

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

## Valutazione e miglioramento

**This is a pre print version of the following article:**

*Original Citation:*

*Availability:*

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/70543> since

*Publisher:*

Armando

*Terms of use:*

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

# VALUTAZIONE E MIGLIORAMENTO

(MARIO CASTOLDI)

*Can schools learn?* L'interrogativo scelto come titolo da Per Dalin e Val D. Rust agli inizi degli anni '80 per il loro volume sull'innovazione educativa conserva intatta la sua attualità: possono apprendere le comunità scolastiche e gli attori che le compongono? Attraverso quali processi avviene il cambiamento educativo? In che modo la valutazione può favorire i processi di miglioramento? Sono queste domande il fulcro di questo saggio, così come intorno ad esse si è sviluppato il percorso di ricerca e di azione che ha contraddistinto l'itinerario di Cesare Scurati, cui sono dedicati i contributi raccolti in questo volume<sup>1</sup>.

Si tratta, innanzi tutto, di comprendere cosa sia il *cambiamento educativo*, di ragionare sul suo significato, sui tratti costitutivi che lo contraddistinguono in quanto evento intrinsecamente umano, punto di volta dell'azione pedagogico-didattica. Una volta messo a fuoco cosa significhi *cambiare* in educazione intendiamo passare in rassegna logiche differenti con cui pensare i due termini della nostra riflessione: da un lato i processi valutativi, come sforzi intenzionali e sistematici attraverso cui apprezzare "il valore e il merito" di una data esperienza formativa, e dall'altro i processi innovativi, come azioni deliberate intese a migliorare una data realtà educativa.

Anche in questo caso non ci basta analizzare separatamente i due termini della nostra riflessione, ci interessa la relazione, il modo in cui valutazione e miglioramento possono incontrarsi, contaminarsi, neutralizzarsi o rinforzarsi. Non è sufficiente giustapporre i due concetti come nel titolo di questo saggio, limitandosi a connetterli con una congiunzione neutra come la "e", occorre esplorare meglio i tipi di relazione che si possono determinare tra i due poli della nostra riflessione, connotarli con maggiore ed adeguata precisione. E' quanto cercheremo di fare provando anche ad identificare alcuni principi guida con cui pensare e controllare la valutazione dell'innovazione, la rilevazione e l'apprezzamento dei processi di cambiamento in ambito educativo.

Nell'ultima parte del saggio vorremmo avvicinarci infine ad una dimensione più operativa ed esperienziale, provando ad esplorare alcuni contesti di esercizio nei quali riconoscere le relazioni possibili tra valutazione ed innovazione, le forme attraverso cui i processi valutativi possono diventare un'opportunità per il miglioramento educativo, una specifica modalità attraverso cui promuovere e realizzare il cambiamento. Un'immagine, più di altre, evoca questa *liaisons* tra valutazione e miglioramento: lo specchio, come metafora della valutazione che si fa strumento per il miglioramento, del processo di esplorazione di noi stessi che ci aiuta a conoscerci e a cambiare, del ponte che si viene ad instaurare tra la ricerca e l'azione educativa, tra la conoscenza di un fenomeno e la sua trasformazione. "Se volete capire come funziona qualcosa provate a cambiarla" diceva sessant'anni Kurt Lewin: un altro modo per esprimere la relazione inestricabile che connette la conoscenza e l'azione, la valutazione e il miglioramento.

## 1. Peculiarità del cambiamento educativo

La riflessione sul cambiamento come processo di reciproco apprendimento tra individui e contesto d'azione ha interessato anche la scuola, a partire dalla metà degli anni '70. L'attenzione prevalente sulle strategie di cambiamento ha lasciato il posto alla consapevolezza della complessità dei processi in gioco, la ricerca di modelli di azione e di procedure operative è stata sostituita dall'enfasi posta sulla singolarità del

---

<sup>1</sup> Cfr. C. SCURATI, *Innovazione e formazione: esperienze e riflessioni critiche*, in M. L. Giovannini (a cura di), *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Cappelli, Bologna 1988, pp. 113-25; C. SCURATI, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997; C. SCURATI-A. BOBBIO, *Ricerca pedagogica e educazione educativa*, Armando, Roma 2008.

cambiamento; i fattori di resistenza, le variabili individuali, il peso della tradizione non sono stati più considerati meri fattori di disturbo, da controllare e depotenziare, bensì come modalità essenziali della dinamica del cambiamento con cui fare i conti. Scurati definisce questa nuova fase come “momento antropologico”, a sottolineare la rilevanza assunta da concetti quali dialogo, comunicazione, apprendimento: «*In tale prospettiva, il cambiamento si definisce come un evento complessivamente umano - quindi, non puramente tecnologico - promosso dall'uomo per l'altro uomo, nel clima e nell'ambito delle interazioni dialogiche, cioè come un procedimento di proposta che dà luogo ad un'esperienza di scambio e di riadattamento interpretativo*»<sup>2</sup>. La stessa tensione normativa che aveva caratterizzato la precedente riflessione sull'innovazione si stempera a favore di categorie descrittive ed interpretative, attente a cogliere la complessità e l'unicità dei fenomeni di cambiamento educativo. Tale ambito di riflessione si caratterizza per la ricorrenza di alcuni principi di fondo, che riprendono le linee interpretative utilizzate dalla letteratura sul cambiamento organizzativo e le riattualizzano in rapporto alla specificità dell'azione didattica.

### Storicità

Un primo principio concerne l'intrinseca storicità del processo di cambiamento, inteso come insieme di eventi che si sviluppano e modificano nel tempo e che si innestano entro una configurazione strutturale, relazionale e culturale dotata di una propria identità peculiare. La prima implicazione di tale carattere del cambiamento riguarda la sottolineatura dello scarto tra progetto e processo, considerati da Quaglino “*forme distinte di cambiamento*”<sup>3</sup>. L'elemento distintivo riguarda proprio la variabile “tempo”, una componente strutturale del processo ridotta a “sequenzialità logico-discorsiva” nel progetto. Il progetto condensa il tempo, lo riduce a poche righe o pagine, lo piega alla propria razionalità, lo annulla nella sua storicità; quest'ultima si prende una clamorosa rivincita nei processi reali, attraverso la lentezza, la gradualità, la non linearità dei fenomeni di cambiamento. Una seconda implicazione della storicità del cambiamento riguarda il peso del passato, della tradizione e del bagaglio di esperienze accumulato nel determinare il cambiamento: non si possono studiare le innovazioni scolastiche senza fare i conti con il passato, cioè con il tempo e con la memoria collettiva.

### Soggettività

La natura dialogica ed interpretativa del cambiamento pone al centro dell'attenzione il soggetto dell'azione, come punto di connessione tra intenzione e processi reali. L'insieme delle convinzioni, delle preoccupazioni, delle esperienze passate, degli interessi di cui il soggetto è portatore configurano la centralità dell'attore, definendo i margini di discrezionalità a disposizione degli individui nel recepire, interpretare, agire il cambiamento. Tale tratto assume maggiore rilevanza nel campo dei servizi sociali e, quindi, della scuola; in tale ambito la prestazione professionale risulta intimamente legata alla soggettività, alla sua discrezionalità operativa, la qualità del servizio è determinata in primo luogo dalla “benevolenza del soggetto”<sup>4</sup>. Si tratta di un tratto tipico dei servizi alla persona, in virtù della centralità assunta dalla dimensione relazionale e del conseguente processo di “negoiazione” che si viene ad instaurare tra gli attori del servizio<sup>5</sup>. In tale prospettiva assume rilievo la riflessione sulla resistenza al cambiamento, quale componente fondamentale del processo innovativo e della sua interpretazione da parte degli individui: «la resistenza diviene una forma del cambiamento, si configura come la modalità fondamentale di percezione e riconoscimento del cambiamento stesso da parte dei soggetti»<sup>6</sup>.

### Contestualità

La soggettività può essere riconosciuta quindi all'interno dell'organizzazione, a livello di individui e

---

<sup>2</sup> C. SCURATI, *Innovazione e formazione: esperienze e riflessioni critiche*, in M.L. GIOVANNINI (a cura di), *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, cit., p. 116.

<sup>3</sup> G. P. QUAGLINO, *Materiali per una teoria del cambiamento organizzativo*, in G.P. QUAGLINO (a cura di), *Figure del cambiamento organizzativo*, Tirrenia Stampatori, Torino 1987.

<sup>4</sup> Cfr. O. DE LEONARDIS, *Il terzo escluso*, Feltrinelli, Milano, 1990.

<sup>5</sup> Cfr. C. BEZZI, *La valutazione dei servizi alla persona*, edizione fuori commercio scaricabile da [www.valutazione.it](http://www.valutazione.it), 2000.

<sup>6</sup> G.P. QUAGLINO, *Materiali per una teoria del cambiamento organizzativo*, cit., p. 172.

gruppi, ma anche in riferimento alla stessa organizzazione, che si definisce in rapporto allo specifico contesto ambientale entro cui è inserita. Ciò porta a riconoscere la singola struttura organizzativa come unità di cambiamento, individuata nella sua peculiarità dalle caratteristiche del sistema interno e dalla relazione con lo specifico contesto esterno. Tale approccio si è progressivamente affermato anche in campo educativo, comportando uno spostamento del “fuoco” del cambiamento sulla singola realtà scolastica come “unità di erogazione del servizio”. Sulla base del paradigma ecosistemico l’unità scolastica, in quanto entità organizzativa in interazione con il proprio contesto ambientale, diviene l’attore collettivo del cambiamento, il bersaglio su cui si concentrano gli sforzi di miglioramento del servizio scolastico.

### *Globalità*

Un ulteriore tratto connesso alla prospettiva del cambiamento come processo di reciproco apprendimento tra individui e organizzazione riguarda il coinvolgimento nell’evento trasformativo del sistema organizzativo nella sua totalità. La visione sistemica dell’organizzazione riconosce il cambiamento come un processo di destrutturazione/ ristrutturazione che si ripercuote sulle diverse parti che compongono il sistema organizzativo, con ampiezza diversa in rapporto all’evento perturbante. In tal modo si assume un principio fondamentale della logica sistemica, per il quale non è possibile pensare in termini di rapporto causa-effetto tra singoli elementi del sistema senza considerare le ripercussioni di esso sull’organizzazione nel suo insieme e sulla sua omeostasi generale. Entro tale quadro si collocano i tentativi di riconoscere i diversi livelli di cambiamento, in rapporto al loro grado di complessità. Un contributo essenziale è fornito da Watzlawick e collaboratori i quali individuano due tipi di cambiamento: il cambiamento che si verifica dentro a un dato sistema, lasciando immutate le sue caratteristiche costitutive; il cambiamento che modifica le premesse che regolano il sistema come un tutto<sup>7</sup>.

### *Reciprocità*

La natura dialogica del cambiamento mette in luce la categoria della reciprocità come tratto fondante la riflessione su questo tema. Ogni processo di trasformazione comporta un flusso interattivo di modificazione e scambio, sia all’interno del sistema organizzativo - nelle relazioni tra individui ed organizzazione - sia all’esterno di esso, nel suo rapporto con il contesto ambientale. In tale quadro la cultura organizzativa, già individuata da Quaglino come cerniera tra organizzazione e individui, rappresenta il terreno su cui avviene questo scambio di significati e sul quale si sedimenta il patrimonio concettuale ed esperienziale con il quale essi sono interpretati ed agiti. La natura negoziale che il processo di cambiamento viene ad assumere, come “contrattazione” continua tra gli attori a vario titolo implicati, è messa in luce da Huberman a partire dalla inadeguatezza delle strategie d’azione e dei modelli procedurali nel rendere conto della complessità del cambiamento e del processo dialogico ed interattivo che lo contraddistingue nella sua singolarità<sup>8</sup>.

### *Riflessività*

L’ultimo tratto che qualifica l’attuale nozione di cambiamento scolastico è la riflessività, come condizione richiesta alle strutture di comunicazione componenti il sistema organizzativo per apprendere dalla propria esperienza. Il dialogo costante tra contesto e attori richiede una razionalità riflessiva capace di “dare senso” al cambiamento, di riconoscerlo, di interpretarlo e di produrre apprendimento. Un’organizzazione capace di apprendere dispone delle condizioni soggettive e strutturali in grado di determinare una costante valutazione delle proprie azioni ed una conseguente retroazione sui processi decisionali. Ciò che emerge è la centralità del rapporto tra riflessione e azione di cambiamento in quanto aspetti complementari di un unico processo. Tale consapevolezza si scontra con le difficoltà della scuola reale di dotarsi di meccanismi riflessivi ed autoregolativi sulla propria azione, di interrogarsi e mettere in discussione le proprie modalità di funzionamento. Come afferma efficacemente Eisner, «*la scuola non sempre dispone di strumenti per riflettersi e riflettere su se stessa: i ballerini, che praticano la loro arte alla perfezione, dispongono di specchi per osservare i loro movimenti. Dove sono i nostri specchi?*»<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> P. WATZLAWICK ET ALII, *Change*, Roma, Astrolabio, 1973.

<sup>8</sup> Cfr. A. M. HUBERMAN, *L’innovazione scolastica e la sua contrattazione*, in «Revue Européenne des Science Sociales», 1982, 20, pp. 59-85

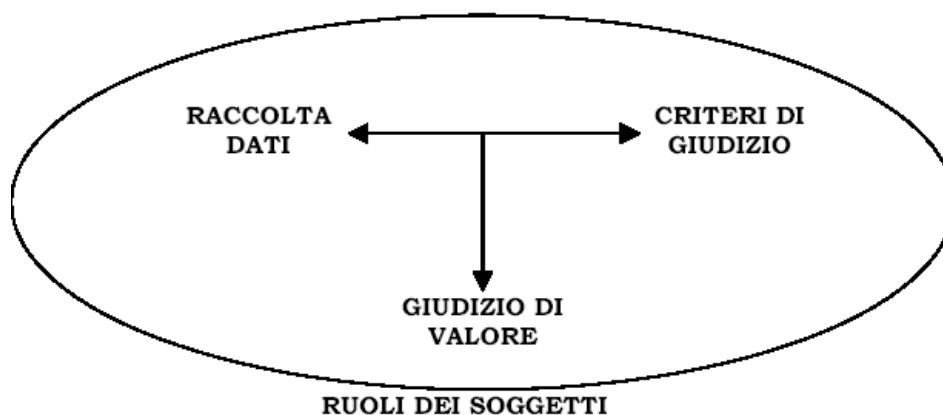
<sup>9</sup> E. W. EISNER, *The Ecology of School Improvement*, in «Educational Leadership», Alexandria, Virginia, 1988, 5. anno XLV, p. 29.

## 2. Logiche valutative a confronto

Assumendo come avvio della nostra riflessione la definizione di valutazione proposta da Barbier come «un duplice processo di rappresentazione, il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un fenomeno e il punto di arrivo nella rappresentazione codificata dello stesso fenomeno»<sup>10</sup>, possiamo individuare quattro dimensioni di analisi del processo valutativo (v. Tav. 1):

- la *rilevazione dei dati*, intesa come l'insieme delle modalità impiegate per formarsi una rappresentazione fattuale dell'oggetto valutato;
- la definizione dei *criteri di giudizio* in base a cui esprimere un giudizio di valore sull'oggetto valutato;
- l'*espressione del giudizio*, intesa come la rappresentazione codificata basata sull'attribuzione di valore all'oggetto in rapporto ai criteri di giudizio impiegati;
- i *ruoli dei soggetti* coinvolti in rapporto alla gestione dei diversi momenti indicati (valutatore, valutato, altri soggetti).

Tav. 1 Dimensioni di analisi del processo valutativo.



Tale struttura di base del processo valutativo si connota diversamente in rapporto a due logiche con cui pensare il momento della valutazione di un evento formativo: una logica di *controllo*, finalizzata ad accertare ed attestare socialmente determinati risultati formativi, e una logica di *sviluppo*, finalizzata a potenziare il processo formativo stesso e i suoi risultati.

La logica di *controllo* caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati. In una prospettiva di rapporti gerarchici tra i soggetti coinvolti, la valutazione serve a verificare la conformità delle azioni messe in atto con le prescrizioni normative e gli esiti attesi e a sanzionare - in positivo o in negativo - i comportamenti accertati. Da qui una separazione più netta tra momento formativo e momento valutativo e la tendenza a privilegiare interlocutori esterni all'esperienza scolastica, proprio in considerazione della sua rilevanza sociale. L'attenzione è prevalentemente centrata sui risultati di apprendimento e sul "valore aggiunto" imputabile all'insegnamento, attraverso procedure di verifica standardizzabili e comparabili e uno spostamento della funzione valutativa verso l'esterno della scuola (ispettori, esperti, personale qualificato).

La logica di *sviluppo* caratterizza la valutazione come dispositivo di retroazione dell'azione della scuola, utile a regolarne la prosecuzione. In una prospettiva di coinvolgimento e di responsabilizzazione dei soggetti la valutazione serve a orientare lo sviluppo di una proposta formativa attraverso la valorizzazione delle sue caratteristiche e la promozione di linee di miglioramento. Da qui una integrazione ricorsiva tra *momento*

<sup>10</sup> Cfr. J. M. BARBIER, *La valutazione del processo formativo*, Loescher, Torino 1989.

*formativo e momento valutativo* e la tendenza a privilegiare gli interlocutori interni all'esperienza scolastica (lo studente, i docenti, i genitori), proprio in considerazione della sua valenza formativa. L'attenzione si sposta sulla qualità dei processi insegnativi, attraverso procedure qualitative e idiografiche attente alle caratteristiche degli specifici contesti scolastici e alle ricadute professionali sui docenti; ne consegue una focalizzazione su forme di autovalutazione da parte degli stessi docenti e di valutazione "tra pari" supportate da azioni di consulenza e di guida.

### **3. Logiche innovative a confronto**

Anche in rapporto alla letteratura sull'innovazione possiamo riconoscere una compresenza di logiche differenti con cui pensare il cambiamento educativo; al termine di una ricognizione sulle letture dei processi di mutamento prevalenti in ambito scientifico, tecnico, organizzativo, progettuale ed artistico, Donolo e Fichera così sintetizzano le due vie al cambiamento che ricorrono nei diversi contributi: «come progetto dell'attore, che cerca di coniugare la propria idiosincratia razionalità con quella del contesto e della materia pertinenti [...]; come risultato di processi, che viene riconosciuto come tale e quindi appropriato dall'attore»<sup>11</sup> In entrambi i casi siamo in presenza di una razionalità dell'attore, di una capacità di ricondurre il processo di trasformazione ad una propria logica di sviluppo, ma si tratta di forme diverse di razionalità; proviamo ora ad esplorare i tratti peculiari della riflessione sulle due vie al cambiamento.

#### ***Il cambiamento come progetto dell'attore***

Dove il cambiamento è concepito come risultante di un atto intenzionale del soggetto, esso si configura essenzialmente come "passaggio di stato", processo di transizione dalla situazione presente alla situazione attesa entro un dato intervallo di tempo. Lo scarto tra stato finale ed iniziale ci dà la misura dell'entità del cambiamento, l'insieme delle azioni utili a determinare tale scarto definisce il processo di cambiamento. Quest'ultima nozione contiene in sé le componenti cognitive ed operative che sostanziano il concetto di progettazione. Come afferma Simon «*prepara un progetto chiunque pensi ad azioni destinate a trasformare situazioni esistenti in situazioni desiderate*»<sup>12</sup> Il progetto si configura, quindi, come una rappresentazione dell'attività di trasformazione della realtà volta a produrre cambiamento, un costrutto mentale utile a descrivere ed a regolare un processo reale.

Il progetto diviene il punto di mediazione tra i vincoli reali (tempi, luoghi, risorse, ecc.) e gli obiettivi del cambiamento: un costrutto contingente ed arbitrario in quanto frutto delle scelte dell'attore. Alla base della progettazione del cambiamento vi è un'immagine dello sviluppo organizzativo che si qualifica per la ricerca del rapporto migliore tra risultati e risorse disponibili e per la realizzazione di un equilibrio perfetto tra individui e organizzazione. Tale immagine rimanda ad una filosofia sociale imperniata sui principi della democrazia e della razionalità, che ha permeato la riflessione sul cambiamento fino ai primi anni '70.

Il comportamento strategico diviene l'arma fondamentale a disposizione del soggetto, individuale o collettivo, al fine di perseguire i propri obiettivi: ciò che rimane in ombra sono gli eventi reali di cambiamento, gli individui e i loro processi evolutivi, le culture e il clima che qualificano ciascuna realtà organizzativa e la rendono singolare. Da qui il limite essenziale che attraversa l'insieme dei contributi che si rifanno a tale prospettiva di cambiamento: lo scarto tra i modelli ideali e i processi reali, tra il progetto come sequenza procedurale finalizzata a realizzare la situazione attesa e la dinamica effettiva del cambiamento.

#### ***Il cambiamento come risultato di processi***

La seconda polarità che delimita i contorni della riflessione sul cambiamento identifica quest'ultimo

---

<sup>11</sup> C. DONOLO-F. FICHERA, *Le vie dell'innovazione*, Feltrinelli, in C. DONOLO-F. FICHERA, *Le vie dell'innovazione*, Milano, Feltrinelli, Milano 1988, 237-238.

<sup>12</sup> H.A. SIMON, *Le scienze dell'artificiale*, ISEDI, Milano 1969 (tr. it. 1973), p. 79.

come un processo immanente alla vita dell'organizzazione e alla sua relazione con l'ambiente. Ciò che cambia è la posizione dell'attore in rapporto al processo di cambiamento: non più visto come colui che pianifica il mutamento in base ad un progetto deliberato bensì come colui che riconosce l'evoluzione del sistema ed interagisce con esso. La seconda prospettiva si distingue dalla prima per il diverso paradigma di riferimento con il quale viene analizzato il cambiamento: in quella si assumeva il paradigma della "razionalità progettuale", in questa il paradigma è quello del "divenire vitale". È interessante evidenziare, a tale riguardo, come anche questa seconda via implichi una forma di razionalità da parte degli attori del sistema organizzativo, definita da Simon con l'espressione "adattamento evolutivo": «Si tratta di un modello di razionalità de facto: esso implica che solo quegli organismi che si adattano, che si comportano cioè come se fossero razionali, riusciranno a sopravvivere»<sup>13</sup>

Al centro della riflessione sul cambiamento viene posta l'interazione tra ambiente sociale ed organizzazione, in una logica sistemica di interrelazione continua tra le parti interne ed esterne alla struttura organizzativa. Ciò determina una dinamica evolutiva caratterizzata dall'alternanza persistenza-mutamento, nella quale la spinta al cambiamento può provenire tanto dall'interno del sistema, a partire dai rapporti tra gli elementi che lo compongono (scopi, strutture, persone, strumenti), quanto dalla relazione con l'ambiente circostante. La stessa nozione di cambiamento recupera la sua dimensione storica ed evolutiva, come processo di crescita interno all'organizzazione caratterizzato da momenti di sviluppo e di crisi.

La nozione di cambiamento come risultato di processi di interscambio tra interno ed esterno, suggestiva nell'individuare le componenti evolutive e vitali presenti nella struttura organizzativa, risulta di scarsa utilità nella gestione dei processi di cambiamento se ricondotta ad una concezione "naturale" dell'adattamento dell'organizzazione all'ambiente. Per questi motivi la letteratura sul cambiamento non si è limitata a descrivere la dinamica di tale processo, ma ha mirato a delineare strategie di azione organizzativa coerenti con i metaobiettivi di flessibilità e di adattamento che lo caratterizzano.

#### 4. Valutazione e innovazione: livelli di relazione

“*Non vi sono venti favorevoli per coloro che non sanno dove andare*”: la massima di Seneca ci consente di evidenziare come, nello sviluppo di un processo di cambiamento, il momento valutativo costituisca una opportunità di apprendimento, ovvero la possibilità di assumere consapevolmente i significati della propria azione e di regolarla progressivamente in corso d'opera. In quanto strumento di intelligenza dell'azione la valutazione può interagire in modi differenti con il processo innovativo, assolvendo pertanto funzioni differenziate. Sulla scorta del contributo di Hopkins possiamo concettualizzare i rapporti tra valutazione e miglioramento secondo tre prospettive:

- valutazione *del* miglioramento: l'attività valutativa non determina il cambiamento bensì fornisce un *feed-back* utile alla sua gestione; in tal modo si viene a determinare un rapporto di esteriorità tra i due processi, valutativo ed innovativo, che rimangono percorsi separati e paralleli. In tale accezione la valutazione diviene un dispositivo utile a gestire in modo più accorto e consapevole l'azione didattica; minore attenzione è dedicata all'impatto dell'attività sulle relazioni professionali e i rapporti sociali tra i soggetti coinvolti e sui valori soggiacenti il funzionamento attuale, in quanto la logica di fondo si basa sulla conservazione e ottimizzazione dell'esistente. Tale prospettiva enfatizza il rigore e la sistematicità delle procedure e degli strumenti valutativi, come repertorio tecnico funzionale ad una gestione della scuola che miri a massimizzare l'uso delle risorse a disposizione; la sua metafora è il cruscotto, in quanto strumento in grado di tenere sotto controllo e di regolare il funzionamento di un sistema.
- Valutazione *per il* miglioramento: l'attività valutativa innesca il processo di cambiamento, in quanto passo preliminare utile a predisporre le condizioni di realizzabilità e a guidare l'azione innovativa; in tal modo si viene a determinare un rapporto di complementarità tra i due processi, valutativo ed innovativo, che divengono componenti di un unico percorso. Secondo tale accezione la valutazione diviene una fase del processo di miglioramento, rappresenta il momento diagnostico funzionale all'implementazione di un processo di innovazione. Tale prospettiva

---

<sup>13</sup> H.A. SIMON, *Causalità, razionalità, organizzazione*, Il Mulino, Bologna 1985, pp. 69-70.

enfatisza il valore strumentale di un'attività valutativa, come passo preliminare volto a creare le condizioni motivazionali, organizzative ed educative richieste dall'azione innovativa; la sua metafora è la diagnosi, come processo di analisi del problema funzionale alla sua soluzione.

- Valutazione *come* miglioramento: l'attività valutativa si identifica con il processo di cambiamento, in quanto riflette e produce comportamenti professionali e modalità di lavoro improntate all'autorinnovamento; in tal modo si viene a determinare un rapporto di identità tra i due processi, valutativo ed innovativo, che rappresentano due facce del medesimo percorso. In tale accezione la valutazione diviene una modalità di promozione del cambiamento basata sulla capacità degli operatori di affrontare e risolvere i propri problemi. Tale prospettiva enfatisza l'assunzione di modalità di lavoro autoriflessive nell'azione scolastica, come componente della cultura professionale dei suoi operatori, in una logica di sviluppo professionale. La sua metafora è lo specchio, come opportunità per prendere le distanze dalla propria esperienza e guardarla in modo riflesso.

Qualunque sia la relazione che si viene ad instaurare tra processo valutativo e processo innovativo si può riconoscere una tensione dialettica tra i due momenti, ben espressa da Hopkins in riferimento all'impiego di indicatori per la costruzione di modelli di analisi: «esiste una tensione strutturale tra la natura analitica e statica di un sistema di indicatori e il carattere globale e dinamico del processo educativo»<sup>14</sup>. Una tensione che si esprime in un insieme di polarità che rappresentano le opposizioni tra i tratti distintivi di un modello di analisi, proprio del momento della valutazione, e le caratteristiche peculiari del processo educativo, riflesse nell'azione di miglioramento.

## 5. Valutare l'innovazione: principi guida

In base alle peculiarità del processo educativo, si possono evidenziare alcuni principi metodologici su cui impostare un percorso di valutazione dell'innovazione educativa. Il primo di essi riguarda il *distanziamento dall'azione*, da intendersi come la ricerca di un punto di equilibrio tra dentro e fuori, tra immersione e osservazione, tra coinvolgimento emotivo e distacco intellettuale. Da una parte, infatti, è emersa l'opportunità di assumere un approccio etnografico alla valutazione che vede gli insegnanti come primi ed autentici interpreti della propria realtà professionale ed il contesto in cui operano come ulteriore importante quadro di riferimento: dall'altra si è riscontrata l'esigenza di collocarsi "fuori" e di variare le coordinate per l'osservazione per poter cogliere ed interpretare criticamente l'insegnamento nelle sue diverse dimensioni ed espressioni.

Il secondo principio riguarda *l'interazione tra riflessione individuale e collegiale* nel dispositivo valutativo, come ulteriore opportunità di approccio "meta" alla esperienza educativa. La dimensione dell'intersoggettività assume il ruolo di essenziale ambito di definizione culturale e professionale, con un accento sul gruppo/team e sulla comunità scolastica di riferimento. L'interazione individuale-collegiale, superando un modello solipsistico e segmentale all'azione dell'insegnamento, trasferisce le chiavi di lettura e di intervento dal singolo, o dalla giustapposizione di prospettive singole, al gruppo per favorire la scoperta al suo interno di un possibile sistema di coerenze ed aree di azione riferite alla cultura professionale. Si tratta di costruire all'interno della scuola comunità di pratiche con l'individuazione di momenti e relazioni duraturi, strumenti e pratiche sociali e discorsive specifiche come supporto interpretativo e costruttivo alla professionalità docente nella ricerca di un circolo virtuoso tra teoria e pratica.

Un terzo principio riguarda un *approccio plurale* alla valutazione dell'innovazione educativa come opportunità di assumere e confrontare una pluralità di prospettive attraverso cui osservare il nostro oggetto di analisi: la distanza tra modello ideale (pensato ed auspicato) e modello reale (agito e percepito); la distanza tra i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti (docenti, alunni, genitori, dirigente scolastico); la distanza tra piano individuale e collegiale nella percezione ed espressione del ruolo professionale. L'analisi di una realtà sociale complessa, come è quella dell'insegnamento all'interno di una istituzione scolastica, richiede un punto di vista necessariamente plurale, ovvero una serie di approcci vari e integrati, in grado di indagare,

---

<sup>14</sup> D. HOPKINS, *Indicatori del processo educativo per un miglioramento della scuola*, in OCSE-CERI, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma 1994, p. 162.



osservare, interpretare e valutare la ricchezza di fattori in campo e la rete dei vari intrecci e rimandi. In tal modo il docente-ricercatore può sperare di ottenere quel punto di vista sintetico e comprensivo in grado di illuminare le decisioni da assumere nei contesti operativi e professionali.

Un quarto principio concerne la *logica pragmatica* entro cui collocare il processo valutativo. Il punto di riferimento non è tanto quello di una ricerca accademica, volta a legittimare o censurare le scelte effettuate in una determinata situazione, in quanto coerenti o non coerenti con degli assunti teorici predeterminati, bensì il modello della ricerca-azione, che vuol unire la correttezza dell'apparato scientifico con l'esigenza di individuare ipotesi risolutive per i problemi che il contesto pone ai docenti-ricercatori. La valenza pragmatica di un processo valutativo si evidenzia in particolare sui seguenti piani:

- favorisce la costruzione di un linguaggio comune, condizione indispensabile per una professionalità di sempre più alto profilo;
- rende possibile una riflessione dei docenti non a partire da teorie o da casi ipotetici spesso astratti, ma in riferimento ad una esperienza comune di insegnamento;
- aiuta a collocare l'azione del docente in una dimensione di gruppo, centrando il riferimento sul contesto scuola, piuttosto che su singole e specifiche relazioni didattiche tra un insegnante e un allievo o una classe.

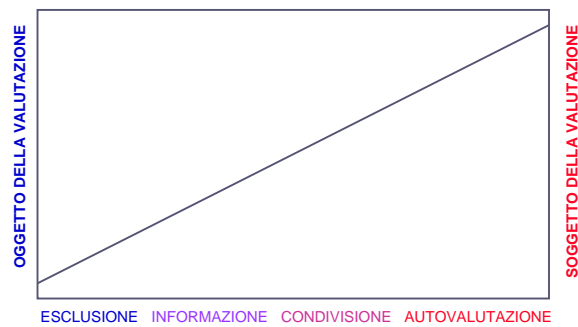
La valutazione tende ad identificarsi con il processo di cambiamento: l'attività valutativa, in quanto coinvolge e produce comportamenti professionali e modalità operative orientate all'autoinnovazione è già essa stessa un evento di cambiamento, ancor prima di arrivare al giudizio conclusivo: si orienta verso una prospettiva di valutazione *come* miglioramento.

## **6. (Auto)valutazione come miglioramento: processi di apprendimento**

Sulla base dei principi indicati vorremmo provare ad esplorare meglio come tale prospettiva possa concretizzarsi in rapporto ai contesti esercizio che caratterizzano l'azione educativa in ambito scolastico: lo studente, l'insegnante, l'organizzazione scolastica. Parlare di autovalutazione nell'ambito della valutazione degli apprendimenti implica la ridefinizione del ruolo dello studente nel processo valutativo, la sua riconfigurazione da oggetto a soggetto attivo. Tradizionalmente lo studente è stato escluso dalla valutazione scolastica, relegato al ruolo di 'oggetto' del processo valutativo: tale condizione di estraneità alimenta dinamiche deresponsabilizzanti e l'adozione di "strategie di sopravvivenza" più o meno lecite, di cui è piena l'aneddotica scolastica.

Peraltro, come ci ricorda Barbier, il processo valutativo comporta sempre una forma di "detenzione del potere", più o meno simbolico: si tratta quindi di comprendere in quale misura e a quali condizioni l'insegnante sia disposto a spartire il suo "potere di valutare" con gli allievi. Da questo punto di vista possiamo riconoscere diversi piani di coinvolgimento degli alunni nel processo valutativo, di presa in carico della loro soggettività, collocabili in ordine crescente (v. Tav. 2). L'informazione fornita agli studenti sulle modalità e i criteri della valutazione implica una prima opportunità di considerazione della loro soggettività, di riconoscimento degli allievi come interlocutori attivi; in tal caso il "potere" di valutare rimane saldamente nelle mani dell'insegnante, semplicemente si mira a renderlo più trasparente e meno arbitrario. Una seconda modalità di coinvolgimento riguarda la condivisione con gli allievi di alcune decisioni inerenti il processo valutativo: le modalità da impiegare, l'organizzazione dei tempi, le regole di funzionamento, le condizioni d'uso della valutazione; si tratta di aspetti che rientrano nella più ampia definizione di un contratto formativo con la propria classe, un passaggio essenziale nella relazione educativa che inevitabilmente - in modo più o meno esplicito - l'insegnante si trova a percorrere attraverso la sua quotidiana azione formativa. Una terza modalità concerne la diretta partecipazione dello studente al momento valutativo o ad alcuni suoi elementi: la documentazione dei percorsi e dei risultati, la definizione dei criteri, l'attribuzione del giudizio. In questo caso possiamo parlare più correttamente di strategie autovalutative, ovvero di opportunità offerte allo studente di partecipare all'elaborazione del giudizio.

Tav. 2 Ruoli dello studente nella valutazione



L'impiego di tali strategie non è da leggere solo in chiave di dinamiche sociali, in quanto forma di responsabilizzazione dello studente e di riconfigurazione della relazione asimmetrica tra studente e insegnante, ma, soprattutto, in chiave formativa, come opportunità di rilettura della propria esperienza di crescita e come occasione di ulteriore attribuzione di senso ad essa. La sollecitazione offerta al soggetto di analizzare il proprio percorso e i propri risultati, infatti, rappresenta un'occasione di decentramento dall'esperienza formativa, di presa di distanza da essa tale da consentire allo studente di osservarsi da una posizione "meta" allo scopo di riconoscersi ed apprezzarsi. Da qui la valenza metacognitiva che caratterizza le strategie di autovalutazione, l'opportunità offerta allo studente di accrescere la consapevolezza sul proprio sapere e sulle modalità di funzionamento cognitivo, una valenza che si allarga all'intera esperienza di apprendimento, nelle sue dimensioni sociali, affettive, attribuzionali, in una prospettiva di "apprendere ad apprendere".

Le opportunità offerte allo studente di riflettere sulla propria esperienza di apprendimento possono focalizzarsi su diversi aspetti dell'esperienza stessa ovvero puntare a riconoscerla nella sua globalità. Per chiarezza espositiva si suggerisce di individuare almeno quattro piani distinti su cui sviluppare strategie e strumenti di autovalutazione: le prestazioni fornite dagli studenti in rapporto alle richieste della scuola, i processi messi in atto per svolgere le attività scolastiche, l'atteggiamento nei confronti dell'esperienza apprenditiva a scuola, l'idea di sé e l'autostima personale.

Aldilà dei diversi piani su cui promuovere processi autovalutativi e delle differenti strategie e strumentazioni adottate, è opportuno richiamare alcune condizioni di esercizio di una pratica autovalutativa funzionale alla crescita formativa del soggetto. Come abbiamo richiamato in precedenza, infatti, i processi di autovalutazione comportano una riconfigurazione della relazione educativa tra docente ed allievo, pertanto richiedono di essere realizzati all'interno di un quadro di regole chiare e condivise per poter svolgere efficacemente la loro valenza formativa:

- riconoscere l'utilità dei processi di autovalutazione e le loro potenzialità formative;
- prevedere una triangolazione di punti di vista;
- definire con chiarezza i ruoli e le regole entro cui sviluppare i processi auto valutativi;
- fondare le strategie auto valutative su un quadro chiaro e comprensibile di criteri di giudizio;
- rappresentare un'opportunità di riflessione del soggetto sulla propria esperienza formativa.

Fare autovalutazione significa dunque, innanzi tutto, entrare in dialogo con se stessi, prendere le distanze dall'esperienza vissuta ed osservarsi, con curiosità e stupore.

## 7. (Auto)valutazione come innovazione: processi di insegnamento

Oltre che l'allievo i processi (auto)valutativi possono riguardare l'insegnante e la sua azione formativa. Si tratta - quest'ultimo - di un ambito docimologico poco esplorato, in quanto la "scatola nera" dell'insegnamento tende tradizionalmente a rimanere al di fuori dei processi di accertamento e di controllo.

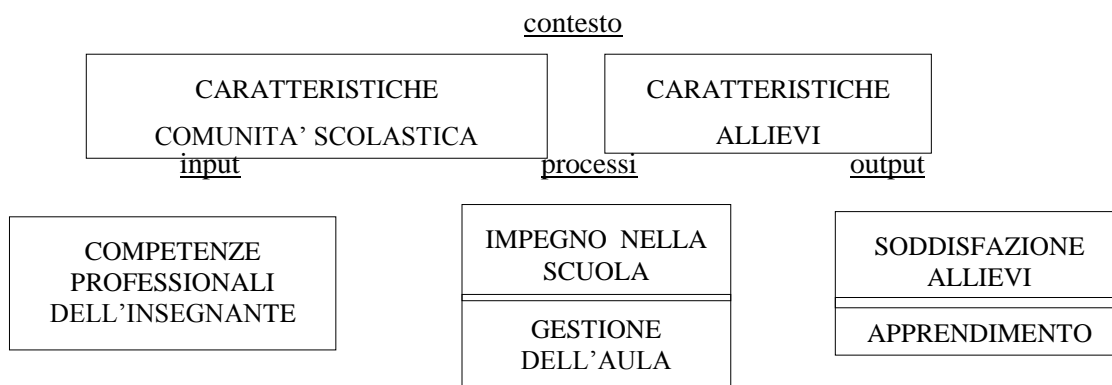
Anche in questo caso si intende mettere in risalto la valenza formativa di un'autovalutazione dell'insegnamento, in quanto opportunità di crescita professionale all'interno di un paradigma riflessivo con cui intendere la professione docente. L'insegnante è stimolato a rileggere la propria esperienza professionale operando una forma di distanziamento dall'azione che gli consente di passare da una conoscenza tacita (il *conoscere nell'azione* di Schon) ad una conoscenza esplicita (il *conoscere sull'azione*), attraverso la quale acquisire maggiore consapevolezza della propria expertise. Ovviamente tale prospettiva non esclude la possibilità di forme di etero-valutazione che affianchino ed integrino la rilettura dell'esperienza da parte del soggetto; ciò che importa è l'ottica attraverso cui pensare i rapporti tra valutazione e miglioramento, riconoscendo il momento valutativo non solo come azione strumentale al cambiamento, bensì come opportunità in sé per lo sviluppo e la crescita professionale. Sullo sfondo si intravede il rapporto tra conoscenza e azione, attraverso il passaggio da una visione gerarchica tra i due momenti (*conoscere per agire*: prima si conosce, poi si agisce) ad una visione dialettica e complementare (*conoscere sull'agire*, si conosce mentre si agisce); l'azione educativa e didattica diventa fonte di conoscenza primaria, da valorizzare e concettualizzare.

In questa prospettiva le componenti chiave di un modello comprensivo di analisi dell'insegnamento su cui strutturare processi di valutazione possono essere desunte da una rielaborazione dello schema concettuale di Mitzel <sup>15</sup>, attraverso cui riconoscere cinque angolature da cui esplorare l'efficacia dell'insegnamento (v. Tav. 3):

- il *profilo professionale dell'insegnante*, come repertorio di competenze da impiegare produttivamente in rapporto alla concreta situazione educativa;
- *l'impegno professionale nella scuola*, come contesto d'azione organizzativa e collegiale che condiziona l'azione educativa in classe;
- la *gestione della relazione didattico-educativa*, come cuore del processo di insegnamento;
- la *soddisfazione degli allievi*, come rispondenza alle aspettative dei destinatari dell'azione formativa;
- i *risultati di apprendimento*, come esiti indiretti dell'azione formativa in base a cui verificarne l'efficacia.

Tali settori di esplorazione vengono riferiti a due caratteristiche contestuali determinanti: la comunità scolastica, in quanto contesto culturale ed organizzativo entro cui il docente opera, e il gruppo/i di allievi, in quanto contesto didattico che condiziona la sua azione di insegnamento.

Tav. 3 L'efficacia dell'insegnamento: un modello di analisi.



Un percorso di (auto)valutazione dell'efficacia dell'insegnamento può trovare nel modello proposto un punto di ancoraggio su cui individuare i diversi piani di esplorazione, all'interno di una logica sistemica e

<sup>15</sup> Ripreso da N. BENNETT, *Stili di insegnamento e progresso scolastico*, Armando, Roma 1981.

comprensiva dell'azione formativa. In particolare è interessante sottolineare come il *focus* sull'azione di insegnamento, identificabile nel tassello dello schema "Gestione dell'aula", venga messo in relazione con altri piani di analisi correlati:

- in primo luogo i risultati del processo formativo, a richiamare - pur entro una relazione probabilistica e non deterministica - una concezione dell'insegnamento come strutturazione delle condizioni volte a favorire un processo di apprendimento efficace;
- in secondo luogo l'impegno professionale nella scuola, a evidenziare una concezione dell'insegnamento non come atto individuale e solipsistico, bensì agito all'interno di un contesto organizzativo e istituzionale in rapporto al quale riconoscerne la valenza formativa e le condizioni di efficacia;
- in terzo luogo le competenze professionali del docente, come insieme di variabili predittive che caratterizzano il profilo del docente e strutturano i comportamenti professionali effettivamente messi in atto in rapporto agli specifici contesti formativi in cui ci si trova ad operare; tale attenzione sulle competenze professionali a monte del comportamento docente risulta fondamentale per la valutazione dell'azione di insegnamento in virtù della natura singolare e idiosincratica che la caratterizza;
- in quarto luogo le caratteristiche del contesto d'azione entro cui si agisce l'azione insegnativa, in quanto insieme di variabili che contribuiscono a definire i suoi significati peculiari e ne condizionano i risultati.

Si tratta di un modello di base che aiuta a strutturare un processo di (auto)valutazione dell'insegnamento, a ricondurlo ad una visione sistemica e comprensiva dei fattori che ne determinano il successo.

## **8. (Auto)valutazione come innovazione: processi organizzativi**

In rapporto all'Istituto scolastico nel suo insieme gli approcci valutativi che mirano a produrre un rapporto di identità tra valutazione e miglioramento sono riconducibili ai processi di autovalutazione di Istituto. In essi, infatti, la centralità del momento riflessivo in rapporto all'esperienza professionale ed organizzativa rappresenta la premessa per finalizzare il momento della (auto)valutazione allo sviluppo di processi di apprendimento individuale ed organizzativo. Rinviando ad altri contributi per una trattazione più ampia<sup>16</sup> intendiamo in questa sede focalizzare l'attenzione sull'impianto concettuale e metodologico che qualifica i processi di Autovalutazione di Istituto.

Intraprendere un percorso autovalutativo significa impostare un processo di analisi e gestione di un problema professionale in termini sistematici e metodologicamente controllati. Ciò evidenzia la valenza formativa del processo, in quanto opportunità di sperimentare sul campo e padroneggiare una metodologia di approccio ai problemi professionali potenzialmente trasferibile ad altri contesti, magari in forme progressivamente meno strutturate e "pesanti" (in termini di investimento di tempo ed energie). La sfida connessa ad un processo di questo tipo consiste nell'affrontare tale percorso in un contesto organizzativo, assumendolo non come processo individuale del singolo operatore (dirigente scolastico o docente) o di un piccolo gruppo di "docenti-ricercatori", bensì come processo sociale che coinvolge potenzialmente l'insieme degli attori della comunità scolastica. Si tratta, in altre parole, di un processo di *problem-solving* organizzativo nel quale una comunità di attori organizzativi - nel rispetto dei reciproci ruoli e compiti - affronta un problema e individua le strategie per risolverlo, impara ad apprendere dall'esperienza. La valenza di apprendimento organizzativo insita in tale processo di autovalutazione rappresenta la sfida più suggestiva ed affascinante, in quanto richiede di misurarsi con la cultura del contesto scolastico ed aspira ad incrementare questa cultura attraverso competenze di secondo livello, orientate a mettere in discussione le

---

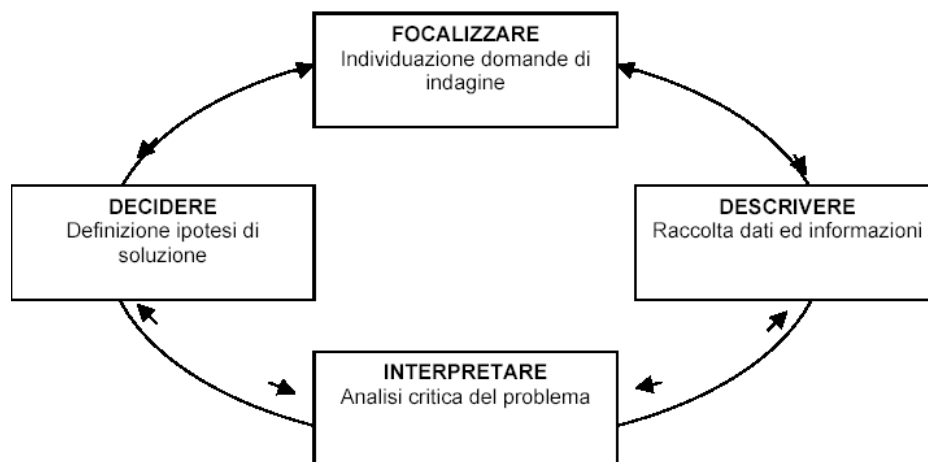
<sup>16</sup> Cfr. M. CASTOLDI, *Percorsi e strumenti di analisi dell'insegnamento: una ricognizione critica*, in F. GRECO (a cura di), *Introduzione all'analisi dei sistemi educativi*, Armando, Roma, 2005; M. CASTOLDI (a cura di), *L'efficacia dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano 2002.

proprie pratiche e a farle evolvere<sup>17</sup>. All'interno di questi significati cercheremo di riconoscere le componenti essenziali di un processo autovalutativo, provando a ricostruire la struttura logica ed operativa su cui si fonda. Sul piano logico abbiamo già visto che un percorso autovalutativo si caratterizza come processo strutturato di analisi di un problema, pertanto si può scomporre in rapporto alle diverse fasi in cui si articola la gestione di un problema (vd. Tav. 4):

- il riconoscimento e la progressiva messa a fuoco del problema da affrontare (*problem-posing*);
- l'esplorazione degli aspetti essenziali del problema da esaminare e delle relative questioni a cui si intende trovare delle risposte (*problem-setting*);
- la raccolta di dati empirici ed informazioni utili a rispondere alle questioni poste (*problem-inquiry*);
- l'interpretazione dei dati e delle informazioni raccolte in rapporto alle domande iniziali (*problem-knowing*);
- l'individuazione di soluzioni e percorsi migliorativi in rapporto al problema esaminato (*problem-solving*).

La struttura dei diversi passaggi evidenzia molto bene la logica induttiva che presiede un processo autovalutativo, all'interno di un anello ricorsivo tra teoria e pratica. La definizione di percorsi di soluzione al problema, infatti, passa attraverso un'analisi critica delle pratiche esistenti utile a rendere esplicito il sapere tacito connesso all'azione professionale svolta e ad evidenziarne i limiti e le potenzialità. D'altro canto, l'analisi critica dell'esistente presuppone una rete concettuale con cui esplorare i processi reali, che si struttura nella fase di focalizzazione del problema e di individuazione delle questioni chiave ed è finalizzata ad elaborare ipotesi di soluzione al problema posto. Il continuo richiamo tra teoria e pratica, quindi, qualifica le diverse fasi del processo e struttura le loro reciproche relazioni.

Tav. 4 Struttura logica del processo autovalutativo.



## Conclusioni

<sup>17</sup>C. ARGYRIS- D. SCHON, *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano 1996.

In conclusione vorremmo mettere e fuoco alcuni parametri di lettura dei processi valutativi nella prospettiva del miglioramento, utili per riepilogare le argomentazioni e gli spunti proposti riconducendoli ad uno sguardo d'insieme. In termini generali i quesiti di fondo su cui impostare una metavalutazione dei processi valutativi orientati al miglioramento sono i seguenti:

- *utilità*: il processo autovalutativo è stato davvero utile per i bisogni informativi di miglioramento dei soggetti e dei gruppi coinvolti?
- *fattibilità*: il processo autovalutativo è risultato realizzabile dal punto di vista delle risorse a disposizione e delle caratteristiche particolari dell'ambiente e delle persone a cui si rivolge?
- *correttezza*: il processo autovalutativo realizzato è stato corretto in rapporto ai diritti delle persone coinvolte (privacy, diritto all'informazione, benessere dei soggetti, etc.) e alla imparzialità dei giudizi espressi?
- *accuratezza*: il processo autovalutativo è stato realizzato in modo accurato in rapporto alle procedure di raccolta, analisi e interpretazione dei dati e al disegno valutativo nel suo insieme?
- *condivisione*: il processo autovalutativo è risultato condiviso dal punto di vista del consenso, dell'interesse e del coinvolgimento delle diverse componenti della scuola?

Sul piano formativo e della consapevolezza del significato della proposta valutativa risulta molto utile considerare i diversi quesiti e le loro reciproche relazioni, per evitare visioni riduttive e monoprospettiche del percorso realizzato. Per riprendere la domanda iniziale *Can schools learn?*, potremmo concludere che sì, possono apprendere, ma a determinate condizioni.

### Riferimenti bibliografici

- ANGYAL A., *Una logica dei sistemi*, in F. E. EMERY (a cura di), *La teoria dei sistemi*, Franco Angeli, Milano 1989 (tr. it.).
- ARGYRIS C- SCHON D., *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano 1996.
- BARBIER J.M., *La valutazione del processo formativo*, Loescher, Torino 1989.
- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1972 (tr. it. 1976).
- BENNETT N., *Stili di insegnamento e progresso scolastico*, Armando, Roma 1981.
- BEZZI C., *La valutazione dei servizi alla persona*, edizione fuori commercio scaricabile da [www.valutazione.it](http://www.valutazione.it), 2000.
- DALIN P., *Per una teoria del cambiamento*, CIE, Milano 1976 (tr. it.).
- DAMIANO E., *La nuova alleanza*, La Scuola, Brescia 2006.
- HOPKINS D., *Evaluation for School Development*, Open University Press, Philadelphia 1989.
- HOPKINS D., "Indicatori del processo educativo per un miglioramento della scuola", in OCSE-CERI, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma 1994, pp. 162-90.
- LICHTNER M., *La qualità delle azioni formative*, Franco Angeli, Milano 1999.
- SCURATI C., *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997.
- STRIANO M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.
- WATZLAWICH P. et alii, *Change*, Astrolabio, Roma 1973.

