



## Riflessioni sul RAV Infanzia

### **Coordinamento nazionale per le politiche dell'infanzia e della sua scuola**

AIMC, ANDIS, CIDI, CISL SCUOLA, FLC-CGIL, FNISM, MCE,  
SNALS-CONFSAL, FEDERAZIONE UIL SCUOLA RUA

Sviluppare nel nostro Paese una moderna cultura della valutazione di sistema è elemento certamente utile anche in merito ai processi educativi.

Per operare in tal senso ed applicare il principio anche ai processi educativi che coinvolgono l'infanzia ed in particolare la sua scuola, occorre partire da alcune semplici domande.

Quali sono i fattori che spiegano le caratteristiche degli apprendimenti degli allievi? Come possiamo conoscerli e intervenire su di essi?

E' possibile valutare traguardi di sviluppo della competenza e comportamenti nella scuola dei più piccoli effettuando misurazioni oggettive sul grado di sviluppo raggiunto dai bambini?

E ancora, quali abilità osservare sul piano motorio-percettivo, cognitivo, relazionale, sociale? Quali strumenti utilizzare per rilevare il conseguimento di traguardi in ordine all'identità, all'autonomia, alla cittadinanza?

In primo luogo si evidenzia come attraverso una modifica lessicale sia possibile riportare il confronto nell'ambito più correttamente idoneo a discutere di educazione, crescita e sviluppo dei bambini dai tre ai sei anni (e forse dei processi educativi di tutti gli ordini di scuola).

Occorre infatti liberare il linguaggio pedagogico da ogni riferimento a logiche extra didattiche, a quelle in particolare che rimandano al profitto e all'economia: competere, competizione, competitività, debiti, crediti, profitto ecc. ecc. Giustamente le Indicazioni per il curricolo si avvicinano, nel caso della scuola dell'infanzia, ai "traguardi e livelli di sviluppo" quale riferimento per i processi educativi, da "osservare" con il punto di vista dell'educatore/adulto e dei bambini/allievi, sostanzialmente della persona nella sua globalità.

#### **Cosa valutare**

Se guardiamo ai documenti ufficiali rivolti alla scuola dell'infanzia, gli Orientamenti del '91, raccomandano "La valutazione dei livelli di sviluppo prevede un momento iniziale, volto a delineare un quadro delle capacità con cui si accede alla scuola materna; dei momenti interni che consentono di individualizzare le proposte educative; dei bilanci finali per la verifica degli esiti formativi...", ma non contengono indicatori possibili per rilevare i traguardi di sviluppo raggiunti.

Le Indicazioni per il curricolo del 2012 compiono un passo in avanti e a termine di ciascun campo di esperienza, individuano alcuni traguardi per lo sviluppo della competenza, i quali "suggeriscono all'insegnante orientamenti, nel creare occasioni e possibilità di esperienze volte a favorire lo sviluppo integrale del bambino".

#### **Come valutare**

Un altro aspetto del problema è come valutare: quali sono gli strumenti utili per stabilire se il bambino ha raggiunto i traguardi di sviluppo individuati?

Gli Orientamenti del '91 affermano che "I livelli raggiunti da ciascuno richiedono di essere osservati più che misurati e compresi più che giudicati". Allora non si può pensare di assolvere a questo compito compilando o facendo compilare schede preconfezionate, che mirano solo a sommare le abilità esecutive raggiunte dai bambini e che nulla hanno a che vedere con le finalità previste.

Nella scuola dei più piccoli la valutazione va strettamente collegata con l'osservazione e la documentazione, in quanto solo attraverso un'osservazione svolta all'interno di situazioni effettive e una documentazione adeguata dei processi di sviluppo, è possibile comprendere e non giudicare il percorso realizzato dal bambino.

### **Gli strumenti della valutazione: osservare e documentare**

Per valutare correttamente nella scuola dell'infanzia e sottrarsi a quantificazioni e misurazioni astratte, dunque occorre osservare e documentare.

Cosa vuol dire osservare e perché osservare?

La funzione principale dell'osservazione è quella di raccogliere informazioni, per comprendere i comportamenti dei bambini e rappresenta lo strumento privilegiato per la verifica delle proposte didattiche. Osservare il bambino mentre fa, gioca, ascoltarlo nel suo conversare, nel suo dialogare con altri bambini e adulti, permette agli insegnanti di cogliere interessi, motivazioni... Osservare aiuta a capire i bisogni dei singoli, a intervenire ridefinendo, di volta in volta, il progetto educativo. A scuola si osserva sempre, anche in modo spontaneo e assolutamente casuale: ad esempio in alcuni casi possiamo essere stimolati a iniziare l'osservazione da un determinato bambino perché non lo conosciamo bene, oppure perché ci siamo accorti che ha difficoltà di adattamento nel gruppo. Oppure possiamo osservare i gruppi spontanei nei momenti di gioco libero, nel loro formarsi o i gruppi formati da noi stessi per attività specifiche.

### **Alcuni strumenti**

Lo strumento più utilizzato per l'osservazione occasionale, può essere il *diario*: tenere un diario vuol dire descrivere, in forma narrativa, l'attività di bambini e/o docenti. In questo tipo di osservazione, l'oggetto non è predeterminato, ma racconta e descrive i comportamenti nella loro dinamicità.

Una variante può essere il diario di bordo che include anche informazioni come le intenzioni, le difficoltà, quindi anche l'interpretazione (e non solo la descrizione dell'oggetto) o il quaderno di classe utilizzato come strumento per raccontare le esperienze del gruppo, scritto dalle docenti della sezione, per registrare il percorso di lavoro svolto. Quando l'osservazione è programmata, quando viene messa in relazione con l'ipotesi iniziale e soggetta a prove e a controlli, allora l'osservazione diventa sistematica. L'osservazione sistematica è guidata da uno specifico obiettivo, ha strumenti per mantenere alta l'attenzione, implica delle procedure particolari e necessita dell'utilizzo di alcune tecniche per registrare ciò che è stato osservato.

Gli elementi che caratterizzano l'osservazione sistematica perciò, sono la validità, l'affidabilità, la trasferibilità: si tratta di porre l'attenzione su un ambito specifico all'interno del quale precisare l'oggetto dell'osservazione in modo operativo, di definire le particolarità dell'oggetto di osservazione. Ad esempio le situazioni di gioco libero in ampi spazi (in un salone o in giardino) sono particolarmente utili per osservare quali bambini cerchino spontaneamente la vicinanza fisica con gli altri e quali, invece, tendano a isolarsi. Contesti più strutturati, nei quali invece la vicinanza fisica è in qualche modo imposta dalla situazione, come nei casi in cui i bambini sono seduti intorno a un tavolo impegnati in uno stesso compito, permettono di focalizzare l'attenzione su alcune abilità specifiche dei bambini (autonomia, socialità sia nella relazione con i compagni che con gli adulti, partecipazione, motricità, stili di apprendimento, linguaggio, espressione, attitudini logico-matematiche, attitudini musicali).

Altro elemento che consente di valutare percorsi, progressi, difficoltà, è la documentazione.

Le "Indicazioni per il curricolo" del 2012 fanno riferimento alla documentazione quando affermano che "I vari tipi di documentazione possono dare ai bambini l'opportunità di rendersi conto delle proprie conquiste e forniscono a tutti i soggetti della comunità educativa varie possibilità di informazione, riflessione e confronto."

Sono le esperienze stesse realizzate dai bambini a raccontare i progressi e i traguardi raggiunti: sono la raccolta dei disegni e delle fotografie, la registrazione delle conversazioni a informarci sul percorso svolto, non in modo freddo o astratto, ma inserite in un contesto motivante, fatto di relazioni e affettività...

I progressi dei bambini emergono dagli incontri con i bambini stessi, dalle conversazioni con loro, dalle riflessioni degli insegnanti, dalle storie e dai percorsi osservati, rintracciati nelle programmazioni, nei quaderni di classe, nei diari e nei racconti delle insegnanti. Inoltre, non bisogna dimenticare che chi fa l'osservazione è parte integrante del processo, della relazione interpersonale e pertanto orienta l'osservazione stessa, non implica giudizi né interpretazioni, ma solo descrizioni analitiche di ciò che succede. Implica, invece, l'intenzionalità dell'osservatore.

Chi osserva deve formarsi all'osservazione, deve cioè imparare a essere disponibile a farsi sorprendere, a cogliere l'inatteso, senza farsi condizionare dalle proprie convinzioni e idee sulla situazione osservata. Questo tipo di valutazione è qualitativa e non quantitativa, valutazione dei processi e non degli esiti.

La valutazione allora non sarà un risultato atteso, da misurare al termine della scuola dell'infanzia, ma un itinerario da interpretare con giudizio, stimolare, organizzare e documentare, che aiuta i docenti a trasformare l'attenzione verso i bambini (cura, ascolto, accompagnamento) in intenzione (previsione, proposta, riflessione) cioè in direzioni che danno senso al fare del bambino.

Gli stimoli che suscitano negli altri gradi di scuola le prove Invalsi sono particolarmente significativi per i docenti disponibili però ad autointerrogarsi sulla loro didattica, quindi è auspicabile un intervento dell'Invalsi anche nella scuola dell'infanzia ma non con prove di tipo cartaceo.

Questo lavoro di ricognizione dei processi dovrebbe seguire un autoaggiustamento delle proprie strategie di insegnamento, allo scopo di colmare lacune e dispersioni del processo osservativo.

In sintesi il Coordinamento nazionale per le politiche dell'infanzia e della sua scuola esprime preoccupazione per il fatto che all'interno della sperimentazione del RAV Infanzia per l'elaborazione di uno strumento da proporre successivamente a tutte le scuole dell'infanzia italiane (statali, comunali, private, paritarie), possa essere prevista una batteria di strumenti (che al momento non si conoscono) per "misurare gli esiti" dell'apprendimento delle bambine e dei bambini di questo ordine di scuola, ricorrendo forse al facile messaggio che apprendimento, conoscenze, sviluppo si possono misurare con "prove scientifiche, caratterizzate da oggettività".

Sappiamo infatti come sia difficile comprendere in un istante l'osservazione di un soggetto in così rapida e mutevole evoluzione come un bambino della scuola dell'infanzia e la difficoltà a valutare la prontezza di una risposta di fronte alla variabilità dei tempi che caratterizza l'evolversi dei diversissimi ritmi dello sviluppo.

Chi è a contatto con la scuola dell'infanzia, conosce come sia pericoloso offrire ai suoi docenti degli strumenti di questo tipo. Si è già abbastanza allertati dall'uso che certe scuole fanno delle schede di prelettura e prescrittura e dalla facilità del passaggio da queste alla tentazione di insegnare a leggere e a scrivere, assecondando desideri impropri dei genitori, sostenuti e orientati anche da una pubblicitaria inopportuna.

Non basta testare strumenti, schede, griglie, questionari.

È decisivo capire insieme alle scuole il "senso" degli strumenti che vengono proposti per osservare i contesti educativi, la qualità delle relazioni tra adulti e bambini, i fattori che garantiscono la migliore crescita dei piccoli grazie ad una professionalità più consapevole degli educatori.

Niente, e particolarmente in educazione e istruzione, può trasformarsi in un semplice adempimento burocratico, senza un processo partecipato che deve coinvolgere esperienze, storie, sensibilità culturali diverse, e soprattutto senza un piano di formazione generalizzata per gli insegnanti e dirigenti scolastici.

Roma, 23 maggio 2019