

Osservare, documentare, valutare: il CPT di Parma nel quadro del sistema di regolazione della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia

Observing, documenting, evaluating: the Parma CPT in the framework of the quality regulation system in early childhood education services

Maja Antonietti
Università di Parma

Roberta Bertoli
Università di Parma

Lisa Bertolini
Servizi Educativi Sistema Bibliotecario e Pari Opportunità, Comune di Parma

Barbara Bordini
Servizi Educativi Sistema Bibliotecario e Pari Opportunità, Comune di Parma

Andrea Pintus
Università di Parma



ABSTRACT

The formative evaluation (Pedagogical Guidelines, MI, 2021), interconnected with observation and documentation, gives meaning to the educational actions of the 0-6 services and is declined in a certifying evaluation of the structural quality of the services and in a formative evaluation of the quality of the activated processes. The contribution reflects on the practices of the Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) of Parma - for 15 years active in the accreditation and self-evaluation processes on a regional basis - with a focus on the evaluation processes activated and on the impact of the process for training purposes.

Keywords: documentation, evaluation, quality, territorial pedagogical coordination, accreditation

La valutazione formativa (Linee pedagogiche, MI, 2021), interconnessa con l'osservazione e la documentazione, dà significato alle azioni educative dei servizi 0-6 e si declina in una valutazione certificativa della qualità strutturale dei servizi ed in una valutazione formativa della qualità dei processi attivati. Il contributo riflette sulle pratiche del Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) di Parma - da 15 anni attivo nei processi accreditamento e autovalutazione su base regionale - con attenzione ai processi valutativi attivati e sull'impatto del percorso a fini formativi

Parole Chiave: documentazione, valutazione, qualità, coordinamento pedagogico territoriale, accreditamento.

Copyright: © 2025 Author(s).
This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Received: 13.07.2025

Accepted: 30.09.2025

Published: 31.10.2025

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici e degli autori che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire ad Andrea Pintus il paragrafo 1, a Roberta Bertoli il paragrafo 2, a Barbara Bordini e Lisa Bertolini il paragrafo 3, a Maja Antonietti il paragrafo 4.

Citation:

Antonietti M., Bertoli R., Bertolini L., Bordini B. & Pintus A. (2025). Osservare, documentare, valutare: il CPT di Parma nel quadro del sistema di regolazione della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia. *Personae*, 4(1), 25-31.

1. Un'introduzione alla valutazione come processo formativo

Un tema largamente dibattuto a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, oggi ancora attuale alla luce degli obiettivi fissati dalle Nazioni Unite nell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, è quello di come garantire non solo la massima diffusione possibile dei servizi rivolti all'educazione e alla cura della prima infanzia, ma anche di come interpretarne e, quindi, sostenerne la qualità.

Benché il tema della qualità attraversi diversi campi del sapere e ambiti di applicazione ed oggi rappresenti una dimensione imprescindibile di ogni processo organizzativo, rimane, altresì, un tema complesso da affrontare. Come ben sottolineato da Dahlberg, Moss e Pence (1999, trad. it 2003, p. 133), «la *qualità* in sé non è una parola neutra. È un concetto socialmente costruito, con significati molto particolari, che risulta prodursi attraverso» processi discorsivi dalla forte natura situata, in termini sia storici che culturali.

Al netto dell'impossibilità di rintracciare una definizione univoca e condivisa di qualità, allo stesso tempo la ricerca internazionale ha ampiamente dimostrato che il fattore che si collega più direttamente alla ricaduta positiva dei servizi educativi, cioè la loro efficacia, non risieda nella loro esistenza in sé e per sé, ma in modo più dinamico nell'articolazione congiunta di aspetti di carattere strutturale, cioè di tipo organizzativo, quali il rapporto numerico educatori-bambini, titolo di studio/monte ore della formazione in servizio del personale educativo, e di tipo processuale, quali le pratiche e le esperienze educative che nel concreto si realizzano e che riflettano il progetto pedagogico del servizio (Gariboldi, 2017; Restiglian, 2020; Balduzzi, Lazzari, 2024).

Nel recente rapporto della Commissione Europea "Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2025" (European Commission / EACEA / Eurydice, 2025), sono in questo senso riconosciute cinque dimensioni (*Access, Staff, Educational guidelines, Monitoring and Evaluation, Governance and Funding*) e quattro principi trasversali che definiscono la qualità di un servizio educativo per la prima infanzia (*Child centredness, System interdependence, Partnership with families, Inclusiveness*).

Nel quadro delle politiche europee per il riconoscimento dei diritti dell'infanzia, la disponibilità di servizi educativi di qualità è intesa in modo evidente come priorità. Tale principio di indirizzo è allo stesso modo espresso nel nostro Paese negli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, in cui si sottolinea, inoltre, il ruolo centrale rivestito dalla valutazione per dare corpo a questa intenzionalità. Una valutazione da declinare nella sua accezione formativa (Bondioli, 2000; Gariboldi, 2007), tesa, cioè, al miglioramento delle pratiche attraverso una riflessività, che consenta agli educatori "di esplicitare e di condividere la fisionomia del proprio servizio e le idee che lo ispirano, per poi affrontare l'analisi delle diverse dimensioni del contesto, per valutare se quanto si sta facendo è una pratica di qualità" (Ministero dell'Istruzione, 2022, p.34).

In questo senso, porre attenzione al "contesto", come indicato nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, corrisponde a portare l'azione valutativa sul piano "delle risorse materiali, umane e simboliche messe in atto da una realtà educativa per sostenere e promuovere la crescita dei bambini e di tutti coloro che se ne prendono cura", al fine di "riflettere sull'offerta formativa e sulle pratiche adottate allo scopo di individuare aspetti problematici e risorse per realizzare innovazioni meditate e consapevoli" (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 30).

Nei documenti di indirizzo citati (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia; Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6), si configura, pertanto, un'idea di qualità dinamica, che non si traduce nel grado di conformità ad un modello o a degli standard di riferimento, ma che si definisce in un confronto tra i diversi attori coinvolti - *in primis* l'equipe educativa, ma anche le famiglie e gli stakeholder locali (enti gestori, amministratori pubblici) - basato sulle evidenze offerte dall'osservazione e dalla documentazione dei processi educativi realizzati.

Questo confronto, per così dire, informato dalle tracce raccolte in corso d'opera nella quotidianità dell'esperienza educativa, su come il servizio è, ma anche su come dovrebbe o potrebbe essere, corrisponde ad interrogarsi a ragion veduta sul significato e, quindi, sul valore da attribuire alle conseguenze – attese ed inattese - di quanto è stato realizzato.

Allo stesso modo di un sasso, che gettato in uno stagno, suscita onde concentriche che si allargano sulla sua superficie, coinvolgendo nel loro moto oggetti collocati a distanze diverse, costringendoli a entrare anche in rapporto tra loro, così l'azione educativa genera un moto, più che una traiettoria lineare. In questo senso, ciò che intendiamo per "qualità" di un servizio educativo, più che da una collocazione in una classifica delle eccellenze, trova significato nella misura dell'estensione o della profondità dei cambiamenti che provoca nei contesti in cui si realizza compiutamente (Pintus, Bassoli, 2024).

Ciò comporta, ovviamente, accantonare una visione della *governance* e della qualità di stampo neoliberista che assume il principio della concorrenza, quale principio organizzatore privilegiato, per cui la valutazione rappresenta un dispositivo funzionale a creare comparazioni e gerarchie di valore (Gariboldi, 2017).

2. Lo sfondo normativo di riferimento

Così come evidenziato nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (DM n. 334/2021) tra le finalità dei servizi si

ritrova l'importanza di assicurare alle bambine e ai bambini opportunità di crescita, di socialità, di gioco e di apprendimento in contesti educativi inclusivi, sicuri e di qualità. In tale documento si sottolinea in apertura, inoltre, come la condizione base di un impegno verso l'infanzia, unitamente a politiche sociali e sanitarie, sia l'offerta diffusa su tutto il territorio nazionale di servizi educativi e scuole dell'infanzia di alto profilo educativo, inclusivi e a costi sostenibili. Vengono quindi individuate cinque dimensioni di qualità dei servizi educativi per bambine e bambini dagli 0 ai 6 anni, ovvero: accesso diffuso; professionalità degli operatori; curriculum per il riconoscimento delle specificità individuali e per favorire transizioni; monitoraggio e valutazione basati su auto ed etero valutazione; norme per garantire la qualità dell'offerta e finanziamenti strutturali per consolidare, incrementare e qualificare l'offerta.

L'elemento qualitativo emerge chiaramente nei documenti normativi di riferimento considerando anche come il processo di integrazione tra titolarità e gestioni diverse rappresenti un valore aggiunto in termini di qualificazione dell'intera rete e nell'offerta di opportunità ampie, differenziate.

Coerentemente, quindi, con quanto evidenziato sino ad ora relativamente alla qualità dei servizi e alla dimensione valutativa ad essa sottesa e in un'ottica di continuità qualitativa ed educativa prevista dal sistema integrato di educazione dalla nascita sino ai sei anni, in alcuni territori regionali, tra cui quello parmense, viene previsto, coerentemente con le normative regionali, un sistema di valutazione e autovalutazione volto anche all'accreditamento di tali strutture.

La valutazione e l'autovalutazione della qualità dei servizi educativi 0-3 prende avvio dal contesto normativo con la LR n.1/2000 (Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia) e la successiva LR n. 19/2016 (Servizi educativi per la prima infanzia. Abrogazione della l.r. n. 1 del 10 gennaio 2000) nella quale si individuano i criteri di qualità ai fini della concessione dell'accreditamento (elemento essenziale per l'accesso ai finanziamenti pubblici per i gestori dei servizi privati e condizione di

funzionamento per i servizi pubblici). Con il DGR n. 1089 del 30 luglio 2012, è stata approvata la sperimentazione nei servizi per la prima infanzia delle linee guida per la predisposizione del progetto pedagogico e della metodologia di valutazione, ed è stato realizzato, all'interno di un primo campione di servizi per ogni territorio provinciale, la sperimentazione dello strumento e del percorso di autovalutazione e di eterovalutazione. Nello specifico della provincia di Parma tale sperimentazione ha coinvolto oltre ai servizi per la prima infanzia anche alcune scuole dell'infanzia.

I requisiti oggetto di sperimentazione sono stati poi deliberati con la DGR N.704/2019 "Accreditamento dei nidi d'infanzia in attuazione della LR 19/2016" e prevedono che il servizio ai fini dell'accREDITAMENTO disponga di: un progetto pedagogico che contenga le finalità e la programmazione delle finalità educative; misure volte alla partecipazione delle famiglie e costituzione di organismi rappresentativi; un coordinatore pedagogico che assicuri l'organizzazione del personale e il funzionamento dell'équipe educativa; strumenti di autovalutazione del servizio e formazione con l'obbligo di partecipazione del personale al percorso di valutazione della qualità.

3. L'esperienza del CPT di Parma

I servizi educativi per la prima infanzia rappresentano da anni una componente fondamentale del sistema educativo della Provincia di Parma. La loro gestione si fonda su una collaborazione consolidata tra enti pubblici, privati, privato sociale, soggetti convenzionati, FISM ed enti locali, con l'obiettivo condiviso di porre al centro il bambino come persona, valorizzando al contempo il ruolo educativo della famiglia. Il Coordinamento Pedagogico Provinciale (CPP) nasce nei primi anni '90, ispirato dall'esperienza del Coordinamento del

Comune di Parma, con l'intento di creare uno spazio di confronto e scambio professionale tra Coordinatori pedagogici. Fino al 2004, il mandato resta in capo al Comune di Parma; nel 2005 la gestione passa alla Provincia, per poi tornare, nel 2019, sotto la guida del Comune capofila. Nel corso degli anni, il CPT ha affrontato numerose sfide legate ai cambiamenti familiari, sociali, politici e normativi, alla crescente richiesta di flessibilità e alla necessità di garantire servizi educativi di elevata qualità. In questo contesto complesso, il Coordinamento ha avvertito l'urgenza di costruire un'identità condivisa, capace di riconoscere la diversità come valore fondante e generativo, promuovendo "una cornice comune in cui le differenze e le complessità si integrano e si alimentano reciprocamente" (Natalone et al., in Benedetti, Gariboldi, Maselli, 2017, p. 152). Le prime sperimentazioni sul tema della valutazione, avviate nel biennio 2010-2011, hanno dovuto confrontarsi con il rischio percepito di cadere in logiche giudicanti e standardizzanti, in contrasto con la ricchezza e la varietà quotidiana dei servizi educativi. Per sostenere il processo verso la costruzione del percorso di auto-eterovalutazione, i Coordinatori pedagogici sono stati coinvolti in attività formative a livello provinciale e regionale lungo tutta la fase sperimentale (2008-2019). Con l'emanazione della Dgr. 704/2019, in attuazione della L.R. 19/2016, il CPT è stato sollecitato a riprendere l'utilizzo degli strumenti di autovalutazione e dei report delle azioni migliorative. Il percorso quindicennale si è avvalso di professionisti e accademici¹ che hanno contribuito alla realizzazione dell'impianto formativo e degli strumenti ad oggi utilizzati.

Il processo si articola in più fasi: dalla riflessione individuale degli operatori, sostenuta dallo strumento di osservazione del contesto, alla compilazione della scheda di autovalutazione, fino all'elaborazione collettiva (report delle azioni migliorative) che

¹ Il processo è stato realizzato a partire dal 2008, grazie al confronto tra le Coordinatrici, guidato dal supporto formativo della Dott.ssa Silvia Negri (Studio di Consulenza Periplo), gli strumenti sono stati revisionati fino alla versione adottata a partire dal 2021, anno di avvio dei percorsi di accREDITAMENTO. Cruciale la

formazione sul tema della qualità e del processo di autovalutazione con il Prof. Gariboldi.

integra i diversi punti di vista, valorizzando concordanze e discordanze rispetto ai punti di forza e di criticità del servizio. Il Coordinatore pedagogico svolge un ruolo centrale nel sostenere il processo, facilitando le dinamiche relazionali e la sintesi dei dati. Dal confronto vengono identificate le azioni migliorative da attuare nel servizio e/o in relazione al territorio, nei successivi due anni del percorso di accreditamento. I report vengono letti dalle Commissioni Tecniche Distrettuali dei 4 Distretti di competenza e dal CPT. Al termine del primo ciclo di autovalutazione (dal 2021 al 2024) il CPT ha raccolto e condiviso 56 report di servizi accreditati di tutta la Provincia. L'analisi dei report ha evidenziato un lavoro capillare dei gruppi di lavoro, di informazione, formazione e riflessione condivisa, che ha permesso di partire dal contesto educativo – fatto di persone, relazioni, aspetti materiali, strutturali e organizzativi – per una valutazione sistemica della qualità. La costruzione di un pensiero condiviso rappresenta la base sicura per orientare le future linee educative e organizzative. Strumenti fondamentali a supporto di questo processo sono il progetto pedagogico, le osservazioni, la documentazione, i diari di sezione: fonti preziose da cui educatrici e Coordinatrici attingono per attivare l'autovalutazione e perseguire e sostenere le pratiche educative, didattiche e partecipative in un'ottica di qualità.

Gli anni di sperimentazione hanno contribuito a superare il timore di una valutazione giudicante, dimostrando come lo strumento abbia rafforzato il senso di appartenenza e la condivisione di significati, trasformando le discrepanze in opportunità generative di crescita e di continuo rilancio di prospettive. Il processo valutativo della qualità ha inoltre favorito in questi anni nel CPT, il confronto e la conoscenza reciproca tra realtà educative diverse, accomunate dall'obiettivo del benessere di bambini e famiglie.

Il CPT di Parma ha affiancato allo strumento del report una versione più sintetica (form di google). Questo ulteriore strumento ha consentito di elaborare i dati qualitativi emersi nei report e di identificare, definire e promuovere esigenze e proposte formative su più livelli. A livello provinciale, sono emerse esigenze trasversali che hanno portato alla

realizzazione di incontri e seminari su tematiche quali: sistema integrato 0-6, inclusività e strumenti della CAA, differenze di genere, nuove tecnologie, digitale nell'infanzia.

A livello distrettuale, sono state individuate tematiche specifiche legate al territorio e attivati percorsi formativi rivolti sia al personale educativo sia ai Coordinatori. Inoltre, il CPT, sempre alla luce delle azioni migliorative identificate dai vari gruppi di lavoro, propone un pacchetto formativo articolato su diverse tematiche educative, cui i servizi possono accedere in base alle proprie esigenze. Tale proposta coinvolge in modo capillare non solo i servizi 0-3 accreditati, ma anche i servizi 0-6 pubblici, privati, convenzionati, FISM, statali e i Piccoli Gruppi Educativi.

4. L'analisi dei report di autovalutazione: potenzialità e linee di sviluppo

Il corpus dei report di autovalutazione realizzati – in questo caso dalle équipe dei servizi del CPT di Parma – rappresenta una fonte documentale preziosa di ricerca e di formazione, giacché arricchisce lo sguardo sui servizi 0-6 di un preciso territorio e, al contempo, permette di riflettere su come sia possibile capitalizzare il processo stesso in chiave formativa.

La formazione sul processo di autovalutazione e la struttura dei report predisposta nel corso degli anni e con il sostegno di esperti dal CPT di Parma sollecita e guida le équipe a selezionare, analizzare e riflettere sul proprio agire professionale in relazione a precisi ambiti della professionalità. Per promuovere e sollecitare riflessioni sul processo complessivo di autovalutazione realizzato dal CPT, è quindi necessario restituire una visione organica e sistematica di tutti i report di autovalutazione, al di là di una mera reportistica descrittiva dei contenuti e delle tematiche espresse, di fatto già note.

Analizzare e documentare in chiave formativa i report significa, quindi, avere consapevolezza che ci sta collocando entro una cornice interpretativa applicata a fonti che

sono esse stesse esito di meta-analisi e di meta documentazione.

L'atto valutativo e documentativo a scopi formativi relativamente ad un materiale costruito proprio con tali intenti, occorre ponga l'attenzione su quegli aspetti cruciali funzionali a rispondere a tale finalità, ovvero di far comprendere i processi attuati (Antonietti, 2011). In questo senso, utile diviene il soffermarsi sugli elementi che definiscono il processo di autovalutazione realizzato, come le scelte esplicite ed implicite individuabili e le modalità di relazione e connessione tra le stesse, attraverso il metodo dell'analisi del contenuto (Losito, 2007).

A partire dall'analisi delle documentazioni dei singoli servizi, segmentando il processo di autovalutazione svolto dalle équipes, si giunge ad una rilettura globale degli elementi, delle co-occorrenze tra gli stessi in un'ottica sistemica e ricorsiva.

Gli elementi di sfondo – come il numero di sezioni e di partecipanti, le ore di lavoro del personale e la durata del percorso – rappresentano variabili di interesse, che definiscono i processi di ogni singola realtà e mettono in luce le analogie, così come le differenze di coinvolgimento nel processo da parte dei diversi servizi. Questi aspetti analizzati intrecciando i punti di forza e di criticità da un lato, con i punti critici e azioni di miglioramento dall'altro, possono offrire una restituzione articolata del processo di autovalutazione avviato. Si può infatti osservare come vi siano elementi di criticità rilevati dalle équipes che co-occorrono tra loro e che al tempo stesso possono risultare confermate tra le azioni di miglioramento.

Ad esempio nei report analizzati, il tema degli spazi (come la maggiore fluidità nell'uso degli spazi interni o interni-esterni) viene indicato tra le azioni di miglioramento previste. Entro una logica processuale, tali azioni non rispondono, ovviamente, unicamente in modo sequenziale e lineare alle criticità emerse (es. carenza dell'uso di spazi flessibili a cui può corrispondere un cambiamento nelle routine sull'uso degli spazi come introduzione di esperienze a piccolo gruppo in intersezione), in quanto ciò tradirebbe gli intenti della procedura stessa.

Alcuni ambiti – che in questo caso possiamo intendere come metodologici – quali la documentazione e l'osservazione, o taluni aspetti – che possiamo in questo caso definire come finalità educative – quali il coinvolgimento delle famiglie o del territorio, rappresentano in questo caso, infatti, strumenti e dimensioni privilegiate a cui coerentemente e consapevolmente fare riferimento, per orientare una risposta di sistema di tipo processuale. In questo senso è possibile, quindi, interconnettere le questioni e riorientare in modo ricorsivo e formativo il processo autovalutativo, puntando l'attenzione su elementi barriera e facilitatori per l'azione ed il cambiamento.

La valutazione ed i guadagni da parte del gruppo di lavoro offrono infine ulteriormente uno sguardo sulle potenzialità espresse e da potenziare nella postura/attitudine al processo di autovalutazione.

5. Conclusioni

Il lungo percorso di ricerca e formazione legata ai processi di qualità hanno portato i gruppi di lavoro e i Coordinatori ad acquisire una chiara consapevolezza di essere parte di un sistema di rete allargato, che non si ferma all'ambito comunale e territoriale, ma raggiunge il livello regionale. Questa dimensione non va ad appiattire o omologare, ma al contrario mira a valorizzare il singolo servizio, che è chiamato a dare il proprio contributo per la costruzione di un sistema di qualità che diventa patrimonio di tutti.

L'approccio utilizzato coerentemente con le premesse con cui è nato (Gariboldi, 2017), promuove la valorizzazione del processo di valutazione formativa il cui scopo principale continua ad essere attraverso la valorizzazione del dialogo, del confronto e delle molteplici prospettive, il valore qualitativo dei servizi rivolti a bambini, bambine tra gli 0 e i 6 anni e le loro famiglie. Allo stesso tempo diviene però necessaria la costruzione di un modello di analisi dei report che restituisca in termini processuali i dati raccolti. Restituire in chiave formativa tutti questi aspetti, significa infatti adottare una prospettiva processuale

alla quale tutti i soggetti coinvolti, anche i ricercatori universitari, partecipano attivamente.

Bibliografia

Antonietti M. (2011), *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*, Junior Spaggiari, Azzano S. Paolo.

Balduzzi L., Lazzari, A. (2024), Incrementare l'accessibilità dei servizi per l'infanzia nel contesto della riforma sul sistema integrato 0-6: risultati preliminari del progetto "Il buon inizio", *PEDAGOGIA OGGI*, 22, pp. 17 - 24

Bondioli A. (2000), "Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa", in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, FrancoAngeli, Milano.

Dahlberg G., Moss P., Pence A. (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, Routledge, London (trad. it, *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*, Reggio Children, Reggio Emilia, 2003).

European Commission / EACEA / Eurydice (2025), *Key data on early childhood education and care in Europe – 2025*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gariboldi A. (2007). *Valutare il curriculum implicito nella scuola dell'infanzia*. Azzano San Paolo (BG): Junior.

Gariboldi A. (2017), I riferimenti teorici e l'impianto metodologico del sistema di valutazione regionale, in S. Benedetti, A. Gariboldi, M. Maselli, a cura di, *Per una qualità diffusa. La valutazione della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia in Emilia-Romagna* (pp. 35-51), Zeroseiup, Bergamo.

Luciano E., Guerra M. (2023), *Accanto alle bambine e ai bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0 a 6*, Junior Spaggiari Edizioni, Parma.

Ministero dell'Istruzione (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*,

Ministero dell'Istruzione (2022), *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.

Ministero dell'Istruzione. (2021, 5 novembre). Decreto Ministeriale n. 334/2021. Disposizioni concernenti l'accreditamento delle sedi di tirocinio e l'organizzazione delle attività formative nell'ambito dei percorsi di formazione iniziale e abilitazione degli insegnanti.

Pintus A., Bassoli M. (2024). Il sasso nello stagno. Valutare l'impatto dei progetti educativi attraverso le storie di cambiamento, *BAMBINI*, 40, 4, pp. 15-18.

Regione Emilia-Romagna. (2000, 24 gennaio). Legge Regionale n. 1/2000. Norme per lo sviluppo del sistema integrato di interventi e servizi sociali nella Regione Emilia-Romagna.

Regione Emilia-Romagna. (2012, 30 luglio). Delibera di Giunta Regionale n. 1089/2012. Approvazione delle linee guida regionali per il riconoscimento e il sostegno delle reti per l'inclusione sociale.

Regione Emilia-Romagna. (2016, 23 dicembre). Legge Regionale n. 19/2016. Norme per la promozione e il sostegno dell'economia solidale.

Regione Emilia-Romagna. (2019, 13 maggio). Delibera di Giunta Regionale n. 704/2019. Indirizzi per la qualificazione dell'offerta formativa e per il riconoscimento delle sedi di tirocinio nell'ambito dei percorsi formativi abilitanti per l'insegnamento.