

La valutazione dei bambini nello 0-6

La proposta delle Linee pedagogiche e quella – incompatibile – della readiness scolastica

Donatella Savio

Professoressa associata, Dipartimento di Studi Umanistici Università degli Studi di Pavia

Abstract

La valutazione degli apprendimenti dei bambini è una delle coordinate della professionalità educativa dello 0-6. Le *Linee pedagogiche* propongono una valutazione realizzata secondo modalità capaci di rendere conto dei progressi dei bambini e del carattere individuale dei loro percorsi di crescita. L'approccio della *readiness* scolastica, che mira a rilevare la "prontezza" dei bambini agli apprendimenti da affrontare con la scuola primaria, pare molto distante da quello delle *Linee pedagogiche*. Il contributo presenta le due prospettive valutative mostrando la loro incompatibilità e sollevando rilievi critici sulla *readiness* scolastica.

Parole chiave

Valutazione dei bambini, *Readiness* scolastica, Linee pedagogiche, professionalità educativa, valutazione formativa e qualitativa

Contatti

donatella.savio@unipv.it

Le *Linee pedagogiche* per il sistema integrato 0-6 prevedono, tra le coordinate della professionalità di educatori e insegnanti, "la valutazione degli apprendimenti dei bambini" (MI, 2021, p. 30) e delineano con chiarezza l'approccio che dovrebbe caratterizzarla. D'altra parte, negli ultimi decenni si è sviluppato un filone di studi e di orientamento per lo 0-6 che si concentra sulla valutazione della *readiness* scolastica, cioè della "prontezza" dei bambini di 4-5 anni rispetto agli apprendimenti che affronteranno alla scuola primaria, con un approccio che non pare del tutto in linea con quello proposto dalle *Linee pedagogiche*. Dunque, per la professionalità di educatori e insegnanti il tema della valutazione del bambino sembrerebbe attualmente tanto ineludibile quanto controverso. Con questo contributo si tenterà di chiarire i termini delle diverse prospettive, proponendo la posizione delle *Linee pedagogiche* come riferimento necessario e prendendo una posizione critica nei confronti della *readiness* scolastica.



© Ilaria Raviscioni

LA VALUTAZIONE DEI BAMBINI NELLE LINEE PEDAGOGICHE

Nelle *Linee pedagogiche*, in piena sintonia con il documento di indirizzo europeo per lo 0-6 *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and care* (cfr. Lazzari, 2016), viene presentata una posi-

zione sulla valutazione del bambino che è riconducibile a quattro indicazioni di fondo.

In primo luogo, riguardo ai fini della valutazione, si dice che deve avere carattere formativo, cioè deve essere *“realizzata per riorientare le pratiche educative in un’ottica riflessiva”* (MI, 2021, p. 30). In linea con la definizione di valutazione formativa di Scriven (1967), si tratta di accertare la qualità di un processo in corso d’opera per apportare miglioramenti; nel caso specifico è il processo di apprendimento del bambino che va accertato, per poi adattare le pratiche educative in modo da sostenerlo al meglio. In questa prospettiva,

1974), l’indicazione è di rilevare le capacità potenziali dei bambini, cioè quelle che non hanno ancora del tutto acquisito e che sono in grado di attivare solo se vengono aiutati da partner più competenti, per approntare interventi che ne sostengano il consolidamento favorendo la crescita infantile. In sostanza è una valutazione finalizzata a delineare il profilo della capacità dei bambini per costruire in base a esso le caratteristiche dell’intervento educativo. Nelle *Linee pedagogiche* non vi è invece nessun riferimento alla valutazione sommativa che, come ricorda Scriven (1967), consiste nell’accertamento finale della qualità di un processo e ha

la valutazione: si dice che essa deve essere *“sempre espressa in termini positivi (descrive ciò che il bambino sa, fa, non ciò che ancora non sa/non fa), di valorizzazione, di incoraggiamento”* (MI, 2021, p. 30).

In stretta connessione con quest’affermazione, una terza indicazione concerne la necessità che la valutazione non contempli giudizi perentori e graduatorie *“escludendo qualsiasi forma di classificazione ed ‘etichettamento’ in relazione a standard definiti a priori e classificatori”* (ivi, p. 29); deve assumere invece un carattere di provvisorietà e sguardo verso gli sviluppi futuri, sulla base della consapevolezza che per ogni bambino *“ogni giorno ci saranno progressi e conquiste e, pertanto, ogni giudizio dev’essere sospeso per privilegiare un atteggiamento di attesa, apertura, possibilità”* (ivi, p. 30). A questo proposito, nel documento si insiste sul carattere individuale dei percorsi evolutivi in considerazione del fatto che in questa fascia d’età *“i ritmi di crescita sono individuali e non si susseguono in modo lineare [...] i progressi sono molto diversi da bambino a bambino e sono influenzati da innumerevoli fattori”* (ivi, p. 29). Diventa perciò importante cogliere il profilo di crescita di ogni singolo bambino, ma anche considerarlo sempre provvisorio e non assoggettarlo a processi di confronto proprio perché è unico, ondivago e comprensibile solo in riferimento a *quel* bambino e al contesto in cui cresce.

Una quarta e ultima indicazione riguarda più da vicino il “come” la valutazione debba essere realizzata e prevede che abbia carattere *contestuale, narrativo e descrittivo*, quindi che adotti *“modalità a prevalenza qualitativa (documentazioni narrative, verbalizzazioni, osservazioni,*

nel documento si afferma che *“la valutazione dovrebbe avere l’obiettivo di individuare l’area potenziale di ogni bambino e di ciascun gruppo in modo da agire entro quest’area per sostenerne la crescita”* (MI, 2021, p. 29). Con riferimento al concetto di area potenziale di sviluppo (Vygotskij,

scopo certificativo o diagnostico, come nel caso in cui si valutino gli esiti di apprendimento del bambino al termine del nido o della scuola dell’infanzia in vista del passaggio all’ordine scolastico successivo.

Una seconda indicazione riguarda il *carattere valorizzante del-*



diari di bordo ecc.)” (ivi, p. 30). Dunque, occorre descrivere e raccontare i progressi dei bambini cogliendoli attraverso l’osservazione e la documentazione delle loro interazioni col mondo; in ciò consiste il carattere contestuale: si descrive ciò che i bambini fanno e capiscono sempre descrivendo il contesto in cui tali capacità prendono corpo, in riferimento a un’idea di apprendimento che si mostra e si costruisce solo nell’interazione con la situazione ambientale, fisica e relazionale, in cui si è immersi. Ne deriva che è escluso l’utilizzo di test o prove da sottoporre ai bambini, sia perché prevedono circostanze *ad hoc*, separate dal “naturale” rapporto col mondo, sia perché si traducono in esiti quantitativi, così come non è auspicato l’uso di griglie osservative che traducano esclusivamente in dati quantitativi quanto osservato nelle condotte infantili.

L’APPROCCIO DELLA READINESS SCOLASTICA

Come accennato, l’approccio della *readiness* scolastica si è sviluppato negli ultimi decenni a livello internazionale, mettendo a disposizione studi e strumenti a favore della valutazione e della promozione nei bambini di 4-5 anni dei prerequisiti per gli apprendimenti che affronteranno con l’ingresso alla scuola primaria. Tra i prerequisiti vengono considerati sia, più in generale, le capacità cognitive necessarie per affrontare gli apprendimenti scolastici, sia, in modo più circoscritto, le “abilità su cui sarà possibile costruire specifiche competenze quali scrittura, lettura, calcolo, comprensione e motricità fine” (Zanetti e Becchini, 2022, p. 18). Si tratta di un ambito di studi molto articolato, che ha sviluppato diversi modelli rispetto al come concepire la re-

adiness e gli aspetti che la contrastano o la favoriscono. Non è possibile ricostruire qui le articolazioni di questa prospettiva¹, ma va detto che progressivamente si sono affermati “modelli con una visione di *readiness* che assegna un ruolo fondamentale ai contesti (epigenetica), ossia i modelli in cui la ‘prontezza’ è il risultato di interazione tra aspetti genetici, intrinseci al bambino, e aspetti ambientali” (ivi, p. 17).

In questa cornice, possono essere individuate alcune questioni di fondo che caratterizzano trasversalmente l’approccio.

Il piano valoriale non viene chiaramente esplicitato, ma si può dire che l’accento sia posto sul “dovere” della scuola dell’infanzia a rilevare precocemente eventuali carenze nello sviluppo delle capacità che stanno alla base degli apprendimenti scolastici per poter intervenire precocemente con percorsi di supporto, cioè, si potrebbe dire, richiamando l’art. 3 della nostra Carta costituzionale, per rimuovere alcuni degli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona. In tal senso “conoscere i prerequisiti diventa il punto di partenza di un’importante progetto sociale” (ivi, p. 19).

D’altra parte, va considerato che l’attenzione si concentra su aspetti cognitivi che, per quanto importanti, riguardano solo alcune delle dimensioni considerate con le 8 competenze chiave definite a livello europeo (Parlamento europeo, 2018). Per questa ragione l’approccio può essere criticato in quanto riconducibile a una visione neoliberalista dell’educazione, che risponde cioè a politiche educative orientate a valorizzare e promuovere in modo omologante gli apprendimenti utili più alla formazione di lavoratori efficienti che di cittadini consapevoli e attivi (Moss, 2022).

Tale critica si comprende meglio considerando come l’approccio della *readiness* entri nel merito dei prerequisiti da valutare e promuovere, che si concentri sulla pre-alfabetizzazione o su aspetti cognitivi connessi più in generale agli apprendimenti scolastici: li “spezzetta” in capacità specifiche riconducibili prevalentemente all’ambito percettivo e cognitivo dell’area linguistica e numerica (identificare oggetti, lettere, numeri, forme, colori ecc.), del *problem solving*, dell’imparare a imparare e dell’utilizzo delle funzioni esecutive (memoria di lavoro, controllo inibitorio, regolazione dell’attenzione ecc.). Va detto che, più recentemente, sono stati presi in considerazione anche fattori socio-emozionali connessi all’apprendimento, quali per esempio la motivazione, la fiducia in sé e il contenimento dell’ansia (Coggi e Ricchiardi, 2014). Nonostante ciò, si può dire in sostanza che quest’approccio “ri-tagli” e si concentra solo su alcuni degli aspetti proposti nelle *Linee pedagogiche* quali scopi e processi dell’educazione 0-6, peraltro circoscrivendoli in abilità puntuali e ristrette anche quando si riferisce a capacità complesse (per esempio l’imparare a imparare). Nelle *Linee pedagogiche*, riprendendo il profilo delle competenze delineato dalle *Indicazioni nazionali* del 2012, si parla infatti e invece di apprendimenti ampi, connessi alla formazione dell’identità e dell’autostima, al consoli-



damento dell'autonomia intesa anche come pensiero critico, allo sviluppo della socialità come avvio alla cittadinanza, alla capacità comunicativa non solo linguistica, ma anche espressiva in senso ampio (MI, 2021, p. 22). È chiaro che in questo caso lo sguardo verso gli apprendimenti del bambino è olistico e riguarda la sua formazione sia come essere umano che come cittadino; uno sguardo di questo tipo non può che avere come riferimento una valutazione degli apprendimenti caratterizzata secondo le modalità formative, valorizzanti, aperte, non classificatorie, narrative, descrittive e contestuali proposte, come abbiamo visto, dalle stesse *Linee pedagogiche*. L'approccio della *readiness*, al contrario, proprio perché si concentra su capacità circoscritte e specifiche, utilizza per la valutazione dei bambini test e prove standardizzate, le quali fanno riferimento agli esiti quantificati di

un bambino "medio"² con cui gli esiti dei bambini concreti vengono confrontati e classificati per stabilire il grado della loro "prontezza" (Coggi e Ricchiardi, 2019). Su questo piano, la distanza dalla prospettiva espressa nelle *Linee pedagogiche* è evidente: come visto, il documento esclude "qualsiasi forma di classificazione ed 'etichettamento' in relazione a standard definiti a priori e classificatori" (MI, 2021, p. 29), oltre che il ricorso a metodi centrati sulla misurazione e quantificazione della capacità infantili. Le ragioni per cui una valutazione formalizzata degli esiti di apprendimento come quella proposta dall'approccio della *readiness* non sarebbe adeguata sono molteplici. Nel già citato documento europeo *Quality Framework* si fa riferimento a evidenze di ricerca secondo cui questo tipo di valutazione produce effetti negativi sullo sviluppo sia cognitivo che socio-emotivo

dei bambini (cfr. Lazzari, 2016, p. 86). Bondioli e Savio (2015) argomentano alcuni dei possibili motivi di questi effetti negativi, dei quali ricordiamo qui i più stringenti. Per i bambini al di sotto dei 6 anni una situazione di *testing*, cioè dedicata alla valutazione delle loro capacità con prove sottoforma di domande o di compiti, è una situazione insolita, di cui non hanno alcuna esperienza, a differenza dei bambini già scolarizzati. Ciò comporterebbe un vissuto di confusione e le loro risposte sarebbero influenzate da tale vissuto, nonché determinate dal tentativo di comprendere "che cosa sta succedendo qui" e/o dal desiderio di compiacere l'interlocutore rispondendo a caso pur di rispondere. Già Piaget (1966) avvertiva di quest'ultima possibilità parlandone in termini di *n'importe que*, e più in generale del fatto che le risposte dei bambini a domande poste dai ricercatori in contesti non famigliari risultano inautentiche. A ciò si aggiunge che il bambino sotto i 6 anni è particolarmente sensibile al contesto, e quindi a chi, a come, quando e dove le prove vengono proposte, con una conseguente variabilità delle sue risposte in relazione, appunto, al contesto di *testing*. Le *Linee pedagogiche* tengono conto di questi aspetti invitando a rilevare le capacità dei bambini in situazioni di rapporto autentico col mondo e a descrivere il contesto in cui la rilevazione viene fatta. Il *testing* generalmente non prevede la descrizione del contesto in cui avviene la prova e di quanto succede mentre avviene (come si comporta il bambino? Come si comporta di conseguenza l'interlocutore adulto ecc.). Bondioli e Savio (2015) sottolineano anche il rischio che l'individuazione, quantificazione e clas-



sificazione del livello di capacità attraverso il *testing* produca il cosiddetto “effetto Pigmaglione”, secondo cui l’etichettamento del bambino come “non pronto” (quello che l’approccio *readiness* intende intercettare per intervenire) produrrà pregiudizi che agiranno inconsapevolmente nella mente degli insegnanti portandoli a rapportarsi a quel bambino secondo le proprie aspettative (la “non prontezza”) e a passare tali aspettative ai nuovi insegnanti che lo accoglieranno; il bambino d’altra parte tenderà a rispondere in modo da confermare tali aspettative. Insomma, il pericolo è che l’operazione di *testing* produca una cristallizzazione del giudizio di “non prontezza” del bambino, determinando il suo destino scolastico in una fase molto precoce, quando, come ricordano le *Linee pedagogiche*, il percorso di crescita non è lineare, ma ondivago e individuale, perciò aperto a sviluppi e progressi futuri anche a fronte di fragilità presenti. Infine, va notato che i primi anni di vita sono quelli in cui vengono poste le fondamenta della costruzione del giudizio sul proprio Sé, in cui ha un ruolo sostanziale la percezione del giudizio della comunità cui si appartiene (l’Altro generalizzato) (Mead, 1966). La valutazione formalizzata degli apprendimenti rappresenta un’espressione chiara e incisiva di tale giudizio sociale, con effetti svalORIZZANTI per il bambino nel caso in cui rilevi la sua “non prontezza”, come l’approccio della *readiness* prevede. Perciò, al contrario, nelle *Linee pedagogiche* si insiste sulla necessità di rilevare ciò che il bambino sa fare, non ciò che non gli riesce, e non in circostanze dedicate formalmente alla valutazione, ma nel corso del “naturale” svolgersi del suo rapporto col mondo. In altre parole,

la valutazione andrebbe sempre accompagnata da un messaggio relazionale di “conferma”, con il quale si riconoscono al bambino le qualità e capacità di cui è portatore, messaggio che secondo la psicologia sistemica rappresenta “il più grande fattore singolo che garantisca lo sviluppo e la stabilità mentali” (Watzlawick et al., 1971, p. 76).

BREVI NOTE CONCLUSIVE

Per quanto fin qui considerato, è evidente che l’approccio alla valutazione del bambino delineato con la *readiness* scolastica è molto distante, si può dire incompatibile con quello proposto nelle *Linee pedagogiche*. D’altra parte, va detto che il primo mette a disposizione metodi e strumenti validi, frutto di studio e ricerche empiriche, che rispondono efficacemente alle finalità richieste. Al contrario, molto c’è ancora da fare per fornire a educatori e insegnanti metodologie che permettano di realizzare in modo efficace e sostenibile una valutazione contestuale, narrativa e descrittiva, come chiedono le *Linee pedagogiche*.

Due strumenti possibili sono Le *Storie di apprendimento* di Carr (2013), che si concentrano sulla rilevazione delle disposizioni ad apprendere, e la *SVALS* di Bondioli e Savio (1996), dedicata alla rilevazione delle tendenze evolutive che attraversano il gioco simbolico; entrambi richiedono una formazione e un addestramento all’uso non di breve periodo, aspetto che li rende “difficili”, ma che ha il merito di mettere a contatto con la complessità e la delicatezza del processo valutativo, specie quando si rivolge al bambino.

¹ Per approfondimenti cfr. Coggi, Ricchiardi, 2014; Zanetti e Beccarini, 2022.

² Con bambino “medio” si intende la

media dei risultati ottenuti da un campione di bambini rappresentativo di una certa popolazione di riferimento (per esempio la popolazione dei bambini di 4-5 anni di una certa regione).

BIBLIOGRAFIA

- Bondioli A., Savio D., *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALS)*, Bergamo, Edizioni Junior, 1994.
- Bondioli A., Savio D., *La valutazione degli esiti formativi nella scuola dell’infanzia*, in “Rivista dell’istruzione”, n. 6, 2015, pp. 72-76.
- Carr M., *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l’infanzia*, Parma, Edizioni Junior-Spaggari Edizioni, 2013.
- Coggi C., Ricchiardi P., *La “school readiness” e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell’infanzia*, in “ECPS Journal”, n. 9, 2015, pp. 283-309.
- Coggi C., Ricchiardi P., *Pronti a imparare?*, Trento, Erickson, 2019.
- Consiglio Europeo, *Raccomandazione del Consiglio Europeo relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*, 2018.
- Lazzari A. (a cura di), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi di cura per l’infanzia: proposta di principi chiave*, Bergamo, Zeroseiup, 2016.
- Mead G., *Mente, Sé e Società*, Firenze, Editrice Universitaria, 1966.
- MI, *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, 2021.
- Moss P., “From the politically impossible to the politically inevitable”, in M. Vandenbroeck, J. Leher, L. Mitchell (a cura di), *The Decommodification of early childhood education and care*, London, Routledge, 2022, pp. 1-14.
- Piaget J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Torino, Boringhieri, 1966.
- Scriven M., *The Methodology of Evaluation*, in R.W. Tyler, R.M. Gagne, M. Scriven (a cura di), *Perspectives on Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally, 1967, pp. 39-83.
- Vygotskij L.S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze, Giunti Barbera, 1974.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.
- Zanetti M.A., Beccarini F., *Materiali SR 4-5 School Readiness. Percorsi di potenziamento delle abilità di base per il passaggio alla scuola primaria*, Trento, Erickson, 2022.