

2. Teoria e pratica in un percorso di autovalutazione di Giovanna Barzanò

2.1 Utilizzare il contesto teorico

Avere gli strumenti per analizzare la genesi storica, politica e scientifica del processo in cui si è coinvolti, per riflettere sui suoi requisiti e sulle sue implicazioni, è molto importante per dare un senso alle azioni che si compiono e comprenderne i possibili effetti e sviluppi.

Nel capitolo precedente Jaap Scheerens ha sintetizzato i punti nodali delle teorie che stanno alla base dell'autovalutazione e hanno costituito il fondamento teorico dei progetti ELANS, AVIMES e STRESA, ai quali si farà spesso riferimento nelle pagine seguenti. I temi trattati sono stati oggetto di presentazioni, seminari e dibattiti che hanno accompagnato l'evolversi di tali progetti. Il presente capitolo intende discutere alcuni presupposti che possono ispirare la traduzione dei concetti in attività e descrivere alcune modalità e procedure.

Un progetto che richiede l'impiego di risorse e la sinergia di più istituzioni - in questo caso le reti di scuole - ha bisogno di un contesto concettuale di riferimento, cioè di un valido apparato di pensiero. Occorre pertanto individuare le fonti originali e autentiche e programmare uno spazio di discussione diretta e continua con i ricercatori: il che è assai diverso che limitarsi all'uso di combinazioni artigianali di bibliografie oppure organizzare incontri occasionali con esperti. Un rapporto continuo con i ricercatori consente d'individuare i contenuti fondamentali che servono a chiarire e a problematizzare adeguatamente le attività nel loro sviluppo, selezionando i contributi e gli approfondimenti necessari attraverso un dialogo con chi ne fa sistematicamente oggetto di studio.

Una cornice teorica rigorosa e percepita come autorevole e prestigiosa costituisce un forte elemento di riconoscimento del gruppo di lavoro: indica un compito - quello di padroneggiarla per discuterla, sfidarla, metterla alla prova - che è forse complesso, ma certamente distingue e accomuna.

Si tratta d'individuare quell'insieme di concetti teorici che possono coniugarsi efficacemente con l'esperienza per fornire quadri interpretativi che creino i presupposti per nuove attribuzioni di significato e per la generazione di nuove conoscenze.

Non sempre questa componente della progettazione di un'attività di autovalutazione riceve la necessaria attenzione. Il problema rimanda alla tradizionale tensione tra il mondo della pratica e il mondo della teoria, che è a volte all'origine di fraintendimenti e giudizi superficiali, per il modo in cui la comunicazione transita verso la scuola. La domanda cruciale è: come la scuola può fare un uso solido e pertinente della conoscenza teorica? Quale dev'essere la teoria da offrire a chi lavora nella pratica?

Secondo Huberman, la conoscenza che circola fra gli insegnanti e che ispira le loro azioni è di tipo prevalentemente "artigianale": fa riferimento a uno scambio di suggerimenti, soluzioni pratiche, resoconti operativi. L'immediatezza, l'urgenza e la varietà dei problemi quotidiani fanno del *problem solving* degli insegnanti un processo di tentativi ed errori essenzialmente privato: i problemi sono affrontati alla spicciolata, ognuno fa ricorso alla propria esperienza o al massimo a sporadici elementi di teoria, a reminiscenze e spunti di riflessione assunti in modo eclettico. Non c'è nei docenti un bisogno palese di avvalersi di conoscenze teoriche: la "conoscenza scientifica", che costituisce metodologicamente il polo opposto della "conoscenza artigianale", tende a essere estranea alla scuola, nonostante le buone intenzioni e i tentativi d'introdurla.

D'altra parte, le prospettive di "decentralizzazione" e autonomia dell'istituto scolastico, che accomunano oggi i sistemi educativi di molti paesi, implicano la devoluzione, il trasferimento a livello di scuola di molte decisioni che venivano prima assunte a livello superiore. Perciò ha senso, in misura sempre maggiore, interrogarsi circa i modi in cui la conoscenza possa

informare e ispirare le decisioni e le azioni di docenti e dirigenti scolastici.

Le nuove esigenze, che derivano dalle accresciute responsabilità decisionali degli insegnanti e dei capi d'istituto, dovrebbero suggerire la necessità di una maggiore attenzione, da parte degli operatori scolastici, a rendere sempre più informati e consapevoli i propri giudizi: un obiettivo che si può raggiungere "importando" conoscenze prodotte esternamente, ma anche conducendo in modo pertinente ricerche sulla propria realtà. Potrebbe essere proprio il nuovo orizzonte dell'autonomia a favorire un'integrazione dei due poli "scientifico" e "artigianale", stimolando un nuovo interesse nei confronti di un modello d'uso della conoscenza che preveda componenti teoriche e insieme componenti contestuali, dove i problemi e i dilemmi della quotidianità si spiegano e acquisiscono significato attraverso la teoria.²

2.1.1 L'interattività sostenuta

In un recente saggio Huberman³ presenta gli esiti di due studi in cui sono analizzate le interazioni tra ricercatori e professionisti dell'educazione: due micromondi per certi versi opposti, che parlano lingue diverse e perseguono fini diversi, ma che possono comunicare e arricchirsi vicendevolmente quando agiscono all'interno di un modello operativo di "interattività sostenuta", in cui le due parti producono nuova conoscenza collaborando insieme ad attività comuni. L'interattività sostenuta implica che teorici e operatori del mondo della scuola, ciascuno con i propri obiettivi e le proprie specificità, conservino la loro identità: senza mescolarsi, ma valorizzandosi reciprocamente, anche per opera di mediatori che esercitino una "funzione ponte". È comunque un processo che richiede una certa intensità e continuità d'incontri.

Le caratteristiche più significative di questo modello sono l'interesse reciproco che si crea tra le due componenti e la presenza in scena della figura dei mediatori che "traducono" e interpretano i linguaggi delle due parti.

Il problema non è quello di mescolare due linguaggi diversi, quanto piuttosto quello di considerare che ci possono essere contesti di progetto in cui ricercatori e professionisti riescono a permearsi senza per nulla perdere le proprie identità, discutendo e condividendo idee e mantenendo allo stesso tempo i propri interessi con autenticità.

Sotto un certo profilo, l'idea dell'interattività sostenuta può essere considerata una proposta operativa per fondare un progetto di autovalutazione che, su una solida base teorica, intenda valorizzare criticamente le informazioni raccolte e i processi attivati. È una modalità che può assicurare supporto scientifico e controllo metodologico *in itinere*, suscitando coinvolgimento e motivazione. Anche perché vi è sottintesa una sfida: se si vuole ovviare all'inconveniente della struttura asimmetrica che tradizionalmente ha caratterizzato il rapporto tra "scuola" ed "esperti" - improntata a una verticalità dietro cui si mescolano deferenza, ammirazione e insieme scetticismo e diffidenza - per costruire dinamiche paritarie, bisogna che la scuola si faccia trovare preparata, che offra un contesto di ricerca e organizzazione interessante e contemporaneamente sappia formulare le sue richieste agli esperti in modo pertinente e stimolante, identificando via via le proprie esigenze.

Si tratta quindi di giocare le nuove opportunità di formazione che l'autovalutazione consente, anche attraverso un nuovo disegno della funzione della consulenza. Quest'aspetto è sottolineato efficacemente in diverse analisi di esperienze di autovalutazione, che rimangono però sempre all'interno di modelli "verticali".⁴

2.2 Il supporto necessario

Alcune attività di autovalutazione possono essere condotte individualmente da scuole che utilizzano strumenti e procedure per conto proprio: questo è soprattutto il caso dei percorsi orientati ad analisi prevalentemente qualitative (si veda il capitolo 11, dedicato all'autointervista dell'insegnante). Si può anche pensare di utilizzare un questionario a risposte chiuse sulle percezioni degli insegnanti sul funzionamento di una singola scuola, desumendolo da una ricerca che è già stata condotta: se lo strumento è corretto si raccoglieranno dati di qualche interesse. Quando però si dovranno analizzare questi dati e ci si troverà, per esempio, di fronte al problema d'interpretare un basso gradimento delle attività di formazione in servizio, non si potrà comprendere se questo sia dovuto a una specifica situazione che si è determinata all'interno della scuola o se il caso s'inserisca in una tendenza comune che riguarda un problema generale (si veda a questo proposito il capitolo 7). La portata e la potenzialità dell'informazione sono limitate dal fatto che ci si deve fermare ai dati grezzi e manca la possibilità di confronto.

Per realizzare un progetto di autovalutazione, dunque, è opportuno costituire una rete di scuole. Il primo rilevante vantaggio di un progetto collettivo è quello di rendere disponibile una quantità di dati che conferisce significatività all'analisi comparata: un requisito determinante per comprendere meglio se stessi. Seguono di qui numerose potenzialità ed esigenze. Le potenzialità riguardano i vari benefici insiti nell'economia di scala, soprattutto la suddivisione dei costi dell'indagine e il probabile incremento di qualità dell'azione. Le esigenze riguardano il supporto che è necessario garantire al gruppo di scuole perché i percorsi di autovalutazione si realizzino appieno e nel migliore dei modi.

Si tratta di un supporto che si sviluppa su molti fronti, alcuni interni, altri esterni: quello scientifico-metodologico, quello tecnico-organizzativo, e quello educativo.⁵

2.2.1 Il supporto scientifico-metodologico

Il supporto scientifico-metodologico consiste nella scelta e nella declinazione dell'apparato di pensiero che ispira il progetto e ne guida lo sviluppo. Quando più scuole mettono in comune le proprie risorse, ci vuole qualcuno che "studia" come predisporre quest'apparato e come offrirlo, in modo che possa essere compreso e progressivamente condiviso. Quali contenuti? Quali esperti? Quali fonti e documenti? Già le risposte a questi primi interrogativi non sono semplici, né possono essere definite in modo univoco una volta per tutte. Si avvia un processo di riflessione e interazione tra esperti, gruppi di lavoro e mediatori che diventa quasi una progettazione architettonica. Il problema è quello di definire i bisogni in base alla struttura operativa che si crea, alle diverse funzioni e ai diversi compiti individuati. Ci sono requisiti di conoscenza da rispettare? Ci sono concetti di base che devono essere padroneggiati da tutti e concetti più complessi da sviluppare con sottogruppi particolari? C'è la possibilità che emergano necessità di approfondimento su temi collaterali difficilmente prevedibili a priori?

Un secondo tipo di questioni riguarda i modi con cui si realizza il supporto scientifico-metodologico e il tipo d'interventi in cui si configura l'azione degli esperti. Il loro contributo può assumere la forma di rapporti, lezioni, proposte operative, costruzione e revisione di strumenti, elaborazioni, revisioni di analisi, discussione critica di materiali prodotti, assistenza alla programmazione, partecipazione a eventi, organizzazione di *workshop* ecc.

È importante sottolineare che il sostegno scientifico-metodologico non è qualcosa che s'improvvisa o si risolve con interventi generali calati dall'alto: piuttosto è una struttura fondamentale del progetto di autovalutazione che ha diverse sfaccettature e componenti e richiede consulenti ed esperti con cui pianificare un'interazione continuativa, possibilmente basata su un reciproco interesse e coinvolgimento, comunque "contrattata" con cura e continuamente aggiustata. È un'interazione che dev'essere costruita e che diviene tanto più fruttuosa per la scuola, quanto più intense e abili sono le domande che si fanno porre. È necessario che le domande poste ai consulenti siano pertinenti e accorte: il che è possibile se

nascono da un ascolto documentato attento e profondo delle loro proposte soppesate e criticate, anche con passione, per derivarne tutto quello che possono offrire.

A volte il luogo delle domande rimane confinato al dibattito che segue le conferenze: qualcuno si prepara, qualcuno improvvisa, spesso il relatore coglie l'occasione per dire quello che avrebbe comunque detto. Il più delle volte, poi, sull'interesse per il contenuto prevale l'elemento scenografico, l'immagine del pubblico che partecipa esibita in diretta. In un progetto di autovalutazione le "domande" dovrebbero avere uno spazio assai più strutturato e pensato: suscitate, cercate e poi riformulate e riordinate, per creare e rendere esplicita una dialettica che è centrale al processo. Fondamentale a questo proposito può essere l'uso della comunicazione scritta, cui ha dato un notevole impulso la posta elettronica. Solo cinque anni fa, quando questa non era ancora molto diffusa, i tre progetti ELANS, AVIMES e STRESA si sarebbero dovuti organizzare molto diversamente. Oggi gli appunti di lavoro transitati per Internet, arricchiti di commenti via via che rimbalzano da un computer all'altro, assumono una rilevanza tutta particolare. Gli esperti possono intrattenere un dialogo con gli operatori della scuola quasi in diretta, le domande e i dubbi assumono *naturaliter* e immediatamente una veste "circolare", nel senso proprio della parola.

Certo, il contatto diretto fra partecipanti ai gruppi di progetto, organizzatori ed esperti rimane essenziale, ma altrettanto indispensabile appare oggi lo scambio per via elettronica di documentazione "dedicata" agli sviluppi dei progetti, ai problemi e alle proposte che sorgono via via. Contatti diretti e circolazione di documenti scientifici e di lavoro sono due componenti che si valorizzano a vicenda, se c'è un contesto organizzativo adeguato.

2.2.2 Il supporto organizzativo e tecnico

Il supporto organizzativo e tecnico riguarda il funzionamento del gruppo di lavoro composto da tutte le scuole di una rete, l'assunzione delle decisioni, la circolazione delle informazioni, la gestione delle risorse, l'organizzazione e la conduzione delle attività - fra cui quelle di formazione -, lo svolgimento dei diversi compiti previsti per l'immissione, l'elaborazione e la restituzione dei dati. È qui che più si mette a frutto la costituzione della "rete": le operazioni in gioco travalicano le possibilità di una singola scuola e introducono una modalità di cooperazione per molti versi ancora poco comune nell'educazione, dove continuano a prevalere concezioni individualistiche del lavoro dei docenti e delle scuole.⁶

Il supporto tecnico-organizzativo può essere garantito dalle scuole stesse, creando strutture decisionali e operative a diversi livelli e suddividendo compiti e responsabilità fra i partecipanti con criteri chiari e dettagliati.

Per esempio, nella rete del progetto STRESA tale struttura comprende un responsabile scientifico (ispettore), due coordinatori (dirigenti) e due gruppi di discussione-decisione: uno, più vasto, dove tutti gli istituti sono rappresentati attraverso i propri dirigenti, in cui si discutono le scelte di fondo e si presentano le procedure da seguire; e un sottogruppo di coordinamento, più ristretto, che istruisce la discussione, predispone i materiali e cura la programmazione di dettaglio, la gestione e la comunicazione.

A livello di scuola, in ogni istituto le attività relative al progetto sono organizzate e realizzate dal dirigente e da un gruppo di docenti nominati dal collegio (gruppo di progetto, o *task force*) che stabiliscono le modalità di coinvolgimento della scuola e dei colleghi, la raccolta e l'uso delle informazioni ecc., preparano l'illustrazione dei risultati.

Questi docenti partecipano ai seminari di formazione e agli incontri con gli esperti: tali attività si svolgono in assemblea "plenaria", con la partecipazione dei gruppi di progetto di tutte le scuole. Ci sono poi piccoli gruppi di lavoro tematici, composti dagli stessi docenti, con vari obiettivi (mettere a punto strumenti, stabilire le modalità di distribuzione ecc.).

Un settore impegnativo dell' organizzazione consiste nell' applicazione delle tecnologie per la comunicazione, per le rilevazioni, l'analisi e la diffusione dei risultati. È evidente l'esigenza di uniformità d'uso delle procedure e dei programmi di software, che spesso devono essere appositamente commissionati e definiti. Occorre perciò un'accurata programmazione a monte, oltre che flessibilità e prontezza d'intervento, nel caso in cui si verificano errori.

È essenziale la disponibilità di tecnici che siano in grado di comprendere il processo e possano dare adeguati suggerimenti in itinere.

Il supporto organizzativo è una componente importante e tutt'altro che trascurabile, sotto tutti i profili: le operazioni che ne fanno parte non sono di per sé complesse. Però si può presentare difficile la scelta delle priorità, il rispetto dei tempi, la concatenazione degli eventi che devono seguire una logica improntata alla fattibilità e alla massima efficienza e che devono basarsi su una forte convenzione fra i co-attori, e su una grande chiarezza. Quando si tratta di raccogliere ed elaborare informazioni, ci sono questioni di riservatezza, di accuratezza, di tempestività: la scarsa attenzione o il ritardo dell'uno rischiano di danneggiare anche il lavoro degli altri. Ci vogliono quindi discussioni e poi istruzioni efficaci, scalette di lavoro e griglie di controllo, ma anche solleciti al momento giusto, disponibilità a risolvere dubbi e incertezze: un forum aperto per spiegare e, quando serve, rispiegare "come si fa".

2.2.3 Il supporto educativo e tecnico

Il supporto educativo si riferisce all'aiuto che le scuole ricevono nella raccolta e nell'interpretazione dei dati, cioè a tutti quegli elementi che contribuiscono a facilitare l'attribuzione di senso alle operazioni che si conducono all'interno del progetto e ai risultati che si conseguono. Si tratta quindi del centro funzionale del progetto, quello che decide della sua utilità ai fini del miglioramento dell' offerta formativa. Secondo le osservazioni effettuate in vari contesti,⁷ questo è l'aspetto più problematico e complesso del percorso di autovalutazione. C'è un rischio concreto di raccogliere informazioni inutili o di non utilizzare adeguatamente le informazioni, potenzialmente utili, raccolte. Le scuole sono consapevoli della portata delle informazioni che raccolgono? Hanno effettuato scelte ragionate? Hanno previsto una possibile utilizzazione? I dati restituiti alle scuole sono chiari e leggibili? Le varie componenti coinvolte comprendono il significato delle informazioni? Riescono a interpretarle? Identificano problemi? Prospettano "terapie"? Interrogativi di questo genere fanno parte della verifica in itinere dei processi attivati dai progetti (si veda a questo proposito il capitolo 4) e meritano considerazione e attenzione.

Quando s'intraprende un percorso di autovalutazione e si decide di compiere indagini all'interno della scuola, l'ideale sarebbe avere alle spalle una decisione documentata e meditata e avere la possibilità di scegliere fra una gamma di strumenti quelli più appropriati, secondo le loro caratteristiche, i contenuti dell'indagine e gli obiettivi di autovalutazione. In realtà l'adesione ai progetti da parte delle scuole comincia in genere con un atto di fiducia "a priori" e gli strumenti si scelgono per empatie che derivano da suggerimenti o proposte. Ciò è risultato chiaro anche dal primo monitoraggio effettuato nell' ambito dei due progetti STRESA e A VIMES (si veda ancora il capitolo 4), dove si è riscontrato che in tutti i casi considerati l'iniziativa di partecipazione era partita da un gruppo molto ristretto, che aveva raccolto una proposta esterna, per senza grandi consapevolezze, e si proponeva comunque di verificarne la validità e di dividerne lo spirito e gli effetti con i colleghi.

Come accade in molte situazioni, la qualità dell'adesione e del coinvolgimento non dipendono tanto dall'incipit, quanto piuttosto da ciò che succede poi e dalle risorse che vengono messe in gioco per suscitare e sostenere un interesse più duraturo.

Anche il supporto educativo può essere organizzato dalle scuole, creando un'opportuna struttura di riflessione e di mediazione tra docenti ed esperti. Per esempio, all'interno del

progetto STRESA, nel primo anno di lavoro si era percepita una certa sottoutilizzazione dei dati raccolti: si producevano molte informazioni, molte tabelle, resoconti anche interessanti da parte dei colleghi docenti dei vari istituti sui processi di ri-progettazione attivati a seguito delle interpretazioni, ma si aveva l'impressione che non tutto fosse stato sfruttato a dovere. L'anno successivo si è costituito un apposito sottogruppo di lavoro di dirigenti e docenti della rete, particolarmente interessati all'impostazione delle analisi. Il gruppo ha raccolto perplessità, incertezze e suggerimenti relativamente ai materiali elaborati e diffusi nel primo anno e ha attuato una riflessione approfondita sul possibile miglioramento delle caratteristiche di presentazione dei dati e sulla loro problematizzazione nel contesto delle scuole. Ci si è resi conto che il "prodotto" da offrire alle scuole nei vari stadi di sviluppo del progetto - gli strumenti di rilevazione prima e le analisi concordate dai coordinatori con gli esperti poi - doveva essere discusso e messo alla prova preventivamente da docenti più "esperti" per decidere modifiche e approfondimenti.

2.3 Promesse e ostacoli dell'autovalutazione

Una domanda cruciale, che precede e accompagna un progetto di autovalutazione, è: che cosa ci si può aspettare da questo progetto? Per rispondere rapidamente a quest'interrogativo si potrebbe probabilmente affermare: un'occasione per attrezzarsi nei confronti di una rendicontazione che per ora è soprattutto un dovere morale ma forse potrebbe diventare una richiesta più specifica, un modo per migliorare il dialogo con l'"utenza" e presentare le proprie credenziali attraverso la comunicazione dei risultati delle analisi effettuate, un'opportunità per riflettere sul proprio operato e progettare un miglioramento. Questi tre contesti d'uso, descritti da Scheerens nel capitolo 1, meritano qualche osservazione.

2.3.1 Il "render conto" e l'orientamento all'"utente"

Sarà probabilmente difficile (ci auguriamo) trovare in una scuola italiana quella *vis* di rendicontazione autovalutativa che anima molte scuole del Regno Unito, dove l'invadenza della valutazione esterna è assai accentuata e tutte le scuole vengono ispezionate almeno ogni sei anni da équipes di cinque-sei ispettori. Questi s'intrattengono nella scuola per circa una settimana, assistono alle lezioni e visionano tutta la possibile documentazione utilizzando schemi di analisi predefiniti, e al termine della visita esprimono e pubblicano giudizi dettagliati che, quando negativi, possono portare anche alla chiusura della scuola. Inoltre, ogni anno tutti gli alunni di alcune classi filtro vengono sottoposti a test oggettivi i cui risultati sono pubblicati in classifiche nazionali (*league tables*). In un clima di questo tipo l'autovalutazione diventa quasi una forma anticipata di difesa, l'espressione delle ragioni dei singoli istituti: un diritto che chiede di esser legittimato, come suggerisce brillantemente il titolo di una recente pubblicazione di successo sul tema, *Le scuole devono parlare da sole*.⁸

Anzi, in Inghilterra il dibattito tra i sostenitori della valutazione esterna e quelli della valutazione interna è talmente accalorato da indurre noti ricercatori in questo ambito ad apostrofare le due componenti come "i falchi e le colombe":⁹ gli uni convinti che solo ispezioni e valutazioni condotte da personale esterno possano portare al miglioramento della scuola: gli altri sicuri che nessuna innovazione si realizzerà finché le scuole non impareranno a condurre per proprio conto le operazioni che le riguardano, ivi compresa la valutazione del loro funzionamento.

Il contesto del nostro paese è certamente molto diverso: anche se la crescente autonomia delle scuole pone l'esigenza del "render conto" come una priorità da considerare in qualsiasi progettazione, in realtà non si tratta al momento attuale di un'esigenza troppo cogente, in senso restrittivo. Questo anche perché manca fino a ora il valutatore esterno, il soggetto che analizza e valuta i "rendiconti" diversi da quelli finanziari, visto che manca anche il controllo che in molti paesi, come la Spagna, la Francia, l'Olanda è attuato in modo sistematico dal servizio ispettivo. È caso mai questione di prepararsi, di attrezzare la scuola a saper giocare le

sue carte più nella prospettiva delle "colombe", per entrare nella contrattazione di un sistema valutativo più partecipato e orizzontale, senza nulla togliere al dovere di rendere conto.

L'autovalutazione orientata all'utente riguarda una prospettiva che per alcuni versi è suggerita dalla normativa - che prevede anche per la scuola una "carta dei servizi" e questionari sulla soddisfazione degli utenti - per altri è assai lontana. Risulta per esempio poco probabile, anche se certo non impossibile, immaginare che le molte scuole dei territori extra urbani del nostro paese entrino in concorrenza, battagliando attraverso i resoconti sugli apprendimenti degli alunni o sulle percezioni dei genitori. Se mai, piuttosto, queste informazioni servono per essere presentate agli "utenti" con un intento di discussione nell'ambito di un progetto di miglioramento.

2.3.2 L'organizzazione che apprende

Proprio quello dell'apprendimento dell'organizzazione e del miglioramento sembra essere il contesto d'uso più ricco di promesse per la nostra situazione. L'autovalutazione può fornire alla comunità scolastica molte opportunità per realizzare quei processi che si considerano alla base dell'"organizzazione che apprende": analizzare e confrontare problemi e individuare soluzioni comuni, scoprire e correggere i propri errori, utilizzare dati e informazioni appositamente raccolti e interpretati per modificare i propri comportamenti.

I concetti di "organizzazione che apprende" e di "apprendimento dell'organizzazione", oggi utilizzati frequentemente anche nell'ambito educativo, hanno la loro origine nel mondo dell'impresa. Secondo la teoria,¹⁰ un'organizzazione che apprende mette in atto un processo continuo e collettivo di acquisizione di conoscenza, la cui portata trascende la somma degli apprendimenti dei singoli individui: l'efficienza dell'organizzazione dipende dalla sua capacità di adattarsi rapidamente al cambiamento, colmando le proprie lacune e migliorando continuamente la propria efficienza.

Nella scuola le atmosfere, i compiti e i ritmi del cambiamento sono assai diversi, perciò il significato di questo processo dev'essere visto sotto un'altra luce. Nonostante questo, l'idea di una scuola come organizzazione che apprende rappresenta una prospettiva forse difficile e da ridefinire, ma molto attraente per la sua potenziale offerta di nuove e più efficaci modalità per l'apprendimento adulto e di nuove atmosfere professionali. Può essere che la prospettiva dell'apprendimento organizzativo sappia offrire alla scuola mete ulteriori, oltre che un contesto adatto ad affrontare il cambiamento e l'innovazione.

I diversi tipi di supporto che si sono analizzati nei §§ 2.2.1-2.2.3 implicano intensi scambi, aspettative e "compiti", circolazione programmata e curata delle informazioni. C'è un continuo succedersi di operazioni di dare e avere, di piccoli eventi che vengono immediatamente verificati dal proseguire dell'azione, la quale si blocca e non funziona, se non ci sono corrispondenze, restituzioni e commenti. Insomma, ci sono un'intensa circolazione di "attenzione" reciproca e un continuo *feedback*, che sono la conseguenza implicita dello sviluppo delle attività. Come osserva David Hopkins:¹¹ «forse il feedback non produce sempre effetti di miglioramento, ma certo produce sempre energia». È un'energia che contraddice la noncuranza che spesso circonda i prodotti della burocrazia e può creare le basi per una complicità professionale e per un operare migliore nei confronti dei ragazzi.

Un'altra fonte di energia è rappresentata dal fatto che in un progetto di autovalutazione ci sono molti prodotti e molti padroni, nel senso che in molti partecipano alla preparazione del prodotto (il questionario, la rilevazione, l'indagine ecc.) e in molti, per diverse ragioni, sono interessati ai risultati. Prendiamo per esempio un'azione come l'indagine sulle percezioni degli alunni attraverso il questionario a risposte chiuse "lo la penso così" (si veda il capitolo 8). La preparazione dello strumento richiede l'intervento prolungato di un gruppo di lavoro di docenti e dirigenti: si considerano, infatti, diversi modelli "autorevoli" - cioè che hanno credenziali

scientifiche adeguate - e, una volta effettuata la scelta, siccome si è optato per un questionario straniero, si lavora sul testo, che infine è sottoposto ad alcune prove per verificarne l'impatto sui ragazzi. Mentre proseguono le prove arrivano i ritocchi degli esperti e si programmano la stampa e la distribuzione. Al momento della somministrazione, solo un gruppo di docenti ha partecipato al lavoro, ma anche tutti gli altri, curiosi e solidali con i colleghi, dimostrano interesse. Poi si aggiungono i genitori, i rappresentanti del consiglio d'istituto e, da ultimo, i ragazzi che vengono intervistati. Ci sono anche i consulenti che faranno o commenteranno le elaborazioni e naturalmente i dirigenti delle scuole. Si discutono le modalità delle analisi, il prodotto che verrà restituito alle scuole e ai vari interlocutori: sono tutti punti di vista diversi, come diversi saranno i commenti e le interpretazioni. Se il questionario funzionerà e le analisi saranno efficaci e ben spiegate ci saranno argomenti di discussione per tutti. I ragazzi sono aiutati efficacemente a scuola? Gli insegnanti rispondono con pazienza alle loro domande? Sanno insegnare divertendo? Ci sono molte differenze fra le classi? Ci sono problemi ricorrenti?

Le risposte a questi interrogativi non esprimeranno "verità", ma semplicemente percezioni da contestualizzare e interpretare. Ci potranno però essere informazioni interessanti, dibattiti, pareri contrapposti.

Ci potranno anche essere, per alcuni, notizie sgradevoli, problemi inaspettati. La positività dell'atmosfera e la sensibilità, la pertinenza e la correttezza della restituzione decideranno della qualità del dibattito e dell'ideazione delle azioni migliorative. In ogni caso, ci sono buone probabilità che si tratti di un dibattito coinvolgente e vivace, come spesso accade quando i contenuti scaturiscono da un'impresa a più mani e da un clima di cooperazione; potranno emergere punti di attenzione ed elementi da considerare per la riprogettazione. Insieme a questi emergeranno alcuni degli elementi di difficoltà che caratterizzano le azioni di valutazione: l'esitazione di chi non riesce a superare il timore di confrontarsi, lo sconforto improvviso di chi si aspettava risultati migliori.

Sarà importante riconoscere e affrontare questi problemi e tentare di trasformarli in risorse.

L'analisi dell'azione relativa a un solo strumento già mette in luce la complessità e la ricchezza del processo e la possibile intensità degli scambi. Si può ipotizzare che questo tipo di processo possa creare una nuova posta in gioco per la discussione, coinvolgendo una scuola in una dimensione di progettazione e di operatività che ha un impatto sul clima di lavoro.

2.3.3 Un "oggetto internazionale"

È interessante anche fare un cenno a un'altra sfida che l'autovalutazione pone alla scuola: quella legata al suo carattere internazionale, chiaramente identificabile dai presupposti teorici presentati. Come altri contenuti di sapere che ispirano oggi l'organizzazione dell'educazione, l'autovalutazione è un oggetto d'importazione, che fa parte di quell'import-export di teorie educative che, come osservano diversi studiosi di educazione comparata,¹² vede i paesi anglosassoni - soprattutto Regno Unito e Stati Uniti - nel ruolo di grandi esportatori. È un fatto che va considerato nella sua giusta dimensione.

Da un lato, se si concorda nel considerare l'attitudine internazionale come un meta-obiettivo dell'educazione, si può ritenere che ogni iniziativa che offre opportunità di contatto con realtà o strumenti internazionali dà un contributo al suo sviluppo. Infatti, l'utilizzazione di strumenti provenienti da esperienze internazionali è considerata un importante valore aggiunto dei progetti ELANS, AVIMES e STRESA. D'altro canto, il processo di adattamento della conoscenza importata dev'essere attento e sensibile, non deve assumere le caratteristiche di una donazione o di un prestito: la conoscenza importata deve servire per produrre una nuova e più ricca conoscenza. Bisogna fare i conti con una distanza culturale che va studiata, inquadrata, forse parzialmente accorciata, ma soprattutto riconosciuta, con tutte le cautele del caso. Si mette in atto così un ulteriore processo che è ormai sempre più frequente anche nell'educazione e che

ci porta a riconoscere il paradosso che quanto più le politiche educative diventano globali, tanto più diventa importante porsi il problema di rimanere ancorati alla propria cultura.

¹ M. Huberman, cit. in R.B. Stevenson, *Knowledge-in-use: Reconceptualising the Use of Knowledge in School Decision Making*, in S.L. Jacobson, E.S. Hickox, R.B. Stevenson (a c. di), *School Administration: Persistent Dilemmas in Preparation and Practice*, Praeger, Westport 1996, p. 250.

² Cfr. R.B. Stevenson, *op. cit.*

³ M. Huberman, *The Mind Is Its Own Place: The Influence of Sustained Interactivity with Practitioner on Educational Researchers*, in "Harvard Educational Review", 69, 3, 1999, pp. 289-319.

⁴ Cfr., per esempio, V. Scalerà, *L'autovalutazione delle scuole: un'opportunità per sperimentare nuove modalità di formazione in servizio degli insegnanti*, in V. Scalerà (a c. di), *Ricerche nella e per la didattica*, Franco Angeli, Milano 2000.

⁵ Cfr. J. Scheerens, *L'utilizzazione delle informazioni nell'ambito di un processo di autovalutazione*, ms., in *Progetto STRESA*, Bergamo 1999

⁶ Cfr. B. Vertecchi, *Una didattica per i dirigenti scolastici*, in Aa.Vv., *Organizzazione e qualità della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1995, pp. 51-64.

⁷ Cfr. J. Scheerens, *L'utilizzazione delle informazioni nell'ambito di un processo di autovalutazione*, cit.

⁸ J. Macbeath, *Schools Must Speak for Themselves*, Routledge, Londra 1999.

⁹ P. Earley, *School Improvement after Inspection?*, Chapman, Londra 1998.

¹⁰ Cfr. C. Argyris, D. Schon, *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco 1974, tr. it. *Apprendimento organizzativo: teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998; P.M. Senge, *La quinta disciplina*, Sperling & Kupfer, Varese 1992.

¹¹ D. Hopkins, *Evaluation for school development*, Open University Press, Buckingham 1989, p. 153.

¹² Cfr., per esempio, C. Dimmock, *Designing the Learning-Centered School. A Cross Cultural Perspective*, Falmer Press, New York 2000, pp. 12-13.