

Valutare i contesti, valutare la qualità

Di Antonio Gariboldi¹

La qualità educativa, come si sottolineava in un passaggio di un documento prodotto nel 1996 dalla Rete della Commissione Europea sull'Infanzia² e richiamato recentemente da un report del gruppo di lavoro europeo che si è occupato dell'argomento³, è *“un concetto relativo basato su valori e convinzioni, e la definizione della qualità dovrebbe essere un processo dinamico, continuo e democratico”*. In questo senso, si affermava ancora nel documento, occorre trovare un equilibrio tra la necessità di definire obiettivi ed elementi di qualità che devono essere comuni a tutti i servizi e che possono essere di riferimento per garantire una coerenza complessiva del sistema educativo per l'infanzia, e l'opportunità di supportare la diversità tra le singole realtà educative, evitando di omogeneizzare situazioni che sono espressione di scelte valoriali differenti e di culture, risorse e bisogni locali.

Se si può dunque concordare sulla natura contestuale e plurale del costruito di qualità e sulla importanza di salvaguardare le differenze pur nella condivisione di riferimenti comuni, occorre però evidenziare come nel contesto italiano la scuola dell'infanzia sia caratterizzata da una varietà di enti gestori pubblici e privati che implica forti differenze rispetto ad alcuni fondamentali elementi di qualità strutturale: monte ore dedicato alla gestione e alla formazione in servizio, tempi di compresenza delle insegnanti di sezione (o anche assenza di compresenza) e presenza di un coordinatore pedagogico. Tutti elementi che risultano fortemente correlati con la qualità dei processi educativi, rappresentando altresì condizioni essenziali per la sostenibilità ed efficacia formativa delle operazioni di valutazione della qualità dei contesti.

È quindi nell'ambito di tale eterogeneità di vincoli e risorse che si deve inquadrare la riflessione sul tema della qualità e sulla messa in opera dei processi valutativi; mettendo in risalto, però, come questo stato di cose non debba rappresentare un motivo per evitare di promuovere percorsi di valutazione della qualità che risultano spesso estranei alla cultura e alle prassi delle scuole dell'infanzia italiane. Se è vero, infatti, che la scuola non è un'azienda e che occorre rifiutare sistemi valutativi che sono diretta espressione della cultura aziendale, si deve tuttavia ricordare che la scuola è un'organizzazione e, come tale, ha bisogno di valutarsi ed essere valutata per tenere vivo un costante processo di ricerca e la tensione allo sviluppo e al miglioramento. Valutare, inoltre, *“significa cogliere e sottolineare la distanza delle attività del soggetto rispetto alle finalità del processo educativo; sapere valutare significa sapersi porre la domanda sul fine a proposito dell'attività educativa”*⁴. In tal senso la valutazione si qualifica come un dispositivo formativo che promuove e sostiene la riflessione sulla coerenza tra il dichiarato e l'agito e, più in generale, sull'esplicitazione e condivisione dei significati dell'operatività educativa all'interno del gruppo di lavoro.

La valorizzazione della funzione generativa e formativa della valutazione implica, però, che da un lato essa si fondi su una indagine sistematica che eviti la possibilità di un giudizio impressionistico o di un'autoconferma superficiale e che, dall'altro, si connoti realmente come una pratica sociale partecipata che la sottragga dal rischio del ritualismo e del formalismo, contribuendo invece a stimolare la creatività progettuale degli insegnanti.

È proprio la dimensione sociale e partecipata del percorso valutativo, necessariamente connessa all'assenza di logiche classificatorie e di meccanismi di competizione tra insegnanti e tra scuole, che occorre a mio avviso assumere come centrale per superare la rappresentazione negativa della valutazione e la diffidenza degli insegnanti e, in questo modo, mettere in risalto il carattere formativo del processo.

¹ Professore associato di Didattica generale e Pedagogia speciale. Università di Modena e Reggio Emilia.

² EC Network on Childcare and Other Measures to Reconcile the Employment and Family Responsibility of Men and Women, *Quality Targets in Services for Young Children. Proposal for a Ten Year Action Programme*, 1996.

³ Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission, *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, 2014.

⁴ Raffaele Mantegazza, *I buchi neri dell'educazione*, Elèuthera, Milano, 2006.

Come sottolineano i teorici dell'apprendimento situato⁵, il cambiamento e il miglioramento delle pratiche è legato, infatti, a un processo di apprendimento che comporta la possibilità di partecipare, riflettere, negoziare. L'apprendimento trasformativo è un processo che avviene all'interno di una cornice partecipativa, implica partecipare attivamente a una pratica sociale, cioè avere la possibilità di decidere e negoziare significati. Il cambiamento passa da forme di partecipazione che comportano confronto tra punti di vista diversi e contribuiscono a costruire progressivamente una comunità di professionisti riflessivi che condividono linguaggi, significati e pratiche.

Dunque la qualità dei processi educativi non può fondarsi su una logica ispettiva, ma deve reggersi su una logica di assunzione di responsabilità che implica partecipazione e sviluppo di una capacità collettiva di autoregolazione. Imparare a valutare e valutarsi significa allora imparare ad attivare processi d'indagine autoriflessiva, apprendendo modalità di controllo della propria operatività che possono incrementare i livelli di consapevolezza pedagogica e didattica di tutto il gruppo educativo. In questa prospettiva costruire qualità educativa vuol dire anche creare e sviluppare una idea di comunità, cioè definire occasioni, strumenti e momenti di confronto e riflessione sul significato che si attribuisce all'agire educativo quotidiano, condividendo e costruendo insieme una storia del proprio modo di fare scuola.

È poi importante che un sistema di valutazione eviti di attivare dinamiche di competizione tra le scuole, ma sia funzionale alla creazione di rapporti di collaborazione nell'ottica dello scambio e del dialogo tra le diverse realtà scolastiche del territorio. In riferimento a questo punto, si può richiamare quanto emerso da varie ricerche⁶: la pubblicazione dei risultati della valutazione della qualità delle scuole, con relative graduatorie, ha evidenziato degli effetti negativi in relazione alla stratificazione sociale. Sono infatti i genitori della classe media che utilizzano maggiormente tali dati per spostare i propri figli iscrivendoli alle scuole risultate migliori. In questo modo i bambini che avrebbero maggiore bisogno di sostegno educativo e su cui sono stati rilevati i maggiori benefici di un'educazione prescolare di qualità, cioè quelli appartenenti a famiglie svantaggiate dal punto di vista socioculturale, non si avvantaggiano della socializzazione degli esiti della valutazione in quanto ininfluenze sulle decisioni e sulle possibilità di azione dei loro genitori.

Anche sulla base di tali dati di ricerca, si può dunque ribadire l'importanza di una valutazione della qualità connotata in senso formativo e collaborativo. Il cambiamento e miglioramento dei processi educativi si fonda in misura sostanziale sul cambiamento del modo di pensare e di agire delle persone implicate in tali processi, quindi sull'aumento della consapevolezza individuale e di gruppo e sull'incremento delle conoscenze e competenze. La valutazione può focalizzarsi su differenti oggetti o assumere diverse forme (e in questo senso le esperienze presentate successivamente ne sono una testimonianza), ma è comunque centrale il rapporto che si definisce tra valutazione e formazione. Così come è essenziale che la messa in opera di un sistema di valutazione sia funzionale a evitare l'isolamento delle scuole e a favorire lo sviluppo di rapporti di rete: le scuole, per rafforzare e sviluppare la loro identità e qualità, hanno bisogno di costruire opportunità di dialogo e confronto, sia al proprio interno sia con le altre scuole che sono presenti nel contesto territoriale.

⁵ J. Lave, E. Wenger (1991), *L'apprendimento situato*, trad. it. Erickson, Trento, 2006.

⁶ Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission (2014), *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, 2014.