile anche da operatori esterni (nel nostro caso è stato utilizzato dalle coordinatrici pedagogiche Fism in qualità di eterovalutatori). L'ISQUEN è costruita come una scala di valutazione che consente di giungere a dei punteggi finali, tuttavia va precisato che la presenza di punteggi numerici non ha in alcun modo lo scopo di istituire paragoni tra diverse realtà; l'indicatore numerico ha la semplice funzione di indicare, esplicitandoli, i punti che necessitano di ulteriore riflessione all'interno del gruppo di lavoro.

È importante sottolineare come "l'uso dell'ISQUEN si configura come un percorso di ricerca sulle diverse realtà, come uno studio di caso orientato da una prospettiva ermeneutica ove quello che interessa è l'emergere di una riflessione comune sul nido che c'è, su quello che si vorrebbe, su quello che è possibile realizzare"⁴.

Lo strumento individuato non è stato somministrato nella sua versione originale, ma ha subito una profonda revisione iniziale da parte del gruppo di ricerca, seguita successivamente da una serie di modifiche operate in seguito alla sua sperimentazione nei nidi e sezioni primavera.

All'interno di questo percorso possiamo però affermare che la scelta dello strumento non è dirimente, quello che sostiene l'efficacia e la qualità dell'intero progetto è la procedura adottata: l'uso che si fa dello strumento, lo spazio e il tempo dedicati al confronto e alla riflessione, l'impegno nella progettazione e documentazione delle azioni di miglioramento, la volontà di tenere vivo il processo di valutazione.

A questo scopo risulta centrale la figura del coordinatore pedagogico.

Questo è stato un aspetto ampiamente approfondito nell'ambito dell'intervento.

Il compito di motivare, guidare e sostenere i processi valutativi spetta al coordinatore pedagogico FISM di riferimento che svolge il ruolo di valutatore esterno, formatore e facilitatore del processo all'interno del singolo servizio ma anche a livello di rete provinciale.

Questo ha significato per la FISM un grosso impegno formativo iniziale verso i propri coordinatori.

Prima di proporre il percorso ai servizi il coordinamento pedagogico ha svolto attività di ricerca e addestramento all'uso di strumenti e procedure valutative con la consulenza dell'esperto esterno.

Guadagni e nodi problematici

A conclusione dell'intervento si è cercato di individuare esiti e guadagni del percorso ma anche nodi problematici a cui porre attenzione.

Nella valutazione della qualità il livello formativo e di ricerca è prevalso su quello istituzionale, la valutazione è stata occasione per "sospendere l'azione" e ridiscutere le ragioni di pratiche abituarie.

D'altro canto tutti coloro che hanno partecipato hanno sottolineato che è stato un percorso impegnativo, un impegno che richiama la dimensione della fatica, ma anche la serietà e l'assunzione di responsabilità.

La riflessione sulla qualità richiede tempo.

L'elemento tempo non è una variabile da poco; occorre tempo per seguire questi percorsi che richiedono impegni aggiuntivi, consegne da rispettare, osservazioni e documentazioni da realizzare.

² T. Eliot, Quattro Quartetti, Book editore, 2002

³ La versione dello strumento a cui si fa riferimento è stata pubblicata in L. Cipollone (a cura di) **Strumenti e indicatori per valutare il nido. Un percorso di analisi della qualità di un servizio educativo in Umbria**, Junior. Azzano San Paolo (BG), 1999.

⁴ A. Bondioli, Ferrari M., (a cura di), **Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi**, op. cit., p. 369.

Le ore per queste attività non possono essere "ore di risulta", sono fondamentali e devono essere previste e riconosciute. Uno dei rischi, quando si parla di qualità educativa, è di mettere in campo sempre più elementi senza tenere conto del carico di lavoro che si crea per le educatrici. Si potrebbero quindi avere addirittura degli effetti controproducenti rispetto alla qualità, se non si pesassero ambizioni, progetti e obiettivi, sui vincoli e le risorse reali esistenti all'interno di un servizio, vincoli anche di tempo e di disponibilità di energie. Convogliare energie su certe attività può anche significare perderle per altre cose.

Questo è un richiamo realistico, perché il rischio è farsi trasportare dall'afflato ideale, perdendo di vista la concretezza del quotidiano.

Appare dunque inevitabile un'analisi critica del tempo richiesto agli operatori del servizio e ai coordinatori pedagogici per fare emergere eventuali vincoli temporali e strutturali che possono limitare l'efficacia della valutazione.

Per approfondire:

Schede GreD sul Percorso di valutazione della qualità nei servizi della prima infanzia (1° e 2° annualità) reperibili presso l'archivio regionale documentazione educativa Laboratorio di Documentazione e Formazione Comune di Bologna Centro Ri.E.Sco;

Tesi di laurea di Marianna Magni "Riflettere nel gruppo di lavoro. Un'esperienza di valutazione della qualità in 13 servizi 0-3 federati alla FISM di Bologna", disponibile c/o Centro di Documentazione della Fism di Bologna;

Dispensa "La valutazione della qualità nei servizi all'infanzia: un percorso possibile", a cura del Centro di Documentazione della Fism di Bologna, anno 2011, stampato in proprio;

Serie di articoli usciti sulla rivista **Bambini**, edizioni Junior: L. Vannini, La valutazione della qualità. Un percorso possibile (1°, 2°, 3°, 4° parte), n. 1/gennaio 2012, pp. 32-35; n. 2/febbraio 2012, pp. 30-33, n. 3/marzo 2012, pp. 28-31. e n. 4/aprile 2012, pp. 26-29; M. Pia Babini, L. Vannini, La valutazione della qualità. Un percorso possibile (5° parte) n. 5 maggio 2012, pp.26-29.

Senso e guadagno della valutazione: l'esperienza della Fism di Bologna

Lara Vannini

"Quello che voglio far apprendere ai miei studenti non è la forma chiusa, fissa, ma è la formazione, la gestazione, la nascita, il primo movimento indistinto della materia prima che essa si solidifichi in natura morta."

Paul Klee

FISM Bologna: chi siamo

È l'associazione di enti gestori a cui aderiscono 94 scuole dell'Infanzia autonome non statali e 33 servizi 0-3 con sede nel territorio provinciale.

Queste scuole e servizi, gestite da enti privati (parrocchie, ordini religiosi, cooperative, associazioni...), assumono un progetto educativo fondato sulla concezione cristiana dell'uomo.

La FISM svolge un'attività di coordinamento, sostegno e promozione:

- sui temi gestionali e amministrativi,
- sui temi dell'attività educativa e formazione pedagogica.

Il team di lavoro è composto da: 4 coordinatori gestionali; 7 pedagogisti; 1 operatrice del Centro di Documentazione; 1 esperta per il Centro Risorse Inglese

I CONTENUTI

- Chi siamo: la Fism di Bologna e il modello di doppio coordinamento
- Ragioni e finalità del Progetto Qualità
- Caratteristiche dello strumento e della procedura valutativa messa in campo
- Esiti raggiunti
- Punti di lavoro

IL MODELLO DEL DOPPIO COORDINAMENTO

35° Item : Il/la coordinatore/trice delle attività educativo didattiche

Le condizioni di lavoro del personale sono attuabili al meglio solo se vengono regolate, sostenute e guidate da un coordinamento che ha il compito di:

1. **monitorare costantemente le condizioni organizzative del servizio:** orario, funzioni e formazione del personale; segnalare necessità/problemi legati alla struttura ed al servizio prestato; raccordarsi coi servizi e il sistema educativo territoriale;
2. **guidare e sostenere il lavoro di gruppo**, ed il lavoro personale di ciascuno: conduzione del Collegio Docenti, supervisione alla programmazione, osservazione dell'attività di sezione; collaborazione con esperti esterni (pedagogista FISM,

- tecniche AUSL, ecc.); coordinamento del lavoro di integrazione di bambini disabili e/o in disagio;
3. favorire la qualità delle relazioni con le famiglie: conduzione delle assemblee generali; supervisione delle assemblee di sezione e dei colloqui individuali, con sua partecipazione quando sia necessario; collaborazione ai momenti informali (feste, laboratori, ecc.); predisposizione di strumenti per raccogliere il gradimento delle famiglie;
 4. sovrintendere alla stesura del POF, collaborare alla definizione della Carta dei Servizi e supervisionare la realizzazione di documenti/documentazioni

4. la progettazione e partecipazione ad attività di ricerca, anche grazie alla collaborazione con Università, Enti di Ricerca e Centri di Documentazione.

Finalità

Attrezzare i servizi per far fronte con risorse "proprie" alla futura Direttiva sull'accreditamento;

Attrezzare le pedagogiste FISM per svolgere etero valutazione presso i servizi federati;

Costruire un quadro complessivo dello stato dell'arte dei servizi 0-3 federati

- Dall'a.s. 2008/2009 in poi percorso di formazione e implementazione della valutazione presso i servizi aderenti (ad oggi hanno partecipato 20 servizi).
- Dal 2010/2011 allargamento del Progetto Qualità alla scuola infanzia.

37° Item : Coordinamento esterno

La necessità di essere in rete, sia come servizi, sia all'interno del sistema regionale e l'opportunità di godere della consulenza specialistica di figure professionali esperte, motivano l'esistenza del coordinamento esterno (pedagogico e gestionale) fornito dalla FISM. Queste figure, su richiesta delle scuole, hanno il compito di offrire la consulenza circa:

1. la progettazione, realizzazione, verifica e documentazione della formazione degli operatori;
2. la promozione e valutazione della qualità delle scuole;
3. l'attivazione e il consolidamento delle reti tra i servizi e le diverse agenzie educative del territorio, grazie anche alla partecipazione al Coordinamento Pedagogico Provinciale e alla Progettazione Distrettuale;

Perché il Progetto Qualità

1) livello istituzionale:

- Regioni normative (Legge Regionale 1/2000 integrata con 8/2004)
- Regioni di fatto (sistema di servizi, competizione virtuosa)

2) livello educativo:

- Miglioramento continuo (esigenza di efficacia della propria opera educativa) Aristotele: 'la pratica inerte che ruba il fine'
- Lavoro di valutazione come esigenza di paragone e giudizio sul proprio lavoro da parte dell'educatore: senza il giudizio non c'è esperienza e senza esperienza non c'è crescita umana e professionale

Azioni di sistema

- Istituzione del Gruppo di ricerca FISM sulla Qualità (nell'a.s. 2003/2004)
- Analisi strumenti di valutazione: sia per la Scuola dell'Infanzia, sia per il nido.
- Lavoro biennale ('05/'06 e '06/'07) sul Progetto Pedagogico (produzione Indice di PP e Dispensa corso 2005/06) e Definizione del modello di doppio coordinamento.
- Partecipazione al lavoro del CPP, in rappresentanza dei Servizi federati per condividere il lavoro sul Progetto Pedagogico.
- A.s. 2007/08 inizio Progetto Qualità con supervisione dott. Gariboldi, attraverso la messa a punto di una procedura e di uno strumento di auto ed eterovalutazione della Qualità intrinseca del servizio

La valutazione secondo l'approccio formativo

- Lo scopo del processo non è certificativo ma formativo: teso al miglioramento del servizio e all'educazione e trasformazione dei soggetti che vi si impegnano
- La valutazione prende la forma di una autovalutazione condotta con la guida di una persona esperta: i primi soggetti e destinatari del processo sono gli operatori del servizio
- Per sostenere una qualità diffusa il processo viene condiviso a livello di rete dei servizi

Lo strumento: l'ISQUEN

(Indicatori e Scala di valutazione della QUALITÀ Educativa del Nido)

Lo strumento assume una rilevanza importante in quanto "in ogni forma di ricerca, anche in quella valutativa, la validità dei dati raccolti, così come la loro interpretazione e apprezzamento, dipendono dal rigore nell'applicazione di un metodo, esplicitamente dichiarato e di griglie di analisi chiaramente precisate. Si garantisce così la possibilità di un controllo intersoggettivo che rende affidabili i dati ottenuti" [1].

[1] A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), Verso un modello di valutazione formativa, Ed. Junior, Bergamo, 2004, p.145.

conoscibili e usufruibili dai bambino in modo che il piccolo possa ricostruire nel nido una sua sfera privata;

- di trovarvi elementi di sostegno e di sollecitazione alle proprie iniziative.

Lo strumento: l'ISQUEN

è stato scelto perché:

- elaborato e contestualizzato in Italia da un'equipe scientifica (Università di Pavia);
- completo: oggetto della valutazione è la qualità educativa ma anche la qualità organizzativa (lo strumento tiene conto anche dei fattori organizzativi che costituiscono delle garanzie per l'assicurazione e il mantenimento della qualità che competono

Lo strumento: l'ISQUEN

Lo strumento è composto da quattro parti (i soggetti; i contesti e le pratiche; i saperi del fare; le garanzie) a loro volta suddivisi in 14 aspetti. Ogni aspetto è declinato da item, detti criteri, che in totale sono 51.

C23. Spazi: riconoscibilità e funzionalità pedagogica
Lo spazio al nido deve essere "pensato", cioè organizzato in modo che le sue articolazioni risultino riconoscibili per il bambino e funzionali alle esigenze sia dei piccoli che degli adulti. Nel nido dovrebbe potersi riconoscere un'articolazione degli spazi in funzione della possibilità da parte del bambino:

- di trovarvi punti stabili di riferimento e di riconoscere le opportunità di esperienza che ciascun ambiente propone;
- della presenza nei diversi ambienti di segni personali stabili, ri-

- all'ente gestore e al personale di coordinamento);
- utilizzabile sia da attori interni sia da esterni al servizio valutato;
- è una scala che individua dei dati numerici utili per un bilancio di rete finale e per una interlocuzione con i soggetti istituzionali;
- sostiene operazioni di valutazione del servizio ma anche di metavalutazione dello strumento stesso, utile per la sua ulteriore contestualizzazione e condivisione.

II LAVORO DI APPROPRIAZIONE DELLO STRUMENTO

per un suo utilizzo in chiave formativa

Attraverso la taratura iniziale e successiva opera di meta valutazione nell'ambito di ciascun gruppo di lavoro si è proceduto a:

1. **Alleggerimento delle dimensioni dello strumento** (da 51 a 42 item) anche in vista di un uso continuativo
2. **Chiarificazione/Semplificazione del linguaggio** utilizzato per meglio esplicitare i termini percepiti come più "ombrosi"
3. **Adattamento all'identità dei servizi federati Fism Bo** per contestualizzare maggiormente lo strumento

Il foglio di risposta

C23 Spazi: riconoscibilità e funzionalità pedagogica

| | | |
|-----|----|--------------------------|
| APD | a. | <input type="checkbox"/> |
| APD | b. | <input type="checkbox"/> |
| APD | c. | <input type="checkbox"/> |

Sulla base di quali elementi osservativi (fare esempi) si ritiene che il criterio sia o non sia soddisfatto?

.....
.....

Le macro.fasi del processo

| | FASE preparatoria | FASE diagnostica ricognitiva | FASE propositiva progettuale | FASE di documentazione socializzazione esiti |
|------------------|---|---|--|---|
| Singolo Servizio | Incontro tra pedagoga e coordinatrice interna /gruppo di lavoro | -momento individuale -momento corale (valutaz. e metavalutaz.) | Azioni di miglioramento | Documentazione esperienza |
| Rete | Incontro formativo iniziale | Stato dell'arte del sistema Identificazione bisogni formativi | Formazione di rete Modifica strumento e procedure | Incontri territoriali e seminario finale Documentazione del percorso |

Le azioni del Coordinatore pedagogico

| | |
|---|--|
| all'interno del singolo servizio, come valutatore esterno: | a livello di rete, come coordinamento: |
| <ul style="list-style-type: none"> • esplicitazione delle finalità del percorso, strumento, procedure; • osservazione di una intera giornata educativa e analisi documentale; • tabulazione dati; • conduzione momento di restituzione; • formalizzazione di un report finale del percorso di valutazione; • supervisione miglioramento . | <ul style="list-style-type: none"> • confronto con colleghi e con esperto esterno; • predisposizione incontri tra servizi della rete; • progettazione azioni formative; • documentazione dell'intero progetto. |

ESITI: guadagni

Oltre alle azioni di miglioramento operative...

Aumento della consapevolezza dell'identità dei servizi

"questo percorso ci ha aiutato a metterci a fuoco...e la nostra soddisfazione è aumentata perché ci siamo rese conto del valore di tutto quello che facciamo"

Crescita della capacità autoriflessiva e del confronto

"il guadagno maggiore l'abbiamo riscontrato nell'acquisizione di una presa di coscienza capillare delle ragioni delle azioni abitudinarie ormai date per scontate"

Crescita nella cultura della documentazione (sia in senso istituzionale che educativa)

"nella scrittura dei documenti, avviata in seguito al percorso, ci siamo rese conto della nostra responsabilità educativa...quello che si scrive interroga molto!"

Crescita di una cultura valutativa che si è tradotta nel rinnovamento di una domanda formativa e nel desiderio di confronto con servizi esterni (rottura autoreferenzialità)

Rimangono alcuni punti di lavoro aperti...

1) **Ricorsività e Sostenibilità del processo** (ovvero i carichi di lavoro): possono coesistere?

Es. carichi di lavoro percorso Fism Educatrice: ore 25 circa

1.a) Il coordinatore pedagogico può continuare ciclicamente a sostenere questi processi?

Coordinatore pedagogico: ore 25 a servizio + 25 per lavoro di rete

2) Il lavoro di **metavalutazione dello strumento** (qualunque esso sia, anche se costruito internamente) non finisce mai: occorre prevedere una fase di appropriazione dello strumento del CPP/Regione anche da parte del personale dei nidi (e non solo da parte dei coordinatori)?!

3) Il **miglioramento**: come evitare la "riduzione consumistica" della valutazione e tener vivo il processo senza sovraccaricare le educatrici (e in periodo di difficoltà economica generalizzata)?

4) **Valutazione e documentazione** si richiamano continuamente (soprattutto per l'esterno)...ma il "quotidiano" esige già molto: quali le forme di documentazione sostenibili a regime?

Il sistema gestione per la qualità dei servizi

Fabio Mazzotti

Direttore dei Servizi Educativi e di Protezione Sociale - Comune di Rimini

Nuclei principali dell'intervento

In tutto l'apparato concettuale dei Sistemi per la Gestione per la Qualità, ai sensi della norma ISO 9001/2008, ho messo a fuoco tre aspetti:

- Derivazione dalla Mission dei requisiti di valore da inserire nella rappresentazione dei processi, che nel linguaggio del Sistema di Gestione per la Qualità (SGQ), sono chiamate procedure.
- Focalizzazione sulla nozione di processo che è stata declinata in modo rigoroso nelle procedure.
- Criticità e vantaggi che in un servizio pubblico (che ha una pluralità di articoli nella Mission e una pluralità di stakeholders), si incontrano nello stabilire un sistema SGQ.

Il contesto

Il Comune di Rimini gestisce direttamente 12 nidi d'infanzia per complessivi 487 posti e 16 scuole dell'infanzia per complessivi 1.142 posti.

Nel 2001, anno in cui venne introdotto il Sistema Qualità, a circa trent'anni dalla costruzione dei nidi d'infanzia, si fece strada nell'Amministrazione l'idea di fare un punto sullo stato dell'arte di questi servizi, sulla loro capacità di rispondere ai bisogni dell'utenza, ai bisogni sociali e di riflettere sulla loro qualità come servizio educativo.

In considerazione della complessità dei servizi educativi e della loro organizzazione, il percorso di implementazione del Sistema di Gestione per la Qualità (SGQ) è stato avviato a partire dall'anno scolastico 2001/2002 con un primo coinvolgimento di due nidi.

Essendo i servizi educativi composti da una pluralità di soggetti con ruoli e posizioni diverse, nella progettazione del Sistema Qualità abbiamo tenuto conto di tutti i protagonisti del servizio, introducendo gradualmente tutti gli altri servizi educativi (nidi e scuole dell'infanzia) attraverso un percorso di socializzazione dell'esperienza maturata all'interno della nuova struttura organizzativa, sostenuta anche da alcuni momenti formativi di condivisione degli obiettivi della Mission e della Politica della Qualità.

Procedure e strumenti di valutazione

Lo scopo del Sistema di Gestione per la Qualità è quello di descrivere la **qualità attesa** e di documentare la **qualità raggiunta** attraverso la definizione degli obiettivi del servizio e delle modalità con cui raggiungerli. La norma internazionale sulla qualità (ISO 9001/2008) propone di descrivere le attività svolte nell'ambito del servizio in forma di **"processi", insieme di risorse ed attività correlate o interagenti che trasformano, aggiungendo valore, gli elementi in entrata in elementi in uscita**. Ogni processo svolto all'interno di un servizio viene rappresentato e descritto nelle **procedure**, che, a loro volta, garantiscono che tutte le attività attinenti a "quel" processo, vengono svolte adeguatamente.

Le procedure e gli strumenti di valutazione rientrano nel **sistema documentale** dell'SGQ nel quale si identificano univocamente i seguenti documenti: la Politica e gli obiettivi, il Manuale della Qualità, le procedure, le istruzioni, i documenti e le registrazioni le quali rappresentano l'"evidenza oggettiva" dello svolgimento di una determinata attività. Tale struttura permette all'organizzazione di dimostrare **la capacità di fornire con regolarità le prestazioni di servizio che ottemperino ai requisiti/attese degli utenti** (bambini e famiglie). A tal fine, vengono presidiate tutte le attività e gli aspetti del servizio attinenti alle varie dimensioni della qualità, pedagogica, gestionale e percepita come tre aspetti di un medesimo processo.

La norma non si limita ad assicurare la qualità, infatti, la certificazione in sé non rappresenta l'obiettivo finale, ma si sviluppa nella logica di un miglioramento continuo, mediante la rivisitazione periodica delle attività e dei processi individuando progressivamente delle soluzioni migliorative, in base al concetto che la qualità non indica solo ciò che è apprezzato oggi, ma anche ciò che è desiderabile e si auspica di realizzare.

Per approfondire:

Sul sito del Comune di Rimini è possibile rinvenire tutta la documentazione (Mission, procedure, modulistica e documenti) costruita ed elaborata nell'ambito del sistema di Gestione per la Qualità dei nidi d'infanzia.

COMUNE DI RIMINI
SISTEMA GESTIONE PER LA QUALITÀ

Fabio Mazzotti

IL MOTTO DELLA QUALITÀ

"DICO CIÒ CHE FACCIO
 FACCIO CIÒ CHE DICO
 DIMOSTRO CHE L'HO FATTO"

IL MOTTO DELLA QUALITÀ

DICO CIÒ CHE FACCIO
 (Dico in anticipo ciò che farò: Progetto)
 FACCIO CIÒ CHE DICO
 (Nell'attività quotidiana mi uniformo a ciò che è previsto io faccia)
 DIMOSTRO CHE L'HO FATTO
 (Chiunque può verificare che ho fatto veramente così)

La qualità deve essere raggiunta con continuità non sporadicamente



Standard di qualità
 = livello di qualità al disotto del quale confido di non andare

"DICO CIÒ CHE FACCIO
 FACCIO CIÒ CHE DICO
 DIMOSTRO CHE L'HO FATTO"



MISSIONE DEL SERVIZIO



DALLA MISSIONE

"Supportare le madri ed i padri nell'assunzione delle funzioni genitoriali"



AI FATTORI CRITICI DI SUCCESSO

- Autorevolezza professionale delle insegnanti
- Riduzione del senso di "colpa"
-

DAI FATTORI CRITICI DI SUCCESSO

- Riduzione del senso di "colpa"

AI PROCESSI

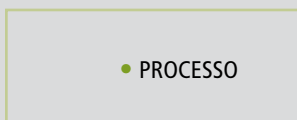
- Assistenza pediatrica
- Servizio mensa
- Reclutamento e formazione degli educatori

PRESIDIO DI VALORE

- (Esistenza stessa)
- (Dietologa ASL, sistema HACCP)
- (Requisiti professionali, Formazione continua su specifiche aree)

Definizione di processo

Entità in ingresso



Entità in uscita



Insieme di risorse ed attività tra loro interconnesse che trasformano, aggiungendo valore, gli elementi in ingresso in elementi in uscita

• = possibilità di misurazione

Esempio di processo: Fornitura dei pasti



Esempio: Processo di gestione della formazione

CASO (b): FLUSSO DI FORMAZIONE DEL PERSONALE DA PARTE DEL SETTORE

| FASE N° | COSA SERVE (doc., info., ecc) | COSA FARE E CHI LO FA | COSA PRODURRE (doc., info., ecc) |
|---------|---|--|---|
| 1 | Piano formativo triennale e Budget Annuale per la formazione | Dirigente Settore Organizzazione - distribuisce il budget per le attività di formazione ai Dirigenti di coordinamento che lo suddividono a loro volta tra i singoli dirigenti di Settore | Assegnazione del budget alle aree di coordinamento e quindi ai vari settori |
| 2 | Budget assegnato. Esigenza formativa manifestata dal Dirigente di Settore che decide di ricercare autonomamente il corso di formazione professionale. | Dirigente del Settore – esegue un’indagine di mercato, una valutazione dei costi e la relativa gara. Successivamente viene scelto l’ente di Formazione in base a questi parametri | Determinazione del calendario dei corsi, della sede, del programma, dei formatori, ecc. |
| 3 | Organizzazione del corso (calendario, sede, ecc.). Partecipazione al corso da parte del dipendente | Dipendente iscritto - Partecipazione al corso ed eventuale esame finale. Inoltre, per i corsi più significativi l’ente organizzatore effettua una valutazione dell’efficacia dell’attività svolta. | Rilascio attestato originale da parte degli organizzatori del corso all’ufficio Procedure e formazione |
| 4 | Copia autenticata dell’attestato | Ufficio Procedure e Formazione - Archiviazione della copia dell’attestato di frequenza e di valutazione (quando prevista) del corso nella cartella del dipendente | Aggiornamento della cartella del profilo professionale Rilascio dell’attestato originale al dipendente |
| 5 | Report sul corso da parte del dipendente | Dirigente del settore - Esegue una valutazione dell’efficacia delle conoscenze acquisite dal dipendente mediante colloquio diretto e verifica periodica sulle attività operative. | Attestazione delle competenze |

Quindi:

L’output di ogni attività è l’input della successiva

- Il buon esito di ogni attività è una condizione di buono svolgimento dell’attività successiva
- La qualità di un servizio è il risultato della qualità di tutte le attività che lo compongono (anche quelle più lontane dal momento di erogazione)
- Un servizio è affidabile quando è controllato l’esito di tutte le attività
- La certificazione di qualità certifica il processo

Customer - Matrice di impatto

| importanza | | soddisfazione | | aspetto |
|------------|-----|---------------|--|---|
| 1 | 9,7 | 9,4 | | Competenza e affidabilità del personale |
| | | 9,3 | | Benessere del bambino |
| | | 9,1 | | Igiene e pulizia |
| 2 | | | | |
| | | 9,2 | | Apprendimento |
| 3 | 9,4 | 9,1 | | Socializzazione |
| | | 8,9 | | Attività educative |
| | | 8 | | Inserimento |
| 4 | 9,3 | 7,4 | | Locali interni |
| | | 8,1 | | Spazi esterni |
| 5 | 9,2 | 8,9 | | Orario di chiusura |
| | | 8,8 | | Organizzazione giornaliera |
| | | 8,0 | | Orario di apertura |
| 6 | 9,1 | 5,8 | | Apertura nell’arco dell’anno |
| | | | | Costo della retta |

CRITICITÀ

- Riesame della Direzione: Frammentazione delle responsabilità
- Customer satisfaction: solo la voce dell’utente diretto del servizio
- Massa di adempimenti e formalizzazione

VANTAGGI

- Più realistica rappresentazione della valutazione degli utenti
- Formazione di ingresso
- Base essenziale di confronto con altre esperienze nel sistema integrato pubblico-privato
- Riduzione dei margini di discrezionalità in alcune aree operative



N.B.PRO: un modello formativo per la progettazione educativa del nido

Franca Mazzoli

Pedagogista, Associazione QB Quanto Basta - Bologna

Il percorso n.b.pro è un'esperienza formativa coerente con la cultura del monitoraggio della qualità a sostegno e promozione del sistema educativo che, dal settembre 2004 al settembre 2008, ha coinvolto il personale di tutti i nidi comunali di Bologna in una riflessione sulle modalità di progettazione e auto-valutazione del proprio lavoro.

Pur non giungendo alla definizione di precisi indicatori per la verifica della qualità, il percorso è riuscito a dotare i nidi comunali di Bologna di un impianto metodologico condiviso, messo a punto attraverso la sperimentazione diretta di un **kit di bordo**, strumento organizzativo finalizzato a facilitare il lavoro di progettazione e a rendere più coerente l'offerta educativa rivolta alle famiglie.

Un mandato complesso aveva segnato l'avvio di questo percorso, dopo che i dati raccolti attraverso una check-list nell'a.e. 2003/2004 avevano evidenziato la presenza di differenze rilevanti nelle modalità di lavoro dei nidi della città, segnalando la necessità di una riorganizzazione che rendesse più coerenti le proposte educative attuate nei diversi quartieri. Sembrava necessario inoltre sensibilizzare gli operatori a una riscoperta attiva dell'intreccio tra appartenenza cittadina e identità particolare di ogni servizio, rendendo più espliciti, strutturati e omogenei i meccanismi di valutazione del lavoro educativo attuato nei nidi.

"Il progetto formativo n.b.pro è nato con l'intento di attivare a livello cittadino un'esperienza che, pur rispettando le differenti modalità di lavoro dei nidi, rendesse più valutabili e comunicabili i vari percorsi progettuali attuati al loro interno. Pedagogisti, operatori, personale dei vari Settori comunali, sono stati chiamati a partecipare a un progetto che riuscisse a valutare, dimostrare e quindi comunicare la buona qualità del modello pedagogico adottato che esisteva nella percezione degli operatori e dei fruitori dei servizi."⁵

Nel pianificare il percorso, che aveva un obiettivo importante non soltanto ai fini del futuro accreditamento dei servizi educativi, ma anche rispetto alla valutazione e alla comunicazione ai genitori della qualità dei nidi comunali di Bologna, è stato necessario considerare con particolare attenzione l'inevitabile senso di omologazione che molti operatori avrebbero potuto associare alla richiesta di utilizzare lo stesso modello progettuale. L'obbligatorietà del corso rendeva infatti conflittuale e pericolosamente "espropriante" la richiesta di sperimentare regole e strumenti - necessariamente uguali per tutti per facilitare il dialogo e il confronto allargato - letta come potenziale elemento di "omologazione" e di controllo.

Per questo si è deciso di dare al percorso un'identità "leggera" e corale che tenesse conto del punto di vista di tutte le professionalità coinvolte: educatori, personale ausiliario, coordinatori pedagogici.

Il kit di bordo

Il percorso formativo si è articolato in tre anni ed è stato gestito direttamente nei nidi dai coordinatori pedagogici di quartiere, con il supporto di incontri di confronto e supervisione cittadina da me condotti.

Grazie al contributo di esperti disciplinari, ogni anno la formazione ha proposto a settembre l'approfondimento di un tema specifico (il progetto educativo, lo stile educativo degli adulti, la comunicazione con le famiglie) come filo conduttore della progettazione educativa che i nidi avrebbero poi declinato operativamente nell'anno, in modi diversi ma coerenti con le indicazioni contenute nello strumento metodologico che tutti dovevano utilizzare in modo sperimentale: il **kit di bordo**.

Avevamo chiamato così un insieme di schede finalizzate a strutturare il lavoro di progettazione educativa, collegandola a momenti di verifica in itinere e alla documentazione. Le schede erano raccolte in un contenitore ad anelle nel quale trovavano posto anche alcuni testi di riferimento (istituzionali e teorici) che dovevano orientare il lavoro educativo, la scrittura e la riflessione di gruppo.

Nella sperimentazione del **kit di bordo** e nell'utilizzo delle schede si doveva infatti evitare di cadere in una scrittura burocratica e compilativa, per cercare invece di far corrispondere le parole a un pensiero condiviso che il gruppo doveva mettere a fuoco attraverso l'analisi collegiale del proprio lavoro, tenendo conto anche degli **Orientamenti** cittadini.

Indicata come "fatica" nei questionari alla fine del primo anno, questo tipo di scrittura ha trovato nella lettura condivisa (del gruppo e dei coordinatori pedagogici) e nella restituzione di senso e di valore che le relazioni degli aggiornamenti di inizio anno hanno sempre saputo proporre, una motivazione sufficiente a far crescere la voglia e la capacità di raccon-

⁵ Franca Marchesi, *Dalla qualità all'autovalutazione della qualità*, pag.15.



tarsi. Strada facendo, l'utilizzo della scrittura si è infatti trasformato in risorsa diventando, a detta degli operatori stessi, strumento privilegiato per il lavoro di progettazione e di verifica.

I **Quaderni delle buone pratiche** che hanno documentato la riflessione sulla progettazione educativa, facendo circolare nella città numerosi esempi di buona educazione ne sono una prova tangibile e rappresentano la dimensione collettiva della riflessione svolta nel triennio n.b.pro, non soltanto legata all'approfondimento teorico di temi importanti, ma concretamente declinata in atteggiamenti, materiali, attività particolari ideate e realizzate con i bambini e i genitori.

"È importante sottolineare che le schede raccolte nel kit non erano state ideate ex novo, ma riproponevano schemi di lavoro già in uso in alcuni quartieri di Bologna, rielaborati e integrati in una logica cittadina che cercava di tenere conto delle possibili differenze di contesto. La loro compilazione doveva seguire e corrispondere alle fasi del lavoro educativo: il raggruppamento degli argomenti in capitoli intendeva solo rendere più facile la fruizione del testo complessivo, nel quale molti aspetti erano inevitabilmente intrecciati."⁶

Organizzazione del gruppo di lavoro, Progetto pedagogico del nido e Progettazioni di sezione: queste le voci principali dell'indice del **kit di bordo**, che ogni anno sono state verificate e modificate sulla base delle indicazioni provenienti dai nidi che le avevano utilizzate. Come si poteva leggere nella premessa al primo **kit di bordo** firmata dal coordinamento pedagogico cittadino, le schede erano infatti considerate "provvisorie", in attesa del responso dei nidi. All'inizio del secondo anno formativo, con la modifica di alcune schede, gli operatori hanno potuto trovare confermata la logica sperimentale del **kit di bordo**: le schede dedicate all'ambientamento sono state ridotte e semplificate, quelle relative allo stile educativo nei confronti dei bambini invece ampliate e articolate, poiché su questo tema si intendeva focalizzare la riflessione durante il nuovo anno educativo. Queste modifiche hanno saputo evidenziare in modo convincente l'ascolto del punto di vista dei nidi da parte del coordinamento pedagogico e creare negli operatori un nuovo atteggiamento di disponibilità nei confronti della scrittura, riconosciuta funzionale allo scambio e al confronto.

Al termine del secondo anno di sperimentazione, l'utilizzo del kit di bordo come strumento efficace per la progettazione sembrava maggiormente acquisito, come testimoniavano le schede di verifica inviate dai nidi, tante e molto dettagliate, che hanno consentito di operare una nuova revisione del **kit di bordo** e renderlo ancor più funzionale alla messa a punto di criteri efficaci progettazione e l'autovalutazione interna ai nidi.

Ulteriori modifiche significative legate alla tempistica di riferimento di alcune schede che a livello cittadino si era ritenuto opportuno concordare, sono state apportate alla terza versione del kit, che ha visto anche la riduzione di alcune voci della scheda sull'ambientamento, sostituite da una nuova scheda sul progetto di accoglienza e ambientamento per l'anno successivo, da compilare a maggio/giugno, quando il gruppo di lavoro si trovava a pianificare le modalità di passaggio dei bambini e degli adulti nelle nuove sezioni.

È importante sottolineare il fatto che ogni modifica del kit è nata da un lavoro di analisi dei dati raccolti dai coordinatori pedagogici nei nidi dei diversi quartieri che, attraverso il confronto e la rielaborazione svolti negli incontri di raccordo cittadino, si trasformavano in ipotesi da sottoporre ai nidi.

Uno dei punti di arrivo più significativi della sperimentazione del **kit di bordo** è giunto al termine del triennio n.b.pro, con la definizione di una **Traccia per la programmazione educativa di sezione**, sviluppato parallelamente al lavoro di riflessione sulla comunicazione con i genitori svolta nei nidi.

Anche in questo caso, la proposta è stata elaborata partendo dall'analisi di un ampio campione di programmazioni educative di sezione raccolte nei diversi quartieri, che ha portato il gruppo di pedagogisti del coordinamento cittadino a individuare gli elementi che, a partire dall'anno seguente, i nidi hanno cominciato a seguire per progettare, verificare e comunicare ai genitori il lavoro di ogni sezione.

"In questo modo si dava concretezza all'ipotesi circolare che vedeva la strutturazione degli strumenti per la progettazione educativa non calati dall'alto, ma costruiti insieme agli operatori dei nidi, attraverso lo studio e un'elaborazione dei materiali già in uso nei singoli contesti che, nel nuovo modello, potevano trovare nuove modalità di applicazione, utilizzabili da tutti."⁷

La **Traccia**, presente nella versione finale del **kit di bordo** pubblicata nel libro con cd che documenta il percorso svolto⁸⁴, è ancor oggi utilizzata dai nidi del Comune di Bologna e aggiornata di anno in anno dal coordinamento pedagogico cittadino con le modifiche che i nidi continuano a suggerire, mantenendo vivo e vitale questo strumento collettivo co-costruito.

È stato motivo d'orgoglio poter constatare una forte sintonia tra gli elementi presenti nella **Traccia per la programmazione educativa di sezione** (elaborata nel settembre 2008) e quelli che orientano l'**Indice Regionale per il Progetto Pedagogico di Nido** da poco pubblicato.

⁶ Nadia Fornasari, **Un kit di bordo per la progettazione educativa**, pag.18.

⁷ Franca Mazzoli, **Il lavoro di coordinamento con i formatori**, pag. 59.

⁸ Cfr. cd allegato al volume citato.

Il ruolo dei coordinatori pedagogici

Il percorso formativo non sarebbe stato possibile senza l'adesione e il coinvolgimento professionale dei coordinatori pedagogici che si sono trovati a costruire, incontro dopo incontro, un dialogo non sempre facile con i nidi, reso ancor più complesso da trasferimenti e sostituzioni.

Senza la presenza dei coordinatori pedagogici, sarebbe stato impossibile riuscire a stabilire un contatto produttivo con gli operatori dei nidi e costruire in loro un atteggiamento di maggiore disponibilità alla verifica costante del proprio intervento e alla valutazione collegiale dei risultati realmente ottenuti.

Credo che uno dei risultati più importanti e generalizzati indicati dai questionari di verifica finale del percorso n.b.pro, il miglioramento nelle capacità analitiche e di confronto del personale dei nidi, non sarebbe stato possibile senza il sostegno metodologico che durante il percorso i coordinatori pedagogici hanno saputo offrire ai servizi educativi, motivando anche i gruppi meno abituati al dialogo e alla discussione a sperimentare modalità di riflessione possibili e produttive.

È quindi doveroso ricordare che il buon esito della sperimentazione del **kit di bordo** non sarebbe stato possibile senza la presenza attenta dei coordinatori pedagogici nei momenti di collettivo, e particolarmente in quelli finalizzati a una verifica a più voci sui percorsi realizzati. Sperimentare un atteggiamento di verifica in itinere, come supporto del lavoro e non come operazione finale, inevitabilmente giudicante, ha creato negli operatori un atteggiamento di maggiore capacità analitica e di autentico interesse a collegare gli elementi messi in gioco nel lavoro educativo (finalità, obiettivi, stile relazionale, strutturazione dei tempi e degli spazi...) con le risposte dei propri interlocutori.

Affermando i risultati positivi della sperimentazione è quindi necessario ricordare che lo strumento metodologico cartaceo ha potuto appoggiarsi al supporto metodologico per eccellenza del lavoro educativo, il coordinatore pedagogico che, oltre a sostenere gli operatori nel quotidiano, può rinnovare con la propria presenza attenta e il proprio interesse la motivazione a verificare l'intervento educativo, orientandolo a una qualità non solo affermata, ma anche vissuta e percepita dai suoi interlocutori.



Per approfondire:

Il percorso formativo n.b.pro è stato documentato in un libro con cd che racconta in modo dettagliato l'esperienza: Franca Mazzoli (a cura di), **N.B.PRO Un modello formativo per la progettazione educativa del nido a Bologna**, Edizioni Junior, Azzano San Paolo, 2009.

Il questionario di autovalutazione della qualità della didattica

Daniela Lombardi

Coordinatrice Pedagogica - FISM Modena

Premessa ed elementi del contesto

La FISM, Federazione Italiana Scuole Materne, è un'associazione di scuole materne il cui Progetto Educativo si ispira ad una concezione cristiana della vita e dell'educazione. Ha una struttura democratica ed opera nella sua articolazione nazionale, regionale e provinciale.

La FISM di Modena è stata fondata nel 1972 ed associa 75 scuole dell'Infanzia e 24 servizi educativi 0-3 anni suddivisi nei sette distretti della Provincia di Modena. Offre sostegno e consulenza amministrativa, gestionale e pedagogica. Quest'ultima è affidata a 9 coordinatori pedagogici che, tra gli altri, hanno il compito di:

- Progettare e realizzare la formazione del personale educativo;
- Organizzare, gestire e presiedere collegi docenti di zona (incontri in cui educatrici ed insegnanti appartenenti ai servizi ed alle scuole della rete si incontrano per confrontarsi e favorire lo scambio di esperienze educative);
- Collaborare con le coordinatrici delle attività educative di ogni singola scuola/servizio educativo per migliorare l'offerta formativa;
- Svolgere osservazioni in situazione per sostenere la pratica educativa;
- Rappresentare le scuole/servizi e la FISM nel Coordinamento Pedagogico Provinciale.

Nell'ultimo decennio una parte della formazione proposta pone l'attenzione sulla Valutazione della Qualità.

Dall'anno scolastico 2006-07 le scuole ed i servizi educativi FISM presenti nel Comune di Modena, grazie alla Convenzione tra il Comune e la FISM, hanno potuto avviare un percorso formativo riguardante la Valutazione della Qualità.

Il percorso di ricerca-azione

Il percorso è ideato dal gruppo di coordinamento scientifico composto da tre coordinatori pedagogici FISM, coordinati dalla consulente pedagogica FISM, con la supervisione del prof. Italo Fiorin dell'Università LUMSA di Roma.

Si prospetta un percorso di ricerca-azione utilizzando un approccio di tipo narrativo e descrittivo, in cui si privilegiano strumenti di autoanalisi di tipo fenomenologico in modo da promuovere negli operatori un'analisi riflessiva e qualitativa.

Si costituisce il gruppo dei tutor (35 operatori: uno o due referenti per ciascuna scuola/servizio che collabora con il gruppo di coordinamento scientifico) al fine di promuovere e coordinare gli interventi in ciascun servizio.

Si coinvolgono le educatrici e le insegnanti, per un totale di 140, dei servizi educativi e delle scuole FISM del Comune di Modena con la formazione, attività di autovalutazione, progettazione e realizzazione di interventi migliorativi.

Si coinvolgono 75 genitori suddivisi in 5 focus group per elaborare e successivamente sperimentare anche un questionario di valutazione della qualità percepita.

Piuttosto che l'intervento di un valutatore o di una scala di valutazione esterni, si è preferito un approccio facilitante la riflessione a partire da se stessi come operatori della scuola/servizio educativo.

In sintesi i nuclei fondamentali del percorso di ricerca-azione:

1. Approccio narrativo e descrittivo: idea personale di qualità della scuola/servizio.
2. Interpretazione e confronto: dall'idea personale di qualità all'idea confrontata, condivisa, collegiale.
3. Dalla scuola/servizio ideale alla scuola/servizio reale.
4. Dalla valutazione della qualità della scuola/servizio all'autovalutazione della qualità della didattica.
5. Elaborazione del questionario di autoanalisi con domande aperte.
6. Dall'autoanalisi al confronto collegiale: prima mappa della scuola/servizio.
7. Dalla mappa agli indicatori.
8. Dagli indicatori, ai descrittori, al questionario di autovalutazione della qualità della didattica.
9. Dal questionario di autovalutazione alla seconda mappa della scuola/servizio.
10. Dalle mappe di ogni singolo servizio alla mappa del complesso dei servizi FISM del Comune di Modena
11. Interventi migliorativi.

Un passaggio importantissimo della ricerca riguarda l'analisi e l'interpretazione di tutti i questionari, i verbali, le mappe

emerse dal lavoro con le educatrici e le insegnanti e le sintesi dei focus group con i genitori. Tali materiali sono oggetto di discussione e di confronto, non solo sugli elementi emersi ma anche su quelli percepiti e vissuti dal personale educativo e dai coordinatori pedagogici.

Tutto ciò è propedeutico all'elaborazione di indicatori che costituiscono il questionario di autovalutazione della qualità della didattica. L'approccio narrativo e qualitativo della ricerca si arricchisce di elementi più indicativi e descrittivi per introdurre un approccio complementare di tipo quantitativo.

Il Questionario di autovalutazione della Qualità della didattica è così strutturato:

Cinque dimensioni emerse dalla ricerca:

1. Progettazione
2. Strategie didattiche
3. Ambiente educativo/d'apprendimento
4. Dimensione relazionale
5. Documentazione/Valutazione

22 indicatori costruiti in base alle cinque dimensioni che indicano, con parole chiave, alcuni aspetti significativi della dimensione alla quale si riferiscono:

49 descrittori costruiti utilizzando termini chiari, precisi e riferimenti concreti; descrivono e contestualizzano le azioni che quotidianamente le insegnanti/educatrici svolgono.

Alla fine di ogni dimensione l'insegnante/educatrice deve indicare e motivare i propri punti di forza e di debolezza relativi ad almeno un indicatore o descrittore di quell'area.

Alla fine del questionario l'insegnante/educatrice può inserire delle osservazioni generali relative al proprio modo di lavorare.

Nel percorso di ricerca-azione uno dei passaggi fondamentali si riferisce all'evolversi dell'idea di qualità: da individuale a condivisa e collegiale.

La compilazione individuale del questionario di autovalutazione e la successiva condivisione in un incontro tra operatori infatti, mette in evidenza i **punti di forza e di debolezza** della pratica educativa, e pone l'attenzione su quei descrittori considerati **ambivalenti** perché valutati "punti di forza" da alcuni operatori e "punti di debolezza" da altri della stessa scuola/servizio.

L'analisi, l'interpretazione e la discussione degli esiti del questionario formano una mappa condivisa di indicatori utili sia per il processo di autovalutazione che per l'individuazione e la realizzazione di interventi migliorativi.

Alcuni elementi di qualità che caratterizzano il percorso sono:

- esplicitare la propria idea di qualità favorendone la consapevolezza;
- negoziare e condividere collegialmente gli elementi di qualità del servizio a cui si appartiene;
- analizzare i punti di debolezza e progettare insieme alle colleghe interventi migliorativi ed innovativi;
- innescare il meccanismo virtuoso della riflessività come modalità per svolgere il proprio lavoro, dove le teorie pedagogiche e didattiche ispirano la pratica, la riflessione sulla pratica educativa stimola la ricerca di teorie nuove per riflettere e continuare a riflettere sulla propria azione e garantire così servizi e scuole di qualità a bambini, genitori e comunità sociale.⁹

Il percorso di ricerca-azione sulla Valutazione della Qualità prosegue, in particolare per le scuole dell'Infanzia, e lo stesso questionario ha subito variazioni grazie alla collaborazione con il prof. Cimigalli, sociologo dell'Università LUMSA di Roma ed alla sperimentazione avvenuta in 10 scuole FISM della Provincia di Modena.

Le variazioni principali riguardano il sistema di misurazione, la raccolta e l'analisi dei dati, l'introduzione di domande specifiche riguardanti ciascuna dimensione ed il questionario nel suo complesso.

La valutazione della qualità dell'offerta formativa e l'autovalutazione rappresentano un modo per esplicitare e condividere il proprio fare; diminuiscono il divario tra il dichiarato e l'agito, innescano il circolo virtuoso della riflessività ed è un modo per esercitare, sperimentare ed incentivare la pratica democratica legata alla trasparenza della proposta educativa.

⁹ L'intero percorso formativo è descritto in un volume di prossima pubblicazione (settembre 2012) dall'Editrice La Scuola. Per approfondimenti, Cfr. Rivista Scuola Materna n° 9 del 15 dicembre 2009, Editrice La Scuola.



Il Questionario di Autovalutazione della qualità: il percorso formativo della FISM di Modena



a cura di Daniela Lombardi

Identità e organizzazione della FISM di Modena

La FISM (Federazione Italiana Scuole Materne di Ispirazione Cristiana) di Modena, fondata nel 1972:

1. associa 75 scuole dell'Infanzia e 24 servizi educativi 0-3 anni suddivisi nei sette distretti della Provincia di Modena;
2. offre sostegno e consulenza amministrativa, gestionale e di coordinamento pedagogico;
3. i 9 coordinatori pedagogici svolgono un ruolo di sostegno e consulenza pedagogica, educativa e didattica favorendo lo scambio ed il confronto fra le scuole della rete (rappresentanza istituzionale, formazione, osservazione in situazione, collegi docenti e di rete distrettuale e provinciale)

Il Progetto di ricerca - azione: la Qualità e la sua Valutazione

- Attivazione di un progetto di ricerca per favorire sia la formazione che l'operatività;
- Riflessione dall'interno per maturare un'idea comune di qualità di scuola/servizio;
- Condivisione di indicatori utili sia per il processo di autovalutazione che per l'individuazione e la realizzazione di interventi migliorativi.

Il Progetto di ricerca - azione: la Qualità e la sua Valutazione

Limiti del paradigma positivistico che aspira a quantificare, modellizzare, oggettivare tutto. Alcune obiezioni proposte da L. Mortari: riduzionismo, esclusione delle intenzioni, dominio del punto di vista esterno, incapacità di leggere i casi particolari.

I criteri della R/A: contestualizzazione, definizione condivisa dei problemi da indagare, simmetricità e interdipendenza positiva, composizione ermeneutica. La soggettività è dichiarata e si propone come modalità interpretativa della realtà a partire dai significati che vi attribuiscono quanti la vivono, attraverso un'azione di riflessione e confronto.

Bruner, La mente a più dimensioni: **pensiero narrativo** e pensiero paradigmatico.

Il percorso di Ricerca - azione: Valutazione ed autovalutazione

1. Identità ed organizzazione della FISM di Modena;
2. Le premesse del progetto "Valutazione della Qualità";
3. Il progetto di ricerca - azione: La Qualità e la sua Valutazione.

Le premesse del progetto "Valutazione della Qualità"

Formazione proposta:

- Anno scolastico 2003-2004: conoscenza ed utilizzo della SOVASI e della SVANI;
- Anni scolastici 2004-2006: utilizzo delle scale SOVASI e SVANI;
- Anni scolastici 2006-2010: formazione sui documenti fondamentali della Scuola dell'Infanzia e dei Servizi Educativi nell'ambito della normativa nazionale e regionale vigente (PE; POF; PROGETTO PEDAGOGICO);
- Dall'anno scolastico 2006-2007: Progetto Valutazione della Qualità inserito nella Convenzione con il Comune di Modena.

Il Progetto di ricerca - azione: la Qualità e la sua Valutazione

Soggetti coinvolti:

- **Gruppo di coordinamento Scientifico (5):** i 3 coordinatori pedagogici FISM di Modena, la consulente pedagogica FISM, la supervisione del prof. Italo Fiorin. Svolge azioni di progettazione, supervisione e consulenza, monitoraggio, verifica, documentazione.
- **Gruppo dei tutor (35):** una o due referenti per scuola/servizio che collaborano con il gruppo di coordinamento scientifico al fine di promuovere e coordinare gli interventi in ciascun servizio.
- **Gruppo di tutte le insegnanti ed educatrici (140):** coinvolte nella realizzazione del progetto; formazione, attività di autovalutazione, progettazione e realizzazione di interventi migliorativi.
- **Gruppo genitori (75):** 5 focus group costituiti da 12-15 genitori.

Il processo di elaborazione del questionario di autovalutazione

- Approccio narrativo e descrittivo: idea personale di qualità della scuola/servizio. Il sogno.
- Interpretazione e confronto: dall'idea personale di qualità all'idea confrontata, condivisa, collegiale.
- Dalla scuola/servizio ideale alla scuola/servizio reale.

Il processo di elaborazione del questionario di autovalutazione

- Elaborazione del questionario di autoanalisi con domande aperte.
- Dall'autoanalisi al confronto collegiale: prima mappa della scuola e del servizio.
- Dalla mappa agli indicatori, ai descrittori, al questionario di autovalutazione della qualità della didattica.
- Dal questionario di autovalutazione alla seconda mappa della scuola e del servizio.
- Interventi migliorativi.

Questionario di autoanalisi con domande aperte

- In che modo il bambino è centrale nella progettazione?
- Quali strategie didattiche utilizzo? In che modo sono orientate a favorire il protagonismo del bambino?
- Come cerco di promuovere i processi di individualizzazione e di personalizzazione?
- Come la scuola, in cui opero, cerca di migliorare la qualità dell'ambiente di apprendimento?
- In quale modo e quanto viene curata la dimensione relazionale dell'apprendimento?
- Come viene prodotta ed utilizzata la documentazione?
In che modo mi avvalgo della documentazione ai fini del miglioramento della qualità della didattica?

Dalla valutazione della qualità della scuola all'autovalutazione della qualità della didattica

La qualità della didattica riguarda cinque dimensioni:

- Progettazione
- Metodi di insegnamento
- Organizzazione del contesto di apprendimento
- Qualità delle relazioni
- Valutazione

Dall'autoanalisi al confronto collegiale: prima mappa della scuola

Ogni insegnante/educatrice procede alla compilazione individuale del questionario di autoanalisi, successivamente il gruppo scientifico condivide le tesi emerse e si procede ad una mappa della propria realtà riportando le idee condivise, eventuali integrazioni e le discordanze.

| Domanda | Elementi di condivisione delle risposte individuali | Integrazioni emerse dal collegio docenti | Discordanze e domande aperte |
|-----------|---|--|------------------------------|
| Domanda 1 | | | |
| Domanda 2 | | | |
| Domanda 3 | | | |
| Domanda 4 | | | |
| Domanda 5 | | | |
| Domanda 6 | | | |

Esempio della prima domanda della mappa

| Domanda | Elementi di condivisione delle risposte individuali | Integrazioni emerse dal collegio docenti | Discordanze e domande aperte |
|--|--|---|--|
| In che modo il bambino è centrale nella progettazione? | <ul style="list-style-type: none"> • Gli obiettivi generali della progettazione sono definiti dall'insegnante, ma la stessa dovrebbe partire dall'osservazione e dall'ascolto dei bambini, dai loro interessi, bisogni e desideri. • Rispettare le diverse età dei bambini per i quali si progetta. • Progettazione flessibile, che renda possibile "rallentamenti" in itinere. | <ul style="list-style-type: none"> • "Scoprire mediante l'ascolto quello che interessa al bambino, e così collegare l'interesse con il bisogno; noi insegnanti dobbiamo fare un salto di qualità: passare dai vissuti, al desiderio di far fare esperienze significative". • Non imporre il proprio sapere ma rispettare le capacità del bambino. • Partire dalle curiosità dei bambini. | <ul style="list-style-type: none"> • Cosa differenzia i bisogni, dalle necessità, dagli interessi? • Qual è la differenza tra capacità e potenzialità? • Il bambino è realmente protagonista nella progettazione? |

Dalla mappa al questionario di autovalutazione della qualità della didattica

Dimensioni emerse dalla ricerca (5):

- **Progettazione**
- **Azione** (così suddivisa):
 - strategie didattiche
 - ambiente educativo/d'apprendimento
 - dimensione relazionale
- **Documentazione/Valutazione**

Gli **indicatori** (22) sono costruiti in base alle cinque dimensioni e indicano, con parole chiave, alcuni aspetti significativi della dimensione alla quale si riferiscono.

I **descrittori** (49) sono costruiti utilizzando termini chiari, precisi e riferimenti concreti; descrivono e contestualizzano le azioni che quotidianamente le insegnanti/educatrici svolgono.

Alla fine di ogni dimensione l'insegnante/educatrice deve indicare e **motivare i propri punti di forza e di debolezza** relativi ad almeno un indicatore o descrittore di quell'area.

Il questionario di autovalutazione si conclude con la possibilità di inserire delle **osservazioni generali** relative al proprio modo di lavorare.

Questionario FISM di autovalutazione della qualità della didattica: Ambiente Educativo/d'Apprendimento

C1 Spazi interni ed esterni

C1.1 Gli spazi interni sono curati, accoglienti e stimolanti. Esistono, e si usano, gli angoli strutturati. Si modificano, per quanto possibile, in base al gruppo sezione che frequenta quello spazio.

C1.2 Il salone e gli spazi comuni interni ed esterni sono utilizzati come spazi diversi da quelli della sezione, al fine di far sperimentare ai bambini giochi ed attività differenti da quelle svolte normalmente all'interno della stessa (ad esempio, nel giardino si valorizza l'aspetto naturalistico).

C1.3 Si abbelliscono gli spazi con materiali elaborati e realizzati dai bambini durante le attività.

C1.4 Per i bambini esistono spazi "intimi" per leggere, per nascondersi, per rilassarsi, per coccolarsi, per poter stare soli.

Questionario FISM: Ambiente Educativo/d'Apprendimento (2)

C3 Tempi

C3.1 Nel corso della giornata si alternano attività, routines, momenti di transizione con equilibrio ed attenzione ai tempi e ai vissuti di bambini.

C3.2 Le routines sono vissute senza fretta, in modo disteso, al fine di comunicare ai bambini il valore del loro corpo, del quale si deve aver cura. Mediante le routines si promuovono l'autonomia e l'autostima dei bambini.

Questionario FISM: Documentazione/Valutazione (2)

E3 Le Famiglie

E3.1 La documentazione rivolta alle famiglie si avvale: di cartelloni con scritte e immagini nei luoghi di ingresso e nei corridoi; di fogli informativi, a seconda delle necessità nel corso dell'anno (ad esempio da inserire nelle buchette personali dei bambini).

E3.2 Saltuariamente si utilizzano altre modalità di documentazione (ad esempio, mostre, giornalino, video).

Dal questionario di autovalutazione alla seconda "mappa" della scuola

- Somministrazione individuale del questionario.
- Lettura, analisi, interpretazione dei questionari da parte del coordinamento pedagogico FISM.
- Elaborazione della seconda mappa: emerge la situazione percepita dalle insegnanti/educatrici relativamente alla qualità della proposta educativa, con riferimento sia ai punti di forza che di difficoltà.
- Discussione della mappa in collegio docenti/equipe di lavoro.

Questionario FISM: Ambiente Educativo/d'Apprendimento (1)

C2 Arredi e Materiali

C2.1 Gli arredi e i materiali rispettano le norme igieniche/ sanitarie e quelle sulla sicurezza.

C2.2 Si usano anche materiali naturali (ad esempio, sassi, conchiglie, zucche, foglie, castagne, corteccia ..), non strutturati e di recupero (ad esempio, scatoloni, ritagli di legno, bottoni, stoffe...) per sollecitare la curiosità e la fantasia dei bambini

C2.3 Si è consapevoli delle specificità culturali proprie del territorio in cui è presente la scuola. I giocattoli (ad esempio le bambole), le fotografie in mostra, i libri rappresentano diverse culture.

Questionario FISM: Documentazione/Valutazione (1)

E1 Tipologie di destinatari

E1.1 Si cura la documentazione con modalità differenti a seconda dei destinatari: bambini, famiglie, altre insegnanti. Ogni anno scolastico si produce uno o più documenti per ciascuno di questi destinatari.

E1.2 Si utilizzano diversi tipi di supporti (ad esempio: quaderni, fascicoli, pannelli, DVD) a seconda del destinatario e del messaggio che si intende comunicare. Si curano anche gli aspetti grafici ed estetici.

E2 I Bambini

E2.1 I bambini sono i destinatari principali della documentazione: è per loro che si impiega la maggior parte delle energie in termini di tempo e materiali.

E2.2 Si costruisce documentazione per e con i bambini mediante l'utilizzo di diversi supporti: quaderni personali, cartelloni. Questo lavoro di raccolta, selezione, elaborazione estetica promuove nei bambini: l'autostima, la conoscenza di sé, gli apprendimenti e la rielaborazione di esperienze vissute a scuola.

Questionario FISM: Osservazioni Finali

Ciò che più trovo rispondente nel mio comportamento professionale è:

Ciò che trovo più difficile introdurre nel mio comportamento professionale è:

Esempio seconda mappa della scuola

| Dimensioni | Descrittori | Dati | | Osservazioni finali | |
|------------------|-------------|-------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| | | Risultato difficile numero assoluto | Punti di forza numero assoluto | Mi risulta difficile numero assoluto | Trovo corrispondente numero assoluto |
| A Programmazione | A1.1 | | 1 | | |
| | A1.2 | | 3 | | |
| | A2.1 | 2 | | 1 | 5 |
| | A2.2 | 1 | | | |
| A2.3 | 1 | 1 | | | |
| A2.4 | 3 | 3 | | | |
| B Strategie | B1.1 | 3 | | 2 | |
| | B1.2 | 1 | 5 | | |
| | B2.1 | 1 | 2 | | |
| | B2.2 | 2 | 1 | | |
| C Ambiente | C1.1 | 2 | 2 | | |
| | C1.2 | 2 | 1 | | |
| | C1.3 | | 1 | | |
| | C1.4 | 1 | 1 | | |
| D Risorse | D1.1 | | 1 | | |
| | D1.2 | 3 | 6 | | |
| | D2.1 | | 2 | | |
| | D3.1 | | 2 | | |
| E Documentazione | E1.1 | 1 | 1 | 3 | |
| | E1.2 | 1 | 3 | | |
| | E2.1 | | 3 | | |
| | E2.2 | | 1 | | |
| | E3.1 | | 4 | | |
| | E3.2 | 5 | 4 | | |
| | 3 | | | | |



Il Percorso di Valutazione della Qualità continua

- Verifica, confronto e discussione nel gruppo di coordinamento scientifico;
- Revisione del questionario per i servizi educativi 0/3 anni;
- Revisione del questionario per le scuole dell'Infanzia: sperimentazione in 10 scuole della Provincia; consulenza di un sociologo; miglioramento della formulazione; nuovo sistema di misurazione.

Il Percorso di Valutazione continua

| Fattori di giudizio | Punteggi |
|---|----------|
| Assente | 0 |
| È pensato | 1 |
| È pensato e realizzato | 2 |
| È pensato, realizzato e verificato | 3 |
| È pensato, realizzato, verificato e in base alla verifica si apportano gli opportuni miglioramenti. | 4 |
| Tutti gli anni, in maniera sistematica, è pensato, realizzato, verificato e in base alla verifica si apportano gli opportuni miglioramenti. | 5 |

Il Percorso di Valutazione continua

DOMANDE FINALI

Rispetto alla dimensione "Progettazione" il descrittore attualmente punto di forza per la tua sezione è il n°

- Perché?
- Prova a descrivere un esempio.

Rispetto alla dimensione "Progettazione" il descrittore attualmente più critico per la tua sezione è il n°

- Perché?
- Prova a descrivere un esempio.

Il Percorso di Valutazione continua

VALUTAZIONE DEL QUESTIONARIO

Ti chiediamo di fare una valutazione del questionario (dimensione Progettazione) rispondendo a tutte e due queste domande.

- Qual è, secondo la tua opinione, il descrittore più importante?

N° ...

- Qual è, secondo la tua opinione, il descrittore meno importante?

N° ...

Alla fine del questionario si lascia la possibilità di aggiungere suggerimenti e riflessioni per migliorare la Qualità della scuola

Costruzione di una matrice elettronica per la raccolta dei dati, la lettura, l'interpretazione e il confronto collegiale e territoriale

Il Percorso di Valutazione della Qualità continua

Approccio autobiografico e utilizzo di strumenti per narrare la propria esperienza professionale e riflettere sulle teorie/motivazioni e le pratiche educative:

- Intervista alle Parole Chiave;
- Intervista autobiografica;
- Diario dell'esperienza;
- Microstorie;

Il Percorso di Valutazione della Qualità continua

- per esplicitare e condividere assumendosene la responsabilità;
- per diminuire il divario tra il dichiarato e l'agito;
- per innescare il circolo virtuoso della Riflessività;
- per aumentare il senso di appartenenza al Sistema educativo e scolastico;
- per esercitare, sperimentare, incentivare la "Democrazia".

La valutazione pedagogica nelle realtà locali dei servizi per l'infanzia

Giovanni Faedi

Coordinatore pedagogico e componente la Commissione Istruzione ANCI

Le esperienze di valutazione pedagogica dei servizi per l'infanzia prendono avvio nei primi anni 90 quando nel nostro Paese si pone con urgenza il problema della sostenibilità del welfare in un contesto di austerità e di contenimento della spesa pubblica. Sono gli anni in cui il sistema di protezione sociale costruito nel dopoguerra entra in una crisi irreversibile e con esso il modello di gestione pubblica dei servizi. In quel periodo l'Italia rischia di restare ai margini dell'unificazione monetaria europea e di non tenere il passo col processo di modernizzazione delle amministrazioni statali e locali in atto nelle altre nazioni. La sostenibilità economica e la sussidiarietà diventano i criteri guida del processo di riprogettazione del welfare state. I comuni adottano politiche di austerità e di risanamento dei conti pubblici e diventano i destinatari di processi di riforma orientati ad un decentramento territoriale che ha lo scopo di avvicinare il livello delle scelte e degli interventi alle comunità e ai loro bisogni.

L'esordio dei sistemi misti pubblico-privato

Il progressivo trasferimento delle responsabilità in materia di welfare dallo Stato alle autonomie locali conduce negli anni a seguire alla riforma del Titolo V della Costituzione e alla legge 328 del 2000 che fonda la politica sociale su un nuovo "welfare municipale e comunitario". Un welfare che già nei primi anni 90 apre le porte alla collaborazione col privato nel progettare e sviluppare i servizi nell'ambito di un controllo e di un orientamento posti in capo all'amministrazione pubblica. Sono soprattutto i comuni dove i nidi sono presenti e ben gestiti da tempo che, con appalti e convenzioni, iniziano a costruire sistemi misti finalizzati all'integrazione dell'iniziativa pubblica con quella privata sulla base del principio di sussidiarietà. La nascita di questi sistemi locali conclude la fase espansiva dei nidi comunali che aveva contraddistinto i due decenni precedenti. E si aprono nuovi scenari che richiedono alle amministrazioni e ai loro operatori una consapevolezza più matura delle qualità del nido e delle condizioni che le rendono possibili.

Qualità educativa vs qualità gestionale

È in questo contesto di riorganizzazione del welfare e delle politiche socio-educative locali che vengono realizzati i primi progetti di valutazione della qualità educativa. Ciò avviene nelle regioni e nei comuni dove i servizi sono più evoluti e in cui, proprio per questo, si cerca di dare sostanza e visibilità ad un punto di vista pedagogico che espliciti l'identità educativa dei nidi in un periodo in cui si richiede ai servizi di ridurre i costi di gestione. L'economicità dei servizi e il miglioramento dei loro indicatori di efficienza acquistano sempre più peso nelle valutazioni dei vertici politico-amministrativi comunali, che assumono come riferimento i valori e i linguaggi mutuati dalla cultura economica delle imprese private. Viene introdotto il controllo di gestione per rilevare i costi dei nidi e consentire operazioni mirate di contenimento delle spese ed anche per esternalizzare i servizi sulla base di parametri monetari congrui che assicurino un'economia per le casse comunali.

L'attenzione alla qualità gestionale e pertanto all'accertamento e alla valutazione dei costi dei nidi ha il merito di promuovere una maggiore responsabilizzazione da parte delle direzioni comunali dei servizi per l'infanzia riguardo ad un impiego più efficiente delle risorse. Ma presenta pure il rischio che il parametro economico diventi la principale, se non l'unica chiave di lettura dell'esperienza dei nidi comunali considerati sempre di più un costo e non un investimento. A fronte di questa evenienza, le prime esperienze di valutazione della qualità educativa dei nidi cercano il coinvolgimento di tutti gli attori del servizio, anche dei genitori con le rilevazioni di customer satisfaction per testimoniare sul versante dell'utenza il valore del servizio pubblico. E pongono le ragioni dell'efficacia e della qualità educativa a confronto con le ragioni dell'efficienza e dell'economicità dei servizi, in una prospettiva di complementarità. Viene infatti sottolineato come si tratti di due diverse letture dei servizi: l'una che calcola la qualità gestionale con la forza e l'urgenza dei numeri e l'altra che valuta qualitativamente l'efficacia delle prestazioni rivolte ai bambini e alle loro famiglie, con una funzione formativa e di empowerment degli operatori e di miglioramento del nido. Due letture che, già nelle premesse e negli esiti delle prime esperienze di valutazione formativa degli anni 90, vengono considerate essenziali per coniugare qualità e sostenibilità, per assicurare efficacia ed efficienza nella gestione dei servizi. Queste esperienze, implementate nel tempo, sono diventate un modo per i servizi di rendersi presenti ed attivi nella elaborazione della cultura organizzativa dei rispettivi comuni.

“Qualità e sostenibilità” sono ancor oggi le parole d’ordine che cerchiamo di tradurre in contenuti di programmazione e di gestione dei nidi, attraverso una negoziazione che coinvolga in un contesto di apprendimento organizzativo i diversi livelli di responsabilità comunali, dagli educatori ai funzionari, dalla dirigenza sino agli amministratori. Si tratta senza dubbio di un impegno difficile da portare avanti, soprattutto se le dirigenze e i coordinamenti dei comuni non riescono a far valere quella necessaria autorevolezza culturale e operativa che può derivare loro da un’attenzione costante al miglioramento e al monitoraggio delle qualità dei propri servizi. Più che mai la governance da parte dei comuni di un sistema territoriale composto da diversi soggetti gestori con identità proprie, fisionomie gestionali difformi, con interessi e dotazioni di risorse differenti, richiede competenza politico-amministrativa e capacità tecniche per creare le condizioni di un gioco cooperativo accettato da tutti.

In tempi di recessione

In questi ultimi due decenni, in diverse realtà locali si sono consolidati sistemi integrati dei servizi per l’infanzia in cui i comuni hanno assunto una presenza di guida e di accompagnamento dei processi in una logica di rete, orientando la partecipazione e la concertazione dei diversi attori del contesto locale. Quasi sempre si tratta di comuni che da tempo sono in prima fila nello sviluppo e nella qualificazione dei nidi e si presentano come attori forti nella governance del sistema, su cui investono in risorse tecnico-professionali e finanziarie per favorirne la crescita e l’integrazione. Ci riferiamo a comuni che operano in regioni che sostengono con norme, indirizzi e contributi finanziari la realizzazione di sistemi locali coesi ed efficaci. In questi contesti territoriali dove i servizi ci sono e mediamente funzionano bene, la questione della valutazione pedagogica dei servizi è diventata tema di ricerca e di sperimentazione tanto all’interno dei servizi del singolo ente o cooperativa, quanto nell’ambito della regolazione dei sistemi locali in termini di autorizzazioni, accreditamenti e politiche per il miglioramento.

Questo impegno dei comuni e delle regioni per la valutazione e la qualificazione dei servizi deve ora fare i conti con la pesantissima recessione in atto e con prospettive che non promettono nulla di buono a livello economico e sociale. In codesta situazione dove non solo l’Italia, ma l’intera eurozona è investita dalla crisi finanziaria e dalle misure di austerità adottate, i comuni sono sottoposti al fuoco incrociato della mancanza di risorse e dei vincoli del Patto di stabilità e si trovano così costretti a ridimensionare e a cancellare i piani di espansione dei servizi per l’infanzia. Anche sul fronte dell’utenza le cose stanno peggiorando. I segnali che provengono dai diversi territori ci dicono che le famiglie sono sempre più in sofferenza per la contrazione del mercato del lavoro che colpisce in particolare le donne, che le domande e le liste di attesa per l’ammissione ai nidi registrano le prime defezioni e l’aumento delle tariffe per l’accesso ai servizi non ne incentiva la richiesta. E cominciamo a registrare i primi casi di limitazione degli orari di apertura, di riduzione delle sezioni dei nidi e di chiusura dei servizi integrativi. Ma ci sono anche i comuni che stanno tenendo le posizioni con fatica, mettendo a frutto una competenza politica, culturale e gestionale affinata negli anni che nei momenti di crisi rappresenta il principale fattore di protezione delle qualità dei servizi.

Un panorama di presenze diseguali

I dati ufficiali relativi all’anno scolastico 2010-2011 e le prime proiezioni dell’anno appena concluso mettono in evidenza tre fenomeni, che danno indirettamente il segno della presenza o meno della valutazione pedagogica nella governance dei sistemi locali. Il primo dato ci dice che è terminato quel progressivo incremento dei nidi e dei servizi integrativi che si era registrato nella seconda parte del decennio scorso. Il secondo, ci segnala che il privato risulta più diffuso nei comuni in cui c’è una significativa presenza pubblica e ciò determina un doppio svantaggio in tante aree del Sud, in cui le famiglie patiscono una scarsa presenza tanto del nido pubblico quanto di quello privato. Il fatto di fruire di servizi di buon livello o più semplicemente di servizi, dipende per i bambini italiani ancora dal comune di residenza. Ed infatti, e questa è la terza evidenza, permane la profonda lacerazione tra il Nord e il Sud riguardo la diffusione e la qualità dei servizi. Si tratta di un dislivello che ha accompagnato sin dalle origini l’intero sviluppo del sistema dei nidi nel nostro Paese, ed è il frutto dell’evoluzione dei differenti sistemi di welfare regionali che hanno legato i servizi sociali e educativi al territorio in modo coerente coi rispettivi contesti, coi fabbisogni e con le culture politiche ed amministrative locali, nonché coi potenziali di sviluppo delle singole realtà e con la loro dotazione di civismo e di capitale sociale collettivo. La regionalizzazione dei sistemi di welfare, l’assenza di indirizzi nazionali sui livelli delle prestazioni da garantire nei servizi per l’infanzia, le differenti normative e i diversi gradi di impegno politico locale hanno incentivato il consolidarsi di crescenti divari quantitativi e di efficacia tra città e regioni. I ritardi e le omissioni non dipendono soltanto dalle risorse finanziarie inadeguate, perché determinante è stata l’incidenza di scelte che hanno indirizzato i fondi in direzioni diverse.

Da tutto ciò ne discende che i nidi risultano più che mai legati, nel bene e nel male, alla loro appartenenza e configurazione locale, e che pure le esperienze di valutazione pedagogica seguono questa tendenza, con un radicamento diseguale sul territorio nazionale e con tipologie e modalità di svolgimento le più diversificate tanto sul piano dell’efficacia quanto della loro credibilità.

Eccellenze locali e criticità diffuse

Il panorama dei progetti e delle esperienze è estremamente variegato e molto condizionato dalle scelte realizzate nel tempo dalle regioni e dall'impegno politico delle singole amministrazioni locali. Vi sono situazioni in cui predominano generiche attività di autovalutazione e vi sono realtà, come quella emiliano-romagnola, dove la valutazione rientra in un progetto di regolazione dei sistemi locali attenta ad integrare le strategie dei diversi attori e a coniugare controllo e promozione delle qualità dei servizi, ad interfacciare auto ed eterovalutazione. Si tratta di un progetto di alto profilo che cerca di dare stabilità ed efficacia ai processi di valutazione, basandoli sul protagonismo dei coordinamenti pedagogici provinciali, i quali costituiscono un perno fondamentale dell'apparato di regolazione del sistema regionale e locale. Il coordinatore in Emilia-Romagna costituisce una figura di sistema e non è "la direttrice" che opera dentro il singolo nido come ancora succede in tante altre realtà regionali e locali.

In questa esperienza della Regione e degli enti locali emiliano-romagnoli, la valutazione della qualità diventa un elemento fondamentale della governance il cui obiettivo è costruire un processo d'interazione continua fra la valutazione, la riflessività organizzativa e i processi di regolazione del sistema. È evidente, stiamo parlando di un sistema regionale evoluto in fase di continua implementazione, che richiede comunque una costante manutenzione e un regolare investimento in idee e risorse, sperando che la Grande Crisi non metta tutto in discussione. Ma ci sono poi le realtà territoriali dove l'autovalutazione si esaurisce nella compilazione di un questionario, in cui ogni valutazione pedagogica esterna viene considerata un'inaccettabile intrusione, dove le verifiche sono quelle delle Asl sulle strutture e per il resto niente di più. E in cui i servizi per l'infanzia vanno incontro ad una deriva assistenzialistica e individualistica. Questo è un quadro ancora troppo diffuso sul territorio nazionale, in cui ogni soluzione in positivo viene ora ostacolata dai vincoli posti dal Patto di stabilità e dai tagli alla spesa sociale che inibiscono l'iniziativa delle autonomie locali. Ma anche a prescindere da tutte le pesanti restrizioni che colpiscono le capacità di investimento e di gestione delle risorse, diventa comunque difficile per i comuni assumere un ruolo effettivo di regia e di indirizzo strategico del proprio sistema locale se non sono stati capaci di guadagnare sul campo una necessaria autorevolezza politica e tecnica, se non hanno maturato e formato al loro interno competenze valutative, se non recuperano risorse per incentivare l'integrazione, se non investono in processi di miglioramento, se hanno proceduto con appalti sotto-costo, se non intendono interferire su equilibri locali consolidati frutto di accomodamenti d'interesse tra i soggetti gestori. Si tratta di situazioni diverse, ma dove il punto critico resta proprio quello della valutazione della qualità educativa che finisce per costituire una dimensione più dichiarata che perseguita, più promessa che documentata, più idealizzata che valutata. E ciò avviene, se la cosa può consolare qualcuno, in coerenza con una cultura della valutazione che nel nostro Paese, per quanto se ne parli, resta ancora confinata ai margini del governo delle politiche educative e scolastiche.

Mettersi in gioco

La domanda che ci poniamo oggi è quanto le esperienze e le procedure più avanzate di apprezzamento della qualità educativa dei nidi, nell'ambito di una governance efficace dei sistemi locali, possano trovare spazio e continuità in questa congiuntura recessiva che fa dilagare l'incertezza e mette in crisi le idee e le conquiste che hanno finora regolato i servizi per l'infanzia. Ci resta la volontà e l'intelligenza di aprirci alla crisi ed esporci all'inquietudine di una ricerca il più possibile partecipata, dagli esiti sempre incerti in un mondo che si trasforma anche senza la nostra collaborazione. È un compito che ci compete, in cui abbiamo il dovere di mettere in campo quella autorevolezza politica, culturale e pedagogica costruita con impegno negli anni, che ha consentito anche in altri momenti difficili di tenere ferma, con gli opportuni aggiustamenti, la mission educativa e i principi di equità e giustizia sociale che contraddistinguono i servizi per l'infanzia nelle nostre migliori realizzazioni locali.

Per approfondire:

L'intero percorso formativo è descritto in un volume di prossima pubblicazione (settembre 2012) dall'Editrice La Scuola. Cfr. Rivista Scuola Materna N° 9 del 15 dicembre 2009, editrice La Scuola.

Hanno collaborato alla realizzazione del quaderno:

Marina Maselli, Consulente per il Progetto di documentazione educativa regionale del Laboratorio di Documentazione e Formazione del Comune di Bologna - Ri.E.Sco

Sandra Benedetti, Angela Fuzzi e Sabrina Loddo,
Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza - Regione Emilia-Romagna

Tutti i contributi del presente Quaderno sono stati rivisti dai relatori e ripercorrono in maniera fedele i contenuti sviluppati nel corso dei loro interventi. Ciascun relatore ha provveduto inoltre a selezionare, tra le slide utilizzate nel corso dell'esposizione, quelle ritenute più significative. A tutti loro va il nostro ringraziamento per la disponibilità dimostrata.

Progetto editoriale
Quaderno n. 31 del Servizio Politiche familiari, infanzia e adolescenza
Alessandro Finelli

Progetto grafico:
Tracce srl comunicazione & pubblicità - Modena

Stampa:
Centro stampa Regione Emilia-Romagna

luglio 2013



Osservatorio Infanzia e Adolescenza
Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza

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

Si autorizza la riproduzione a fini non commerciali con citazione della fonte



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