CAPITOLO SEDICESIMO

LA VALUTAZIONE DELLA QUALITA'

Mario Castoldi*

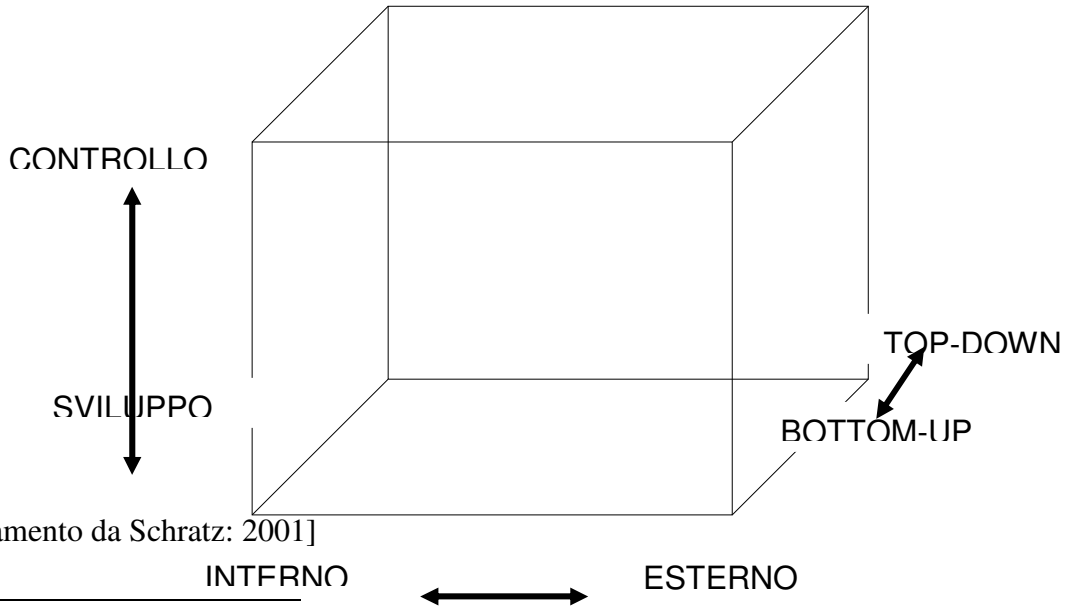
"Eppur si muove!" Lentamente, tra ritardi e arretramenti, con fatica, anche nel nostro paese la costruzione di un sistema di valutazione del servizio scolastico sta muovendo i primi passi. In cima alle agende delle priorità politiche lo è già da una decina d'anni, dalla Conferenza Nazionale sulla scuola del 1990 per la precisione, nel corso della quale l'allora Ministro della Pubblica Istruzione On. Mattarella individuò nell'autonomia scolastica e nella valutazione del sistema scolastico le due linee strategiche per l'evoluzione della scuola italiana.

Curiosamente, ma neanche tanto, le due linee di sviluppo hanno proceduto a velocità diverse: l'autonomia è andata a regime, almeno sul piano giuridico, a partire dal settembre 2000, il sistema di valutazione è rimasto al palo o quasi. Non ci interessa in questa sede ricostruire le ragioni di questo scarto temporale, sebbene sia risaputo che l'analisi delle resistenze sia il punto di vista più valido per osservare i processi innovativi. Ci preme, invece, ricostruire un quadro di concetti che strutturano un sistema di valutazione e delineare lo scenario istituzionale che viene maturando in questi mesi. Nell'ultima parte del contributo sposteremo l'attenzione sulla singola unità scolastica, in riferimento alla creazione delle condizioni di avvio all'interno della comunità scolastica per intraprendere un percorso di valutazione della qualità.

1. VERSO UN SISTEMA DI VALUTAZIONE: IL QUADRO CULTURALE

Un modo efficace per rappresentare un sistema di valutazione è il cubo proposto da Schratz (2001): in esso vengono identificati tre assi la cui reciproca combinazione compone le caratteristiche delle sei facce del solido (cfr. Fig. 1). Il primo asse riguarda gli scopi del processo valutativo riconoscibili all'interno della polarità controllo-sviluppo: se il primo termine si riferisce alla funzione di accertamento della produttività del servizio scolastico e di rendicontazione sociale dei suoi risultati, il secondo evidenzia la funzione regolativa e trasformativa del processo valutativo in quanto dispositivo di retroazione sulla gestione del processo formativo.

Figura 1
IL CUBO DELLA VALUTAZIONE



[adattamento da Schratz: 2001]

* Associato di Pedagogia, Università Statale, Torino.

Un secondo asse riguarda le forze che muovono in direzione di un processo valutativo all'interno della polarità top-down/bottom-up: con la prima espressione si intende un processo promosso dall'alto della struttura gerarchica che compone il sistema scolastico, con la seconda si intende un processo innescato dal basso, ovvero direttamente dagli attori del servizio scolastico (dirigenti e docenti).

Il terzo asse riguarda i soggetti responsabili del processo valutativo in rapporto alla polarità interno-esterno: con il primo termine si intende un processo nel quale il potere di valutare è detenuto da coloro che sono oggetto di valutazione (decidere il tema, individuare gli strumenti, stabilire chi coinvolgere, interpretare i dati, decidere le modalità d'uso), con il secondo un processo nel quale il potere di valutare è detenuto dai soggetti non coinvolti nell'azione di controllo.

Rispetto a quest'ultima polarità occorre evidenziare come la ricerca più recente si orienti verso una stretta integrazione tra le due prospettive, come opportunità di rinforzo reciproco per ciascuna di esse. Da un lato una valutazione interna può rafforzare la valutazione esterna in molteplici direzioni:

- affinare la sensibilità della valutazione esterna in rapporto alle peculiarità e ai tratti contestuali della singola scuola;
- arricchire e calibrare in rapporto ai processi reali e alle condizioni di contesto la lettura e l'interpretazione dei risultati;
- favorire l'impiego dei risultati della valutazione in funzione della regolazione e della progettazione della propria attività organizzativa ed educativa;
- coinvolgere in prima persona gli attori della formazione nella verifica del proprio operato.

Dall'altro la valutazione esterna consente a quella interna di:

- disporre di parametri di riferimento comuni e di indici di comparazione utili a posizionarsi;
- stimolare processi autovalutativi utili ad esplorare in profondità e comprendere il profilo emergente dall'osservazione esterna;
- legittimare il valore e il grado di confidenza dei processi autovalutativi attraverso il confronto con altri dati ed opinioni;
- potenziare l'impatto e il grado di utilizzabilità dei processi di autovalutazione in rapporto agli scopi e alle conseguenze connesse ad una valutazione esterna.

Tale funzione complementare è bene espressa da David Nevo attraverso un'aforisma pungente: «*tutti sembrano detestare la valutazione esterna, ma nessuno si fida della valutazione interna*»[1].

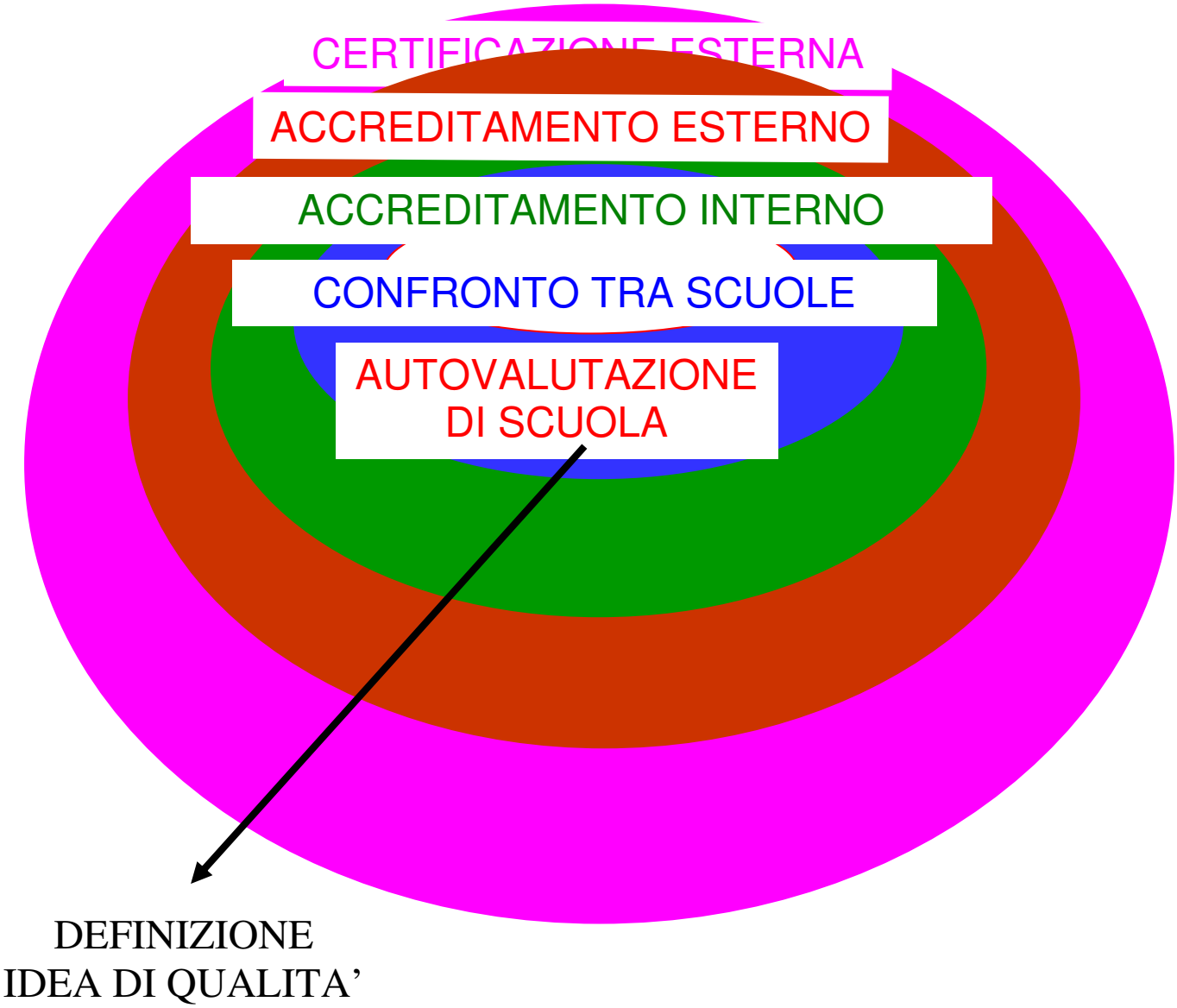
La combinazione dei tre assi proposti fornisce una pluralità di approcci alla valutazione della scuola, già descritti nel rapporto dello scorso anno[2] di cui ci limiteremo a fornire la rappresentazione visiva (cfr. Fig. 2).

---

[1] D. NEVO, *La valutazion come dialogo tra le parti: un possibile contributo della valutazione al miglioramento della scuola* (traduzione a cura di Francesco Tadini), in « Prospects», 1998, 1, p. 5.

[2] CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per una cultura della qualità. Promozione e verifica. Scuola Cattolica in Italia: Terzo rapporto,* La Scuola , Brescia 2001, p. 29

Figura 2
LIVELLI DI ANALISI DELLA QUALITÀ



2. Verso un sistema di valutazione: il quadro istituzionale

Abbiamo già segnalato come ci troviamo in una fase di passaggio, nella quale è difficile elaborare un disegno puntuale di un sistema di valutazione del servizio scolastico, ancora in corso di definizione. Ci limitiamo pertanto a richiamare i riferimenti normativi attualmente a disposizione e, sulla scorta di essi, a prefigurare lo scenario istituzionale verso cui ci si orienta. I punti di riferimento sul piano normativo non sono molti e, nel caso di alcuni di essi, non ancora esecutivi. Ne richiamiamo quattro:

- Il regolamento concernente l'autonomia didattica ed organizzativa delle istituzioni scolastiche (DPR 275/99);
- Il decreto legislativo concernente il riordino del Centro europeo dell'educazione e della Biblioteca di documentazione pedagogica (DL 20 luglio 1999 n. 258);
- Il disegno di legge sul riordino degli organi collegiali a livello di unità scolastica (proposta di legge AC n. 2010 presentata il 21 novembre 2001);

- Il disegno di legge governativo concernente la "delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale (approvato definitivamente dal Consiglio dei ministri il 14 marzo 2002).

Il regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche (DPR 8 marzo 1999 n. 275) non parla esplicitamente di sistema di valutazione ma delinea in due passaggi il ruolo ad esso affidato in un contesto di autonomia. All'art. 8 nel definire gli indirizzi quadro a livello nazionale entro i quali collocare l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche vengono citati tra gli altri:

- gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- gli standard relativi alla qualità del servizio.

In riferimento a questi indirizzi l'art. 11 così recita: «Per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio il Ministero della Pubblica Istruzione fissa metodi e scadenze per rilevazioni periodiche. Fino all'istituzione di un apposito organismo autonomo le verifiche sono effettuate dal Centro europeo dell'educazione, riformato a norma dell'art. 21, comma 10 della legge 15 marzo 1997, n. 59».

Quest'ultimo riferimento ci sposta sul secondo atto normativo riguardante il riordino del Centro europeo dell'educazione e della Biblioteca di documentazione pedagogica (DL 20 luglio 1999 n. 258). In esso il CEDE viene ridenominato Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione e, tra i compiti ad esso affidati, si richiama «la valutazione dell'efficienza e dell'efficacia del sistema di istruzione nel suo complesso e analiticamente, ove opportuno anche per singola Istituzione scolastica». Nella stessa direzione si affida all'Istituto la «realizzazione di iniziative che comportino attività di valutazione e di promozione della cultura dell'autovalutazione da parte delle scuole».

Un terzo riferimento riguarda la proposta di legge relativa a norme concernenti il governo delle istituzioni scolastiche (Proposta AC n. 2010 presentata il 21 novembre 2001). In essa si prevede tra gli organi delle istituzioni scolastiche autonome un nucleo di valutazione così configurato: «ciascuna istituzione scolastica costituisce, anche in raccordo con il servizio nazionale di valutazione, un nucleo di valutazione del funzionamento della scuola e della qualità complessiva del servizio scolastico, composto in prevalenza da esperti nel campo della valutazione, secondo modalità definite con il regolamento di Istituto» (art. 7).

All'interno del quadro delineato si colloca anche il disegno di legge concernente la «delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale» (approvato dal Consiglio dei ministri il 14 marzo 2002), nel quale all'art. 3 si definiscono alcuni criteri direttivi per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e degli apprendimenti degli allievi:

a) la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti e del comportamento degli allievi del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo;

b) ai fini del progressivo miglioramento della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli allievi e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative; in funzione dei predetti compiti vengono rideterminate le funzioni e la struttura del predetto Istituto;

c) l'esame di Stato dei cicli di istruzione considera e valuta le competenze acquisite dagli allievi nel corso del ciclo e si svolge su prove organizzate dalle commissioni d'esame e su prove predisposte e gestite dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno.

Oltre ad essi vi sono alcuni orientamenti emergenti dalla Commissione di lavoro istituita dal Ministro Moratti con DM 436/MR dell'11 luglio 2001, presieduta dal Prof. Giacomo Elias, con il compito di mettere a punto una proposta di Servizio Nazionale di Valutazione, sia dal punto di vista dell'assetto giuridico-istituzionale, sia dal punto di vista organizzativo, con particolare attenzione al tema della eventuale rifinalizzazione e riorganizzazione degli Enti attualmente previsti dal quadro istituzionale, l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione (INVALSI) e l'Istituto Nazionale per la Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE).

Per mettere a punto la proposta il Gruppo di lavoro ha finora compiuto le seguenti azioni:

a) un confronto interno al gruppo di lavoro a tutto campo, tra le varie culture e ipotesi circa la valutazione, di cui sono portatori i singoli membri del gruppo;
b) un confronto con esperienze internazionali, mediante l'organizzazione di un seminario con esperti francesi, inglesi e svedesi.

Le ipotesi provvisorie cui finora il gruppo è pervenuto riguardano la collocazione del Servizio di valutazione come organismo indipendente dal Ministero, la necessità di misurare – scuola per scuola – il grado di raggiungimento degli obiettivi fissati dal Ministero, l'esigenza di individuare in modo sistematico e tempestivo le criticità del sistema – così da offrire alle autorità competenti ai diversi livelli di responsabilità indicazioni per correzioni eventuali e per necessarie allocazioni di risorse –, l'utilizzo di parametri coerenti con quelli utilizzati dai servizi di valutazione comunitari e internazionali.

A partire da tali ipotesi il Gruppo ha messo a punto un progetto pilota teso a sperimentare un'ipotesi di funzionamento del sistema di valutazione. Scopo del progetto pilota non è quello di valutare le scuole, bensì di "testare la macchina" che si intende implementare. In particolare la capacità del sistema di istruzione (scuole, Ministero, sue articolazioni centrali, Direzioni regionali, INVALSI e INDIRE) di gestire le procedure di valutazione con periodicità annuale e fornire i dati con tempestività, al fine di consentire interventi immediati ed efficaci. A tale fine si intende avviare il progetto pilota su due obiettivi mirati:

- l'apprendimento della lingua italiana e della matematica;
- il grado di attuazione del Piano dell'offerta formativa che le scuole hanno elaborato.

Il progetto pilota coinvolge una platea potenziale di 2500 scuole, che abbiano già avuto esperienza in materia di autovalutazione o di certificazione di qualità, che abbiano già partecipato ai vari monitoraggi che il Ministero e sue articolazioni abbiano promosso o che semplicemente abbiano desiderio di partecipare a questa sperimentazione. I livelli su cui testare i risultati di apprendimento sono quelli della V elementare, della III media e della II superiore. Il campione sarà casuale proprio perché il progetto non si propone di ricavare effettive valutazioni circa i rendimenti e il sistema, ma – più modestamente – di saggiare il meccanismo operativo, tenendo conto della numerosità dei soggetti coinvolti.

Sulla scorta dei riferimenti normativi e degli elementi informativi che abbiamo richiamato intendiamo prefigurare un possibile scenario di sistema di valutazione, coerente con il quadro normativo e con gli orientamenti emergenti dal gruppo di lavoro insediato dal Ministro. Ovviamente si tratta di uno scenario di massima, utile a delineare il sistema di valutazione a regime verso il quale orientare i passi e le azioni che si intende realizzare nel breve periodo. In particolare ci limiteremo a riconoscere i macro-oggetti su cui strutturare il sistema di valutazione e le conseguenti linee d'azione che si andranno a implementare.

Riguardo ai macro-oggetti si possono riconoscere in base a due parametri: l'ambito d'azione del sistema di valutazione, distinguendo tra un livello nazionale e un livello di singola scuola; il focus della valutazione, distinguendo tra i processi – organizzativi, curricolari e didattici – e gli esiti formativi (cfr. Fig. 3). Nella logica sottesa al passaggio verso l'autonomia scolastica la valutazione a livello nazionale tende a spostare la sua attenzione sul raggiungimento degli esiti formativi, in particolare come verifica degli «obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni» indicati dallo schema di regolamento sull'autonomia come gli standard di apprendimento definiti a livello nazionale. Nel contempo lo schema di regolamento contempla anche la definizione

a livello nazionale di un insieme di standard di funzionamento, relativi "alla qualità del servizio", che rappresentino i vincoli comuni dentro cui le singole scuole esercitano la loro autonomia didattica ed organizzativa (quote orarie disciplinari, requisiti personale docente, definizione organico di scuola, modalità di programmazione e di valutazione, etc.).

Oltre tale quadro comune di standard di apprendimento e di funzionamento verificato a livello nazionale, una valutazione più mirata sulla proposta formativa e sui risultati formativi della singola scuola dovrà trovare delle risposte a livello di singola unità scolastica. In particolare il soggetto chiave per tale compito diviene il «nucleo di valutazione del funzionamento della scuola e della qualità complessiva del servizio scolastico» da istituire a livello di scuola, il quale sarà chiamato a verificare il grado di attuazione della progettualità di scuola, sia sul piano dei processi attivati – di tipo curricolare, organizzativo, didattico –, sia sul piano dei risultati formativi ottenuti.

Figura 3

VERSO UN SISTEMA DI VALUTAZIONE: I MACRO-OGGETTI DI INDAGINE.

	PROCESSI	**ESITI**
LIVELLO CENTRALE	STANDARD DI FUNZIONAMENTO	STANDARD DI APPRENDIMENTO
LIVELLO DI SCUOLA	P.O.F. Scelte curricolari Scelte organizzative Scelte didattiche	P.O.F. Profilo formativo in uscita

In rapporto agli oggetti indicati è possibile delineare le azioni caratterizzanti un sistema di valutazione, sempre assumendo i due parametri dell'ambito d'azione e del focus della valutazione (Cfr. Fig. 4). Per quanto riguarda il livello centrale si possono prefigurare tre azioni qualificanti:

- in merito agli standard di apprendimento, delle forme di testing definite a livello nazionale e somministrate, sull'intera popolazione scolastica o a campione, dagli organi nazionali (INVALSI, in primo luogo); in questa direzione si muove la verifica dei risultati di apprendimento della lettura e della scrittura prevista dal progetto pilota ministeriale;
- in merito agli standard di funzionamento, un sistema di monitoraggio nazionale utile a verificare i risultati complessivi del sistema – a livello nazionale, regionale, territoriale – e a posizionare la singola scuola in riferimento ad un quadro più ampio;
- in riferimento ad entrambi, una procedura di accreditamento della singola realtà scolastica all'interno del sistema nazionale dell'istruzione e della formazione, volta a verificare la conformità dei processi e degli esiti dell'unità scolastica in rapporto ai requisiti definiti nazionalmente. Tale accreditamento riguarderà inizialmente le scuole paritarie non statali, ma progressivamente – in regime di autonomia – potrà essere esteso a tutti i soggetti che intendono far parte del sistema nazionale dell'istruzione e della formazione.

Per quanto riguarda il livello di scuola si tratta di implementare un sistema autovalutativo a livello di scuola, coordinato dal nucleo di valutazione di scuola, in grado di trovare le modalità più idonee e funzionali per tenere sotto controllo e regolare la progettualità di scuola. La messa a regime di un sistema autovalutativo a livello di scuola potrà essere supportata dal sistema scolastico attraverso due azioni:

- da un lato iniziative di formazione e consulenza rivolte agli operatori scolastici sui processi autovalutativi (tale funzione potrebbe essere affidata all'INDIRE con il supporto del sistema degli IRRE);

- dall'altro la predisposizione di un programma di promozione e supporto per l'adozione di un regime di garanzia della prestazione volontario, metodologicamente comune a tutte le scuole (ISO 9000/2000 o equivalente) e certificato da organismi accreditati SINCERT.

Tale regime di garanzia avrebbe la funzione di convalidare e certificare l'esistenza a livello di unità scolastica di un sistema di controllo della prestazione del servizio sistematico e affidabile, evitando di lasciare l'implementazione del sistema di valutazione a livello di scuola alla sola discrezionalità degli operatori della singola scuola e priva di una verifica esterna.

Figura 4
VERSO UN SISTEMA DI VALUTAZIONE: LE AZIONI DI VALUTAZIONE.

	PROCESSI	**ESITI**
LIVELLO CENTRALE	MONITORAGGIO STANDARD DI FUNZIONAMENTO	TESTING STANDARD DI APPRENDIMENTO
	ACCREDITAMENTO SISTEMA NAZIONALE DELL'ISTRUZIONE E DELLA FORMAZIONE	
LIVELLO DI SCUOLA	CONSULENZA E FORMAZIONE PROCESSI AUTOVALUTATIVI REGIME DI GARANZIA DELLA PRESTAZIONE VOLONTARIO (CERTIFICAZIONE DI QUALITA')	

3. VERSO UN SISTEMA DI VALUTAZIONE: LINEE STRATEGICHE DI LAVORO PER IL CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA

Alla luce degli orientamenti che caratterizzano la costruzione di uno scenario di valutazione di sistema nella scuola italiana quali sono alcune indicazioni strategiche utili a definire il ruolo del Centro Studi della Scuola Cattolica (CSSC)? In primo luogo occorre sottolineare come la prospettiva del sistema pubblico di istruzione, inaugurata con la legge sulla parità, segnala come i processi di costruzione di un sistema di valutazione interessino in modo non dissimile sia le scuole statali, sia il mondo delle scuole non statali.

Da qui la valenza strategica per il CSSC di un investimento finalizzato a preparare il mondo delle scuole non statali alle sfide poste dal costituendo sistema di valutazione e, in qualche misura, ad anticipare – anziché subire – i cambiamenti che verranno introdotti. In rapporto alle cinque azioni individuate come qualificanti il processo di costruzione di un sistema di valutazione (cfr. Fig. 4), la costruzione di forme di verifica standardizzate degli apprendimenti rimane un compito specifico dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione per il quale non sembra funzionale un investimento autonomo da parte del CCSC: difatti, in una logica di sistema pubblico di istruzione, è utile riferirsi alla elaborazione condotta dall'Istituto nazionale, evitando duplicazioni o sovrapposizioni culturalmente rischiose e economicamente onerose.

Sugli altri quattro piani pensiamo si possa focalizzare l'azione del Centro Studi, con le seguenti finalità strategiche:

► riguardo a forme di monitoraggio per integrare l'elaborazione condotta a livello di sistema e calibrarla in rapporto alle specificità (e ai peculiari bisogni informativi) della scuola cattolica;
► riguardo a processi di accreditamento per anticipare azioni e procedure definite a livello di sistema e, in termini più originali, per affiancare forme di accreditamento interno – condotte dalle singole realtà associative del mondo della scuola non statale – a forme di accreditamento esterno gestite dagli organi dell'amministrazione scolastica e dalle Regioni;
► riguardo ai processi di autovalutazione per promuovere una cultura della valutazione tra gli operatori scolastici delle scuole non statali, in una logica di valorizzazione professionale e di

progettualità riflessiva, come esito più qualificante di esperienze autovalutative condotte in questa fase, aldilà delle soluzioni tecniche e dei modelli operativi adottati;
► riguardo ai processi di certificazione della qualità per esplorare alcune esperienze condotte dalle scuole, anche nel mondo delle istituzioni non statali, con particolare riferimento ai tentativi di adattare i modelli di matrice aziendale alle specificità dei contesti formativi.

È interessante sottolineare come i progetti valutativi realizzati nello scorso anno e quelli in corso di elaborazione in questo periodo dal CSSC si muovano nelle direzioni indicate, con particolare riferimento ai sistemi di monitoraggio e alle procedure di accreditamento interno. Per questa ragione dedicheremo l'ultima parte di questo contributo ai processi autovalutativi, altro tassello strategicamente cruciale, e – in modo particolare – alla costruzione delle condizioni culturali ed organizzative per intraprendere sistematiche azioni valutative nelle scuole. Nelle scuole l'urgenza più immediata in questa fase non è il reperimento di modelli operativi o di strumenti di indagine, bensì la creazione di un atteggiamento più professionale e meno pregiudiziale verso i processi (auto)valutativi.

4. VALUTAZIONE A LIVELLO DI SCUOLA: PRIMI PASSI

All'interno del quadro delineato intendiamo focalizzare la nostra attenzione sul livello di scuola, provando ad esplorare le problematiche e le condizioni necessarie per avviare la costruzione di un sistema di valutazione a livello di unità scolastica. Ciò a partire da un assunto basilare: l'idea che la qualità di un processo autoriflessivo in un contesto professionale si fonda sulla rappresentazione che di esso si costruiscono gli attori organizzativi. Il suo potenziale di sviluppo è direttamente correlato al grado in cui viene riconosciuto come strumento professionale a disposizione del singolo e del gruppo per indagare e revisionare le proprie azioni organizzative ed educative.

La valenza pragmatica entro cui si colloca, in quanto opportunità di sviluppo professionale ed organizzativo basata sul richiamo ricorsivo tra pensiero e azione, enfatizza la priorità da assegnare al senso di appartenenza al processo da parte degli attori rispetto al rigore e alla sistematicità delle scelte tecniche e procedurali. La cura delle condizioni di fattibilità del processo autovalutativo richiede un'attenzione costante sia nella fase preliminare, sia nel corso dell'azione e diviene un requisito decisivo per la sua efficacia. Legittimare il processo autovalutativo significa creare le condizioni affinché esso venga assunto dagli attori organizzativi, i docenti in primo luogo, come occasione di crescita professionale e di miglioramento della propria azione; in altre parole il percorso di indagine autoriflessiva deve conquistarsi il diritto di cittadinanza dentro la comunità scolastica, evitando di essere vissuto come corpo estraneo – e potenzialmente invasivo e minaccioso – e diventando un utensile professionale consapevolmente assunto nelle sue potenzialità e nei suoi vantaggi.

Evidentemente tale prospettiva mette in gioco la modalità più generale con cui i diversi attori, e i docenti in particolare, si rapportano all'esperienza scolastica e si sentono parte di un'impresa collettiva. Ciò evidenzia un'area di criticità sottesa ai processi autovalutativi i quali, se da un lato contribuiscono a rafforzare l'identità professionale e la mentalità organizzativa dei contesti in cui avvengono, dall'altro presuppongono alcune condizioni contestuali di fondo per poter esprimere il loro potenziale formativo.

Una efficace metafora di questa sfida è quella proposta da Schratz (2001) il quale raffigura il processo di cambiamento come un iceberg (cfr. Fig. 5), composto da una componente visibile e da una, di dimensioni notevolmente maggiori, non visibile sotto la superficie dell'acqua. La parte visibile rappresenta la dimensione esplicita, razionalizzata del processo di cambiamento, la sua componente strutturale declinata in scelte e azioni organizzative; la parte sommersa rappresenta la dimensione implicita del processo di cambiamento, il vissuto individuale e collettivo con cui gli attori si rapportano ad esso. La legittimazione di un processo innovativo entro un contesto

organizzativo implica una presa in carico di entrambe le componenti dell'iceberg, un'attenzione sia alle condizioni organizzative di esercizio, sia alle condizioni culturali con cui i singoli e il gruppo lo metabolizzano e lo fanno proprio. Ciò risulta ancora più cruciale in un processo di cambiamento basato su un percorso di riflessione e analisi critica delle proprie azioni professionali, in quanto il potenziale di minaccia e di messa in discussione della propria identità professionale risulta amplificato dalla prospettiva valutativa entro cui si inquadra.

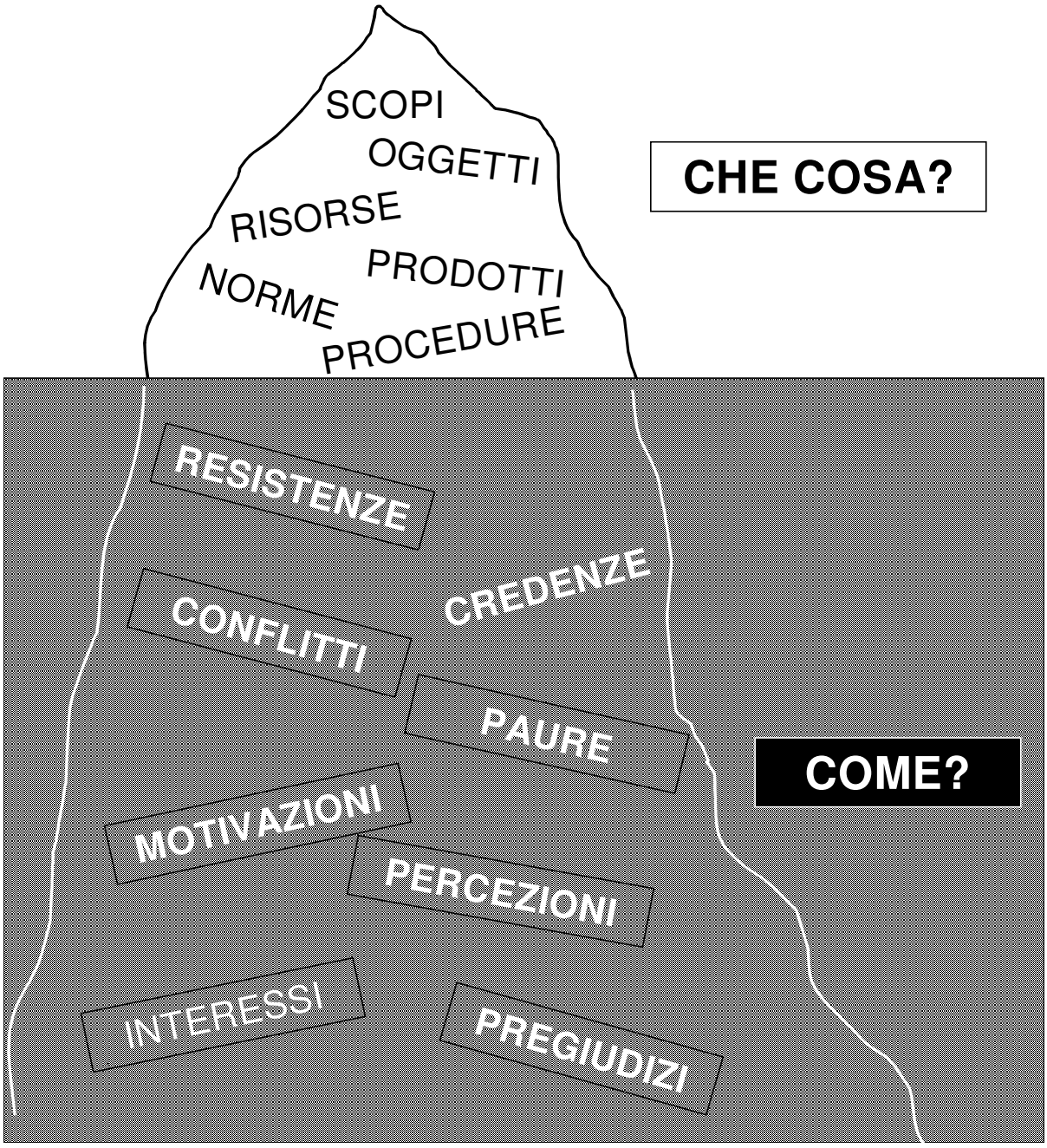
All'interno di queste considerazioni proveremo a richiamare alcuni problemi ricorrenti che si presentano alle esperienze valutative finora condotte, in quanto indizi utili a definire le condizioni di avvio e di esercizio necessarie ad intraprendere un processo di valutazione. In analogia con la metafora dell'iceberg possiamo ricondurre tali nuclei problematici a due livelli di analisi, il primo riferito alle rappresentazioni culturali del processo valutativo da parte degli attori organizzativi, il secondo alla struttura organizzativa necessaria per implementarlo. Riguardo alla dimensione culturale i problemi più frequenti sono:

a1. la *potenziale minaccia* avvertita dai docenti nella messa in discussione esplicita delle proprie pratiche professionali, con conseguenti forme di resistenza ed occultamento che si manifestano nelle più svariate forme (banalizzazione, rifiuto, conflitto, risposte idealizzate, depotenziamento, ambivalenze, etc.);

a2. il *senso di estraneità* rispetto ai problemi professionali affrontati nel processo autovalutativo, avvertiti come non pertinenti o irrilevanti in rapporto alla propria pratica professionale e, di conseguenza, come distanti e scarsamente influenti sulle proprie azioni;

a3. i *conflitti di interesse* tra i diversi attori implicati nel processo autovalutativo (dirigente scolastico, genitori, docenti, studenti, personale non docente, consulenti esterni…), i quali tendono ad attribuire significati alla proposta in funzione dello specifico punto di vista di cui sono portatori e delle relative istanze che esprimono, all'interno di una dinamica di relazioni e di rapporti di potere più ampia e articolata;

FIG. 5 L'ICEBERG DEL CAMBIAMENTO



[adattamento da Schratz: 2001]

a4. la *"fantasmatica del controllo"* evocata da qualsiasi processo valutativo nei confronti di chi si sente sottoposto ad un giudizio, implicito od esplicito, di adeguatezza e ne teme le conseguenze in rapporto alla propria immagine sociale e alle condizioni di esercizio professionale;
a5. l'*enfasi gestionale* che spinge a "piegare" il processo autovalutativo sulle esigenze e sulle prospettive di analisi di coloro che rivestono responsabilità gestionali nell'organizzazione scolastica

(dirigente scolastico, staff di presidenza, organi istituzionali), con conseguente scarsa ricaduta sull'attività educativa e didattica dei singoli docenti nelle loro classi;

a6. la *visione autoreferenziale* favorita da un processo governato dai soggetti interni alla scuola e, conseguentemente, incline a prestarsi a giochi auto-assolutori o celebrativi e a dinamiche collusive e di "evitamento" dei problemi reali;

a7. la *sindrome della scientificità* che spinge a sottovalutare o neutralizzare percorsi autoriflessivi in assenza di competenze specialistiche e strumenti validati e ad affidarsi a procedure rigorose e predefinite, ma scarsamente pertinenti al proprio contesto professionale.

Riguardo alla dinamica organizzativa si possono richiamare i seguenti problemi:

b1. i *costi elevati* che un processo autovalutativo comporta in termini di risorse umane, di tempo di lavoro, di forme di coinvolgimento dei diversi soggetti implicati a fronte dell'esigenza di disporre rapidamente ed efficientemente di risultati di miglioramento e di indicazioni di sviluppo;

b2. la *vaghezza del compito* affidato ai soggetti responsabili del processo autovalutativo in rapporto agli oggetti da investigare, alle operazioni da compiere, ai soggetti da coinvolgere, con conseguente eccesso di discrezionalità da parte di chi svolge compiti, operativi e rischi di inconcludenza;

b3. l'*indeterminatezza dei risultati* attesi e delle modalità di impiego degli esiti del processo, in quanto occasione per rendere riconoscibili i vantaggi potenziali dell'operazione autovalutativa e le ricadute sui contesti professionali ed organizzativi;

b4. i *rischi di esperienza elitaria* e accademica, limitata ad una piccola schiera di soggetti motivati e disponibili, ma incapace di rifluire sulla comunità scolastica nel suo insieme e sull'assetto organizzativo e decisionale;

b5. i *rischi di volontarismo*, rintracciabili in molte esperienze di innovazione scolastica, in assenza di condizioni di alimentazione e sostegno organizzativo adeguate e di forme di valorizzazione e capitalizzazione delle esperienze individuali;

b6. l'*isolamento del gruppo* responsabile del processo autovalutativo, incapace di assicurare e alimentare costantemente forme di comunicazione e di confronto sul proprio operato, in grado di promuovere il senso di appartenenza, e di partecipazione diretta alla gestione del processo autovalutativo;

b7. l'*orientamento all'azione* da parte delle scuole, inteso come tendenza a sottovalutare le forme di analisi sistematica del problema evidenziato e ad operare un corto circuito logico tra riconoscimento del problema e ipotesi di soluzione, che inibisce lo specifico potenziale innovativo proprio dei processi autovalutativi.

Intorno a questo ordine di problemi si tratta di operare sulle condizioni di fattibilità del processo valutativo, a monte e in corso d'opera, in modo da favorirne la legittimazione e il relativo potenziale di sviluppo. Sul piano culturale la legittimazione del processo richiede di promuovere le seguenti condizioni:

a1. *chiarire il senso del processo autovalutativo*, in quanto opportunità formativa di sviluppo professionale ed organizzativo a disposizione degli attori della comunità scolastica per riconoscere e consolidare la propria identità formativa;

a2. *rendere riconoscibile il problema/i professionali* che si intende affrontare dai diversi attori coinvolti evidenziandone la natura problematica (ad esempio in termini di scarto tra intenzioni progettuali e comportamenti attivati) e i vantaggi che potrebbero derivare dalla ricerca di nuove soluzioni;

a3. *negoziare gli scopi* del processo che si intende intraprendere in rapporto agli interessi dei diversi attori coinvolti, a partire dal riconoscimento di una pluralità di prospettive e dal loro confronto aperto e produttivo;

a4. *condividere le scelte* chiave che qualificano un processo autovalutativo e, analogamente a quanto avviene in qualsiasi processo valutativo, riflettono una dinamica di potere tra le parti: individuare l'oggetto da investigare, decidere quali soggetti coinvolgere, scegliere gli strumenti

e le modalità di indagine, interpretare e attribuire valore ai dati raccolti, decidere quale uso fare dei dati e a chi rendere pubblici i risultati;

a5. *assicurare che il processo autoriflessivo si connetta alle esperienze professionali dei diversi docenti* e, in particolare, consenta di rivisitare la propria azione educativa e didattica in classe o aspetti significativi di essa;

a6. *assumere punti di vista esterni* (genitori, allievi, comunità sociale, testimoni privilegiati) da mettere a confronto e incrociare con quelli espressi dagli attori organizzativi interni;

a7. *sottolineare la logica pragmatica* entro cui si inquadra il processo autovalutativo come strumento sull'azione e per l'azione che risulta valido in quanto pertinente al contesto professionale in cui viene impiegato.

Sul piano più strettamente organizzativo si tratta di:

b1. *focalizzare l'attenzione su priorità strategiche* ben delimitate e circoscritte, in grado di favorire la realizzazione di un processo rapido ed efficiente e di sperimentare percorsi autoriflessivi trasferibili e replicabili;

b2. *affidare ai soggetti responsabili del percorso autovalutativo un mandato chiaro e strutturato*, in grado di definire oggetto, soggetti, modalità e tempi di attuazione;

b3. *prevedere e chiarire*, fin dalla fase di progettazione iniziale, *i risultati attesi* e le loro modalità d'uso in modo da orientare l'impegno richiesto ai diversi soggetti e da contenere preoccupazioni per usi indebiti e inappropriati;

b4. *definire le connessioni tra il gruppo responsabile del processo autovalutativo e i diversi soggetti* – individuali e collettivi – che compongono la struttura decisionale ed organizzativa della comunità scolastica, in modo da favorire le interazioni e le reciproche ricadute, sia in itinere, sia a conclusione del percorso;

b5. *garantire i tempi e le risorse* necessarie al processo – sul piano umano, economico, materiale – in modo da facilitare l'operazione e da segnalare l'investimento della scuola su di essa;

b6. *definire le forme e i tempi della comunicazione* tra il gruppo responsabile e gli altri attori organizzativi della scuola, sia attraverso modalità di interazione diretta (incontri di progress, coinvolgimento esteso, incontri con gruppi…), sia attraverso modalità di interazione indiretta (motivazioni, documentazione, cartelloni, strumenti telematici…);

b7. *assicurare la presenza di "amici critici"* e/o di confronti periodici con esperienze condotte da altre scuole, in modo da consentire uno sguardo più distanziato e retrospettivo sulle scelte compiute e sul percorso metodologico avviato.

Dalle condizioni richiamate conseguono alcune possibili azioni utili ad accompagnare l'avvio di un sistema di valutazione. Per quanto riguarda le fasi di avvio si segnalano i seguenti passaggi essenziali allo sviluppo del processo autovalutativo:

- ✓ studiare e confrontare tra i soggetti responsabili del processo autovalutativo alcuni materiali di studio e alcune esperienze significative di autovalutazione condotte da altre scuole;
- ✓ considerare le implicazioni possibili in un processo autovalutativo per la gestione della scuola (ruoli, livelli di coinvolgimento, modalità d'uso, attenzioni particolari…);
- ✓ consultare il gruppo docente e negoziare alcune scelte strategiche del processo (tema, soggetto da coinvolgere, modalità d'impiego, uso dei dati…);
- ✓ consultare le altre componenti della comunità scolastica (allievi, genitori, personale ATA) e definire le modalità di coinvolgimento;
- ✓ definire il gruppo di lavoro responsabile del processo e le relative responsabilità individuali e collegiali;
- ✓ assicurare le risorse economiche e materiali necessarie allo sviluppo del progetto (riconoscimento ore aggiuntive, budget economico, attrezzature e forme di collaborazione con altri soggetti…);
- ✓ mettere a punto un mandato progettuale da affidare al gruppo operativo (compiti, soggetti conviti, fasi e tempi di attuazione);

- ✓ formalizzare il piano di lavoro del gruppo da parte degli organi collegiali della scuola (Collegio dei docenti e Consiglio di Istituto, in particolare);
- ✓ stabilire le forme e i tempi di scambio e confronto tra il gruppo responsabile dell'autovalutazione di istituto – o i suoi referenti – e gli altri soggetti istituzionali (organi collegiali) e operativi (gruppi di lavoro, commissioni) presenti nella scuola od esterni alla scuola;
- ✓ individuare eventuali consulenti esterni e/o amici critici o scuole con cui sviluppare in parallelo il processo operativo.

Per quanto riguarda la fase di accompagnamento in itinere del processo autovalutativo, la manutenzione e il consolidamento della legittimazione passa attraverso le seguenti operazioni-chiave:

- ✓ escogitare strategie utili ad avvertire il problema/i che si intende indagare e i vantaggi che potrebbero derivare dal percorso intrapreso;
- ✓ confrontare e condividere i passaggi chiave del processo autovalutativo (individuazione oggetto, coinvolgimento soggetti, definizione strumenti, interpretazione dei dati, modalità di impiego dei dati, piano di sviluppo) nelle forme allargate più opportune ed efficaci;
- ✓ definire forme di comunicazione in merito allo stato di avanzamento del lavoro rivolte agli altri attori organizzativi, in particolare il gruppo docente, sia di tipo diretto, sia di tipo indiretto;
- ✓ assicurare e valorizzare la presenza di punti di vista esterni che accrescano la validità dell'indagine, compatibilmente con la sensibilità e i livelli di maturazione acquisiti (tali scelte vanno sempre concordate e negoziate con i diversi attori);
- ✓ prevedere e promuovere forme di "ricaduta" del processo autovalutativo sull'attività educativo-didattica in classe dei docenti (in funzione degli specifici oggetti affrontati);
- ✓ strutturare *progress* intermedi di lavoro e favorire ricadute parziali e in itinere utili a iconoscere le conseguenze positive dell'impegno profuso;
- ✓ prestare attenzione e valorizzare i collegamenti con altre attività e progetti della scuola attraverso momenti di interscambio e di reciproco riconoscimento;
- ✓ recuperare le esperienze pregresse, di tipo autovalutativo e non, utilizzabili in funzione degli scopi del processo e utili ad innestarlo nella "memoria storica" della scuola;
- ✓ promuovere tutte le occasioni e le opportunità che consentano di veicolare il significato formativo e di sviluppo professionale del processo autovalutativo (riconoscimento come attività di aggiornamento, integrazione con attività formative, certificazione di crediti formativi…).

Come per qualsiasi processo organizzativo, la costruzione di senso è un itinerario evolutivo che accompagna le diverse fasi e richiede continuamente di essere richiamata e alimentata nel corso del processo. Il principio chiave di tale itinerario rimane, comunque, il "sentirsi parte" di un processo per i diversi attori, in qualità di soggetti attivi e non di oggetti della valutazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AA.VV., *La qualità della scuola*, numero monografico di "Annali della Pubblica Istruzione", 1995, n. 1-2.

ALLULLI G., *Le misure della qualità*, SEAM, Roma 2000.

AZZALI F. (a cura di), *La qualità nella scuola*, numero monografico di «Dirigenti Scuola», 1994, giugno-luglio.

BARZANÒ G. - MOSCA S. - SCHEERENS J. (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

BOLLEN R. - HOPKINS D., *School Based Review: Toward a Praxis,* ACCO, Leuven 1987.

BORSELLI G., *Per la qualità della scuola*, «Dirigenti Scuola», 1996, *3*, pp. 10-16.

BOTTANI N., *La ricreazione è finita*, Il Mulino, Bologna 1986.

CASTOLDI M., *Verso una scuola che apprende. Strategie di Autoanalisi di Istituto*, SEAM, Roma 1995.

CASTOLDI M., *Segnali di qualità*, La Scuola, Brescia 1998.

CASTOLDI M. - ROVETTA A. (a cura di), *Autoanalisi di Istituto*, documento interno dell'IRRSAE Lombardia, Milano 1995.

CASTOLDI M. (a cura di), *La scuola allo specchio*, numero monografico di «Dirigenti Scuola», 1996, *2*.

CASTOLDI M. (a cura di), *Scuola sotto esame*, La Scuola, Brescia 2000.

CSSC-CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, *Per una cultura della qualità. Promozione e verifica. Scuola Cattolica in Italia: Terzo rapporto*, La Scuola, Brescia 2001.

DOMENICI G. (a cura di), *La valutazione come risorsa,* Tecnodid*,* Napoli 2000.

GALGANO A., *La scuola con il bollino,* Elemond, Milano 1998.

GUASTI L., *Valutazione e innovazione*, De Agostini, Novara 1996.

HOPKINS D., *Evalutation for School Development*, Open University Press, Philadelphia 1989.

ITCS "PRIMO LEVI", *Confrontarsi per migliorare: il progetto A.I.R.*, Il Melograno, Bollate 1999.

LICHTNER M., *La qualità delle azioni formative*, Angeli, Milano 1999.

LS "MAJORANA" DI RHO, *Il progetto qualità nella scuola: l'esperienza del Polo Qualità di Milano,* Quaderno 31/1, MPI, Roma 2000.

LS "MAJORANA" DI RHO, *Il progetto Qualità nella scuola. Metodi, strumenti e materiali per la formazione*, Quaderno 31/2, MPI, Roma, 2001.

LUMBELLI L., *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia,* in BECCHI E. –
VERTECCHI B. (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 1984.

MC BEATH J. - MEURET D. - SCHRATZ M., *La valutazione della qualità dell'istruzione - Progetto pilota europeo*, Commissione europea "Istruzione, formazione, gioventù", dattiloscritto, 1998.

NEGRO G., *Qualità totale a scuola*, Edizioni Il Sole 24 ore, Milano 1995.

NEVO D., *La valutazion come dialogo tra le parti: un possibile contributo della valutazione al miglioramento della scuola* (traduzione a cura di Francesco Tadini), in « Prospects», 1998, *1,* P. 5.

OCSE-CERI, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma 1994a.

OCSE-CERI, *Gli indicatori internazionali dell'istruzione*, Armando, Roma 1994b.

PETRACCA C., *La valutazione della scuola*, La Scuola, Brescia 1996.

RADAELLI C.M., *Metodologia e cultura di un approccio di ricerca*, in «CENSIS – Note e commenti», 1991, *1-2*, pp. 27-42.

ROMEI P., *La qualità nella scuola*, McGraw-Hill, Milano 1991.

ROMEI P., *Guarire dal mal di scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

ROVETTA A. - CASTOLDI M. (a cura di), *Autoanalisi di Istituto*, numero monografico di "Dirigenti Scuola", 1991, *2*.

SCHEERENS J., *Ricerche e strumenti per l'autovalutazione di Istituto*, relazione presentata alla giornata di studio per dirigenti scolastici su "Prodotto e produttività della scuola", Fondazione Agnelli, Torino 22 marzo 1996.

SCHRATZ M. - STEINER-LOFFLER U., *La scuola che apprende*, La Scuola, Brescia 2001.

SCURATI C. (a cura di), *Qualità allo specchio*, La Scuola, Brescia 1997.

VAIRETTI U., *Fare qualità nella scuola*, Le Monnier, Firenze 1995.

VERTECCHI B. (a cura di), *Archivio Docimologico per l'autovalutazione delle scuole*, CEDE, Frascati 1999.