



## FOCUS

## Infanzia invisibile. Presenza e marginalità della scuola dell'infanzia nei Rapporti di Autovalutazione (RAV) del Veneto\*

**Emilia Restiglian**Associate Professor of Quality and Evaluation of Early Childhood and Schools, University of Padova, [emilia.restiglian@unipd.it](mailto:emilia.restiglian@unipd.it)**Anna Chiara A. Mastropasqua**Adjunct Professor of Methodology of Play and Animation, University of Padova, [annachiara.mastropasqua@unipd.it](mailto:annachiara.mastropasqua@unipd.it)**Chiara Simionato**Primary School Teacher, [chiara.simionato.6@studenti.unipd.it](mailto:chiara.simionato.6@studenti.unipd.it)

## Out of Sight. The presence and marginalization of preschool in the Self-Evaluation Reports of comprehensive schools in the Veneto Region

## Abstract

*This paper analyses the presence of preschool education in the Self-Evaluation Reports (RAV) of Comprehensive Schools in the Veneto region during the 2022–2025 triennium. Starting from the hypothesis that this educational level remains marginal in self-evaluation processes, 292 RAVs from comprehensive schools including at least one preschool, were examined through a mixed quantitative-qualitative approach. The results paint a critical picture: only 34.5% of the documents explicitly mention preschool education within the evaluative sections, and merely 13.7% of the total present detailed, in-depth references. The analysis reveals a significant gap between the pedagogical recognition of preschool's value and its concrete integration into institutional processes. The findings point to the need for a cultural rethinking of its role, through targeted training investments and a renewed recognition of its foundational function within the vertical curriculum.*

## Keywords:

Preschool, self-evaluation report (RAV), national evaluation system, vertical curriculum, school self-evaluation

Il contributo analizza la presenza della scuola dell'infanzia nei Rapporti di Autovalutazione (RAV) degli Istituti Comprensivi del Veneto nel triennio 2022-2025. Partendo dall'ipotesi che questo ordine scolastico risulti marginale nei processi di autovalutazione, sono stati esaminati 292 RAV di istituti comprensivi con almeno un plesso di scuola dell'infanzia, attraverso un approccio misto quantitativo-qualitativo. I risultati restituiscono un'immagine critica: solo il 34,5% dei documenti menziona esplicitamente la scuola dell'infanzia nelle sezioni valutative, e appena il 13,7% del totale include riferimenti dettagliati e approfonditi. L'analisi evidenzia una frattura tra il riconoscimento pedagogico del valore dell'infanzia e la sua concreta integrazione nei processi istituzionali. I risultati aprono alla necessità di ripensare culturalmente il ruolo della scuola dell'infanzia, investendo in formazione mirata e riconoscendone la funzione fondativa all'interno del curriculum verticale.

## Parole chiave:

Scuola dell'infanzia, RAV, Sistema nazionale di valutazione, curriculum verticale, autovalutazione scolastica

\* Questo contributo è il risultato di un lavoro condiviso tra le tre autrici. Tuttavia, le responsabilità dei paragrafi di questo articolo possono essere così suddivise: Restiglian per i paragrafi 2 e 5, Mastropasqua e Simionato per i paragrafi 3 e 4. Le autrici hanno scritto congiuntamente l'introduzione, il paragrafo 1 e le conclusioni.

## Introduzione

Tra gli strumenti più significativi per le istituzioni scolastiche vi è la valutazione del proprio operato, un processo che richiede la capacità di osservarsi con sincerità, individuando punti di forza e criticità per crescere e rispondere autenticamente ai bisogni della comunità educativa. Il Rapporto di Autovalutazione (RAV), introdotto con il DPR n. 80 del 28 marzo 2013 (Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione) nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), rappresenta lo strumento principale di tale autoanalisi: attraverso di esso, ogni istituto riflette sulla propria offerta formativa, sui processi organizzativi e didattici e sugli esiti raggiunti, trasformando la valutazione da atto burocratico a pratica professionale condivisa, capace di generare cambiamento reale (Castoldi, 2016; Previtali, 2018).

La presente ricerca muove da una domanda precisa: la scuola dell'infanzia, pur facendo parte degli Istituti Comprensivi (d'ora in poi IC), trova effettivamente spazio nei processi di autovalutazione? L'ipotesi è che questo ordine scolastico risulti marginale, se non invisibile, nei documenti ufficiali, nonostante il suo riconosciuto valore pedagogico: pur rappresentando il luogo in cui si sviluppano le prime forme di relazione, autonomia, pensiero e apprendimento (D.M. 254/2012 - Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione; D.M. 334/2021 - Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo, MIM, 2025), la scuola dell'infanzia rischia di restare in secondo piano rispetto a ciò che è più facilmente misurabile e tangibile. Analizzarne la rappresentazione nei RAV non è quindi un esercizio meramente formale: significa indagare quanto il sistema scolastico riconosca concretamente il valore di questo segmento educativo e quanto tale riconoscimento si traduca in scelte operative, progettuali e strategiche.

### 1. Quadro teorico: valutazione, autovalutazione e SNV

Il termine “valutazione” deriva dal latino *valere*, ossia attribuire valore a qualcosa. Nel contesto scolastico, valutare significa ricercare, negli apprendimenti e nell'istruzione, ciò che ha valore per la crescita della persona (Giolo, 2019): “nel valutare noi riteniamo che qualcosa sia prezioso, che ci sta a cuore, che lo apprezziamo. In questo senso, le valutazioni appaiono strettamente legate ai desideri e agli interessi” (Santarelli, 2024, p. 18).

La valutazione non si esaurisce in un giudizio finale o in una misurazione quantitativa, ma è parte integrante del processo educativo: “la concezione del processo valutativo è infatti profondamente legata a ciò che si ritiene siano la conoscenza e il processo di apprendimento” (Aquario, 2019, p. 21), e il modo in cui il docente la realizza “comunica allo studente pensieri e aspettative che influiranno sul modo di prepararsi e affrontare la valutazione stessa” (Aquario, 2019, p. 21). Il passaggio da una prospettiva comportamentista, in cui lo studente è oggetto passivo di misurazione, a una cognitivista, in cui diventa soggetto attivo della propria costruzione della conoscenza, ha trasformato il ruolo del docente (Bruner, 1966; Schunk, 2020). In questa visione l'errore non è più un fallimento da punire, ma una chiave per comprendere il percorso cognitivo ed emotivo di ciascuno. Il processo valutativo diventa così formativo e, come riconosciuto dalle più recenti prospettive sull'apprendimento all'errore viene riconosciuto un ruolo generativo, configurandolo come condizione produttiva per lo sviluppo cognitivo e per l'attivazione di processi di autoregolazione, soprattutto quando accompagnato da pratiche di feedback formativo (Kapur, 2016; Hattie & Timperley, 2007).

La valutazione rappresenta inoltre uno strumento di miglioramento per l'istituzione scolastica nel suo complesso. Come sottolineano le Indicazioni Nazionali 2012, orientamento ripreso anche nel quadro delle nuove Indicazioni del 2025, “la promozione, insieme, di autovalutazione e valutazione costituisce la condizione decisiva per il miglioramento delle scuole e del sistema di istruzione” (MIUR, 2012, pp. 13–14), assumendo una natura partecipata, dialogica e formativa orientata al processo decisionale (Restiglian, 2019; 2020).

In questo quadro, l'istituzione del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), avvenuta con il D.P.R. 80/2013, rappresenta un passaggio fondamentale: il suo obiettivo è duplice, promuovere la crescita del Paese e rafforzare l'autonomia scolastica avviata con il D.P.R. 275/1999 (Regolamento recante norme in

materia di autonomia delle istituzioni scolastiche), mettendo a disposizione delle scuole “procedure, strumenti e dati utili” (MIUR, 2015, p. 1). Il SNV si articola in tre soggetti, INDIRE, INVALSI e il contingente ispettivo, e il suo procedimento si sviluppa in quattro ambiti: autovalutazione, valutazione esterna, azioni di miglioramento e rendicontazione sociale (Restiglian, 2019).

Il modello a cubo di Schratz (2001, cit. in Restiglian, 2019; Figura 1) offre una chiave di lettura delle tensioni interne al sistema, individuando tre dimensioni fondamentali: scopi (controllo-sviluppo), forze (top-down/bottom-up) e soggetti (interno-esterno). Nel contesto italiano tale equilibrio è stato a lungo assente, con “la percezione da parte del mondo scolastico di un sistema appiattito sulle polarità delle logiche di controllo [...] Da qui l'esigenza [...] di un maggiore equilibrio e di una dialettica costruttiva tra le diverse polarità” (Castoldi, 2015, p. 3). La valutazione interna e quella esterna sono infatti complementari: la prima si focalizza sui processi e sull'efficacia rispetto agli obiettivi auto-definiti, la seconda verifica il contributo dell'istituzione al raggiungimento di obiettivi più generali di sistema (Pizzo, 2015; Castoldi, 2015), con l'obiettivo condiviso del miglioramento dell'offerta formativa (Previtali, 2018).

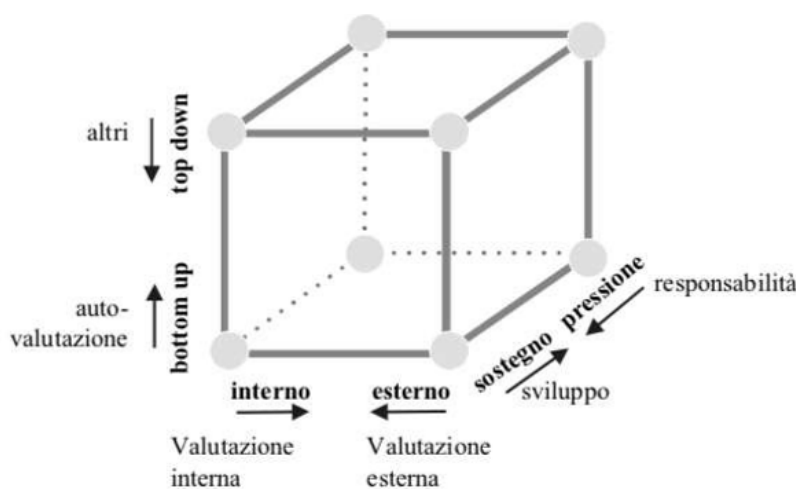


Figura 1. Rappresentazione della valutazione di Schratz (2001), da Restiglian (2019)

Il RAV costituisce lo strumento operativo centrale di questo sistema: consente l'autoanalisi dei punti di forza e di debolezza e richiede l'individuazione di priorità, traguardi e obiettivi di processo (Iacovone, 2016), strutturandosi in cinque macroaree: contesto, esiti, processi, autovalutazione e priorità. La sua diffusione ha promosso una nuova cultura valutativa, in linea con le prospettive internazionali sulla *school self-evaluation* come leva di miglioramento organizzativo e professionale (MacBeath, 1999; Nevo, 2002), pur permanendo criticità legate alla burocratizzazione, alla difficoltà nell'uso critico dei dati e alla necessità di maggiore formazione (Benvenuto et al., 2019; Robasto, 2017).

La scuola dell'infanzia, secondo segmento del sistema integrato 0-6 anni (D.Lgs. 65/2017 - Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni), occupa tuttavia una posizione ancora marginale in questi processi valutativi, sia interni che esterni. Per colmare questa lacuna, a partire dalla sperimentazione del 2018/2019, INVALSI ha sviluppato un RAV specifico che pone al centro lo sviluppo integrale della persona, il benessere e l'apprendimento, declinando la qualità attraverso tre fattori interconnessi: strutturale, processuale e degli orientamenti degli adulti (INVALSI, 2020). Con il PIAO 2025–2027 (Piano Integrato di Attività e Organizzazione) il RAV Infanzia è stato integrato formalmente nel sistema di autovalutazione del primo ciclo, e nell'anno scolastico 2024/2025 le scuole dell'infanzia sono chiamate per la prima volta a redigere il RAV per il triennio 2025/2028 (Tuttoscuola, 2025).

Nonostante questi sviluppi normativi, la distanza tra riconoscimento formale e reale valorizzazione nei processi istituzionali resta ampia e difficilmente colmabile senza un investimento parallelo sul piano culturale e professionale.

## 2. La ricerca: il disegno

La ricerca si propone di verificare se e come la scuola dell'infanzia venga considerata nei RAV degli Istituti Comprensivi veneti relativi al triennio 2022-2025. La scelta della Regione Veneto è motivata dalla disponibilità dei documenti tramite il portale "Scuola in Chiaro" del Ministero dell'Istruzione e del Merito e dalla significativa presenza di IC con plessi di scuola dell'infanzia sul territorio, che rende il campione ampio e rappresentativo.

La raccolta dei dati ha previsto l'incrocio dell'elenco completo degli IC veneti con i dati del portale tramite codici meccanografici, al fine di verificare la presenza di plessi di scuola dell'infanzia. La fase preliminare ha evidenziato che diversi IC sono stati accorpatis negli ultimi anni, rendendo necessaria una verifica puntuale della corrispondenza tra denominazioni ufficiali e composizione effettiva dei plessi. I dati sono aggiornati a marzo 2025 e si riferiscono a 292 IC.

L'analisi ha adottato un approccio misto quantitativo-qualitativo. Sul piano quantitativo, è stata condotta una ricerca lessicale sistematica delle occorrenze riferite alla scuola dell'infanzia in ciascun RAV, registrando frequenza e distribuzione delle citazioni nelle tre aree del documento (Esiti, Processi, Priorità). Sul piano qualitativo, i passaggi individuati sono stati classificati in tre categorie, definite a priori sulla base dei criteri di qualità della letteratura di riferimento (Castoldi, 2016; Poliandri, 2014):

- *riferimento formale*: la scuola dell'infanzia compare esclusivamente nell'elenco introduttivo dei plessi, senza ulteriori menzioni nelle sezioni valutative;
- *riferimento generico/superficiale*: è nominata nelle sezioni del RAV in modo non approfondito, senza indicazioni operative o criteri specifici;
- *riferimento dettagliato/approfondito*: è inclusa nell'analisi con descrizioni concrete di pratiche, progetti, strumenti valutativi o modelli organizzativi che ne valorizzano le specificità.

La classificazione si è basata su indicatori quali: presenza di argomentazioni strutturate, riferimento a caratteristiche pedagogiche specifiche, descrizione di azioni concrete e misurabili, coerenza con i criteri di qualità del RAV Infanzia (INVALSI, 2020). L'unità di analisi è stata costituita dal singolo passaggio testuale contenente riferimenti alla scuola dell'infanzia. La codifica è stata effettuata mediante una griglia di analisi costruita a partire dalla letteratura sul RAV e sui processi di autovalutazione scolastica (Castoldi, 2016; Poliandri, 2014; INVALSI, 2020). Per ciascun estratto sono stati rilevati l'area del RAV di appartenenza, il livello di approfondimento del riferimento, la presenza di indicatori pedagogici specifici, la descrizione di pratiche valutative o organizzative e, infine, la connessione con priorità strategiche dell'istituto. Al fine di aumentare l'affidabilità dell'analisi qualitativa, le categorie sono state definite preliminarmente e applicate in modo sistematico all'intero corpus documentale attraverso una procedura di codifica iterativa, con progressiva revisione dei criteri classificatori nei casi ambigui. Inoltre, il corpus è stato codificato da parte di due soggetti differenti, per verificare la coerenza interna del processo.

Il campione comprende 292 IC veneti con almeno un plesso di scuola dell'infanzia (80,7% dei 362 IC totali), distribuiti nelle sette province regionali: Belluno 22 (6%), Padova 61 (16,8%), Rovigo 18 (5%), Treviso 63 (17,4%), Venezia 59 (16,2%), Verona 69 (19%), Vicenza 70 (19,3%). La quota di IC con scuola dell'infanzia raggiunge il 100% a Belluno, supera il 90% a Venezia e Rovigo, si attesta tra il 75% e l'80% a Verona e Vicenza, e si aggira intorno al 69-70% a Padova e Treviso. Sono stati analizzati i RAV del triennio 2022-2025<sup>1</sup>.

1 Pur in presenza, nella Regione Veneto, di un'elevata incidenza di scuole dell'infanzia paritarie (circa il 64%), la presente analisi ha scelto di includere esclusivamente gli istituti comprensivi, in quanto strutture caratterizzate da verticalità educativa e continuità del curriculum tra i diversi ordini di scuola, elemento ritenuto coerente con gli obiettivi dello studio.

### 3. La ricerca: i risultati dell'analisi quantitativa

Dei 292 RAV esaminati, solo 101 (34,5%) menzionano esplicitamente la scuola dell'infanzia nelle sezioni valutative, mentre 46 la citano esclusivamente nell'elenco introduttivo dei plessi. Quasi due terzi degli istituti, dunque, non ne fanno menzione nei processi di autovalutazione. Va inoltre considerato che la semplice presenza del termine non garantisce un'effettiva attenzione qualitativa, come si approfondirà successivamente.

L'analisi per provincia (Grafico 1) articola ulteriormente il quadro. Belluno registra la percentuale più bassa, con meno del 10% degli IC provinciali e appena il 2% dell'intero campione; Treviso e Venezia, le province più virtuose, non superano il 45% a livello provinciale e il 25% sul totale; Padova si attesta al 38%. La scarsa presenza nelle province montane come Belluno potrebbe essere inizialmente ricondotta a fattori geografici, in quanto la distribuzione dei plessi in territori vasti e complessi potrebbe indurre a considerare sufficiente la sola apertura delle sezioni. Tuttavia, poiché la tendenza si riscontra anche in province più popolate, emergono motivazioni più profonde riconducibili a una generale sottovalutazione della scuola dell'infanzia, forse legata alla sua natura ancora non obbligatoria e pre-scolastica e allo scarso investimento dei Comuni nel sistema pubblico.

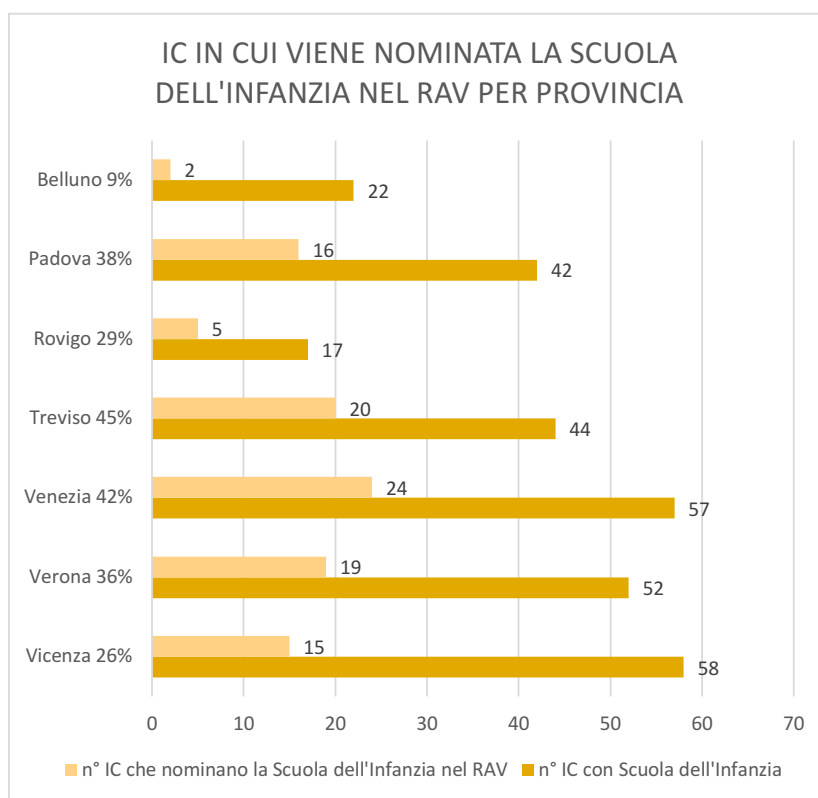


Grafico 1. IC in cui viene nominata la scuola dell'infanzia per Provincia

Nei 101 RAV con almeno una citazione, la distribuzione nelle macro-aree è differenziata: la scuola dell'infanzia compare nell'area dei Processi in 59 documenti (di cui 57 nelle Pratiche Educative e Didattiche e 20 nelle Pratiche Gestionali e Organizzative), nelle Priorità in 45 e negli Esiti in soli 15. Poiché uno stesso RAV può citarla in più aree, il totale delle occorrenze supera il numero dei documenti. In termini percentuali, la scuola dell'infanzia è presente nel 58% dei casi nell'area dei Processi, con concentrazione in Continuità e Orientamento (63%) e in Curricolo, Progettazione e Valutazione e Ambiente di Apprendimento (40%); nel 44,6% nelle Priorità, con attenzione alle Competenze Chiave Europee (42%); e nel 14,9% negli Esiti, quasi esclusivamente nella dimensione delle Competenze Chiave Europee. La scarsa presenza negli Esiti è riconducibile all'assenza di strumenti standardizzati specifici per questo segmento e al fatto che, tra gli indicatori utilizzati, figurano anche le prove standardizzate nazionali, non riferibili alla

fascia 3-6 anni; la presenza nelle Priorità segnala invece una certa attenzione nei piani di miglioramento degli IC. Sul piano della trasversalità, nell'82% dei RAV la scuola dell'infanzia viene menzionata in una sola area, Processi (52%), Priorità (42%) o Esiti (6%); nel 17% dei casi compare in due aree distinte; nell'1% restante, corrispondente a un unico documento sull'intero campione, è presente in tutte e tre le aree. Tra i RAV con citazione in una sola area, quelli relativi ai Processi distribuiscono i riferimenti tra sole Pratiche Educative e Didattiche (33,7%), entrambe le sottoaree (15,6%) e sole Pratiche Gestionali e Organizzative (2,4%): le dimensioni più coinvolte sono Continuità e Orientamento (58%) e Curricolo, Progettazione e Valutazione (41,8%) per le prime, e Integrazione con il Territorio e Rapporti con le Famiglie (21%) per le seconde. Nei RAV che la citano esclusivamente nelle Priorità, i riferimenti si concentrano sulle Competenze Chiave Europee (40%) e sui Risultati delle Prove Standardizzate (34,3%).

Tra i RAV che coinvolgono due aree (17% del campione), le combinazioni più frequenti sono Esiti-Processi e Processi-Priorità (47% ciascuna), mentre la combinazione Esiti-Priorità riguarda solo il 6% dei casi. Nei RAV Esiti-Processi i riferimenti si concentrano sulle Competenze Chiave Europee e sulla Continuità e Orientamento, con Curricolo, Progettazione e Valutazione e Ambiente di Apprendimento al 37,5%; in quelli Processi-Priorità emergono Continuità e Orientamento (60%), Risultati Scolastici (60%) e Competenze Chiave Europee (40%). Il solo RAV che copre tutte e tre le aree richiama gli Esiti nelle dimensioni Risultati Scolastici e Risultati a Distanza, i Processi in tutte le dimensioni delle Pratiche Educative e Didattiche, e le Priorità con riferimento ai Risultati a Distanza.

Nel complesso, questi dati restituiscono un quadro "di infanzia" frammentata e scarsamente integrata: pur comparso in una quota significativa di documenti, la scuola dell'infanzia rimane perlopiù circoscritta a un singolo ambito tematico, senza che si configuri una riflessione trasversale che la colleghi a processi, esiti e traiettorie di miglioramento. Questo segnala una difficoltà strutturale degli Istituti Comprensivi nel riconoscere e valorizzare la scuola dell'infanzia come segmento fondativo del curricolo verticale, confermando l'ipotesi di partenza della ricerca e aprendo la strada a un'analisi qualitativa più approfondita della natura e del peso effettivo delle citazioni rilevate.

#### 4. La ricerca: i risultati dell'analisi qualitativa

A partire dai dati quantitativi emersi, l'analisi si è sviluppata in una seconda fase qualitativa, con l'obiettivo di approfondire non solo quante volte la scuola dell'infanzia viene nominata nei RAV, ma soprattutto come viene rappresentata. La semplice frequenza delle citazioni non è infatti sufficiente a restituire un quadro completo: una menzione può essere generica e superficiale oppure articolata e pedagogicamente fondata, e questa differenza è determinante per comprendere il reale peso attribuito a questo segmento educativo nei processi di autovalutazione istituzionale.

Le 190 citazioni individuate, distribuite per il 10% nell'area degli Esiti, per il 58% nell'area dei Processi e per il 32% nell'area delle Priorità, sono state classificate in tre categorie: riferimento formale, riferimento generico/superficiale e riferimento dettagliato/approfondito. Ne emerge che il 65,7% delle citazioni (125 su 190) risulta generico o superficiale, mentre solo il 34,3% (65 citazioni, presenti in 40 RAV) costituisce un riferimento realmente approfondito e puntuale.

La formula testuale più ricorrente è "a partire dalla scuola dell'infanzia", locuzione che include nominalmente questo ordine scolastico senza approfondirne le specificità. In alcuni casi si riscontra persino l'espressione "per tutto il primo ciclo d'istruzione e la scuola dell'infanzia", formulazione che distingue esplicitamente i due segmenti scolastici, pur rischiando di attenuare, sul piano discorsivo, l'idea di continuità educativa del percorso 3-14 anni. Non di rado la scuola dell'infanzia viene citata in modo passivo con frasi del tipo "anche nella scuola dell'infanzia sono presenti...", come se garantire determinati servizi educativi fosse una concessione facoltativa piuttosto che una componente fondamentale dell'Istituto Comprensivo. In alcuni RAV il riferimento rimane invariato per più dimensioni all'interno della stessa area, a segnalare una difficoltà nel differenziare i diversi aspetti di questo segmento scolastico. A ciò si aggiunge il dato, già riportato, relativo ai 46 RAV in cui la scuola dell'infanzia viene citata esclusivamente nell'elenco iniziale dei plessi, senza riferimenti nelle sezioni valutative, aspetto che sottolinea la scarsa consapevolezza del valore educativo del grado scolastico, ancora percepita come non obbligatoria e prescolastica.

Il restante 34,3% delle citazioni rientra nei criteri del riferimento dettagliato e approfondito. In questi casi la scuola dell'infanzia è considerata parte integrante del processo educativo dell'Istituto, attraverso la descrizione di progetti specificamente rivolti a questo grado, di strumenti condivisi verticalmente, come griglie e rubriche valutative con indicatori appositi, e di percorsi di continuità strutturata con commissioni dedicate tra infanzia, primaria e secondaria. Tra gli esempi più significativi, alcuni RAV descrivono come la scuola dell'infanzia si sia dotata di griglie di valutazione comuni sviluppate collegialmente tra i docenti dei plessi, con l'obiettivo di rendere più uniformi gli strumenti di rilevazione delle competenze e garantire un'offerta formativa condivisa in ottica di continuità orizzontale. In altri casi viene illustrato un processo strutturato di aggiornamento del curriculum, con l'inserimento di competenze specifiche e rubriche valutative differenziate per fascia d'età, sperimentate e successivamente approvate dal Collegio dei Docenti. Nell'area delle Priorità, alcuni IC declinano verticalmente le competenze chiave identificando obiettivi specifici per la scuola dell'infanzia, come lo sviluppo della capacità narrativa in funzione della competenza "imparare a imparare", riconoscendone il ruolo fondativo nello sviluppo dell'autonomia di pensiero. In altri documenti emerge l'intenzione di condividere griglie valutative in uscita tra i diversi ordini scolastici, a partire dalla scuola dell'infanzia, come segnale concreto e istituzionalizzato di integrazione nel curriculum verticale.

Merita infine attenzione il fatto che in sette Istituti Comprensivi la scuola dell'infanzia compare tra i punti di debolezza del documento, con riferimento a mancanza di strumenti valutativi dedicati, scarsa efficacia dei curricoli verticali rispetto a questo segmento, difficoltà organizzative e criticità nella collaborazione tra docenti di ordini diversi. Sebbene evidenzia una criticità, questo dato segnala anche una consapevolezza che rappresenta il primo passo verso il cambiamento: riconoscere i propri limiti è condizione necessaria per individuare percorsi di miglioramento efficaci.

## 5. Discussione dei dati

I dati emersi dall'analisi lasciano poco spazio all'interpretazione: su 292 RAV di Istituti Comprensivi veneti con almeno una scuola dell'infanzia, solo 101 (34,5%) la menzionano nelle sezioni valutative, e di questi appena 40 (13,7% del campione totale) presentano riferimenti realmente dettagliati e approfonditi. La maggior parte dei documenti ufficiali, pur includendo formalmente la scuola dell'infanzia nella propria struttura, non ne valorizza adeguatamente il ruolo nei processi di autovalutazione.

Questa marginalità può essere ricondotta a diversi fattori concorrenti: la natura non obbligatoria dell'ordine, che tende a relegarlo a un ruolo preparatorio rispetto alla scuola primaria e secondaria; la mancanza di indicatori specifici nel format standard del RAV, che rende difficile esplicitare le peculiarità di questo segmento; la scarsa formazione del personale scolastico sulle modalità di integrazione dell'infanzia nei documenti valutativi; una visione ancora gerarchizzata del sistema scolastico, in cui i gradi successivi ricevono maggiore attenzione istituzionale. A ciò si aggiunge la percezione, ricavabile dalla lettura dei documenti, che la scuola dell'infanzia venga citata perché "è necessario farlo", con un'intenzione di integrazione che raramente si traduce in azioni concrete e strutturate.

Un dato particolarmente significativo riguarda il Piano di Miglioramento: solo in 6 casi sull'intero campione (2,4%) la scuola dell'infanzia è inclusa tra gli obiettivi strategici dell'istituto. La differenza tra essere menzionata nelle sezioni descrittive ed essere inclusa nelle priorità strategiche è sostanziale, poiché queste ultime si traducono in azioni, risorse, formazione e monitoraggio. La loro assenza segnala che la scuola dell'infanzia non viene ancora percepita come un ambito su cui investire attivamente per il cambiamento.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda il 17% degli IC che menzionano la scuola dell'infanzia nell'area dei Processi e che aderiscono a reti provinciali e territoriali dedicate, distribuite nelle province di Padova, Treviso, Venezia, Verona e Vicenza. Questo dato suggerisce una tendenza alla collaborazione orizzontale tra scuole dell'infanzia come risposta alla scarsa integrazione verticale all'interno degli IC, analogamente a quanto avviene nelle reti della scuola paritaria. Tuttavia, con una media di tre IC coinvolti per provincia, si tratta ancora di esperienze isolate piuttosto che di una pratica diffusa e strutturata.

Il confronto con i casi virtuosi, ovvero quel 34,3% di citazioni che soddisfano i criteri del riferimento approfondito, evidenzia che dove la scuola dell'infanzia è realmente valorizzata vi sono elementi comuni e replicabili: strumenti valutativi condivisi con indicatori specifici per fascia d'età, progetti educativi con

finalità e metodologie descritte, percorsi di continuità strutturata tra ordini scolastici. In questi contesti emerge quasi sempre una leadership scolastica consapevole delle specificità dell'infanzia, affiancata da un gruppo docente coeso capace di costruire curricoli verticali e strumenti di valutazione condivisi che rendono la scuola dell'infanzia protagonista attiva del progetto educativo d'istituto. Questi elementi rappresentano leve di intervento concrete e replicabili, che non richiedono risorse straordinarie ma investimento in formazione, visione condivisa e cultura della collaborazione professionale.

In sintesi, i dati confermano una frattura profonda tra il riconoscimento pedagogico del valore dell'infanzia, ampiamente documentato dalla letteratura scientifica, dalla storia della scuola dell'infanzia nel nostro Paese e dalle normative vigenti, e la sua effettiva integrazione nei processi istituzionali di autovalutazione. Colmare questa mancanza richiede un cambiamento che non può essere solo normativo o strumentale, ma deve essere prima di tutto culturale: riconoscere la scuola dell'infanzia come fondamento del curricolo verticale, e non come anticamera opzionale del sistema scolastico, è condizione necessaria per costruire un'autovalutazione davvero inclusiva e coerente con la missione educativa degli Istituti Comprensivi.

## 6. Conclusioni e prospettive future

L'analisi condotta presenta alcuni limiti strutturali e metodologici che è necessario esplicitare per una corretta interpretazione dei risultati. I RAV sono documenti dichiarativi: la presenza di buone intenzioni o progettualità descritte in modo superficiale non garantisce la concreta realizzazione di quanto dichiarato, né la sua continuità nel tempo, rendendo difficile distinguere tra intenzioni e pratiche effettive. Sul piano metodologico, la classificazione qualitativa delle citazioni comporta una componente di soggettività interpretativa, pur essendo stata condotta sulla base di criteri espliciti. Va inoltre considerato che il format standard del RAV non prevede uno spazio dedicato alla scuola dell'infanzia, contribuendo strutturalmente alla sua marginalizzazione: è difficile dare adeguata visibilità a ciò che non viene richiesto attraverso indicatori specifici. Infine, l'analisi è circoscritta alla Regione Veneto e al triennio 2022-2025, il che limita la generalizzabilità dei risultati. Questi limiti aprono la strada a sviluppi di ricerca che potrebbero ampliare il quadro emerso: un'analisi comparativa dei RAV del triennio 2025-2028 per verificare l'impatto dell'integrazione strutturale del RAV Infanzia; indagini sul campo attraverso interviste a dirigenti e docenti per comprendere le ragioni profonde della marginalizzazione rilevata; studi longitudinali che correlino la qualità dei riferimenti alla scuola dell'infanzia nel RAV con gli esiti educativi a distanza.

Nel complesso, l'analisi svolta conferma con chiarezza l'ipotesi di partenza: la scuola dell'infanzia, pur essendo parte integrante del percorso educativo verticale degli Istituti Comprensivi, continua a occupare un ruolo marginale, quando non del tutto invisibile, nei documenti ufficiali di autovalutazione degli Istituti Comprensivi veneti. Su 292 IC con almeno un plesso di scuola dell'infanzia, solo 40 (13,7%) producono riferimenti effettivamente approfonditi e integrati nel processo valutativo. Come osservato nella letteratura di riferimento, la valutazione non è mai un atto neutro: ciò che viene reso visibile nei documenti istituzionali rappresenta ciò che un sistema riconosce come degno di attenzione e miglioramento (Castoldi, 2016; Restiglian, 2019). Questo risultato non riguarda soltanto una questione formale di presenza o assenza nei documenti: riflette una visione ancora frammentata del percorso educativo, nella quale il valore delle prime fasi dell'apprendimento fatica a trovare pieno riconoscimento istituzionale.

I risultati sollevano tre ordini di riflessione. Sul piano culturale, emerge la necessità di superare una concezione ancora gerarchizzata della scuola, che attribuisce peso crescente agli ordini successivi trascurando che le competenze cognitive, affettive e sociali si costruiscono fin dai primi anni di vita: le neuroscienze confermano a tal proposito che i primi anni rappresentano una finestra critica dello sviluppo (D.M. 334/2021) e ignorarli nei processi valutativi significa non riconoscere dove si formano le radici dell'apprendimento. La letteratura internazionale sull'*Early Childhood Education and Care* sottolinea infatti come la qualità educativa nei primi anni rappresenti un fattore decisivo per lo sviluppo cognitivo, sociale e relazionale (OECD, 2015). Sul piano professionale, i risultati indicano la necessità di investire in formazione specifica per dirigenti e docenti, orientata alla comprensione delle peculiarità della scuola dell'infanzia e alle modalità di integrazione nei processi di autovalutazione: nei casi virtuosi analizzati, la presenza di strumenti condivisi e di una leadership consapevole costituisce il fattore discriminante, dimostrando che non

si tratta di risorse straordinarie, ma di competenze trasmissibili e diffondibili. Sul piano normativo e organizzativo, l'introduzione strutturale del RAV Infanzia nel triennio 2025-2028 rappresenta un'opportunità concreta per colmare il divario rilevato; perché produca un cambiamento reale, sarà però necessario accompagnarla con percorsi formativi adeguati, supporti metodologici e un monitoraggio che vada oltre la semplice verifica della compilazione formale.

La scuola dell'infanzia è il tempo in cui prendono forma la curiosità, la relazione, il linguaggio e il pensiero. I dati raccolti, pur nella loro criticità, restituiscono anche elementi di speranza: dove essa viene valorizzata nei documenti di autovalutazione emerge un modello replicabile, fatto di strumenti condivisi, curricoli verticali, reti territoriali e leadership consapevole, che dimostra come il cambiamento sia possibile. Richiede però un impegno collettivo che coinvolga tutti i livelli del sistema scolastico e una visione educativa che riconosca il primo segmento come fondamento, e non anticamera, dell'intero percorso formativo.

## Nota bibliografica

- Aquario D. (2019). Paradigmi educativi e culture valutative. In V. Grion, D. Aquario, E. Restiglian (Eds.), *Valutare nella scuola e nei contesti educativi* (pp. 21–29). CLEUP.
- Benvenuto G., Consoli G., Fattorini O. (2019). Luci e ombre nei processi di elaborazione del RAV: un'indagine sul punto di vista dei dirigenti scolastici. In A. Gariboldi (Ed.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 163–173). Pensa Multimedia.
- Bruner J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Castoldi M. (2015). Autovalutazione e valutazione esterna delle scuole. In M. Castoldi (Ed.), *L'agire valutativo* (cap. 17). La Scuola.
- Castoldi M. (2016). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Carocci.
- Freddano M., Stringher C. (Eds.). (2021). *Fare autovalutazione nella scuola dell'infanzia: Rapporto sulla sperimentazione del RAV Infanzia*. Franco Angeli.
- Giolo R. (2019). L'approccio docimologico e il testing. In V. Grion, D. Aquario & E. Restiglian (Eds.), *Valutare nella scuola e nei contesti educativi* (pp. 31–78). CLEUP.
- Grion V., Aquario D., Restiglian E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. CLEUP.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Iacovone B. (2016). Dalla valutazione al miglioramento della scuola: Alcuni riferimenti normativi. *Educare.it*, 16(4), 41–46.
- INVALSI (2020). *Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia*. [https://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto\\_RAV\\_Infanzia\\_def.pdf](https://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto_RAV_Infanzia_def.pdf)
- Kapur M. (2016). Examining productive failure, productive success, unproductive failure, and unproductive success in learning. *Educational Psychologist*, 51(2), 289–299.
- MacBeath J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.
- MIM (2025). *Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Ministero dell'Istruzione e del Merito
- MIUR (2015). *Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione*. Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione.
- Nevo D. (Ed.). (2002). *School-based evaluation: An international perspective*. Elsevier.
- OECD (2015), *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>
- Pizzo A. (2015). *La rendicontazione scolastica. Dalla valutazione degli apprendimenti alla valutazione di sistema*. [https://www.diritto.it/wp-content/uploads/2015/07/pdf\\_37194-1.pdf](https://www.diritto.it/wp-content/uploads/2015/07/pdf_37194-1.pdf)
- Poliandri D. (2014). Il RAV: quadro di riferimento e struttura. Seminario di formazione e informazione INVALSI. [https://www.invalsi.it/snv/docs/271114/II\\_RAV\\_DP.pdf](https://www.invalsi.it/snv/docs/271114/II_RAV_DP.pdf)
- Previtali D. (2018). *Il Sistema Nazionale di Valutazione in Italia. Una rilettura*. UTET.
- Restiglian E. (2019). La valutazione della scuola come sistema. In V. Grion, D. Aquario & E. Restiglian (Eds.), *Valutare nella scuola e nei contesti educativi* (pp. 117–137). CLEUP.
- Restiglian E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia*. Carocci.
- Robasto D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Faber.

- Santarelli M. (2024). Che cosa significa valutare? Alcune riflessioni sulla teoria deweyana della valutazione. *Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative*, 6(1), 13–21. <https://doi.org/10.53163/dyn.v6i6.236>
- Schatz M. (2001). L'autoévaluation, une nouvelle mission du système éducatif. *Éducation et Sociétés*, 8(2), 65-80. <https://doi.org/10.3917/es.008.0065>
- Schunk D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). Pearson.
- Tuttoscuola. (2025). RAV 2025-2028: scadenze e novità. <https://www.tuttoscuola.com/rav-2025-2028-scadenze-e-novita/>