

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Un'utopia pedagogica: le scuole possono apprendere?

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/103637> since

Publisher:

Vita e Pensiero

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)

a cura di
ALESSANDRO ANTONIETTI - PIERPAOLO TRIANI

Pensare e innovare l'educazione

Scritti in memoria di Cesare Scurati

PEDAGOGIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
RICERCHE

Pensare e innovare l'educazione

V&P

V&P

PEDAGOGIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
RICERCHE

ISBN 978-88-343-2124-9



9 788834 321249 >

V&P VITA E PENSIERO

La pubblicazione di questo volume ha ricevuto il contributo finanziario dell'Università Cattolica nell'ambito dei suoi programmi di promozione e diffusione della ricerca scientifica.

www.vitaepensiero.it

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail: autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

© 2012 Vita e Pensiero - Largo A. Gemelli, 1 - 20123 Milano
ISBN 978-88-343-2124-9

INDICE

Introduzione <i>di Alessandro Antonietti e Pierpaolo Triani</i>	IX
Tabula memorialis	XIII
Profilo biografico di Cesare Scurati <i>di Luciano Pazzaglia</i>	XIX
Profilo bibliografico di Cesare Scurati <i>di Michele Aglieri e Evelina Scaglia</i>	XXXV

PARTE PRIMA

Linee di ricerca nell'itinerario intellettuale di Cesare Scurati

PAOLO CALIDONI Generazioni tra pedagogia e didattica	3
ELIO DAMIANO Teoria e pratica in pedagogia. Capire e intervenire	9
FRANCO FRABBONI Una pianta nobile della pedagogia	17
SIRA SERENELLA MACCHIETTI Cesare Scurati e la scuola per l'infanzia	25

PARTE SECONDA

Categorie della teoresi pedagogica e didattica

GIUSEPPE BERTAGNA Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica	35
ANDREA BOBBIO - DAMIANO FELINI Educare oggi, tra declino e speranza	49
RENZA CERRI La didattica che 'fa bene': dai corsi di Didattica generale all' 'expertise didattica'	59

DUCCIO DEMETRIO Educare è conoscere se stessi	71
ITALO FIORIN La scuola del curriculum	77
NORBERTO GALLI La virtù morale della pazienza in educazione: «necessario elemento integrante della forza»	89
GIOVANNI GENOVESI Dal rapporto educazione e vita alla scuola e alla Scienza dell'educazione	101
LUCIO GUASTI Competenze e Società	111
COSIMO LANEVE L'analisi delle pratiche educative. Una via per la teorizzazione dell'insegnamento	119
PIERLUIGI MALAVASI Educare. Promessa, testimonianza, alterità	135
GIUSEPPE MARI L'amicizia come vettore educativo	143
CARLO NANNI Modelli generali di intervento educativo	151
MARIO CASTOLDI Un'utopia pedagogica: le scuole possono apprendere?	159
PARTE TERZA	
Politiche e dinamiche dell'educazione e dell'istruzione	
OLGA ROSSI CASSOTTANA Il tema della 'Qualità' quale snodo centrale della cultura pedagogica dell'ultimo trentennio	169
VINCENZO CESAREO La scuola di fronte alle sfide delle società multietniche	179
GIORGIO CHIOSSO Politiche dell'istruzione e strategie educative nella realtà europea	197

LUCIANO CORRADINI La difficile scommessa di educare e istruire con Cittadinanza e Costituzione	211
FULVIO DE GIORGI L'educazione dell'infanzia in Italia dopo l'Unità	219
PASQUALE MOLITERNI Le scienze motorie e sportive tra trasversalità e specificità	229
PARTE QUARTA	
Temi, sfide, ricerche sull'apprendimento, sulla pedagogia e sull'educazione odierna	
LUIGI ANOLLI La mente simulativa	239
ALESSANDRO ANTONIETTI - MANUELA CANTOIA Imparare intuendo: il ruolo dell'intuizione nei processi di apprendimento	247
PAOLO ARDIZZONE Quotidiani e didattica universitaria	253
LUCIANO CAIMI Appunti su 'nuova' cittadinanza, legalità e educazione	261
MARIO FALANGA L'ordine nella libertà' nel sistema educativo agazziano	269
CHIARA GEMMA L'occhio dello studente. Un contributo alla conoscenza dell'insegnamento	279
ROBERTO GIANNATELLI Vent'anni di media education in Italia. Una testimonianza	289
DANIELA MACCARIO Studiare l'azione educativo-didattica 'in pratica'. Una ricerca sull'intervento dell'educatore nei servizi sociali	301
MONICA PARRICCHI - BEATE WEYLAND Pedagogia dello spazio: appunti sulla scuola e la sua architettura in ottica educativa	309

LUIGI PATI La scuola e il confronto con la cultura dell'altro	319
MILENA SANTERINI La sfida educativa tra autenticità e tradizione	331
PIERPAOLO TRIANI I nodi culturali della scuola in atto	341
POSTFAZIONE In ricordo di Cesare Scurati <i>di Simonetta Polenghi</i>	353
Gli Autori	357

Introduzione

La società attuale sta constatando la difficoltà ad affrontare il tema educativo per le nuove generazioni. In questo clima di attenzione all' "emergenza educativa" va collocata la riflessione operata da Cesare Scurati, alla cui memoria il presente testo è dedicato con l'intento di documentare e approfondire le idee che sono state da lui elaborate. Scurati è stato infatti un acuto analizzatore delle dinamiche dell'istruzione e della formazione e un appassionato ricercatore di possibili approcci e metodologie che possano far fronte ai problemi e alle sfide della contemporaneità.

Dopo aver lavorato per alcuni anni nella scuola statale come insegnante e dirigente scolastico, si è dedicato alla ricerca e all'insegnamento universitario negli atenei di Genova, Parma e successivamente all'Università Cattolica del Sacro Cuore. È diventato ordinario di Pedagogia nel 1983, prima presso la Facoltà di Magistero (oggi Scienze della Formazione) e poi presso la Facoltà di Psicologia. Presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore è stato Direttore del Centro di Ricerca per la Formazione Permanente dal 1987 al 1997. Dal 2000 al 2008 è stato Direttore del Dipartimento di Pedagogia. Ha partecipato attivamente alla realizzazione del Centro di Ateneo per l'Educazione Permanente e a Distanza (CEPAD) di cui è stato direttore fino al 2008.

Ha collaborato con il Ministero della Pubblica Istruzione nelle Commissioni che hanno riformato i *Programmi* (1985) e gli *Orientamenti* (1991), rispettivamente della scuola elementare e materna. È stato Presidente dell'IRSSAE Lombardia. Ha ricoperto per decenni importanti incarichi presso l'Editrice La Scuola di Brescia, fra i quali: direttore della rivista «Scuola Materna» e fondatore e direttore della rivista «Dirigenti Scuola». È stato presente a livello internazionale nei principali organismi di ricerca sulla formazione degli insegnanti.

I suoi temi di studio predominanti sono legati all'innovazione dei processi formativi, soprattutto in riferimento alla pedagogia della scuola, alla formazione della dirigenza educativa, alle tecnologie didattiche; il tutto con un occhio critico costante alle teorie pedagogiche generali, rilette secondo la prospettiva personalistica. Dal punto di vista metodologico, ha contribuito a perfezionare e diffondere in Italia le procedure inerenti alla ricerca-azione.

- b) un momento di 'prognosi', in cui, sulla base della diagnosi:
- si stabilisce il tipo di trattamento che si crede necessario per rispondere al problema educativo diagnosticato;
 - si definiscono le mete e le forme dell'intervento, che si credono interdisciplinariamente più adatte;
 - si stabilisce l'itinerario da percorrere e l'organizzazione operativa dell'intervento, le procedure e le misure pedagogiche suppletive.
- c) un momento di 'controllo' del processo e delle conseguenze dell'intervento, per valutare, durante e al termine, la validità complessiva, gli effetti del trattamento, l'efficienza di esso e le ulteriori che si prevedono.

3. L'ipotesi e l'utopia

È appena da notare come in ciò l'educazione mostri il suo volto di azione sociale, oltre che di relazione interpersonale; e come la pedagogia (sia essa intesa quale disciplina unica sia quale sistema di scienze dell'educazione) venga a collocarsi molto vicino alle scienze dell'organizzazione ed in genere alle discipline di tipo progettuale-pratico, che hanno per oggetto generale il sociale (come l'ingegneria, l'economia, la politica, la medicina, la terapia), oltre che alle scienze umane-sociali.

Ma vorrei notare in particolar modo come in tutti e tre i modelli d'intervento siano soggiacenti quelle che potremmo dire l'ipotesi e l'utopia educativa (e pedagogica).

L'intervento infatti decolla, per così dire, perché si crede che tramite esso si possa collaborare a conseguire obiettivi di migliore qualità della vita personale sia a livello individuale sia di gruppo o di comunità. Chi pone in atto l'intervento, fa di tutto per rendere possibile tale miglioramento, almeno come ipotesi, in quanto non può escludere *a priori* l'insuccesso o effetti perversi inintenzionali, cioè non ricercati e non voluti, ma produttori di effetti oltre le intenzioni.

Tuttavia a voler essere onesti occorre che sia previa una intenzionalità d'azione che sia sostenuta - come si è accennato - da una forte 'utopia umanistica', vale dire da un modo di pensare e di agire a vantaggio dello sviluppo e della buona qualità della vita di tutti e di ciascuno. Altrimenti rimane solo la fiducia nell'ipotesi, magari intenzionata da fini di funzionalità economica, di manipolazione interpersonale, di accaparramento del consenso sociale. Ma sarebbe ancora ipotesi 'educativa'?

MARIO CASTOLDI

Un'utopia pedagogica: le scuole possono apprendere?

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 volume¹.

Vorremmo dare al nostro contributo un taglio operativo, appoggiando la riflessione sull'esperienza ventennale di lavoro comune con le scuole in merito alla progettazione e gestione di processi autovalutativi. Da quel giacimento di contatti con la scuola reale vorremmo tentare di ricavare qualche risposta alla nostra domanda iniziale: le scuole possono apprendere? Dopo aver posto alcune premesse alla nostra riflessione, intendiamo esplorare meglio le criticità emergenti dalle esperienze reali in modo da ricavare alcune condizioni di fattibilità per un apprendimento organizzativo efficace.

1. Considerazioni preliminari

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,

¹ 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. 113-125; C. SCURATI, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997; C. SCURATI - A. BOBBIO, *Ricerca pedagogica e educazione educativa*, Armando, Roma 2008.

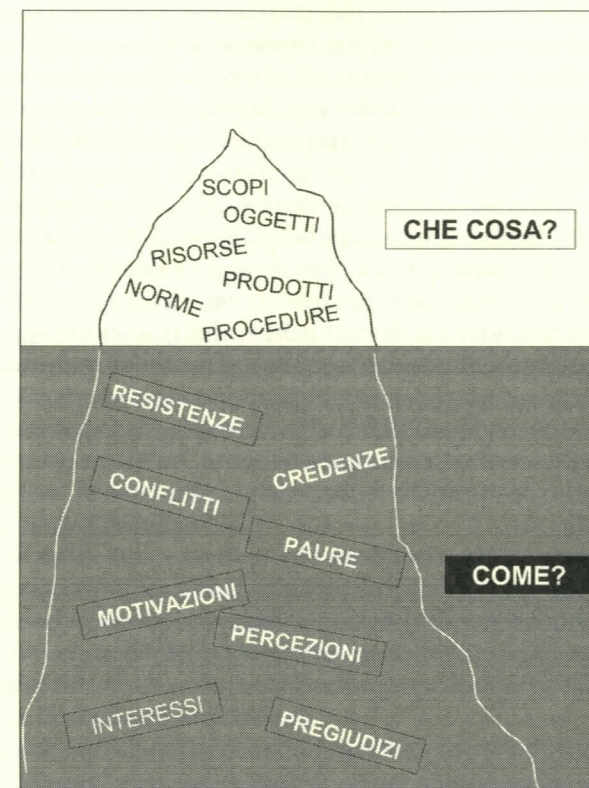
in quanto opportunità di sviluppo professionale ed organizzativo basata sul richiamo ricorsivo tra pensiero e azione, enfatizza la priorità da assegnare al senso di appartenenza al processo da parte degli attori rispetto al rigore e alla sistematicità delle scelte tecniche e procedurali. Legittimare 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. Una efficace metafora di questa sfida è quella proposta da Schratz (2001) il quale raffigura il processo di cambiamento come un iceberg (cfr. Tav. 1), composto da una componente visibile e da una non visibile, di dimensioni notevolmente maggiori, 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.

2. Elementi di criticità

All'interno di queste considerazioni proveremo a richiamare alcuni problemi ricorrenti che si presentano alle esperienze autovalutative finora condotte, in quanto indizi utili a definire le condizioni di avvio e di esercizio necessarie ad intraprendere un processo autovalutativo. 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 autovalutativo da parte degli attori organizzativi, il secondo

Tavola 1 - *L'iceberg del cambiamento*



[adattamento da Schratz: 1997]

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 ecc.);

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;

a4. la *'fantasmatica del controllo'* evocata da qualsiasi processo valutativo nei confronti di chi si sente sottoposto ad un giudizio di adeguatezza, implicito od esplicito, 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 autovalutativo, a monte e in corso d'opera, in modo da favorirne la legittimazione e il relativo potenziale di sviluppo.

3. Condizioni di fattibilità

In parallelo con le problematiche evidenziate nella sezione precedente si richiamano le condizioni culturali ed organizzative utili ad intraprendere un processo autovalutativo e alle quali finalizzare le specifiche operazioni. Sul piano culturale la legittimazione del processo richiede di promuovere le seguenti condizioni:

1. *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;

2. *rendere riconoscibile il problema/i professionale* 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;

3. *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;

4. *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;

5. *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;

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

7. *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:

1. *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;

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

3. *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;

4. *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;

5. *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;

6. *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...);

7. *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.

4. Conclusioni

In conclusione vorremmo mettere e fuoco alcuni parametri di lettura dei processi valutativi nella prospettiva del miglioramento, utili per rie-

pilogare 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 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, ecc.) 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.