

Verso una valutazione di sistema: ambiti di indagine

di Mario Castoldi

Sebbene l'aula rimanga il cuore del servizio scolastico, l'arena su cui si gioca la sua irriducibile qualità per usare un'efficace immagine proposta da Normann, una valutazione dell'esperienza scolastica richiede di fare i conti con altre dimensioni del fare scuola. Ciò comporta per il docente l'estensione del proprio sguardo oltre le pareti dell'aula, alla ricerca delle connessioni tra processi di apprendimento, processi di insegnamento e processi organizzativi.

Si tratta di pensare al servizio scolastico come un'operazione complessa, frutto dell'integrazione di molteplici componenti, di riconoscere il proprio ruolo di insegnante nell'ambito di una visione sistemica dell'organizzazione di una scuola. "La scuola è nata per valutare, non per essere valutata": con queste parole il pedagogista Lucio Guasti introduceva un articolo su queste tematiche, ad evidenziare la atavica difficoltà della scuola, a tutti i livelli, nel pensarsi anche oggetto di un processo valutativo, non solo depositaria del diritto di valutare i propri studenti. I tempi sono ormai maturi per assumere l'intera esperienza scolastica come ambito di valutazione e per collocare la stessa valutazione degli apprendimenti nel quadro delle relazioni che instaura con l'azione di insegnamento, con le modalità di erogazione del servizio scolastico, con la relazione tra scuola e contesto territoriale.

I livelli di estensione di questa prospettiva sistemica possono essere diversi, dal macrosistema scolastico al microsistema riferito all'aula; a noi interessa privilegiare una prospettiva intermedia, relativa all'unità scolastica come contesto di erogazione del servizio scolastico dotato di una sua progettualità autonoma e collocato in un determinato contesto ambientale.

Proveremo, pertanto, a rappresentare l'Istituto scolastico nelle sue diverse componenti e nelle relazioni che tra di esse si instaurano, tentando di collocare l'azione del singolo docente nel quadro di una prospettiva sistemica. Più specificamente il contributo si articola in sei sezioni: nella prima si richiamano alcune ragioni che giustificano l'allargamento dello sguardo del docente all'intero Istituto scolastico, non solo all'aula nella quale svolge la sua funzione primaria; nella seconda vengono presentati i diversi livelli su cui valutare una realtà scolastica, provando a riconoscerne le reciproche relazioni; le tre sezioni successive si concentrano su ciascuno dei livelli proposti, mirando ad offrire alcuni concetti generali di inquadramento che verranno poi sviluppati nei contributi specifici presenti in questa area di studio; l'ultima sezione propone una visione di insieme dei vari livelli indicati, attraverso alcune immagini complessive che caratterizzano le diverse visioni di un Istituto scolastico.

1. Perché uno sguardo sulla scuola

Tra le innumerevoli ragioni che possono giustificare l'attenzione verso una valutazione di sistema da parte di un insegnante all'inizio della sua carriera professionale ci preme segnalare due ordini di questioni: la prima riconducibile al processo di modificazione del ruolo docente che spinge sempre più verso una considerazione dell'insegnante come componente di un sistema organizzativo; la seconda attenta ai condizionamenti che il contesto scolastico esercita sul lavoro d'aula e, di conseguenza, sull'azione del docente, spesso al di là del grado di consapevolezza e di controllo da parte del singolo insegnante.

Verso un ampliamento del ruolo docente

La nascita della scuola come istituzione sociale ha portato con sé lo sviluppo del ruolo docente come soggetto a cui affidare il compito formativo richiesto dalla comunità sociale. Per lungo tempo tale ruolo è stato visto ed interpretato come un compito individuale, sebbene svolto all'interno dell'istituzione scolastica. Negli ultimi decenni si è assistito ad un'evoluzione del ruolo docente: l'insegnante può essere sempre meno delimitato nella sua azione individuale, bensì richiede di essere collocato in un sistema organizzativo e riconosciuto nelle sue relazioni con gli altri attori organizzativi.

Da qui la necessità di considerare il setting scolastico entro cui svolge la propria azione come oggetto di osservazione privilegiato da riconoscere e considerare per una efficace socializzazione al ruolo docente. Potremmo rappresentare l'evoluzione del ruolo docente nella scuola italiana attraverso tre fasi:

- prima del '74 emergeva un'idea di insegnante come esecutore di prescrizioni programmatiche definite a livello nazionale in uno specifico contesto didattico. L'enfasi veniva posta sul singolo docente, a cui era richiesta l'elaborazione di un piano individuale di lavoro, e risultavano centrali le competenze didattiche utili a tradurre operativamente le finalità e i contenuti previsti dai programmi.
- nei venticinque anni successivi ai decreti del '74 si è venuta delineando un'idea di insegnante come interprete delle indicazioni programmatiche in rapporto ad uno specifico contesto socio-ambientale. L'attenzione si è venuta spostando sulla programmazione collegiale, educativa e didattica, rispetto alla quale risultavano necessarie competenze psico-pedagogiche di analisi dei bisogni formativi e dei requisiti d'ingresso e di progettazione di percorsi educativo-didattici congruenti.
- con l'avvento della autonomia viene emergendo un'idea di insegnante come co-autore di un progetto curricolare. L'enfasi si sposta sul curricolo di scuola, come elaborazione progettuale della propria identità formativa in rapporto ai vincoli e alle linee programmatiche fissate a livello nazionale. Ciò richiede la messa in gioco di competenze culturali, oltre che di ordine psico-pedagogico e didattico, necessarie per la definizione di un progetto formativo che qualifichi la proposta culturale della scuola.

Anche il rapporto tra individuo e gruppo docente si viene riconfigurando, sulla base del rafforzamento della identità culturale e progettuale della singola scuola e del conseguente valore cogente che tale identità assume in rapporto all'operato del singolo. Lo slittamento semantico dal concetto di "libertà di insegnamento" -inteso come tutela di un diritto soggettivo di esercizio discrezionale dell'azione formativa -, a quello di "autonomia didattica" -inteso come espressione di libertà progettuale nello svolgimento di una funzione sociale - sottolinea un mutamento della dinamica tra responsabilità individuale e collegiale. Tale mutamento ridefinisce il tema della responsabilità docente in termini professionali, di soggetto che esplica il suo intervento nell'ambito di un sistema organizzativo dotato di un proprio sistema di ruoli e relazioni, di valori e regole d'azione, di un contesto fisico e sociale.

I riflessi di tale evoluzione sul ruolo docente si possono cogliere nel vigente Contratto Collettivo Nazionale di lavoro del comparto scuola 2002-05, il quale recita: "Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica (art. 25).

La dimensione organizzativa viene richiamata come componente ineludibile del ruolo docente; accanto alle relazioni tradizionalmente caratterizzanti il profilo dell'insegnante, quelle con le discipline di insegnamento e con gli allievi, si fanno strada un insieme di relazioni che allargano il suo raggio d'azione: i colleghi, l'istituzione scolastica, i genitori, gli interlocutori extrascolastici.

Gli stessi timidi tentativi di differenziazione della funzione docente attraverso l'istituzione delle funzioni strumentali al piano dell'offerta formativa e il proliferare di figure di coordinamento e di referenza su specifici progetti ed azioni presuppone una socializzazione al ruolo docente attenta alla natura organizzativa del compito affidato. Il contesto scuola non è più solo il contenitore entro cui riconoscere il contenuto dell'insegnamento, bensì si configura sempre più come l'ambito di esercizio della funzione docente, il luogo in cui strutturare le condizioni dell'azione formativa. Quest'ultima stempera il suo carattere individuale, quasi eroico, basato sul docente "maestro di vita" per divenire l'esito di uno sforzo plurale, la risultante di un processo organizzativo complesso e coordinato.

Ciò che emerge è una visione sistemica ed ecologica della scuola, nella quale la singola componente richiede di essere pensata nelle sue relazioni con le altre parti. Per queste ragioni un apprendistato al ruolo docente non può trascurare di collocare l'evento insegnamento nel contesto istituzionale ed organizzativo entro cui si svolge, riconoscendo l'azione didattica come soggetto focale da inquadrare nello sfondo in cui si struttura. I rischi di una visione delimitata e parcellizzata sono forti, in particolare nella scuola secondaria in virtù del legame con la disciplina di insegnamento su cui si struttura la propria identità professionale. Lo sguardo sulla scuola diviene l'antidoto utile ad allargare il campo di osservazione, a pensare una socializzazione al ruolo professionale multilaterale, globale, complessa, attenta al contesto: guarda caso i principi indicati da Morin alla base di una "testa ben fatta"¹.

Nell'aula c'è la scuola: condizioni di esercizio dell'insegnamento

¹ Morin E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, 2001.

Un altro ordine di ragioni, oltre a quelle connesse all'evoluzione del ruolo docente, conduce ad assumere uno sguardo di scuola: ci riferiamo ai fattori di condizionamento che il contesto scuola esercita sull'azione del singolo insegnante nella propria aula. Pensare la propria professione nel chiuso delle pareti della propria aula non è solo angusto rispetto ad un profilo di insegnante sempre più riconosciuto come soggetto organizzativo, ma rischia anche di essere cieco in rapporto all'influenza che il sistema scolastico determina sui micro-contesti aula in cui si struttura. La maggior parte di questi fattori travalicano l'azione del singolo e mettono in gioco il contesto ambientale entro cui essa si esercita: ci riferiamo, in particolare a fattori di ordine curricolare, organizzativo e culturale.

Riguardo ai primi le scelte progettuali definite a livello di scuola rappresentano i "paletti" entro cui il singolo docente esercita la propria azione professionale. Scelte che possono riguardare sia gli indirizzi di studio, sia i pesi e le relazioni tra le diverse discipline, sia la scansione degli insegnamenti, sia le opzioni metodologiche e didattiche: un insieme di fattori che concorrono a posizionare il contributo del singolo docente all'offerta formativa complessiva e a qualificare il significato della sua azione nel quadro dell'esperienza scolastica degli studenti.

Come abbiamo già richiamato il passaggio verso l'autonomia scolastica ha contribuito a rafforzare lo spazio affidato alla progettualità di scuola, destinato a rafforzarsi ulteriormente nella prospettiva di curricoli di scuola mirati in rapporto alle scelte locali; nella relazione tra il mandato formativo affidato dalla comunità sociale e l'azione del singolo docente tende ad acquistare maggiore rilevanza lo snodo intermedio della singola unità scolastica, come luogo di elaborazione e precisazione della proposta formativa. Riguardo agli aspetti organizzativi, un costrutto utile ad orientarci in queste considerazioni è quello di "curricolo implicito", inteso come insieme di fattori che determinano la qualità dell'esperienza formativa al di là delle intenzionalità esplicite che orientano l'azione del docente. Merita di essere segnalato, in primo luogo, il setting spazio-temporale entro cui si agisce l'azione insegnativa: la struttura dell'edificio, la disposizione delle aule, il loro arredo, la presenza di altri spazi didattici, i caratteri e le modalità d'uso degli spazi non didattici (atri, giardino, corridoi, ...), la strutturazione della giornata scolastica, la successione delle varie attività, le loro durate sono alcuni degli elementi che definiscono il contesto d'azione entro cui il singolo insegnante opera. Si tratta spesso di variabili più o meno consapevolmente riconosciute come assegnate, non modificabili, che influenzano profondamente la qualità e l'efficacia delle esperienze formative messe in atto dalla scuola.

Un secondo fattore organizzativo riguarda il sistema dei ruoli e delle relazioni tra i diversi attori che compongono la comunità scolastica (dirigente, insegnanti, personale amministrativo, personale tecnico, personale ausiliario, studenti), entro il quale il singolo insegnante struttura la dinamica relazionale con i propri allievi. Infine l'insieme di regole organizzative, implicite ed esplicite, che governano i comportamenti e le relazioni tra i soggetti, anch'esse permeanti e strutturanti le azioni e le relazioni che avvengono nei micro-contesti d'aula.

Gli stessi fattori culturali concorrono al "curricolo implicito" nei termini dell'insieme di valori che connotano una determinata comunità sociale, più o meno consapevolmente assunti, e che ne influenzano i comportamenti e i loro significati. Valori che si riflettono nel repertorio di rituali, di miti, di usanze, di tradizioni ("si è sempre fatto così"), di abitudini caratterizzanti il singolo contesto scolastico e che quasi vent'anni fa facevano dire a Piero Bontadini, nella prefazione del testo di Piero Romei sull'applicazione dei principi di analisi organizzativa al sistema scolastico che

“ogni scuola è una nazione”. Lo stesso concetto di clima organizzativo, frequentemente impiegato per connotare le componenti immateriali di un determinato sistema sociale, evoca la forte incidenza che la cultura prevalente in un contesto organizzativo ha sulle modalità di funzionamento delle sue componenti.

Anche in questo caso, forse in modo ancor più eclatante che nei precedenti, l'individuo agisce la sua azione all'interno di una cornice culturale che contribuisce a definirne i significati per gli altri attori del sistema e per il soggetto stesso. Le pareti dell'aula si confermano una protezione fragile, spesso puramente simbolica, di un'osmosi tra interno ed esterno pervasiva ed irriducibile a qualsiasi perimetrazione rigida e definitiva. Il contesto micro – l'aula – e il contesto macro – la scuola – si influenzano reciprocamente in un gioco di condizionamenti e di retroazioni che richiede, inevitabilmente, la capacità di uno sguardo strabico in grado di considerarli contemporaneamente entrambi. Una socializzazione al ruolo docente non può ignorare le relazioni di ordine curricolare, organizzativo e culturale tra il sistema scuola e il sistema aula: imparare ad insegnare significa anche riconoscere i condizionamenti e le influenze che il contesto scolastico esercita sulla propria azione e gestire efficacemente le relazioni tra la propria responsabilità individuale e la struttura sociale ed organizzativa in cui si è inseriti.

2. Livelli di valutazione di una scuola

Sulla base delle premesse indicate proveremo ad individuare i livelli essenziali che caratterizzano la valutazione di una unità scolastica, a partire dalla distinzione proposta da Barbier² tra valutazione dei soggetti – la quale assume come unità di analisi il singolo soggetto (studente, insegnante, Capo di istituto, scuola) allo scopo di classificarlo in rapporto a determinate prestazioni ed abilità – e valutazione delle azioni, la quale assume come unità di analisi le azioni e i comportamenti dei soggetti (azioni di apprendimento dell'allievo, azioni di insegnamento del docente, azioni organizzative del Capo di Istituto, azioni progettuali della scuola) allo scopo di verificarne la congruenza con gli intenti iniziali. In rapporto ad essa proponiamo una scelta di campo nel determinare gli ambiti della valutazione, i quali non si identificano con i soggetti che compongono la realtà scolastica (l'allievo, l'insegnante, il Dirigente, la scuola come entità organizzativa che eroga un determinato servizio formativo), bensì con le azioni che tali soggetti mettono in atto (processi di apprendimento, di insegnamento, organizzativi e gestionali, di erogazione di un servizio formativo). La distinzione pare sottile dal punto di vista concettuale, ma ha delle profonde implicazioni in rapporto al significato attribuito alla valutazione: in una prospettiva di sviluppo, su cui intendiamo posizionarci, lo scopo dei processi (auto)valutativi non consiste nell'esprimere giudizi sui diversi soggetti o nel collocarli in un'ideale graduatoria di merito, bensì nel fornire un feed-back informativo e critico utile a regolare i loro comportamenti e le loro azioni.

Oggetto privilegiato delle modalità (auto) valutative sono, quindi, i processi messi in atto in una realtà scolastica, intesi come “insieme di attività correlate ed interagenti che trasformano elementi in entrata in elementi in uscita”³. Più specificamente possiamo identificare i potenziali ambiti di una valutazione integrata

² Barbier J.M., *La valutazione nel processo formativo*, Loescher, Torino, 1989.

³ Si tratta della definizione di processo organizzativo proposta dalle norme UNI-ISO: 9000, la quale ben si adatta a caratterizzare la generalità dei processi messi in atto in una realtà organizzativa.

in rapporto alla tipologia dei processi che concorrono ad erogare il servizio scolastico all'interno di una unità scolastica:

- processi di apprendimento messi in atto dall'allievo in quanto soggetto chiave dell'azione formativa;
- processi di insegnamento attivati dall'èquipe pedagogica responsabile del percorso formativo del singolo allievo, intesi come predisposizione delle condizioni ottimali per promuovere l'apprendimento dell'allievo;
- processi organizzativi e gestionali attuati dall'Istituto scolastico entro cui si svolge il percorso di insegnamento/apprendimento, intesi come predisposizione delle condizioni di esercizio dell'esperienza formativa.

La Fig. 1 rappresenta le tre tipologie dei processi indicati attraverso un sistema a cerchi concentrici, per evidenziare le relazioni sinergiche che si vengono a creare tra di essi: il processo di apprendimento, assunto come cuore dell'esperienza formativa, presuppone l'attivazione di un processo di insegnamento, il quale -a sua volta – richiede alcune condizioni di esercizio sul piano organizzativo e gestionale.

Evidentemente i tre livelli indicati si riferiscono ai principali attori dell'esperienza scolastica (allievo, insegnanti, dirigenza e personale non docente), ma il processo (auto)valutativo non è finalizzato ad esprimere un giudizio su di essi (in una logica di valutazione dei soggetti), bensì a regolare e a migliorare i propri comportamenti (in una logica di valutazione delle azioni).

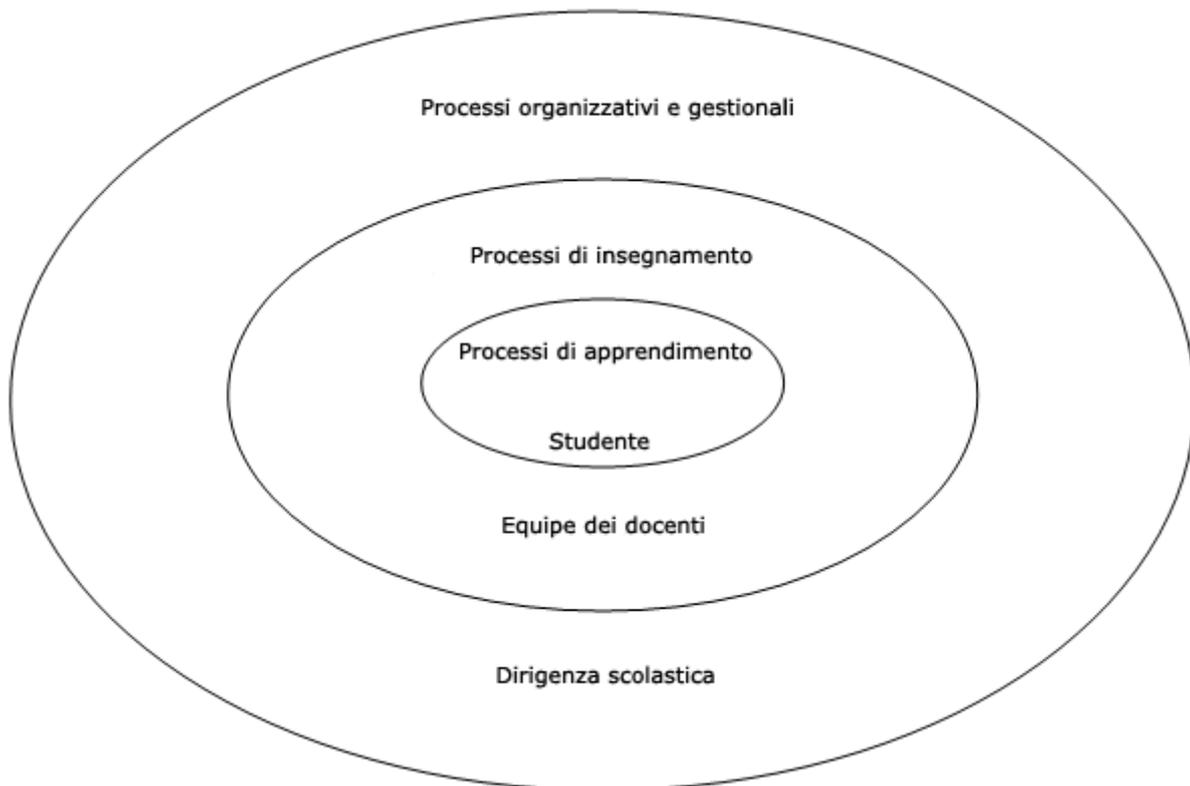


Figura 1

Processi di apprendimento, processi di insegnamento, processi organizzativo-gestionali: sono questi i tre ambiti su cui strutturare percorsi di valutazione nel contesto di un Istituto scolastico. L'attenzione privilegiata ai processi, che abbiamo visto caratterizzare i percorsi valutativi, richiede comunque di essere ricondotta ad una considerazione sistemica del servizio scolastico, attenta a correlare una valutazione di processo con le altre componenti che definiscono la qualità del fare scuola.

Nelle prossime sezioni proveremo a richiamare alcuni concetti chiave relativi ai tre ambiti di indagine richiamati, rinviando ad altri materiali presenti nel sito ulteriori percorsi di approfondimento e di sviluppo.

3. Valutazione degli apprendimenti

A partire da un paradigma di apprendimento costruttivista, socio-culturale e situato, possiamo riconoscere una progressiva estensione dell'esperienza apprenditiva, inizialmente ricondotta alla sola dimensione cognitiva e sempre più allargata alle dimensioni sociali, affettive, volitive. L. Mason parla di "triplice alleanza" tra cognizione, metacognizione e motivazione a sottolineare la reciproca interazione tra i tre ordini di fattori: "quando siamo impegnati, ad esempio, a stabilire relazioni, connessioni, interdipendenze, a trasferire conoscenze da un'area semantica ad un'altra, a seguire una strategia per risolvere un problema non sono implicati solo degli aspetti cognitivi, in quanto bisogna anche voler intraprendere e portare a termine una determinata attività sapendo superare eventuali difficoltà (motivazione), progettarla in base alle conoscenze che abbiamo delle nostre capacità e strategie a disposizione e di ciò che ci è richiesto dalla situazione, controllarla e regolarla mentre è in atto apportando tutte le modifiche necessarie, valutarne i risultati (metacognizione)⁴.

Analizzando più specificamente le tre componenti indicati possiamo evidenziare come in rapporto ai processi cognitivi si possano distinguere diversi livelli di conoscenza, riconducibili alle conoscenze dichiarative (sapere cosa?), alle conoscenze procedurali (sapere come?) e alle conoscenze strategiche (sapere quando?).

In rapporto ai processi metacognitivi possiamo distinguere tra le conoscenze metacognitive - relative alla consapevolezza che il soggetto possiede del proprio funzionamento cognitivo, delle caratteristiche del compito da svolgere, delle procedure e strategie impiegabili, delle condizioni d'uso delle conoscenze pregresse - e il monitoraggio e la regolazione dei processi cognitivi - attraverso la pianificazione delle tappe di svolgimento di un compito, l'autocontrollo continuo delle proprie azioni, la valutazione del risultato in rapporto agli intenti iniziali. In rapporto ai processi motivazionali è possibile separare le componenti motivazionali in senso stretto, intesi come orientamento verso specifici obiettivi e determinazione del loro perseguimento, dalle componenti attribuzionali, intesi come attribuzione delle cause di successo/insuccesso intrecciata con dinamiche affettive (senso e stima di sé), credenze epistemologiche, etc.

Ciò che emerge è una considerazione a tutto campo della natura dell'apprendimento con tre implicazioni essenziali sul piano valutativo: innanzi tutto l'impossibilità di considerare i risultati dell'apprendimento soltanto in termini di prestazioni finali, bensì anche di disposizioni interne, riflessione critica,

⁴ Mason L., Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti di apprendimento, CLEUP, Padova, 1996.

consapevolezza del significato delle conoscenze apprese, etc.; in secondo luogo la stretta integrazione che si stabilisce tra i prodotti dell'apprendimento e i processi che li determinano, in rapporto alle strategie, le procedure, le attività di pianificazione, monitoraggio e regolazione delle azioni; infine la funzione essenziale attribuita ai contesti dove si sviluppano conoscenze ed abilità, che non possono più essere separati dalle attività stesse in quanto contribuiscono a determinarle e a condizionarle.

La considerazione di questo insieme di fattori permette di ricondurre alla finalità dell'“apprendere ad apprendere” il senso ultimo del processo formativo, in quanto attenzione integrata alle componenti cognitive, metacognitive, motivazionali ed attribuzionali⁵; lo schema proposto nella Fig. 2 mira a sintetizzare le dimensioni di analisi che contraddistinguono la valutazione dei processi di apprendimento.

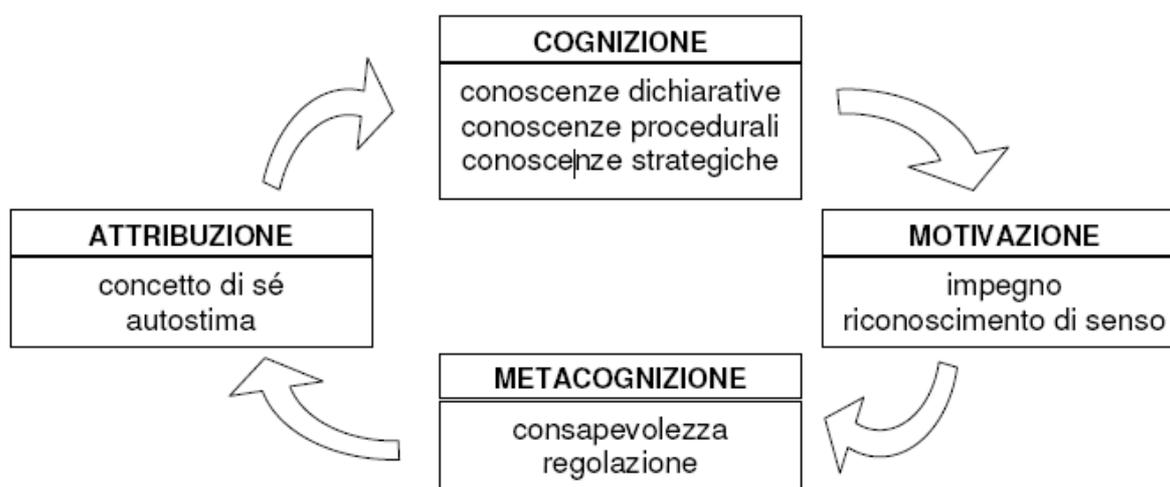


fig. 2 Dimensioni di analisi nella valutazione dei processi di apprendimento

4. Valutazione degli insegnamenti

L'azione di insegnamento si presenta come un oggetto particolarmente complesso. La sua natura processuale impedisce una valutazione “a freddo”, distanziata nel tempo e nello spazio, bensì richiede di fare i conti con la dinamica degli eventi nel corso del loro svolgimento. La sua natura contestuale non consente l'assunzione di idealtipi di comportamento universali, bensì richiede di calibrare la realtà e le azioni in rapporto ad un “qui e ora” unico e irripetibile. La sua natura relazionale non permette di limitare l'osservazione al piano del contenuto, bensì richiede un'assunzione delle modalità di reciproca interazione e della dinamica relazionale agita con i singoli e con il gruppo. La sua natura pragmatica - finalizzata al raggiungimento di determinati risultati di apprendimento - implica l'esigenza di commisurare i comportamenti professionali e le azioni didattiche in rapporto agli apprendimenti effettivamente conseguiti dagli allievi.

⁵ Cfr. Varisco B.M., Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze, Carocci, Roma, 2004

La sua natura plurale - in quanto rivolta ad un gruppo di allievi nel quale ciascuno è portatore di un proprio insieme di bisogni, motivazioni, preconoscenze, attitudini, stili di apprendimento - richiede di valutare l'efficacia in rapporto alle risposte fornite a tali diversità. La sua natura istituzionale - in quanto agita all'interno di un contesto scolastico dotato di norme, indicazioni programmatiche, codici simbolici - richiede di collocare l'azione del singolo insegnante entro un quadro interpretativo più ampio.

All'interno di queste problematicità proviamo ad individuare alcune dimensioni di analisi dell'insegnamento prendendo spunto da un progetto sull'efficacia dell'insegnamento, promosso dall'IRRE Lombardia, nel quale venivano individuati due livelli d'indagine (cfr. Fig. 3)⁶: il primo focalizza l'azione di insegnamento come ambito di responsabilità individuale, articolandolo in rapporto a tre dimensioni di analisi:

- la dimensione organizzativa, in rapporto alla predisposizione del setting formativo;
- la dimensione metodologica, in rapporto alle forme della mediazione didattica;
- la dimensione relazionale, in rapporto alla gestione della relazione comunicativa.

Il secondo cerchio focalizza il lavoro cooperativo come ambito di responsabilità collegiale, articolandolo in rapporto a tre dimensioni di analisi:

la dimensione culturale, in rapporto alla cultura professionale condivisa dall'èquipe pedagogica;

la dimensione progettuale, in rapporto alla progettazione educativo-didattica definita collegialmente;

la dimensione operativa, in rapporto all'azione didattica gestita in comune tra più docenti.

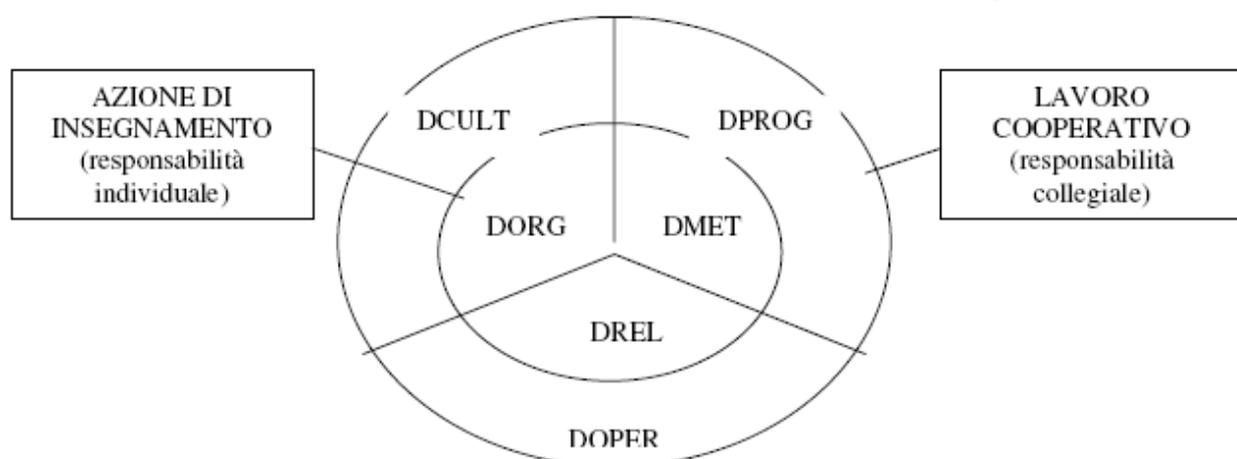


Fig. 3 Dimensioni di analisi nell'autovalutazione del processo di insegnamento.

DORG = dimensione organizzativa; DMET = dimensione metodologica;

DREL = dimensione relazionale;

DCULT = dimensione culturale; DPROG = dimensione progettuale;

⁶ Cfr. Castoldi M. (a cura di), L'efficacia dell'insegnamento, Angeli, Milano, 2002.

DOPER = dimensione operativa;

In rapporto a tali ambiti l'efficacia dell'insegnamento non assume un valore assoluto, bensì viene apprezzata in rapporto alle condizioni di contesto entro cui si esercita, sulla base dei seguenti quattro parametri di lettura:

- la significatività in rapporto al contenuto di insegnamento a cui si riferisce;
- l'adeguatezza in rapporto ai soggetti di apprendimento a cui si rivolge;
- la congruenza in rapporto alle intenzionalità didattiche del docente;
- la coerenza in rapporto alle scelte collegiali assunte a livello di gruppo di insegnamento e di scuola.

5. Valutazione dell'Istituto scolastico

Il terzo ambito di autovalutazione riguarda la dimensione definita da C. Scurati dell'educazionale⁷, ad intendere le condizioni di esercizio che consentono l'erogazione del processo educativo, e mette in gioco in modo specifico il ruolo e le funzioni affidate alla Dirigenza scolastica, in quanto soggetto responsabile della realizzazione di tali condizioni e del loro controllo. A tale proposito intendiamo proporre uno schema base di analisi del servizio scolastico, accreditato sia a livello nazionale che internazionale, denominato "CIPP model" quale acronimo delle quattro dimensioni caratterizzanti il modello: contesto, input, processi e prodotti.

All'interno di una visione sistemica del funzionamento di una scuola, i dati di contesto e di input assumono il valore di variabili assegnate, ovvero variabili non direttamente correlate agli esiti ottenuti ma da considerare nell'attribuzione di un valore corretto alle differenze di risultato rilevate (vedi, ad esempio, il livello socio-culturale degli studenti o l'entità delle risorse economiche in bilancio). I processi educativi sono generalmente analizzati in rapporto a due livelli di analisi: il livello di scuola, inteso come l'insieme delle condizioni organizzative entro cui la scuola svolge la sua funzione educativa (dimensione educativa); il livello di classe, inteso come condizioni di svolgimento dell'azione di insegnamento-apprendimento (dimensione educativa).

I dati di esito intendono riconoscere i risultati raggiunti dall'Istituto scolastico, sia in relazione agli esiti formativi degli studenti – diretti e indiretti -, sia in relazione alla soddisfazione delle diverse componenti della comunità scolastica ed all'immagine complessiva della scuola (vedi fig. 4).



Fig. 4 CIPP model applicato al servizio scolastico.

⁷ Scurati C. (a cura di), *Valutare gli alunni, gli insegnanti, la scuola*, La Scuola, Brescia, 1993.

Il riferimento al CIPP model ci consente di configurare con maggiore precisione le relazioni che si possono stabilire tra le risultanze degli approcci autovalutativi, prevalentemente focalizzate sulla dimensione dei processi (di apprendimento, di insegnamento, organizzativi e gestionali), e le risultanze emergenti da altre modalità valutative di tipo esterno. In particolare le forme di testing degli apprendimenti impiegate sia a livello nazionale (vedi le diverse edizioni del Progetto Pilota curato dall'INVALSI e la recente messa a regime nel ciclo primario), sia a livello internazionale (vedi le risultanze del progetto PISA sugli apprendimenti degli studenti quindicenni, come esempio più recente ed autorevole) consentono di disporre di dati comparativi sugli esiti formativi utili ad interpretare le risultanze di processo emergenti dalle attività autovalutative e a riconoscere dimensioni strategiche su cui focalizzare l'attenzione nei percorsi di autovalutazione.

Allo stesso modo l'indagine sulla qualità dell'offerta formativa realizzata dall'INVALSI nell'ambito dei Progetti Pilota può rappresentare un prototipo per strumenti di monitoraggio in grado di fornire alle scuole elementi di confronto e di posizionamento, non solo in relazione agli esiti formativi, ma anche in rapporto a dati di contesto, di risorse e di processo; anche in questo caso tali dati possono supportare i processi di autovalutazione interna e consentirne una lettura più articolata e meno autoreferenziale. In termini più generali il CIPP model ci fornisce uno schema concettuale utile a collocare l'analisi dei processi in un quadro di relazioni più comprensivo, non solo con i risultati che tali processi determinano, ma anche con alcune variabili di sfondo in termini di contesto territoriale e dotazione di risorse. Ciò permette di sottolineare l'integrazione reciproca necessaria tra modalità di valutazione interna ed esterna, non solo nella prospettiva di sistema di valutazione, ma anche nella prospettiva di valutazione di sistema discussa in queste pagine.

6. Immagini organizzative della scuola

Sulla base delle dimensioni di analisi proposte nelle sezioni precedenti, intendiamo concludere il contributo con una proposta di sintesi, che aiuti a connettere i diversi piani indicati in una visione comprensiva della scuola. Per spiegare la complessità dei fenomeni organizzativi molti autori hanno fatto ricorso alle metafore, in quanto dispositivo linguistico in grado di condensare in una immagine i tratti salienti di un evento complesso. L'uso delle metafore risulta particolarmente fecondo se applicato all'osservazione e all'analisi dell'unità scolastica, in quanto strumento euristico in grado di rilevare la trama sottesa agli eventi osservabili e ai processi oggetto di analisi.

Le diverse immagini dell'organizzazione scolastica proposte dalla letteratura su questo tema riecheggiano concetti e prospettive mutuati dall'analisi organizzativa; anch'essi non sono in alternativa tra loro, bensì propongono punti di vista differenti — e quindi complementari — da cui osservare i fenomeni organizzativi della scuola.

Un quadro sintetico delle immagini organizzative della scuola è proposto da Miles e Ekholm⁸, i quali - a partire da una ricognizione degli studi su questo tema -

⁸ Miles M.B. – Ekholm M., "What is School Improvement?", in Van Velzen W.G. et alii, *Making School Improvement Work*, ACCO, Leuven, 1985, pp. 33-67.

propongono cinque modelli interpretativi: razionale-burocratico, professionale-collegiale, socio-tecnico, politico e naturale. Per ciascuno di essi individuano gli assunti di base, le strutture, le procedure e i valori enfatizzati, le conseguenze per la definizione delle scelte di fondo e dei compiti gestionali e per l'azione di insegnamento e di apprendimento.

Immagine razionale-burocratica

L'immagine razionale-burocratica assume che i processi di insegnamento e di apprendimento si fondino su un ordine soggiacente e prevedibile e che la scuola sia creata per uno scopo: perseguire specifici obiettivi attraverso l'utilizzazione di una tecnologia ben conosciuta (attività, metodi, contenuti). Le sue parole chiave sono verità, razionalità e orientamento ai compiti.

Questa immagine enfatizza alcuni aspetti strutturali, a partire dall'analisi proposta da Weber: una divisione del lavoro formalizzata che definisca ruoli e compiti per i diversi soggetti e una rigida struttura gerarchica. Sul piano procedurale c'è una forte enfasi sulle regole e sul loro rispetto, una scarsa autonomia e discrezionalità dei singoli, un attento controllo gerarchico basato sulle regole, un sistema di ricompense e punizioni. La struttura scolastica si caratterizza sul piano verticale, mediante legami saldi tra i diversi livelli organizzativi; scarsa la necessità di coordinamento e di cooperazione tra pari: ogni persona conosce la mansione che deve svolgere e la esegue. L'organigramma può essere assunto come metafora per eccellenza di questa visione, nelle sue relazioni chiare ed ordinate.

A un livello più generale, l'immagine razionale burocratica si fonda su valori quali la routinizzazione e la formalizzazione, l'uniformità delle procedure e delle regole e la mancanza di autonomia della singola unità scolastica. Le scelte di fondo vengono determinate dall'alto, a partire dal Ministero e dai suoi organi periferici; il compito del management consiste nel chiarire tali scelte e gli obiettivi generali, specificare i modi per realizzarli e accertarsi che essi siano raggiunti attraverso un attento controllo delle prestazioni di insegnanti e studenti. L'insegnamento è simile a qualsiasi altro lavoro e consiste nel condurre tecnicamente attività ben definite, rispettare le regole organizzative, accertare i risultati di apprendimento degli studenti. L'apprendimento tende ad essere condotto in modi standardizzati e fa frequente uso di attività di recupero e di gruppi omogenei; lo studente è visto come un vaso vuoto o come un materiale grezzo a cui dare forma.

Nella sua versione migliore tale immagine implica un approccio competente ed accurato all'attività scolastica, volto ad assolvere al meglio il proprio compito di conseguire i risultati formativi prescritti. Nella sua versione peggiore si riduce ad un gretto e meccanico rispetto delle regole, con una sostanziale indifferenza verso l'apprendimento.

Immagine professionale-collegiale

L'immagine professionale collegiale assume che i processi di apprendimento e di insegnamento siano complessi, non risultino pienamente compresi e richiedano una competenza professionale accurata e in continuo sviluppo. La missione della scuola consiste nell'applicare la propria competenza professionale ai bisogni formativi degli studenti; le parole chiave sono competenza, esperienza, conoscenza tecnica, responsabilità. La metafora che la rappresenta è quella dello studio professionale, ovvero un insieme di professionisti – ciascuno dotato di una competenza autonoma – coordinati in vista di una comune attività.

Tale immagine enfatizza i livelli strutturali più vicini alla dimensione professionale, come i gruppi di materia o di anno, i momenti di coordinamento a livello di Istituto e i meccanismi per lo scambio e l'apprendimento professionale. Sul piano procedurale c'è molta enfasi sulla discrezionalità professionale, a partire dall'assunto che buoni professionisti sappiano coordinare il loro lavoro con quello di altri professionisti; i legami più solidi si stabiliscono tra pari, a livello orizzontale. Al principio secondo cui i professionisti necessitano di apprendere continuamente lungo la loro carriera si accompagna il principio per il quale essi necessitano di un costante feedback sulle loro prestazioni: non viene richiesta conformità alle regole, bensì capacità di sviluppo professionale.

Al livello più generale questa immagine assume valori quali l'apprendimento individuale e collettivo, la produttività nel realizzare i risultati formativi e una certa dose di autonomia dalle pressioni dell'ambiente. Le scelte di fondo vengono determinate sulla base della conoscenza dei professionisti, più che provenire dall'alto. Il ruolo di management è principalmente volto a supportare il lavoro degli insegnanti, a partire da una chiara distinzione degli ambiti di competenza: i Capi di Istituto si occupano di compiti amministrativi e di supporto e gli insegnanti si concentrano sui problemi curricolari. L'insegnamento è concepito come un'abilità che richiede un elevato tasso di competenza. Gli insegnanti diagnosticano attentamente i bisogni degli studenti, scelgono le modalità di intervento più appropriate ed accertano i risultati. Le attività di apprendimento tendono ad essere più individualizzate, adattandosi alle differenze tra gli studenti, i quali sono posti al centro dell'attenzione della scuola.

Nella versione migliore tale immagine implica insegnanti competenti, altamente responsabili e comprensivi verso i propri studenti, disposti a migliorare il loro bagaglio professionale. Nella versione peggiore viene dimenticata la dimensione collegiale e la scuola si riduce ad un coacervo di professionisti isolati e arroganti che "sanno bene" ciò che occorre agli studenti ed ignorano genitori e autorità.

Immagine socio-tecnica

L'immagine socio-tecnica assume che i processi di insegnamento siano qualcosa di ambiguo, ma che gli obiettivi generali dell'educazione risultino ragionevolmente chiari. L'ambiguità è affrontata concependo l'organizzazione come un insieme di parti interdipendenti, regolate da feedback interni e provenienti dall'ambiente. Le parole chiave sono fiducia, apprendimento, collaborazione. La metafora che meglio richiama questa visione è quella dell'organismo, ad evidenziare un insieme di parti funzionalmente collegate in relazione ad uno scopo unitario.

Questa immagine enfatizza sia gli aspetti sociali di una comunicazione efficace, di una buona capacità di problem-solving, di un clima positivo, sia gli aspetti tecnici dell'insegnamento e del curriculum entro il quale l'insegnamento è incorporato. Gli aspetti strutturali enfatizzati tendono ad essere i gruppi, sia formali (gruppi di materia e di anno, organi collegiali), sia informali (rete di colleghi).

Infatti l'organizzazione è vista come un insieme di gruppi sovrapposti, in cui i leader dei gruppi "inferiori" fungono da elementi di connessione, in virtù della loro appartenenza ai gruppi "superiori". Sul piano procedurale vi è una forte enfasi sulle capacità di problem-solving, sulla collaborazione nei processi decisionali, sulla comunicazione aperta e sul continuo sviluppo delle abilità sottese a questi aspetti.

Al livello più generale questa immagine assume valori quali l'interdipendenza, la condivisione delle norme, l'aperta comunicazione, la capacità di problem-solving.

Essa valorizza anche l'autorinnovamento e l'apprendimento, sia negli individui che nelle organizzazioni, sviluppati attraverso l'auto-studio e l'azione di miglioramento. Le scelte di fondo derivano dall'interazione e dal lavoro comune di coloro che sono più direttamente implicati nel sistema educativo (incluse le autorità locali). Tali scelte si modificano e si sviluppano attraverso l'esperienza di apprendimento collegiale e l'adattamento alle pressioni dell'ambiente da parte dei membri della scuola. Il compito del management consiste nel dirigere ed aiutare, coinvolgendo tutti i membri del sistema nell'attività comune e nell'azione di sviluppo.

L'insegnamento prevede un attivo coinvolgimento degli studenti, l'apprendimento è visto come indagine e problem solving, spesso con l'ausilio di lavori di gruppo. Gli studenti non sono visti come destinatari passivi, ma come componenti attive del sistema scolastico. I gruppi di apprendimento tendono ad essere eterogenei e organizzati su base temporanea (ad esempio, gruppi di progetto).

Nella sua versione migliore questa immagine presenta la scuola come un luogo eccitante, umano, adatto per vivere e lavorare; essa delinea un ambiente in cui gli studenti e gli adulti insieme hanno l'opportunità di imparare le abilità e gli atteggiamenti connessi alla vita democratica. Nella sua versione peggiore può degenerare in una centratura sulla "crescita personale" o su priorità di processo, piuttosto che su aspetti sostanziali del curriculum o può condurre gli adulti a concentrarsi sulla qualità della loro vita scolastica, abbandonando gli studenti alla routine o ad esperienze tradizionali di apprendimento.

Immagine politica

L'immagine politica assume che l'insegnamento e l'apprendimento occorrono in un determinato contesto, nel quale gli individui e i gruppi sono portatori di differenti interessi, spesso in conflitto tra loro, che perseguono attivamente. In queste circostanze, le finalità dell'educazione possono divenire ambigue e i processi educativi possono diventare uno dei terreni di conflitto e di lotta. Le persone realizzano i loro interessi attraverso l'esercizio diretto del potere e dell'influenza, la costruzione di fazioni e coalizioni e l'uso della contrattazione e del compromesso. Le parole chiave sono potere, conflitto, lotta. Secondo questa immagine la scuola non ha una missione chiara e condivisa: essa è un'arena, dove differenti posizioni — sia ufficiali, sia ufficiose — si confrontano e si scontrano.

Gli aspetti strutturali enfatizzati tendono ad essere i gruppi informali, le coalizioni, le fazioni, le cricche, le appartenenze. I gruppi formali possono anche risultare importanti, ma in quanto perseguono propri interessi, non in quanto assolvono un compito assegnato, come emerge dalle altre immagini esaminate. Sul piano procedurale si enfatizza la comprensione e l'uso del potere informale, la riservatezza, i processi di contrattazione e di negoziazione. Il potere nelle organizzazioni è decentralizzato, di fatto: gli ordini gerarchici possono non essere eseguiti e le iniziative dal basso possono essere annullate da quelle di altri colleghi; la gestione del conflitto risulta di importanza cruciale.

A livello più generale i valori assunti sono l'autonomia (specialmente riguardo ai docenti), la piena consapevolezza dei propri interessi, l'abilità di instaurare e rafforzare le relazioni personali e di utilizzarle contro i nemici. Il conflitto stesso è considerato come "il pane della vita"; l'abilità più apprezzata consiste nel

perseguire i propri interessi aggressivamente e realisticamente, senza danneggiare il sistema organizzativo o renderlo invivibile. Le scelte di fondo sono determinate "de facto", non "de jure"; esse rappresentano l'esito della contrattazione e della mediazione tra le persone più potenti. Il lavoro di management non è meno politico di quello degli altri gruppi che agiscono nell'organizzazione; infatti si tratta di perseguire i propri interessi, trovare alleati, costruire coalizioni, bloccare gli sforzi potenzialmente pericolosi di altri soggetti e così via.

La visione dell'insegnamento dipende dal punto di vista con cui gli insegnanti osservano gli studenti, i quali costituiscono un altro gruppo o insieme di gruppi nell'arena: se li considerano alleati possono lavorare con gli studenti e contribuire al miglioramento del processo formativo; se sono portatori di un insieme di interessi più ristretto e autoorientato, possono concepire l'insegnamento solo come un male necessario da gestire routinariamente ed in maniera indolore, sforzandosi di escludere gli studenti dalla gestione del potere. L'apprendimento è specularmente visto in modo diverso, a seconda che gli studenti siano considerati alleati o nemici: nel primo caso l'apprendimento viene inteso come presa di coscienza, mobilitazione di risorse, sostegno ad un ideale; nel secondo caso l'apprendimento diviene un insieme di compiti imposti sul meno potente negli interessi del più potente.

Nella versione migliore l'immagine politica è realistica, vivida, vigorosa. Essa demistifica le relazioni fra i differenti attori nella scuola: si può fare ciò che è possibile, il consenso falso e superficiale è evitato; inoltre, il confronto e lo scontro tra differenti punti di vista spesso conduce a più profonde verità. Nella versione peggiore tale immagine conduce all'indebolimento o anche alla distruzione, della scuola come unità organizzativa; la coerenza scompare, nessuno può realizzare le finalità desiderate.

Immagine naturale

L'immagine naturale assume che gli eventi accadano e si sviluppino autonomamente. Per esempio, l'insegnamento, l'apprendimento e la vita organizzativa stessa si ritiene che avvengano senza particolari esigenze di regolazione, controllo, coordinamento, razionalità o anche solo negoziazione. C'è scarsa chiarezza circa gli obiettivi dell'educazione; i processi di apprendimento non sono particolarmente chiari o ben compresi, ma gli studenti imparano, nel bene e nel male: gli insegnanti e gli studenti fanno quello che possono. Questa visione organizzativa è stata considerata anarchica e le sue parole chiave sono state definite come follia, casualità, gioco, ma i suoi sostenitori parlano di creatività, arte, praticità. Una buona metafora, anche se un poco dissacrante, per rappresentarla è quella del cestino della spazzatura, ad indicare la casualità sottesa ai processi organizzativi.

Tale immagine pone scarsa enfasi sugli elementi strutturali, le diverse parti del sistema scolastico (capo di Istituto, gruppi decisionali, coordinatori) risultano scarsamente correlate agli obiettivi organizzativi e alle altre parti del sistema.

Esistono le strutture, ma non necessariamente lavorano nel modo che si suppone o si auspica. Sul piano procedurale tale immagine si orienta verso attività decentralizzate, non standardizzate; esse non sono gestite razionalmente, né risultano politicamente guidate, bensì rappresentano l'esito di processi determinati dalle domande presenti nella specifica situazione. Le persone scoprono che preferiscono agire, piuttosto che definire obiettivi e poi passare all'azione.

Ad un livello più generale, i valori sottesi a tale immagine evidenziano la necessità di far fronte realisticamente alle esigenze che emergono, l'economia degli

sforzi, la semplicità dei modi, la saggezza della praticità, la fiducia nelle abilità delle persone di cavarsela alla meno peggio, se viene loro concessa l'opportunità di agire. Le scelte di fondo sono assunte da coloro che si suppone debbano farlo — le autorità scolastiche — e riadattate da coloro che devono metterle in atto nei processi e negli eventi quotidiani. Il compito del management è essenzialmente quello di far fronte al flusso di problemi, di soluzioni, di partecipanti e di opportunità di scelta che compongono la realtà quotidiana.

L'insegnamento è visto in modo analogo: esso può anche essere concepito come un'arte piuttosto che come un'abilità o professione. L'immagine frammentaria e sciolta della scuola presuppone la presenza di docenti con un'ampia gamma di approcci all'insegnamento — dal tradizionale al progressivo — e con livelli di competenza molto diversificati; in tali condizioni la visione dell'apprendimento non può che essere molto differenziata.

Nella sua versione migliore tale immagine consente lo sviluppo delle competenze degli individui e la manifestazione della loro creatività. Un sistema naturale è più stabile, meno soggetto a minacce da parte del suo ambiente; per esempio se un genitore critica violentemente il comportamento di un docente, ciò determina scarse ripercussioni sul sistema. mentre in un sistema saldamente interconnesso l'attacco potrebbe determinare una crisi più profonda. I sistemi naturali usano meno energia, richiedono meno coordinamento e sforzi intenzionali di miglioramento. Nella sua versione peggiore la visione del sistema naturale conduce all'isolamento dei membri, in una condizione dove ogni insegnante lavora da solo, separato dai suoi colleghi. Essa può anche giustificare atteggiamenti di riluttanza verso problemi di incompetenza o di trasgressione e favorire una forma di indolente irrazionalità.

Immagine razionale-burocratica, professionale-collegiale, socio-tecnica, politica, naturale: si tratta di cinque visioni diverse di una realtà scolastica, che aiutano a riconnettere in una visione d'insieme i diversi livelli di analisi proposti, sottolineando le strette relazioni che si vengono a creare tra i modi di considerare l'apprendimento, l'insegnamento, l'organizzazione scolastica.