

Emilio Lastrucci

E. Lastrucci

Valutazione di sistema e Autovalutazione di istituto

Valutazione di sistema e Autovalutazione di istituto

Emilio Lastrucci, insegna Pedagogia Sociale e Pedagogia Sperimentale presso l'Università della Basilicata. Ha diretto numerose e rilevanti indagini in campo educativo a livello nazionale ed internazionale. Per un venticinquennio ha operato, oltre che quale consulente e rappresentante del MIUR, come membro di accademie scientifiche ed organismi sovranazionali nel contesto dell'Unione Europea ed altresì in progetti di ricerca di respiro planetario, producendo una notevole messe di pubblicazioni scientifiche in italiano e in varie lingue straniere. Tra le sue numerose opere editate in Italia si ricordano: *La formazione del pensiero storico* (Paravia, 2000), *Autovalutazione di Istituto* (Anicia, 2001), *Valutazione diagnostica* (Anicia, 2003), *Formare il cittadino europeo* (Anicia, 2012), *La ricerca scientifica in campo educativo* (Anicia, 2014).

Contributi di: *Emilio Lastrucci, Andrea Giacomantonio, Rocco Postiglione, Valeria Testa*



€ 28,00



ANICIA



ANICIA

METODOLOGIA E ORGANIZZAZIONE

Collana diretta da Emilio Lastrucci

47

Comitato scientifico

Luigino Binanti (UniSalento), Vincenzo Bonazza (UniPegaso),
Giuseppe Cristofaro (UniL'Aquila), Marco Antonio D'Arcangeli (UniL'Aquila),
Margareta Limon (UniMadrid), Rocco Postiglione (UniRomaTre),
Ignazio Volpicelli (UniTorVergata).

Volumi sottoposti a doppio referaggio anonimo.

Emilio Lastrucci

Valutazione di sistema e Autovalutazione di istituto

Con la collaborazione di
Andrea Giacomantonio,
Rocco Postiglione, Valeria Testa

ISBN: 9788867093472
Prima edizione: ottobre 2017

© 2017 - Editoriale Anicia S.r.l.
Via S. Francesco a Ripa n. 67
00153 Roma - Tel. (06) 5898028/5882654
Sede legale: Via di Trigoria n. 45
00128 Roma - Tel. 06.50652620
www.edizionianicia.it - info@anicia.it / editoria@anicia.it

I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.

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.

Sommario

PARTE PRIMA

SVILUPPO STORICO DEL SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE E
DELL' CUTOVALUTAZIONE DI ISTITUTO IN ITALIA

Autovalutazione di Istituto: evoluzione di un modello 11
di Emilio Lastrucci

Genesi ed evoluzione storica del Sistema Nazionale di Valutazione 23
di Emilio Lastrucci

**Evoluzione delle normative di cornice sull'Autovalutazione di
Istituto: dall'autonomia scolastica alla "buona scuola"** 35
di Emilio Lastrucci

PARTE SECONDA

VARIABILI RILEVANTI E OGGETTI DI ANALISI DELLA VALUTAZIONE
INTERNA ED ESTERNA

Classi di variabili: proposta di una tassonomia 73
di Emilio Lastrucci

Variabili, indicatori ed indici 85
di Emilio Lastrucci

Il sistema di indicatori OCSE e l'autovalutazione di Istituto 105
di Rocco Postiglione

PARTE TERZA

VALUTAZIONE INTERNA: PRINCIPI ISPIRATORI, ORIENTAMENTI TEORICI
E MODELLI OPERATIVI

**Il modello “ESI” (*Effective School Improvement*) e l’Autovalutazione
d’Istituto: possibili nessi e stimoli alla riflessione** 117
di Rocco Postiglione

Qualità, efficienza ed efficacia dell’attività formativa 133
di Emilio Lastrucci

Il modello CAF per l’autovalutazione delle istituzioni scolastiche 169
di Emilio Lastrucci

Il problema degli standard formativi 175
di Emilio Lastrucci

PARTE QUARTA

MODELLO TEORICO-OPERATIVO E STRUMENTARIO PER
L’AUTOVALUTAZIONE DI ISTITUTO

Un modello per l’Autovalutazione di Istituto a “360 gradi” 191
di Emilio Lastrucci

Analisi del contesto territoriale 211
di Emilio Lastrucci

**Inventario delle risorse e analisi dell’organizzazione interna
all’istituto** 227
di Emilio Lastrucci

Analisi dei livelli di soglia: il profilo degli alunni in ingresso 235
di Emilio Lastrucci, Andrea Giacomantonio

**Analisi dei processi: l’iniziativa progettuale, l’organizzazione
e il suo funzionamento, la didattica, la valutazione** 269
di Emilio Lastrucci

Il servizio <i>Su misura</i> e il suo contributo all'autovalutazione di istituto	289
di Valeria Testa, Andrea Giacomantonio	
Analisi dei risultati: profitto, competenze, produttività sociale	327
di Emilio Lastrucci	
Autodiagnosi: bilancio sullo “stato di salute” dell’istituzione scolastica e definizione delle strategie di miglioramento	335
di Emilio Lastrucci	
La valutazione del sistema scolastico-formativo fra valutazione interna e valutazione esterna: riflessioni critiche sulle attività sinora svolte e sui risultati emersi	343
di Emilio Lastrucci	

PARTE PRIMA
SVILUPPO STORICO DEL SISTEMA NAZIONALE
DI VALUTAZIONE E DELL'AUTOVALUTAZIONE
DI ISTITUTO IN ITALIA

Autovalutazione di Istituto: evoluzione di un modello

di *Emilio Lastrucci*

Ho iniziato a riflettere ed eseguire ricerche attorno alle esigenze della *valutazione interna* delle istituzioni scolastiche e formative, nonché a mettere a punto e sperimentare metodi, tecniche e strumenti finalizzati a tale scopo, intorno alla metà degli anni Novanta. A questo periodo, pertanto, risalgono anche i miei primi contributi a stampa su tali temi e su questioni connesse, in particolare sul problema della qualità in ambito educativo¹ (in particolare connesso al nuovo quadro determinato dall'autonomia organizzativa, didattica e gestionale delle scuole²), sul POF³, sull'efficacia delle scuole, sulla comparazione fra sistemi dell'istruzione e della formazione nel contesto europeo, sulla messa a punto di indicatori (in particolare quelli elaborati dall'OCSE o altri da questi ricavati ma declinati sulle specifiche esigenze del nostro sistema nazionale), sull'applicazione alle istituzioni scolastiche e formative dei modelli di impronta sociologica ed economico-aziendale finalizzati all'analisi dell'organizzazione⁴.

In quegli anni si andava sviluppando, anche nel nostro Paese, un dibattito sempre più vivace sulla necessità di istituire un organismo nazionale, di carattere centralizzato e strettamente collegato con i vertici del Ministero

¹ Cfr. E. Lastrucci, "Il principio della qualità nella formazione", *Cadmo*, 1999 (VII), n. 19, pp. 107-122.

² E. Lastrucci, "L'autonomia scolastica", *Cadmo*, 2000 (VIII), n. 23, pp. 97-103; E. Lastrucci, "L'Autovalutazione degli istituti scolastici nel quadro dell'autonomia", *Il Nodo*, n. 16, 2001, p. 40 sgg.; E. Lastrucci, L. Pagnoncelli, *L'innovazione didattica nella scuola dell'autonomia*, in P. Landri e L. Queirolo Palmas (a cura di), *Scuole in tensione. Le micropolitiche nella scuola dell'autonomia*, Milano, F. Angeli, 2004, pp. 91-120

³ E. Lastrucci, «Concezioni e modelli del P.O.F.», in *Il Nodo*, n. 20, 2002, pp. 23-28.

⁴ E. Lastrucci, *L'audit dell'organizzazione che apprende*, Università "La Sapienza", Facoltà di Lettere e Filosofia, 1998; E. Lastrucci, *Percorsi di Autovalutazione di Istituto. I. L'audit dell'organizzazione che apprende*, Roma, G.E.I., 2003.

della Pubblica Istruzione, quantunque con funzioni tecniche e quindi operante in forma indipendente da quest'ultimo, preposto alla valutazione continua del sistema dell'istruzione e della formazione. Tale organismo, denominato da principio *Sistema Nazionale per la Qualità dell'Istruzione* (SNQI) e successivamente *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione* (INValSI), trovò la sua più naturale collocazione presso il *Centro Europeo dell'Educazione* di Frascati ed iniziò la sua attività all'insegna dell'esigenza di cominciare a mettere a punto modelli e strumenti orientati a tali finalità. Nel 1997 prese avvio l'attività del Comitato Scientifico incaricato di occuparsi della "Autovalutazione delle scuole" – del quale il sottoscritto venne chiamato a far parte –, uno dei vari *board* preposti ad indirizzare le politiche educative e verificarne i risultati in vari settori portanti dell'attività scolastico-educativa. Questo *board*, parallelamente agli altri, condusse il suo lavoro fino all'inizio del decennio successivo, dapprima sotto la direzione di Aldo Visalberghi, poi di Umberto Margiotta e successivamente di Benedetto Vertecchi⁵ (chi scrive fu peraltro inserito anche nel Comitato Scientifico per l'insegnamento della storia e dell'educazione civica, coordinato da Maria Corda Costa). Nel frattempo presso il CEDE era stato istituito l'*Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole* (ADAS), un servizio finalizzato a mettere a disposizione di scuole ed insegnanti prove oggettive, fruibili on-line, validate e standardizzate da Comitati di esperti, da impiegare per la valutazione diagnostica, formativa e consuntiva sull'intero territorio nazionale, del quale si occupava direttamente Andrea Giacomantonio, allora ricercatore presso il CEDE.

Pressoché contemporaneamente fui chiamato a far parte dell'équipe di ricerca italiana (insieme a Roberto Melchiori, Marco D'Arcangeli e Rocco Postiglione) e del Comitato di coordinamento internazionale (insieme a Rob de Jong, J. Sheerens, B. Creemers, M. Demeuse e altri) del progetto TSER-ESI (*Targeted Socio-Economic Researches – Effective School Improvement*), coordinato dall'Università di Groningen. L'esperienza maturata attraverso la realizzazione di questa ricerca, che condusse alla pubblicazione di diversi lavori di respiro internazionale redatti dal sottoscritto

⁵ Dopo la trasformazione in INValSI l'Istituto di Frascati è stato presieduto e/o diretto da specialisti provenienti non più esclusivamente dalle scienze dell'educazione (come era stato per il CEDE), ma da settori disciplinari eterogenei, dall'economia (Piero Cipollone, Paolo Sestito), all'ingegneria (Giacomo Elias) alla statistica (Enrico Gori, coordinatore del Comitato Scientifico), per ritornare poi, con l'attuale presidenza (Anna Maria Ajello), al settore psico-pedagogico.

insieme agli studiosi citati⁶, nonché, nel contesto italiano, del volume *Per accrescere l'efficacia dell'istruzione*, redatto collaborativamente dai ricercatori del gruppo italiano citati⁷, contribuì significativamente a rendermi più consapevole delle principali variabili indipendenti legate alle risorse e all'organizzazione del singolo istituto scolastico che influenzano l'efficienza ed efficacia dell'attività formativa. Nel 2000, infine, venni investito dell'incarico di responsabile scientifico del progetto affidato dal SNQI alla società di formazione "A.P.R.I." per la messa a punto di una batteria di strumenti utili a valutare la qualità dei risultati scolastici.

Questo complesso di esperienze di studio e ricerca, nonché di confronto con il quadro internazionale europeo, hanno stimolato in me l'esigenza di pervenire, attraverso la sistematizzazione dei risultati delle ricerche condotte e la riflessione teorica che ne scaturiva, di mettere a punto un modello finalizzato alla *valutazione interna* delle istituzioni scolastiche, che intesi denominare *Autovalutazione di Istituto*. Alla base di questo modello si situa una visione della *valutazione di sistema* – condivisa da chi scrive con altri studiosi, in particolare B. Vertecchi, che ne è stato il principale sostenitore – quale risultante della sintesi di un duplice approccio, il primo scaturente quale istanza interna, appunto, e rappresentata da quest'ultima, e la seconda consistente in una *valutazione esterna*, realizzata da un nucleo di esperti, espressione di una istanza centrale e quindi attuata secondo modalità e criteri uniformi ed in riferimento a parametri standardizzati e perciò "di sistema". L'approdo di tale lavoro di sistematizzazione fu la pubblicazione del mio volume *Autovalutazione di Istituto*, edito nel 2001 dalla Anicia⁸ e redatto con la collaborazione di A. Giacomantonio e R. Postiglione, nel quale si proponeva un modello, comprensivo di uno specifico, ampio ed articolato strumentario (disponibile in formato elettronico

⁶ Cfr. in part. B. Creemers, R. de Jong (edit.), M. Demeuse, E. Lastrucci et alii, *A model for effective school improvement. Work Package 4 of the ESI project SOE2-CT97-2027. Capacity for change and adaptation of schools: the case of effective school improvement*. University of Groningen, GION. The Netherlands, 2000; B. Creemers, R. de Jong (edit.), M. Demeuse, E. Lastrucci et alii, *The validity of the ESI model in eight European countries. The results of national conferences on effective school improvement. Final report of Work package 10 (ESI project)*. CT 97/2027. University of Groningen, GION, The Netherlands, 2001; B. Creemers, R. de Jong (edit.), M. Demeuse, E. Lastrucci et alii, *A framework for Effective School Improvement project. Final report of the Effective School Improvement project*, SOE 2-CT97-2027. Capacity for change and adaptation of schools: the case of effective school improvement. University of Groningen, GION, Institute for Educational Research, The Netherlands, 2001; B. Creemers, R. de Jong (edit.), M. Demeuse, E. Lastrucci et alii, *ESI Research*, Groningen, GION, 2002.

⁷ E. Lastrucci, R. Melchiori (a cura di) et alii (Introduzione di B. Vertecchi), *Per accrescere l'efficacia dell'istruzione*, Milano, Franco Angeli, 2002.

⁸ E. Lastrucci, *Autovalutazione di Istituto*, Roma, Anicia, 2001.

nel CD-Rom allegato al volume), per l'autovalutazione di istituto. Questa, nel modello che ho proposto, si articola in tre momenti essenziali: l'*autoanalisi*, consistente nell'eseguire, con un complesso di strumenti di misura adeguatamente collaudati ed affidabili, un *check-up* della propria istituzione scolastica o formativa; l'*autodiagnosi*, finalizzata a definire lo "stato di salute" della stessa, ponendo in luce punti di forza e debolezze nella funzionalità dell'istituzione; la definizione di un *piano di miglioramento*, finalizzato a superare le difficoltà e a progredire verso definiti obiettivi, entro tempi e attraverso strategie altrettanto precisamente stabiliti, in termini realistici e possibili.

Il punto di vista sul quale ho fondato il mio modello di autovalutazione di istituto consiste sostanzialmente nei presupposti qui di seguito riproposti.

«La necessità di un *monitoraggio* continuo ed il più possibile esteso finalizzato al controllo capillare del funzionamento dell'intero sistema (*valutazione esterna*) ed anche – in una prima fase di avvio – per compensare la mancanza del precedente, quantomeno, di rilevazioni periodiche campionarie o a tappeto (*valutazione di sistema*), incontra difficoltà non trascurabili sia nella notevole mobilitazione di mezzi, risorse e competenze necessarie alla sua attuazione, sia nelle inevitabili e, da un certo punto di vista, comprensibili resistenze ad accettare, proprio nel momento del pieno riconoscimento dell'autonomia, l'applicazione di forme eteronome di valutazione interpretabili come inadeguate a verificare in forma oggettiva processi ed esiti fondati su opzioni ed istanze che per definizione trovano giustificazione e ragion d'essere nel proprio contesto d'origine.

Le difficoltà connesse alla necessità, comunque ineludibile, di operare controlli che rischiano di presentarsi sotto forma di ingerenza – che difficilmente si può evitare di interpretare come una forma di controllo ispettivo e potenzialmente sanzionatorio – da parte di un organismo centrale sulle singole istituzioni autonome, che può apparire retaggio di un sistema centralistico e verticistico e quindi oramai anacronistico e contraddittorio, e perciò improponibile, all'interno del nuovo sistema, possono essere superate dalla diffusione e dal consolidamento di opportune pratiche di *valutazione interna* (o *autovalutazione*).

Quest'ultima si propone d'altronde, a sua volta, come un "passaggio obbligato" nel complesso di meccanismi e procedure che le istituzioni scolastiche dovranno comunque attivare al fine di garantire alla propria utenza, oltre che all'interno del sistema di cui sono parte, la qualità dei processi e dei risultati (*efficienza* ed *efficacia*) e l'applicazione di strategie per il *miglioramento continuo*.

La promozione ed attivazione di competenze e risorse interne, o comunque mobilitate e gestite dall'interno, finalizzate alla verifica costante dei processi attivati e dei risultati conseguiti e quindi, nel tempo, lo sviluppo in profondità nell'intero tessuto del sistema formativo di una "cultura della valutazione", strettamente connessa ad una cultura della qualità e del miglioramento progressivo, costituiscono il viatico migliore per assicurare tanto, da un lato, le condizioni che consentano alla valutazione di sistema di non incombere come un dispositivo estrinseco alle ragioni e agli interessi delle singole istituzioni scolastiche, quanto, sull'altro versante, di favorire in misura determinante la possibilità per l'organismo centrale di assolvere efficacemente il proprio compito, avvalendosi proprio di quelle risorse e competenze maturate all'interno delle singole unità del sistema e potendo realizzare con esse un dialogo proficuo e fecondo.

Su queste basi, un compito prioritario che in primo luogo il Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione ed altresì gli specialisti di vari settori connessi con l'attività di valutazione (pedagogisti sperimentali, docimologi, psicometrismi, psicologi dello sviluppo ecc.) sono chiamati ad adempiere consiste nel fornire a tutte le istituzioni scolastiche le direttive metodologiche e tecniche, nonché l'apparato di strumenti ed il supporto e l'assistenza necessari per utilizzarli, finalizzati alla valutazione interna.

In tal modo la valutazione di sistema verrà a configurarsi, sicuramente, non già come un meccanismo ed un complesso di scadenze subiti passivamente, bensì come un processo già avviato "dal basso", al quale tutte le istituzioni scolastiche partecipano e nel quale ciascuno ha modo di apprendere tanto dalla propria esperienza quanto da quella degli altri, ai fini della crescita comune e quindi del miglioramento generale di tutto il sistema e di ogni sua singola unità componente»⁹.

Attraverso l'esplicitazione di questi principi cerco di affermare un'esigenza che trae origine dalle mie più profonde convinzioni circa le forme del controllo dell'operato delle istituzioni pubbliche in uno stato di diritto e in una democrazia avanzata e matura, ove anche la valutazione esterna e l'eventuale intervento di tecnici ed esperti viene ad essere riguardato e vissuto non già sotto forma di un processo sanzionatorio, bensì quale supporto tecnico ad un processo auto-diretto di *governance* dell'isti-

⁹ E. Lastrucci, *Autovalutazione di Istituto*, cit., cap. 1. Cfr. anche E. Lastrucci, *Autovalutazione di istituto e qualità dell'offerta formativa*, in «Rinnovare la scuola», n. 16, aprile-giugno 2002, pp. 27-39; E. Lastrucci, *Valutazione di sistema e autoanalisi di istituto*, in F. Cambi (a cura di), *Autovalutazione di Istituto*, Università di Firenze, 2003; E. Lastrucci, *La valutazione del sistema scolastico-formativo: primi consuntivi e riflessioni*, in «L'eco della scuola nuova», LXXII, n. 1, gennaio-marzo, e n. 2, aprile-giugno 2016, pp. 21-24.

tuzione scolastica, piuttosto che di misure di *government* attuate dall'istituzione centrale nei confronti di quella periferica, che risulterebbero peraltro contraddittorie nel quadro dei principi che, oramai da quasi un ventennio, conferiscono fondamento ideale e concreto all'autonomia scolastica.

Nel quindicennio che segue la pubblicazione di quel volume, il modello di autovalutazione in esso proposto è stato sperimentato in una quota elevatissima di istituzioni scolastiche sull'intera penisola e molte di tali esperienze sono state documentate e discusse in numerose pubblicazioni. Il testo è stato inoltre impiegato quale guida o manuale in molti corsi di formazione o aggiornamento per capi di istituto o docenti che la scuola di appartenenza aveva delegato ad occuparsi dei processi di valutazione interna. Il lavoro condotto da commissioni ministeriali e gruppi di esperti impegnati nella costruzione del modello per la valutazione di sistema ha avuto in quel testo un punto di riferimento teorico ed applicativo centrale, nel mentre che i risultati di nuove ricerche e sperimentazioni (in particolare quelle legate agli sviluppi del movimento ESI) concorrevano ad arricchire e migliorare la conoscenza delle dinamiche legate all'efficienza/efficacia dell'attività formativa. Ma l'elevamento a sistema e l'avvio a regime della valutazione di sistema nel contesto del sistema scolastico-formativo italiano (la cui componente legata alla valutazione interna si fonda, sostanzialmente, sul modello che ho proposto all'inizio del decennio precedente) hanno avuto luogo, com'è noto, soltanto con l'emanazione di normative specifiche nel corso di questo decennio, attraverso un'evoluzione legislativa che prende le mosse dal D.L. 836 del 19/11/2004 (derivante dalla legge di riforma 53/2003), diviene operante nel DPR 80/2013 (Regolamento del SNV) e trova sviluppo nella Direttiva n. 11 del 18/09/14, collegandosi poi con la legge 107/2015 (legge della "buona scuola"), e trovando infine, per molti aspetti, coronamento nel D.L. 30 marzo 2001, n. 165 e nella Direttiva n. 36 del 18/08/16 (Valutazione dei dirigenti scolastici), quest'ultima poi modificata dalla Direttiva n. 239 del 21/07/17.

La mia personale visione della funzione e delle modalità di attuazione della valutazione della qualità del servizio/prodotto scolastico, alla quale è ispirata l'architettura del mio modello di Autovalutazione di Istituto, risulta fondata essenzialmente sul principio secondo cui questa, a differenza di qualunque modello di etero-valutazione operata "gerarchicamente" da organismi centrali situati ai vertici del sistema (con il conseguente rischio di non garantire la neutralità e scientificità del meccanismo procedurale e dei suoi effetti), rappresenta un dispositivo che fonda la garanzia della sua efficacia proprio sulla conoscenza/coscienza interna delle peculiarità che distinguono l'istituzione scolastica e i suoi fini precipui (definiti autonomamente nel P.T.O.F.) da tutte le altre, efficacia non conseguibile, a mio modo

di vedere, attraverso l'imposizione dai vertici di generici quanto 'asettici' strumenti di analisi "validi per tutte le stagioni" e pertanto privi della capacità di cogliere tali specificità e di conseguenza la reale profondità dei problemi.

La mia concezione della valutazione di sistema, in altri termini, si basa su una convinzione che ho sostenuto in diversi miei altri lavori¹⁰ ed attraverso interventi in contesti istituzionali, la quale riguarda più in generale il funzionamento del sistema scolastico-formativo, vale a dire l'idea che i processi di natura *top-down*, finalizzati a introdurre, attraverso opportuni provvedimenti legislativi, innovazioni generalizzate nel sistema dell'istruzione e della formazione, siano destinati a trovare un fertile terreno sul quale attecchire e germogliare se e solo se costituiscono il portato di una sintesi e di una "sistematizzazione" (nella pluralità di accezioni che tale concetto può assumere) di processi di cambiamento e di connessi slanci innovativi che provengono "dal basso", seguendo un movimento di tipo *bottom-up*.

Una cultura diffusa dell'autovalutazione nelle istituzioni scolastiche, la cui acquisizione passa attraverso l'assimilazione della padronanza, scientificamente sostenuta, di modelli concettuali e operativi, metodologie, tecniche e strumenti di analisi, costituisce senza dubbio, in tale prospettiva, il miglior deterrente contro la minaccia (che molti insegnanti e dirigenti scolastici paventano con crescente preoccupazione) di operazioni valutative governate dai vertici del sistema e finalizzate a "castigare" o "premiare", rispettivamente, responsabili di derive disastrose e artefici di pratiche eccellenti o comunque di risultati validi ed incoraggianti.

D'altra parte appare sicuramente ineludibile (e pressoché tutti i professionisti della formazione tendono, anche se talora *ob torto collo*, ad ammetterlo) la necessità del *monitoraggio* continuo e, per dir così, "a tappeto" del funzionamento del sistema, attraverso rilevazioni periodiche campionarie o censuarie, ossia della *valutazione esterna*, complementare e chiarificatrice di quella interna, connessa alla quale forma l'insieme della *valutazione di sistema*. L'attivazione di questa "macchina valutativa", come già osservato, incontra necessariamente difficoltà e resistenze da parte di chi opera "in prima linea" nella scuola militante ed ha quindi concorso ad operare scelte strategiche ancorate alle esigenze peculiari che muovono

¹⁰ Cfr. in part. E. Lastrucci, *Autovalutazione di istituto e qualità dell'offerta formativa*, in «Rinnovare la scuola», cit.; E. Lastrucci, *Formare il cittadino europeo*, Roma, Anicia, 2012; E. Lastrucci, *La ricerca scientifica in campo educativo* Roma, Anicia, 2014; E. Lastrucci, *The virtuous circle between educational research and educational policies*, paper presented to Biannual EARLI Conference, Tampere (Finland), 2017, in Book of Abstracts, www.earli.com., in corso di stampa in versione integrale.

dalle specificità del contesto, nonché dalla consapevolezza delle risorse disponibili, non necessariamente ottimali, e che comunque non può prescindere dal prendere atto degli ostacoli (i quali rinviano nella maggioranza dei casi alla notevole eterogeneità interna ai gruppi-classe di condizioni di apprendimento e requisiti esibiti dai singoli destinatari dell'offerta formativa) che rendono quasi ovunque – se si escludono situazioni e contesti particolarmente privilegiati – difficoltoso, per quanto si mettano in campo elevati livelli di professionalità ed il massimo impegno, il raggiungimento generalizzato dei traguardi formativi stabiliti a livello di sistema e nella progettazione di istituto attraverso il P.T.O.F. Quest'ultimo rappresenta lo strumento mediante il quale l'istituzione scolastica si propone di garantire alla propria utenza e committenza (i cosiddetti *stakeholders*), oltre che all'interno della comunità produttiva e civile di cui è parte integrante e costitutiva, la qualità dei processi e dei risultati (*efficienza ed efficacia*) e l'applicazione di strategie per il *miglioramento continuo* (processo di *accountability* o *rendicontazione sociale*).

La *valutazione esterna*, tuttavia, appare tanto più necessaria proprio in ragione del riconoscimento dell'esistenza più o meno generalizzata di questi problemi, purché essa venga concepita e percepita, però, come un *supporto* al processo di miglioramento, e non già come un meccanismo sanzionatorio e mortificante degli sforzi profusi.

Il funzionamento del Sistema di Valutazione Nazionale, codificato dal dispositivo normativo predisposto ed avviato negli ultimi anni e basato sul modello che è venuto man mano definendosi attraverso l'elaborazione teorica e tecnica di vari pedagogisti ed esperti dei complicati meccanismi, non tutti e non sempre manifesti, che regolano la vita del sistema stesso (da Visalberghi a Vertecchi, a Margiotta, a colui che scrive, attraverso l'elaborazione del modello di Autovalutazione di istituto da quest'ultimo elaborato e proposto negli anni a cavallo dei due secoli e pubblicato per i tipi dell'Anicia nel 2001), incarna un metodo di regolazione del processo di crescita del sistema scolastico-formativo basato sul massimo equilibrio fra processi di natura *bottom-up* e processi di carattere *top-down*. Esso rappresenta – con possibili elementi di debolezza che emergeranno e potranno essere corretti attraverso il suo collaudo, nelle prime fasi di implementazione – la piena realizzazione di quello che ho definito come *circuito virtuoso*, circolo determinato dall'equilibrata alternanza dei due tipi di processo. Attraverso la valutazione interna, che deve necessariamente costituire la prima fase, le singole istituzioni operano l'*autoanalisi* del proprio funzionamento (quello che a partire dal 2000 ho definito, utilizzando una metafora di natura sanitaria, il *check-up* dell'istituzione, finalizzato a definirne lo “stato di salute” generale) e pervengono all'*auto-*

diagnosi, mediante la quale mettono a fuoco elementi di forza e di debolezza (tramite lo strumento del Rapporto di Auto-Valutazione), definendo altresì le “terapie” da adottare per curare le patologie in corso e ristabilire la funzionalità fisiologica, vale a dire potenziando la capacità di *governance* dei processi (tramite il *Piano di Miglioramento*). Attraverso la messa “in chiaro” del funzionamento dell’intero sistema, sulla base dei RAV e dei PdM messi a disposizione e resi pubblici dalle scuole (processo di natura *bottom-up*, che trasferisce e sottopone all’attenzione dell’istanza centrale le micro-politiche definite nella cornice di un definito quadro territoriale), gli organismi tecnici che presiedono alla *valutazione esterna* (i quali devono essere necessariamente gestiti e coordinati a livello centrale) integrano l’analisi con procedure di carattere oggettivo e standardizzato ed approfondiscono situazione per situazione la conoscenza dei problemi e delle difficoltà sui quali il piano di miglioramento deve focalizzarsi, raffinando e perfezionando la definizione degli obiettivi, delle strategie e dei viatici inerenti il processo di miglioramento, nonché supportando ed assistendo gli organismi interni (a partire dal Nucleo Interno di Valutazione) nell’attuazione delle strategie di miglioramento definite. Queste ultime, messe in atto con il supporto del Nucleo di Valutazione Esterno, assumono così, da un lato, una valenza di interventi “personalizzati”, nella misura in cui vengono calibrate sulle necessità specifiche della singola scuola, ma dall’altro rappresentano interventi generalizzati, che rispondono all’esigenza di risolvere problemi, o addirittura “emergenze”, di ampia portata nel sistema e quindi comuni a contesti con caratteristiche analoghe (tanto per fare un esempio, una presenza significativa di alunni provenienti da famiglie di recente immigrazione extra-comunitaria). Sotto questo secondo profilo, tali interventi assumono il carattere di macro-politiche (in quanto vengono attuati a livello di *government*), le quali si configurano quindi come processi di natura *top-down*.

Questo libro, che mi pregio di curare ed in ampia parte raccoglie miei contributi personali, oltre ad avvalersi di altri studiosi, fra cui i due che collaborarono già al volume del 2001, ripropone nella sua intelaiatura essenziale la scansione tematico-problematica dell’opera pubblicata nel 2001, ma si presenta completamente rielaborato nella sostanza, nella misura in cui, in primo luogo, aggiorna il panorama di ricerca empirica e di dibattito teorico, tenendo conto della messe di contributi sviluppati nell’oltre quindicennio nel frattempo trascorso. Esso ha inoltre quale riferimento precipuo le succitate normative di recente emanate, che regolamentano e disciplinano i processi della valutazione interna, e si ripropone quale guida per l’Autovalutazione di Istituto per i dirigenti scolastici ed i nuclei di valutazione in una veste del tutto aggiornata e riorganizzata. Il contribu-

to relativo alle prove oggettive standardizzate, in particolare, redatto sia nella versione del 2001 sia in quella presente da A. Giacomantonio (in questo volume con la collaborazione di V. Testa), invece di far riferimento all'ADAS, oramai dismesso, presenta e propone il repertorio di strumenti messi a disposizione dal progetto e dal relativo archivio docimologico "Su misura", realizzato dall'Editoriale Anicia.

Bibliografia

- Creemers B., De Jong R. (edit.), Demeuse M., Scheerens G., Lastrucci E. et alii, *A model for effective school improvement. Work Package 4 of the ESI project SOE2-CT97-2027. Capacity for change and adaptation of schools: the case of effective school improvement*. University of Groningen, GION. The Netherlands, 2000;
- Creemers B., De Jong R. (edit.), Demeuse M., Scheerens G., Lastrucci E. et alii, *The validity of the ESI model in eight European countries. The results of national conferences on effective school improvement. Final report of Work package 10 (ESI project)*. CT 97/2027. University of Groningen, GION, The Netherlands, 2001;
- Creemers B., De Jong R. (edit.), Demeuse M., Scheerens G., Lastrucci E. et alii, *A framework for Effective School Improvement project. Final report of the Effective School Improvement project*, SOE 2-CT97-2027. Capacity for change and adaptation of schools: the case of effective school improvement. University of Groningen, GION, Institute for Educational Research, The Netherlands, 2001; B. Creemers, R. de Jong (edit.), M. Demeuse, E. Lastrucci et alii, *ESI Research*, Groningen, GION, 2002.
- Lastrucci E., "Il principio della qualità nella formazione", *Cadmo*, 1999 (VII), n. 19, pp. 107-122.
- Lastrucci E., "L'autonomia scolastica", *Cadmo*, 2000 (VIII), n. 23, pp. 97-103.
- Lastrucci E., "L'Autovalutazione degli istituti scolastici nel quadro dell'autonomia", *Il Nodo*, n. 16, 2001, p. 40 sgg.
- Lastrucci E., «Concezioni e modelli del P.O.F.», in *Il Nodo*, n. 20, 2002, pp. 23-28.
- Lastrucci E., *Autovalutazione di Istituto*, Roma, Anicia, 2001.
- Lastrucci E., «Autovalutazione di istituto e qualità dell'offerta formativa», in *Rinnovare la scuola*, n. 16, aprile-giugno 2002, pp. 27-39.
- Lastrucci E., *Valutazione di sistema e autoanalisi di istituto*, in F. Cambi (a cura di), *Autovalutazione di Istituto*, Università di Firenze, 2003.
- Lastrucci E., *L'audit dell'organizzazione che apprende*, Università "La Sapienza", Facoltà di Lettere e Filosofia, 1998.
- E. Lastrucci, *Percorsi di Autovalutazione di Istituto. 1. L'audit dell'organizzazione che apprende*, Roma, G.E.I., 2003.
- Lastrucci E., *La valutazione del sistema scolastico-formativo: primi consuntivi e*

- riflessioni*, in «L'eco della scuola nuova», LXXII, n. 1, gennaio-marzo, e n. 2, aprile-giugno 2016, pp. 21-24.
- Lastrucci E., Melchiori R. (a cura di) et alii (Introduzione di B. Vertecchi), *Per accrescere l'efficacia dell'istruzione*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Lastrucci E., L. Pagnoncelli, *L'innovazione didattica nella scuola dell'autonomia*, in P. Landri e L. Queirolo Palmas (a cura di), *Scuole in tensione. Le micropolitiche nella scuola dell'autonomia*, Milano, F. Angeli, 2004, pp. 91-120.
- Lastrucci E., *Formare il cittadino europeo*, Roma, Anicia, 2012.
- Lastrucci E., *La ricerca scientifica in campo educativo*, Roma, Anicia, 2014.

Genesi ed evoluzione storica del Sistema Nazionale di Valutazione

di *Emilio Lastrucci*

L'origine del Sistema Nazionale di Valutazione del Sistema dell'istruzione e della formazione in Italia si può fare risalire ad oramai un ventennio orsono, ed esattamente a due DD.MM. (nn. 296 e 328) del 1996, mediante i quali veniva istituita una Commissione tecnico-scientifica incaricata di redigere una proposta di impianto e funzionamento del Sistema stesso. La commissione era presieduta da Aldo Visalberghi e composta dai seguenti membri: Dr. Giorgio Allulli (ISFOL), Lucia Boncori (Università "La Sapienza", Sebastiano Bagnara (Direttore dell'Istituto di Psicologia del CNR), Mario Fierli (Ispettore Tecnico), Giovanni Giardiello (IRRSAE Piemonte), Mauro Laeng (Direttore del Museo Didattico della III Università di Roma), Umberto Margiotta (Presidente del C.E.D.E., poi trasformato in INValSI), Maurizio Sorcioni (CENSIS), Alberto Zuliani (Presidente ISTAT), Giovanni Biondi (Presidente della B.D.P. di Firenze, poi trasformata in INDIRE).

Il lavoro della Commissione trovò la sua base normative soprattutto nella legislazione allora vigente, che attribuiva al Ministero della Pubblica Istruzione ben definiti compiti in materia di valutazione. L'art. 603 del Decreto legislativo 297/94 ("Testo unico sulla scuola"), infatti, stabiliva al primo comma:

«Nel quadro della definizione di strumenti idonei al conseguimento di una maggior produttività del sistema scolastico ed al raggiungimento di obiettivi di qualità, il Ministero della pubblica istruzione provvede alla determinazione di parametri di valutazione dell'efficacia della spesa che tengano conto dei vari fenomeni che, condizionando l'attuazione del diritto allo studio, si riflettono sui livelli qualitativi dell'istruzione. A tal fine provvede altresì all'individuazione di adeguati metodi di rilevamento dei processi e dei risultati del servizio scolastico, in termini di preparazione generale e preparazione specifica».

Il comma 3 del medesimo articolo specificava anche le procedure da seguire:

«Per l'acquisizione delle competenze scientifiche e tecnologiche necessarie, per la realizzazione del programma, per l'analisi sistematica dei risultati rilevati e per la verifica dell'idoneità degli interventi disposti, il Ministro della pubblica istruzione si avvale della collaborazione del Centro europeo dell'educazione, della Biblioteca di documentazione pedagogica, degli istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi, nonché di enti specializzati, universitari e non universitari, pubblici e privati, e di associazioni di tutela dei diritti dei cittadini e della qualità dei servizi».

Nella *Relazione conclusiva* dei suoi lavori la Commissione evidenziava, quale *Premessa*, che le principali esigenze di valutazione del sistema scolastico delineatesi nel decennio precedente consistevano nelle seguenti:

- «1) la disponibilità di un flusso costante di informazioni sulle caratteristiche della popolazione scolastica e sul livello delle conoscenze e competenze conseguito dagli allievi;
- 2) l'analisi dei modi di funzionamento delle scuole nonché dell'incidenza delle variabili socio-economiche e culturali dal contesto in cui esse operano sulle attività di formazione;
- 3) lo studio dei fattori cognitivi, emotivi e di personalità che incidono sul rapporto docenti-discenti e sull'attività delle istituzioni educative in genere».

Tali esigenze venivano ricondotte soprattutto ad alcune salient esperienze di innovazione e modernizzazione realizzate nel nostro Sistema e sovente collegate a processi di rinnovamento ed indegnini comparative attuati a livello internazionale, come le indagini I.E.A., le attività CERI-OCSE ed il Progetto INES.

Ulteriori esigenze che sollecitavano l'istituzione del SNV venivano individuate in altri processi progressivi ed evolutivi in atto o delineantesi in prospettiva nella scuola italiana

- «a) il progressivo e assai deciso orientamento verso l'autonomia di tutte le istituzioni scolastiche sia sul piano amministrativo e gestionale, sia in materia di progettazione e di conduzione delle attività didattiche e la conseguente esigenza di compararne i risultati nelle competenze fondamentali;
- b) l'esigenza di monitorare le attività di progettazione e programmazione educativa e didattica nella loro espressione attuativa a livello sia di classe sia di istituto;

- c) la necessità di accompagnare con piani di verifica le sperimentazioni e le innovazioni di strutture e contenuti che si stanno realizzando o sono in progetto di realizzazione;
- d) l'opportunità di una verifica omogenea circa i livelli formativi raggiunti sia per corroborare all'interno la validità legale dei titoli di studio, sia per facilitare la mobilità dei lavoratori soprattutto in ambito europeo».

Sulla base di tali premesse, lo scopo fondamentale del Sistema (termine che veniva dalla Commissione ritenuto più appropriato e comprensivo del termine “servizio”, utilizzato in documenti finalizzati ad elaborare proposte per l'istituzione di un organismo volto alla valutazione del sistema scolastico) di Valutazione veniva indicato come «quello di valutare lo stato e l'efficienza del sistema formativo del Paese nelle sue articolazioni e a tutti i suoi livelli, al fine di suggerire i necessari miglioramenti anche a confronto con comparabili situazioni di altri Paesi».

I compiti prioritari ed ineludibili che la Commissione assegnava al SNV consistevano, di conseguenza, nei seguenti:

- a) studiare e scegliere anche in collaborazione con istituzioni internazionali, i necessari “indicatori» di risorse, di processo, di prodotto e contestuali (demografici, economici e socioculturali) e le metodologie di rilevazione più affidabili, acquisendo sistematicamente materiali e strumenti esistenti, adattandoli e validandoli;
- b) sviluppare direttamente, validare, tarare e diffondere ulteriori strumenti di accertamento del profitto (anche in più forme parallele) nonché strumenti atti a rilevare lo stato e le condizioni di funzionamento del sistema scolastico per cui l'informazione non sia già disponibile;
- c) reperire, adottare o elaborare ex novo strumenti atti a sondare lo sviluppo cognitivo, la maturazione personale, l'acquisizione di dinamiche “prosociali” della personalità, soprattutto al fine di individuare eventuali stati di disagio giovanile;
- d) rendere possibili ed attuare rilevazioni su campioni rappresentativi della realtà scolastica in funzione di comparazioni internazionali e in ambito nazionale anche al fine di “tarare” i diversi strumenti in vista di una loro utilizzazione autonoma da parte delle istituzioni scolastiche;
- e) sviluppare strumenti atti a rilevare i livelli di soddisfazione di studenti, loro famiglie e opinione pubblica nei confronti del servizio scolastico;
- f) mettere tale strumentazione ed eventualmente l'informazione con essa raccolta a disposizione delle scuole e in genere di chi ha il compito di governare il sistema formativo, a livello centrale e locale, a fini di autovalutazione ed eterovalutazione;

- g) operare su richiesta delle autorità scolastiche e universitarie rilevazioni significative relative a specifici livelli scolastici e/o tipi di scuole;
- h) selezionare e formare personale idoneo allo sviluppo delle attività predette, al fine di costituire un'adeguata rete operativa sul territorio;
- i) impiegare, in tutto o in parte, tale personale per le proprie attività;
- l) contribuire a promuovere, anche avvalendosi di tale personale, una "cultura della valutazione" capace fra l'altro di stimolare attività congruenti, su scala locale e di istituto, eventualmente con lo sviluppo di altri strumenti di valutazione.

La Commissione avvertiva inoltre – nell'evidente tentativo di prevenire le prevedibili reazioni del mondo della scuola all'istituzione di un organismo con funzioni, comunque, di controllo dei processi e dei risultati dell'attività educativa, che «le funzioni elencate in precedenza sono tutte, prevalentemente, di *servizio* alle concrete attività scolastiche, e come tali dovrebbero venir percepite anzitutto da insegnanti, allievi, famiglie e opinione pubblica in generale».

Sottolineava, altresì, come «per valutare l'efficienza di una scuola, non si può tener conto solo dei livelli di profitto conseguiti dai suoi allievi, ma anche delle Situazioni di partenza e delle condizioni dell'ambiente socio-culturale, incrociando a tale scopo reti anche complesse di indicatori diversi» e nello stesso tempo auspicava «ogni sforzo per contrastare il pregiudizio ancora diffuso contro le "prove oggettive", tacciate di meccanicismo». «La "validità" dei vari strumenti dovrà trovare dimostrazione persuasiva anche di là dalla cerchia ristretta dei tecnicamente esperti e, d'altra parte, andrà debitamente divulgata la gamma degli strumenti apprestati o in via di apprestamento. In gran maggioranza questi dovrebbero essere centrati sul singolo allievo come "unità di analisi" fondamentale, ma saranno anche da adottare o apprestare ex novo strumenti volti a rilevare situazioni di gruppo ed "ambientali" e ciò in modo particolare a livello di scuola materna dove la valutazione delle acquisizioni individuali è difficile e soprattutto inopportuna, ma anche ad altri livelli scolastici per accertare importanti variabili di processo».

In più parti la Relazione conclusiva poneva in risalto, infine, l'esigenza di promuovere, parallelamente all'avvio di una fase sperimentale dell'attività dell'organismo da istituire, la promozione di una capillare "cultura della valutazione" fra i diversi attori delle attività formative e i professionisti della formazione ed altresì l'esigenza di ampliare anche al MURST (in quanto i Ministeri dell'Istruzione e dell'Università e Ricerca, com'è noto, erano ancora divisi) l'ipotesi di istituire un Sistema di valutazione e di prevedere in prospettiva una stretta collaborazione fra i due dicasteri.

Non v'è dubbio che il documento finale prodotto dalla Commissione abbia avuto un'influenza determinante sull'evoluzione normativa successiva, la quale, a tappe graduali, ha condotto, quasi un ventennio più tardi, all'attivazione a regime di un Sistema di valutazione del Sistema dell'istruzione e della formazione.

Il lavoro della Commissione ed i documenti da questa prodotti hanno inoltre contribuito in forma decisiva a diffondere, attraverso il lavoro svolto dall'ampia pluralità di organismi rappresentati nel suo seno, una *cultura della valutazione di sistema* all'interno di tutte le componenti, professionali e non, coinvolte a qualche titolo nel mondo dell'istruzione e della formazione.

I principali provvedimenti attraverso i quali tale evoluzione passa trova sviluppo sono i seguenti: Legge di riforma 53/2003, D.L. 286 del 19/11/2004, DPR 80/2013 (Regolamento del SNV), Direttiva n. 11 del 18/09/14, Legge di riforma 107/2015 (legge della "buona scuola"), D.L. 30 marzo 2001, n. 165 (Valutazione dei dirigenti scolastici), completato dalla Direttiva n. 36 del 18/08/16, poi modificata dalla Direttiva n. 239 del 21/07/17.

Snodo fondamentale di tale evoluzione è il D.L. 286/2004, il quale al primo articolo istituisce il Servizio Nazionale di Valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.

«1. Ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema educativo definito a norma della legge 28 marzo 2003, n. 53, è istituito il Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione con l'obiettivo di valutarne l'efficienza e l'efficacia, inquadrando la valutazione nel contesto internazionale. Per l'istruzione e la formazione professionale tale valutazione concerne esclusivamente i livelli essenziali di prestazione ed è effettuata tenuto conto degli altri soggetti istituzionali che già operano a livello nazionale nel settore della valutazione delle politiche nazionali finalizzate allo sviluppo delle risorse umane.

2. Al conseguimento degli obiettivi di cui al comma 1 concorrono l'Istituto nazionale di valutazione di cui all'articolo 2 e le istituzioni scolastiche e formative, nonché le regioni, le province ed i comuni in relazione ai rispettivi ambiti di competenza. L'Istituto nazionale di valutazione di cui all'articolo 2, le istituzioni scolastiche e formative, le regioni, le province ed i comuni provvedono al coordinamento delle rispettive attività e servizi in materia di valutazione dell'offerta formativa attraverso accordi ed intese volti alla condivisione dei dati e delle conoscenze.

3. Ai fini di cui al comma 2 l'Istituto nazionale di valutazione di cui all'articolo 2, le istituzioni scolastiche e formative, le regioni, le province ed i comuni attivano le opportune procedure atte a favorire l'interoperabilità tra i

loro sistemi informativi, in modo da poter scambiare con continuità dati ed informazioni riguardanti i sistemi di istruzione e di istruzione e formazione professionale, riducendo al tempo stesso duplicazioni e disallineamenti fra i dati stessi, ai sensi del decreto legislativo 12 febbraio 1993, n. 39, e successive modificazioni.

4. Ferma restando l'autonomia dell'Istituto nazionale di valutazione di cui all'articolo 2 e dei servizi di valutazione di competenza regionale, è istituito, presso il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, un Comitato tecnico permanente, cui partecipano i rappresentanti delle amministrazioni interessate, con il compito di assicurare l'interoperabilità fra le attività ed i servizi di valutazione».

I successivi articoli del D. L. riordinavano e ridefinivano le funzioni dell'Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema dell'Istruzione (INValSI) di Frascati e disciplinavano dettagliatamente i compiti da questo assolti ai fini della valutazione del sistema scolastico-formativo.

L'altro snodo normativo decisivo è costituito dal DPR n. 80 del 28 marzo 2013 (Regolamento del SNV). Questo articolava la struttura e le funzioni del SNV in tre diverse istituzioni componenti: l'INValSI, l'INDIRE ed il *Contingente ispettivo*. Concorrono, altresì, all'attività di valutazione: a) la conferenza per il coordinamento funzionale dell'S.N.V.; b) i nuclei di valutazione esterna, costituiti da un dirigente tecnico del contingente ispettivo e da due esperti scelti da uno specifico elenco.

Gli obiettivi del SNV vengono così definiti:

1. Ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, l'S.N.V. valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione in coerenza con quanto previsto dall'articolo 1 del decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286. [...]

2. L'S.N.V. fornisce i risultati della valutazione di cui al comma 1 ai direttori generali degli uffici scolastici regionali per la valutazione dei dirigenti scolastici [...]

3. ... il Ministro, con periodicità almeno triennale, individua le priorità strategiche della valutazione del sistema educativo di istruzione, che costituiscono il riferimento per le funzioni di coordinamento svolte dall'Invalsi, nonché i criteri generali per assicurare l'autonomia del contingente ispettivo e per la valorizzazione del ruolo delle scuole nel processo di autovalutazione. La definizione delle modalità tecnico-scientifiche della valutazione rimane in capo all'Invalsi, sulla base degli standard vigenti in ambito europeo e internazionale.

[...]

5. È istituita presso l'Invalsi, senza oneri aggiuntivi a carico della finanza pubblica, la conferenza per il coordinamento funzionale dell'S.N.V., composta dal presidente dell'Istituto, che la presiede, dal presidente dell'Indire e dal dirigente tecnico...

Vengono poi definiti i compiti e le funzioni specifiche delle tre istituzioni componenti il SNV.

L'*Invalsi*, nell'ambito dell'S.N.V., in particolare:

- a) assicura il coordinamento funzionale dell'S.N.V.;
- b) propone i protocolli di valutazione e il programma delle visite alle istituzioni scolastiche da parte dei nuclei di valutazione esterna, di cui all'articolo 6;
- c) definisce gli indicatori di efficienza e di efficacia in base ai quali l'S.N.V. individua le istituzioni scolastiche che necessitano di supporto e da sottoporre prioritariamente a valutazione esterna;
- d) mette a disposizione delle singole istituzioni scolastiche strumenti relativi al procedimento di valutazione di cui all'articolo 6 per la realizzazione delle azioni di cui all'articolo 6, comma 1;
- e) definisce gli indicatori per la valutazione dei dirigenti scolastici, in coerenza con le disposizioni contenute nel decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150;
- f) cura la selezione, la formazione e l'inserimento in un apposito elenco degli esperti dei nuclei per la valutazione esterna di cui all'articolo 6, comma 2, nell'ambito delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente. A tale fine, sulla base dei criteri generali definiti con direttiva del Ministro, l'Invalsi con propria deliberazione stabilisce, entro sessanta giorni dall'emanazione della direttiva stessa, le modalità di costituzione e gestione di detto elenco; esso cura, altresì, la formazione degli ispettori che partecipano ai citati nuclei;
- g) redige le relazioni al Ministro e i rapporti sul sistema scolastico e formativo, di cui all'articolo 3 del decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286, in modo tale da consentire anche una comparazione su base internazionale;
- h) partecipa alle indagini internazionali e alle altre iniziative in materia di valutazione, in rappresentanza dell'Italia.

L'*Indire*, da parte sua,

«concorre a realizzare gli obiettivi dell'S.N.V. attraverso il supporto alle istituzioni scolastiche nella definizione e attuazione dei piani di miglio-

mento della qualità dell'offerta formativa e dei risultati degli apprendimenti degli studenti, autonomamente adottati dalle stesse. A tale fine, cura il sostegno ai processi di innovazione centrati sulla diffusione e sull'utilizzo delle nuove tecnologie, attivando coerenti progetti di ricerca tesi al miglioramento della didattica, nonché interventi di consulenza e di formazione in servizio del personale docente, amministrativo, tecnico e ausiliario e dei dirigenti scolastici, anche sulla base di richieste specifiche delle istituzioni scolastiche».

Il contingente ispettivo, infine:

concorre a realizzare gli obiettivi dell'S.N.V. partecipando ai nuclei di valutazione di cui all'articolo 6, comma 2. Il numero di dirigenti che ne fanno parte è individuato, tenuto conto delle altre funzioni assolte da tale categoria dipersonale, con decreto del Ministro nell'ambito della dotazione organica dei dirigenti di seconda fascia con funzione tecnico-ispettiva ed è ripartito tra amministrazione centrale e periferica. I relativi incarichi di funzione dirigenziale non generale sono conferiti dal direttore generale per gli ordinamenti scolastici e l'autonomia scolastica del Ministero e dai direttori generali degli Uffici scolastici regionali, ai sensi dell'articolo 19 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165. [...] Il dirigente che partecipa alla conferenza di cui all'articolo 2, comma 5, in rappresentanza del contingente ispettivo è designato dal direttore generale per gli ordinamenti scolastici e l'autonomia scolastica del Ministero. Il relativo incarico è rinnovabile una sola volta.

Il procedimento di valutazione si svolge attraverso le seguenti procedure:

«a) *autovalutazione delle istituzioni scolastiche:*

1) analisi e verifica del proprio servizio sulla base dei dati resi disponibili dal Sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni sugli apprendimenti e delle elaborazioni sul valore aggiunto restituite dall'Invalsi, oltre a ulteriori elementi significativi integrati dalla stessa scuola;

2) elaborazione di un rapporto di autovalutazione in formato elettronico, secondo un quadro di riferimento predisposto dall'Invalsi, e formulazione di un piano di miglioramento¹;

b) *valutazione esterna:*

1) individuazione da parte dell'Invalsi delle situazioni da sottoporre a ve-

¹ Per un approfondimento della struttura del RAV e del PdM si cfr. P. Boccia, *Il RAV e il PDM nella scuola italiana*, Roma, Anicia, 2016.

rifica, sulla base di indicatori di efficienza ed efficacia previamente definiti dall'Invalsi medesimo;

2) visite dei nuclei..., secondo il programma e i protocolli di valutazione adottati dalla conferenza...

3) ridefinizione da parte delle istituzioni scolastiche dei piani di miglioramento in base agli esiti dell'analisi effettuata dai nuclei;

c) *azioni di miglioramento*:

1) definizione e attuazione da parte delle istituzioni scolastiche degli interventi migliorativi anche con il supporto dell'Indire o attraverso la collaborazione con università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali. Tale collaborazione avviene nei limiti delle risorse umane e finanziarie disponibili e senza determinare nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica;

d) *rendicontazione sociale delle istituzioni scolastiche*:

1) pubblicazione, diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, sia in una dimensione di trasparenza sia in una dimensione di condivisione e promozione al miglioramento del servizio con la comunità di appartenenza.

2. I nuclei di valutazione esterna sono costituiti da un dirigente tecnico del contingente ispettivo e da due esperti scelti dall'elenco di cui all'articolo 3, comma 1, lettera f).

3. Fermo restando quanto previsto dall'articolo 51, comma 2, del decreto-legge 9 febbraio 2012, n. 5, convertito, con modificazioni, dalla legge 4 aprile 2012, n. 35, le istituzioni scolastiche sono soggette a periodiche rilevazioni nazionali sugli apprendimenti e sulle competenze degli studenti, predisposte e organizzate dall'Invalsi anche in raccordo alle analoghe iniziative internazionali. Tali rilevazioni sono effettuate su base censuaria nelle classi seconda e quinta della scuola primaria, prima e terza della scuola secondaria di primo grado, seconda e ultima della scuola secondaria di secondo grado e comunque entro il limite, a decorrere dall'anno 2013...

4. Le azioni di cui al comma 1 sono dirette anche a evidenziare le aree di miglioramento organizzativo e gestionale delle istituzioni scolastiche direttamente riconducibili al dirigente scolastico, ai fini della valutazione dei risultati della sua azione dirigenziale, secondo quanto previsto dall'articolo 25 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, e successive modificazioni, e dal contratto collettivo nazionale di lavoro.

5. I piani di miglioramento, con i risultati conseguiti dalle singole istituzioni scolastiche, sono comunicati al direttore generale del competente Ufficio scolastico regionale, che ne tiene conto ai fini della individuazione degli obiettivi da assegnare al dirigente scolastico in sede di conferimento del successivo incarico e della valutazione di cui al comma 4».

Attraverso l'evoluzione normativa qui ricostruita, appare in forma abbastanza evidente il progressivo slittamento di significato dei due termini che compongono il binomio "valutazione interna ed esterna": mentre nella Riforma Moratti si intendeva per valutazione interna la valutazione degli apprendimenti eseguita dagli insegnanti e per valutazione esterna quella eseguita, sui medesimi oggetti, dall'InValSI attraverso la somministrazione periodica di prove standardizzate, nel DPR 80 la valutazione interna si identifica essenzialmente con l'autovalutazione di istituto, eseguita su uno spettro di variabili molto più ampio e attraverso l'impiego di un composito repertorio di strumenti, e quella esterna con l'attività di verifica, complementare e successiva alla precedente, eseguita da Nucleo di Valutazione esterno e finalizzata ad approfondire, completare ed eventualmente rivedere e reindirizzare il piano di miglioramento già elaborato nella fase della valutazione interna. Si tratta di una svolta determinante, che – oltre a recuperare il senso originario della distinzione fra le due forme di valutazione proposta da Vertecchi – accoglie e rende operante il modello elaborato e proposto oltre un decennio prima da chi scrive (e fatto allora proprio dall'INValSI), illustrato nel 2001 nel citato lavoro *Autovalutazione di Istituto* (Roma, Anicia, 2001) e sostanzialmente riproposto in questo volume in una veste arricchita e perfezionata attraverso gli sviluppi e gli emendamenti realizzati in questo arco di tempo.

Bibliografia

- Aa.Vv., 1989, *Valutazione e indicatori di qualità: problemi e prospettive*, Numero monografico di «Scuola democratica», n. 1/2, 1989.
- Aa.Vv., 1991, "Autoanalisi d'istituto", *Dirigenti Scuola*, XII, 2, 1991.
- Aa.Vv., 1995, "La qualità della scuola", *Annali della Pubblica Istruzione*, numero monografico, anno XII, n. 1-2, 1995.
- AIQF (Associazione Italiana per la Qualità nella formazione) - Commissione Qualità, 1997, "Glossario di Qualità della Formazione", Roma, Bozza in fase di convalida diffusa su Internet.
- Ansaloni D. (a cura di), 1990, *Gli indicatori di qualità nei sistemi educativi*, Atti del seminario nazionale di Bologna, 20-21 ottobre 1988, Bologna, Cappelli.
- Bargero M.L., Bertini M., D'Emidio R. (a cura di), 1988, *Produttività del sistema scolastico: efficacia ed efficienza*, Atti del Convegno nazionale di Milano, 19 - 21 maggio 1988, Milano.
- Barzanò G., Mosca S., Scheerens J. (a cura di), 2000, *L'autovalutazione della scuola*, Milano, Bruno Mondadori.
- Bertagna G., Cattaneo P., 1996, *Progetto educativo di Istituto e carta dei servizi*, Brescia, La Scuola.
- Boccia P., *Il RAV e il PDM nella scuola italiana*, Roma, Anicia, 2016.

- Cardoni P., 1997, “La stella polare del sistema”, *La vita scolastica*, n. 3, 1 ottobre, pp. 17-19.
- Castoldi M., 1995, *Verso una scuola che apprende. Strategie di Autoanalisi di Istituto*, Roma, SEAM.
- Castoldi M. (a cura di), 1996, *La scuola allo specchio*, in «Dirigenti scuola», numero monografico, anno XVII, n. 2, novembre-dicembre.
- Castoldi M., 1995, *Verso una scuola che apprende. Strategie di Autoanalisi di Istituto*, Roma, SEAM.
- Castoldi M., 1998, *Segnali di qualità*, Brescia, La scuola.
- Castoldi M., 1998, *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*, Brescia, La Scuola.
- Castoldi M., 1998, *Servizio per la Qualità dell’Istruzione: c’è ma non si vede*, in «Dirigenti scuola», a. XIX, n. 2, novembre, pp. 55-60.
- Castoldi M., Rovetta A. (a cura di), 1995, *Autoanalisi di Istituto*, Milano, IRSSAE Lombardia, documento interno.
- CENSIS, 1983, *La scuola del malessere*, Milano, Franco Angeli.
- CENSIS, 1983, *La scuola del malessere. Contributi per un’analisi del microsystema sociale*, Milano, Franco Angeli.
- CENSIS, 1989, *Per un servizio nazionale di valutazione: esperienze straniere e proposte per l’Italia*, Roma.
- Cosimo G., 1997, *Il servizio nazionale della valutazione. Un presidio per l’efficienza*, in «La vita scolastica», a. 51, n. 17, maggio, pp. 13-14.
- D.L. 165/2001.
- D.L. 286 del 19/11/2004.
- D.L. 297/1994 (*Testo unico della scuola*).
- D.L. 30 marzo 2001, n. 165 (Valutazione dei dirigenti scolastici).
- D.M. 296/1996.
- D.M. 338/1996.
- D.P.R. 80/2013 (*Regolamento del SNV*).
- Direttiva n 36 del 18/08/16.
- Direttiva n. 11 del 18/09/14.
- Direttiva n. 239 del 21/07/17.
- Esposito V., 1990, *Valutazione dell’efficienza del servizio scolastico. Liste di controllo*, in «Rivista dell’istruzione», a. VI, n. 1, gennaio-febbraio, pp. 117-131.
- European Commission, 2000, *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*, Bruxelles, May 2000.
- Ferrario E., 1995, “La valutazione dei sistemi scolastici: gli indicatori di qualità”, *Dirigenti Scuola*, n. 5, giugno - luglio 1995, pp. 10 - 22.
- Flocchini N., 1997, *Percorsi e strumenti per il Progetto di Istituto*, Milano, IRSSAE Lombardia, (2 volumi).
- Galgano A. (a cura di), 1998, *La scuola con il bollino*, Milano, Elemond.
- INValSI, *La valutazione esterna delle scuole in Italia: a cosa serve, com’è realizzata?*, febbraio 2016.
- INValSI, *Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole*, Frascati INValSI, 2010.

- Legge di riforma 107/2015 (Legge della “buona scuola”).
- Legge di riforma 53/2003.
- Losito B., Scalera V., 1999, “La valutazione della qualità dell’istruzione”, *Cadmo*, n. 19, p. 9 sgg.
- Margiotta U. (a cura di), 1988, *Valutazione di sistema e autoanalisi di Istituto*, Atti del Seminario IRRSAE Emilia Romagna, Bologna, Irrsae Emilia Romagna.
- Margiotta U., 1993, *Quale metro per la scuola. Il sistema di valutazione*, in «Rassegna dell’istruzione», a. XLVII, n. 5-6, novembre, pp.81-89.
- Margiotta U., Ansaloni D. (a cura di), 1990, *Valutazione di sistema ed autoanalisi di istituto*, Atti del seminario Irrsae Emilia Romagna, Bologna, 10-11 marzo e 25-26 maggio 1988; Bologna, Tipo-litografia Dini.
- Melchiori R., 1994, *Valutazione ed efficacia dei processi formativi*, Roma, Min. Pubbl. Istruz./Agip.
- Melchiori R., 1996, “La valutazione del sistema scolastico: il sistema degli indicatori come metodo”, *Ricerca educativa*, I, settembre-dicembre, n. 3-4, pp. 95-110.
- Neri S., 1997, “Verso il sistema nazionale di valutazione”, *L’educatore*, a. XLIV, n. 19, aprile, p. 3.
- Petracca C., 1996, *La valutazione della scuola*, Brescia, La Scuola.
- Petracca C., 1996, *La valutazione della scuola*, Brescia, La Scuola.
- Prov.v.to Studi di Verona, 1995, “Misurare la qualità della scuola”, *Verona scuola*, numero speciale (2 volumi).
- Relazione conclusiva* dei lavori della Commissione Tecnico-Scientifica per l’Istituzione del Sistema Nazionale di Valutazione, Ministero P.I., 1997.
- Romei P., 1999, *Guarire dal “mal di scuola”*, Firenze, La Nuova Italia.
- Rondini R., 1995, *Per un sistema nazionale di valutazione*, Roma, Anicia.
- Rovetta A., Castoldi M. (a cura di), 1991, *Autoanalisi di Istituto*, in «Dirigenti scuola», numero monografico, anno XII, n. 2, dicembre.
- Scurati C. (a cura di), 1993, *Valutare gli alunni, gli insegnanti, la scuola*, Brescia, La Scuola.
- SNQI, 1997, *Servizio Nazionale per la Qualità dell’Istruzione*, in «Scuola e città», a. XLVIII, n. 7, luglio, pp. 311-315.
- Stufflebeam D.L. et alii, 1971, *Educational Evaluation and Decision Making*, Itasca, Ill: Peacock.
- Topan C. (a cura di), 1994, *PRO.CO.P.I.A. Un modello di autoregolazione dell’Istituto scolastico*, Milano, IRRSAE Lombardia.
- Topan C. (a cura di), 1994, *PRO.CO.P.I.A. Un modello di autoregolazione dell’Istituto scolastico*, Milano, IRRSAE Lombardia.
- Vertecchi B., 1993, *Chi ha paura del servizio di valutazione?*, in «Cadmo», a. I, n. 1, aprile p. 22.
- Vertecchi B., 1997, “Note preliminari all’avvio del Servizio Nazionale per la Qualità dell’Istruzione”, *Scuola e città*, a. XLVIII, n. 10, ottobre, pp. 456-462.
- Vertecchi B., 1997, “Primi passi del Servizio Nazionale per la Qualità dell’Istruzione”, *Cadmo*, V, n. 15, dicembre, pp. 3-9.

Evoluzione delle normative di cornice sull'Autovalutazione di Istituto: dall'autonomia scolastica alla “buona scuola”

di *Emilio Lastrucci*

1. Premessa

L'autovalutazione di istituto rappresenta una attività che è venuta affermandosi nel nostro sistema scolastico-formativo gradualmente ed attraverso stadi progressivi. Essa trova origine, sostanzialmente, nel contesto generale delle trasformazioni che hanno investito il nostro sistema a partire dalla metà degli anni Novanta, attraverso la riforma elaborata e – parzialmente – attuata sotto la guida del Ministro Luigi Berlinguer e poi, nell'ultimo scorcio di quella legislatura, dal Ministro Tullio De Mauro, per poi trovare ulteriore sviluppo – nel corso dell'ultimo ventennio della storia nazionale – nelle riforme attuate successivamente (riforma Moratti, riforma Gelmini, riforma della “buona scuola”).

In realtà, l'autovalutazione di istituto ha costituito in una prima fase – che trae origine da primi tentativi scarsamente sistematici attuati negli anni a cavallo fra i due secoli e si sviluppa poi attraverso la diffusione spontanea del modello da me proposto in *Autovalutazione di Istituto* (Roma, Anicia, 2001) – piuttosto una pratica, che alcune scuole, animate da spirito innovativo e da impulsi propulsivi attivati, in genere, da dirigenti particolarmente “illuminati” e pool di docenti segnatamente preparati e innovatori – scuole che hanno svolto, quindi, un ruolo “pionieristico” in tale vicenda istituzionale – hanno sperimentato – e talora contribuito a perfezionare – pratiche più o meno sistematiche ed organiche di valutazione interna.

Sul finire degli anni Novanta, infatti, le questioni relative alla valutazione del sistema scolastico assumono una crescente centralità nel dibattito pedagogico e, sulla scia del fermento innovatore e riformatore che contraddistingue tanto la scuola militante quanto i responsabili delle istituzioni

formative (a livello sia centrale sia periferico), impegnati nell'elaborazione di macro- e micro-politiche volte a governare i processi di cambiamento del sistema, prende avvio la creazione di modelli per l'analisi sistematica dei processi formativi e la valutazione dell'efficienza e dell'efficacia delle attività formative, nei quali affonda le sue radici l'autovalutazione di istituto. Il dibattito sull'autovalutazione si concentra, in special modo, sulle questioni inerenti l'equilibrio fra valutazione interna e valutazione esterna (che rappresenta, in qualche modo, il principale nodo gordiano che l'autovalutazione di istituto, nella forma rappresentata dall'approccio da me elaborato, si propone di recidere), nonché sull'individuazione dei criteri essenziali sui quali misurare efficienza ed efficacia del lavoro scolastico, attraverso la graduale "importazione" nell'ambito scolastico-educativo del fermento ideale e di modelli valutativi ed interpretativi della *qualità*, che erano andati sviluppandosi, dapprima, nel mondo aziendale e, successivamente, in quello dei servizi pubblici.

Chi scrive ha concentrato su tali questioni, in quel periodo, gran parte della sua attività di studioso ed altresì di consulente del Ministero della Pubblica Istruzione e di membro di commissioni parlamentari e ministeriali per la riforma del sistema dell'istruzione e della formazione, nonché quale membro di due comitati scientifici dell'allora SNQI (poi INValSI), ed è pervenuto, negli anni a cavallo fra i due secoli, all'elaborazione del modello di autovalutazione di istituto proposto nel libro del 2001 già citato. Tale modello è stato sperimentato per ben oltre un decennio da un numero molto elevato di istituzioni scolastiche ed ha ispirato l'elaborazione delle normative che hanno condotto, per tappe progressive, alla creazione, nella sua fisionomia definitiva, del Sistema Nazionale di Valutazione¹.

Nei paragrafi successivi di questo contributo ripercorrerò le vicende salienti dell'evoluzione della legislazione che rappresenta lo sfondo sul quale le più specifiche norme riguardanti il SNV sono state via via elaborate ed emanate. Condurrò, pertanto, una ricostruzione essenziale delle principali normative che hanno codificato i cambiamenti di portata più generale dell'architettura e del funzionamento del sistema dell'istruzione e della formazione (e perciò, fondamentalmente, le diverse riforme del sistema attuate nell'arco degli ultimi due decenni), nonché una loro disamina critica (volta ad evidenziare le principali esigenze cui le riforme rispondono ed i principi fondanti ai quali si ispirano), per meglio chiarire il quadro di riferimento legislativo e politico-istituzionale più ampio cui le normative sulla valutazione di sistema, che hanno gradualmente condotto alla costi-

¹ Cfr. in questo stesso volume E. Lastrucci, *Genesi ed evoluzione storica del sistema di valutazione in Italia*.

tuzione ed all'avvio del funzionamento a regime del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV)² si ancorano e trovano la loro principale ragion d'essere.

2. L'autonomia scolastica: quadro istituzionale e normativo

L'autonomia didattica, gestionale ed organizzativa delle scuole è stata istituita, come noto, tramite il dettato dell'articolo 21 della legge n. 59 del 15/3/1997 (la c.d. "Legge Bassanini"), il quale attribuisce a tutte le istituzioni scolastiche personalità giuridica ed i connessi poteri che permettono di esercitarla, al fine fondamentale di potenziare la capacità del sistema scolastico di adeguare l'offerta formativa alle specifiche caratteristiche ed esigenze dei diversificati bacini territoriali nei quali le scuole sono collocate e di perseguire per tale via il massimo grado di efficacia e qualità dei risultati in tutte le situazioni ed i contesti.

In particolare, al comma n. 9, il testo della legge afferma che l'«autonomia didattica ... si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti». Al successivo comma n. 10 si stabilisce inoltre che «nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell'offerta formativa che prevedano anche percorsi formativi per gli adulti, iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione delle strutture e delle tecnologie anche in orari extrascolastici e a fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell'ambito di accordi tra le regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi».

Tale enunciazione dei principi generali che regolano l'autonomia scolastica ha in seguito trovato sviluppo tramite l'emanazione di una serie articolata di normative ulteriori, tese in generale ad orientarne la concreta applicazione, mediante la precisazione di criteri e procedure di carattere più tecnico ed operativo.

² I paragrafi dal secondo al quinto di questo capitolo ripropongono, in forma rielaborata ed integrata, alcune parti di E. Lastrucci, *L'autonomia scolastica*, in «Cadmò», n. 23, 2000, pp. 97-103.

La più importante fra queste normative è costituita dal *Regolamento dell'autonomia scolastica* (D.P.R. n. 275 dell'8/3/1999) e la principale innovazione introdotta da questo decreto è costituita, come si sa, dalla prescrizione dell'obbligo della redazione del *Piano dell'Offerta Formativa*, tema sul quale ci soffermeremo specificamente nel quarto paragrafo.

Fra le altre normative applicative dell'autonomia scolastica o ad essa strettamente legate assumono in particolare rilevanza centrale alcune disposizioni relative alla fase "transitoria" e "preparatoria" all'avvio definitivo del nuovo sistema scolastico-formativo fondato sull'autonomia. L'attuazione "a regime" dell'autonomia era stata infatti prevista dalla legge 59/97 a partire dall'a.s. 2000-2001 e quindi con decorrenza dall'1 settembre 2000. In attesa dell'entrata in vigore dell'autonomia, il Ministero aveva perciò stabilito di avviare, nel corso dell'anno scolastico "di transizione" 1999-2000, una vasta sperimentazione su scala nazionale, a cui le istituzioni scolastiche erano state chiamate a partecipare liberamente, allo scopo di verificare concretamente la possibilità di esercitare alcuni dei poteri di cui sarebbero state in seguito pienamente dotate. In particolare, nell'anno scolastico 1999-2000 è stata inserita la sperimentazione del P.O.F., regolamentata dalle Direttive Ministeriali n. 179 e n. 180 del 1999.

Allo scopo di avviare e regolare la fase di *sperimentazione* dell'autonomia, sono stati emanati, entrambi in data 27 novembre 1997, due provvedimenti specifici: la Circolare n. 766 ed il Decreto Ministeriale n. 765. Per quanto riguarda le indicazioni contenute nella prima delle due norme, va richiamato in particolare il punto 2 dell'articolo 1, nel quale viene affermato che le sperimentazioni volte a promuovere e sostenere i processi di autonomia delle istituzioni scolastiche debbono riguardare, fra l'altro, la «flessibilità dell'orario ... nel rispetto del monte ore annuale complessivo previsto per ciascun curriculum e per ciascuna delle discipline ed attività comprese nei piani di studio». Questo punto risulta particolarmente importante in quanto l'organizzazione oraria delle attività didattiche costituisce, insieme alla concentrazione degli alunni in gruppi-classe chiusi e "inamovibili", il vincolo strutturale dell'organizzazione scolastica che più costitutivamente contrassegna il sistema formativo vigente precedentemente alla riforma, fin dalle sue più remote origini (cioè almeno dalla legge Casati in poi) e nel quale maggiormente si sostanzitava la rigida e sclerotica architettura di tale sistema³. L'affermazione del principio della flessibilità dell'orario e quindi

³ Si può affermare, in sostanza, che la rigida distribuzione oraria delle attività didattiche nelle diverse discipline dettata dai programmi ministeriali e la distribuzione degli alunni in gruppi-classe "stagni" ed operanti per la massima parte del tempo in un medesimo spazio fisico (l'aula), anch'esso chiuso ed impermeabile a "contaminazioni" esterne sul piano della socialità, costituiscono i due principi-cardine irremovibili (quindi i due "dogmi") sui quali

della possibilità pratica di organizzare le attività didattiche, almeno relativamente ad una quota limitata, prescindendo da vincoli rigidi, ha costituito quindi una delle condizioni-chiave di un effettivo e pienamente efficace ribaltamento di prospettiva nella transizione da un sistema a gestione centralistica ad un sistema fondato sull'autonomia.

Per quanto riguarda il secondo dei provvedimenti citati, esso stabiliva in particolare, all'articolo 2, che «la sperimentazione si realizza adattando la programmazione educativa attraverso l'inserimento, in un disegno complessivo, degli elementi innovativi che consentano di meglio rispondere alle esigenze formative degli alunni». La necessità della programmazione didattico-educativa, introdotta nella scuola italiana, come noto, attraverso i Decreti Delegati del 1974 e la legge 517 del 1977, è stata in tal modo riaffermata ed ulteriormente rafforzata, configurandosi quale cardine centrale dell'effettiva gestione autonoma delle istituzioni scolastiche, nonché quale presupposto fondamentale che quest'ultima ispira ed informa.

Sempre nel Decreto 765 si afferma, infine, che «le sperimentazioni ... adottate dalle istituzioni scolastiche non sono soggette ad autorizzazione e sono inviate per conoscenza al Provveditore agli Studi, al Consiglio scolastico provinciale e all'I.R.R.S.A.E.». Per rendere effettivamente attuabile la sperimentazione dell'autonomia, tuttavia, si ritenne infatti necessario provvedere a sostenere finanziariamente le iniziative liberamente assunte dalle scuole. Tramite la legge n. 440 del 12/12/1997 venne pertanto istituito un fondo destinato all'*ampliamento e arricchimento dell'offerta formativa* (previsto già, come si è constatato, dagli articoli 9 e 10 della legge 59/97), mediante il quale alle singole istituzioni scolastiche che avevano scelto di sperimentare l'autonomia potessero essere erogati finanziamenti funzionali alla realizzazione adeguata del piano dell'offerta formativa.

Altri decreti attuativi per l'esercizio dell'autonomia scolastica sono costituiti dal D.L. n. 59 del 6/3/1998, che riconosceva la qualifica di dirigenti

si erige da sempre il nostro sistema scolastico nazionale. Nel quadro del sistema riformato dalla prima delle riforme strutturali realizzata nella storia della Repubblica, pertanto, si è venuta configurando come una vera e propria "rivoluzione copernicana" la possibilità di infrangere questi dogmi e scardinare così questi due pilastri del vecchio sistema. Potenzialmente (benché sino al momento presente questa potenzialità sia stata utilizzata in misura decisamente limitata) questa innovazione permetteva, infatti, scomposizioni e ricomposizioni più o meno ampie e frequenti di "nuclei di socialità" (ossia di gruppi di alunni che, proprio perché non aventi una composizione stabile, costituirebbero una tipologia di aggregazione alternativa a quella delle "classi") e comunque l'organizzazione di *classi aperte*, nonché una strutturazione flessibile e modulare del calendario delle attività, con tutti i vantaggi che ciò comporta in termini di potenziamento dell'efficacia delle azioni formative e di arricchimento delle opportunità didattico-educative, di socializzazione e di incentivazione della motivazione.

ai Capi di Istituto di tutte le scuole di ogni ordine e grado e dal D.L.vo n. 112 del 31/3/1998, tramite il quale si attua il decentramento di poteri dall'amministrazione dello Stato agli Enti Locali e alle Regioni, incluso il settore scolastico e formativo (Titolo IV, Capi III – istruzione – e IV – formazione professionale –, artt. 135-147), e vengono così costituite anche le condizioni per la costruzione di un *Sistema Formativo Integrato* tra istruzione e formazione professionale (anche questo già auspicato ed esortato, come si è visto, nell'art. 10 della legge 59/97), mediante il riconoscimento alle Regioni della competenza di definire le strategie per l'integrazione ed organizzare e coordinare le attività formative di carattere integrato nell'ambito del proprio territorio. Il riordino dell'amministrazione scolastica costituiva, infatti, parte integrante di un disegno di riforma generale della Pubblica Amministrazione, per la qual via il nuovo assetto delle competenze nell'ambito della Pubblica Istruzione e la loro distribuzione fra l'istituzione centrale, gli organismi periferici e le singole unità scolastiche veniva ridefinito tenendo conto di tale più vasto trasferimento di poteri dal centro alla periferia. Questa riforma dell'amministrazione scolastica centrale e periferica è stata completata e perfezionata tramite l'emanazione del D. L.vo n. 300 del 30/7/1999.

Altri provvedimenti legislativi e normativi in vario modo connessi con l'attuazione dell'autonomia scolastica sono costituiti dai seguenti: la legge n. 425 del 10/12/1997, tramite la quale sono stati riformati gli *esami di stato*; la Direttiva n. 307 del 21/5/1997, mediante la quale è stato istituito il *Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione*; l'O.M. n. 455 del 29/7/1997, tramite la quale sono stati istituiti i *Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e l'educazione in età adulta*, i quali coordinano offerte programmate sul territorio per ogni tipo di utenza scolastica, per dir così, non-ordinaria, sia verticalmente nel sistema scolastico sia orizzontalmente con altre agenzie formative; il D.P.R. n. 233 del 18/6/1998, contenente il regolamento sul *dimensionamento delle unità scolastiche*; lo *statuto degli studenti e delle studentesse* (D.P.R. n. 249 del 24/6/1998); la legge n. 9 del 20/01/1999 sull'*elevamento dell'obbligo scolastico*; il D. L.vo n. 233 del 30/6/1999, riguardante la *riforma degli organi collegiali territoriali, degli I.R.R.S.A.E. e del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione*; il D. L.vo n. 258 del 20/7/1999, che prevedeva il riordino del Centro Europeo dell'Educazione (trasformato in *Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione*) e della Biblioteca di Documentazione Pedagogica (trasformata in *Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa*, INDIRE). Il disegno complessivo della riforma del sistema scolastico avviata dal Ministro Berlinguer e completata dal Ministro De Mauro, della quale l'autonomia scolastica costituisce uno dei capisaldi

costitutivi (attorno al quale, pertanto, ruotano per molti aspetti gli altri mutamenti strutturali), viene completato da alcune fondamentali modifiche dello status e del ruolo delle diverse figure professionali coinvolte nell'attività scolastica e formativa, tramite il nuovo *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro* per il comparto della scuola e l'annesso *Contratto Integrativo* (nel quale ultimo, in particolare, si definiscono le "funzioni-obiettivo"), nonché dalla revisione dei *Piani di Studio*, mediante l'elaborazione di *nuovi curricoli* e la definizione di standard di competenza relativi ai nuovi cicli scolastici previsti nel rinnovato ordinamento. Tale ultimo processo di cambiamento era stato già in qualche modo orientato, nelle sue linee molto generali, dal lavoro svolto dalla "Commissione dei saggi", istituita dal Ministro Berlinguer proprio allo scopo di stimolare nel mondo della scuola e più in generale nel mondo della scienza e della cultura e nella società civile, il dibattito sui "nuovi saperi", dal quale sono scaturite alcune linee orientative fondamentali di sostegno al difficile compito che le Commissioni istituite dal Ministro De Mauro hanno dovuto affrontare nel ridefinire – nel quadro di un sistema che delega alle singole istituzioni scolastiche e formative il compito di pianificare gli itinerari formativi – le mete generali che il sistema scolastico-formativo nel suo complesso mira a perseguire ed i contenuti imprescindibili della formazione. Tale approccio, dal quale trassero poi origine le *Indicazioni Nazionali per i curricoli* (emanate successivamente mediante la riforma Moratti e poi più volte rivedute attraverso i cambiamenti introdotti dai Dicasteri che si sono susseguiti), segnò la svolta decisiva dall'impostazione tradizionale rappresentata da un sistema scolastico-formativo fondato sui *Programmi ministeriali*, che tutti i docenti operanti all'interno del sistema erano chiamati a svolgere, ad una impostazione fondata su finalità formative (o *traguardi* formativi) generali, enucleate appunto nelle Indicazioni Nazionali, che attraverso la programmazione il corpo docente doveva declinare in obiettivi in funzione delle esigenze dei singoli contesti e gruppi di alunni⁴.

In realtà, com'è noto, quel progetto complessivo di riforma non fu completato del tutto, in quanto proprio gli interventi più sostanziali di riorganizzazione dell'architettura del sistema non giunsero in porto, a causa della caduta del governo in carica e della conseguente conclusione anticipata della legislatura. Rimasero perciò ancora in fase di discussione il testo di legge per il *riordino degli organi collegiali di istituto* e, soprattutto, venne arrestato il processo che doveva condurre all'attuazione del provvedimento

⁴ Cfr. in part. su questi aspetti E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, terza edizione aggiornata e accresciuta, Roma, Anicia, 2016; E. Lastrucci, *La nuova scuola delle due riforme*, Roma, Anicia, 2005.

che avrebbe coronato questo complesso quadro normativo, ossia la legge n. 30 del 10/2/2000, tramite la quale era stato operato il *riordino dei cicli scolastici*. Tale legge, com'è noto, non entrò mai in vigore, venne abrogata nel corso della successiva legislatura e sostituita dalla legge 53/2003, nota come riforma Moratti, la quale, tuttavia, riprese alcuni elementi fondanti della riforma precedente, in molti casi curvandoli su diversi orientamenti e obiettivi e riutilizzò concetti e terminologie tecniche introdotte da quella (in particolare l'elevamento dell'età che segna il completamento dell'obbligo e la disarticolazione di questo su più canali e percorsi, utilizzando il binomio concettuale che distingue l'assolvimento dell'obbligo scolastico da quello dell'obbligo formativo⁵).

3. Il dibattito e il “laboratorio” sull'autonomia dalla seconda metà degli anni Novanta: questioni generali e filoni tematici principali

A partire dalla seconda metà degli anni '90 sull'autonomia scolastica ha iniziato a svilupparsi un dibattito sempre più vivace e serrato ed ha di conseguenza cominciato a svilupparsi una letteratura specifica che ha raggiunto in un breve arco di tempo un grado considerevole di estensione⁶, sia che si considerino i lavori di intento sistematico e di maggiore impegno teorico, sia, soprattutto, se si comprende nella rassegna anche la produzione di interventi e contributi principalmente rivolti alle questioni di carattere politico-istituzionale (e quindi rinvenibili principalmente sulla stampa quotidiana e periodica e sulla pubblicistica scolastico-pedagogica di periodicità più frequente, con respiro più limitato e generalmente di ambizione scientifica meno elevata).

Tenendo conto principalmente di un esame dei contributi con caratteristiche del primo tipo, si può tentare anche una prima classificazione dei lavori prodotti nel periodo compreso fra gli ultimi anni del Novecento ed i primi anni di questo secolo, operando una suddivisione per grandi filoni tematici. Applicando tale criterio possiamo dire, anzitutto, che tutti i contributi prodotti sul tema dell'autonomia si orientano su tre aree principali, che corrispondono alle altrettante dimensioni fondamentali che vengono investite dall'autonomia: la dimensione più propriamente legata all'attività *didattico-formativa*, la dimensione *organizzativa* e la dimensione più

⁵ Cfr., per un quadro generale, E. Lastrucci, *La nuova scuola delle due riforme*, cit.

⁶ Iniziarono in quel periodo a comparire alcune riviste di interesse specifico. Fra queste, quella che ha per prima iniziato le sue pubblicazioni e che per un lungo periodo ha avuto maggiore diffusione è costituita da *Autonomia e dirigenza*.

strettamente *gestionale* e che quindi si riferisce a questioni di natura più squisitamente giuridica ed amministrativa. Operando tale classificazione possiamo dire che i contributi di un certo spessore scientifico e che appaiono in modo evidente orientati da motivazioni di ordine “tecnico” piuttosto che di natura politico-istituzionale sono tutti sviluppati privilegiando una di queste tre dimensioni, oppure, nel caso di lavori che ambiscano ad abbracciare l’intero complesso di questioni, e quindi di materie “tecniche” e articolazioni disciplinari – come per esempio quello di Molinari, 1998 –, trovano al loro interno un’organizzazione della trattazione che segue una suddivisione per compartimenti tematico-disciplinari corrispondente approssimativamente a quella da noi proposta. L’unico tema che, occupando nella letteratura in materia una posizione generalmente di primo piano e che per molti aspetti assume un carattere trasversale a questi tre grandi ambiti è quello relativo alla valutazione – interna e/o esterna, di istituto (autovalutazione) o di sistema (etero-valutazione) – nonché quello, al primo strettamente connesso, della qualità e dell’efficacia. Pur configurandosi, infatti, come un tema generalmente sviluppato nell’ambito del primo settore da noi indicato, purtuttavia, in molti casi, la disamina di temi e problemi relativi alla valutazione e alla qualità spesso tende ad invadere anche le altre due dimensioni, in particolare quella dell’organizzazione, e pertanto tende in qualche modo a configurarsi come un settore tematico indipendente e comunque come un fuoco problematico che assume un risalto proprio e specifico⁷.

Tra i testi di base in materia di autonomia, ossia che presentano un carattere introduttivo generale e che rivelano quindi, in misura più o meno impegnativa sul piano teorico, intenti sistematici, particolare rilievo assume quello di P. Romei (1995), testo che in larga parte sviluppa gli spunti di notevole interesse presentati dallo stesso Autore in Romei, 1986. Intento fondamentale del lavoro condotto da questo Autore è stato quello di «individuare le possibili vie di gestione dei sistemi sociali nella loro complessità, considerata come occasione di apprendimento dall’esperienza», muovendo dalla identificazione di un quadro caratterizzato dalla rapida accelerazione delle dinamiche sociali e di profondi cambiamenti introdotti in quel periodo, che «pongono le istituzioni al centro dell’attenzione generale, come punti di riferimento per la ricerca e la ricostituzione di linee di evoluzione e di equilibri che, pur accogliendo il nuovo, mantengano – nel fronteggiare l’aumentata complessità – una sostanziale continuità con le

⁷ Sul tema della qualità non mi soffermerò in forma ampia e approfondita in questo contributo, in quanto ad esso sono specificamente dedicati altri miei contributi presenti in questo volume.

esperienze sociali positivamente consolidate» (Romei, 1995: XIII). In tale scenario generale, che caratterizza la crisi attraversata dalle istituzioni pubbliche ed il conseguente rinato interesse per gli studi sull'organizzazione e per i problemi dell'*institution building*, la complessità dell'organizzazione scolastica, riguardata soprattutto quale istituzione pubblica, viene ravvivata nella «natura probabilistica della relazione attorno alla quale ruotano tutte le attività e i processi che in essa si sviluppano», natura probabilistica determinata, a sua volta, dal fatto che i risultati dell'attività di insegnamento-apprendimento «non possono mai essere deterministicamente dati per scontati», in quanto i fattori che incidono su di essi «avvengono secondo logiche proprie, e con dinamiche che sfuggono ai tentativi di controllo progettuale» (Romei, 1995: XIV). La ricerca condotta da Romei sui problemi connessi all'organizzazione scolastica e al processo di transizione verso la gestione autonoma delle istituzioni scolastiche trovò poi ulteriore sviluppo in Romei, 1999. In questo testo, motivato principalmente dall'intenzione di offrire spunti per rimotivare insegnanti e studenti attraverso la costruzione e ri-costruzione di modelli e pratiche formalizzate in termini di *conferimento di senso*, tesa a recuperare una significativa capacità di governo degli apparati scolastici e dei processi formativi, Romei sviluppa un'ipotesi basata essenzialmente sull'idea, mutuata da Weick (1982), che l'organizzazione scolastica si configuri come una struttura a “legami deboli” (*loose*). Il riconoscimento di tale caratteristica non coincide con un giudizio negativo sulla qualità e l'efficienza della struttura, bensì con la descrizione oggettiva di alcuni caratteri costitutivi a partire dai quali possono essere elaborate strategie gestionali più efficaci e meglio rispondenti alle esigenze specifiche dell'organizzazione medesima (Romei, 1999: 77 sgg).

Fra i testi di analogo impianto, una risonanza ampia registrò anche il volume di A. Pajno, G. Chiosso e G. Bertagna (1997), che contiene anche una vasta bibliografia ragionata dei contributi prodotti precedentemente alla sua pubblicazione. Il volume di D. Izzo e G. Tassinari (1994) costituisce anch'esso un lavoro di inquadramento generale, soprattutto perché presenta un approccio comparativo nel contesto europeo. Un ampio dibattito di tipo politico-culturale, ricco di interventi autorevoli, era stato ospitato inoltre nel Quaderno n. 1 di «ITER», a cura di L. Catalano (1998). Un quadro ampio e approfondito di ordine generale sulle prospettive del sistema scolastico italiano all'aprirsi della seconda metà degli anni '90 è invece offerto da G. Bertagna, B. Brocca, O. Niceforo e G.C. Zuccon (1995). Un approccio di carattere socio-educativo e politologico caratterizza infine il volume di L. Benadusi (1994), che rappresenta anch'esso, per vari aspetti, un testo di respiro sistematico e notevole impegno teorico e quindi rivesti-

va e continua a rivestire utilità anche ai fini di un'introduzione generale ai temi dell'autonomia.

Tutti questi primi lavori citati presentano dunque quale caratteristica comune quella di rivestire interesse ai fini di un'inquadramento generale soprattutto in quanto costituiscono il risultato di un'aspirazione alla sistematizzazione teorica. Alcuni altri testi rivestono utilità ai fini di un'introduzione ai temi dell'autonomia, invece, nella misura in cui si propongono principalmente quali manuali o guide operative, o ancora quali strumenti di aggiornamento e approfondimento per gli operatori scolastici ai fini dell'applicazione di procedure e pratiche inerenti l'autonomia⁸. Fra questi, il testo che rivela le aspirazioni sistematiche maggiori è costituito da Molinari, 1998. Si tratta di un'opera articolata in quattro tomi complessivi e prevalentemente destinata all'aggiornamento dei dirigenti scolastici (Tomo I: *Profili politico-istituzionali e giuridico-amministrativi*, di L. Molinari; Tomo II: *Il dirigente scolastico. Funzioni. Poteri. Responsabilità dei risultati*, di L. Molinari; Tomo III: *L'attività didattica organizzata nel sistema di autonomia*, di M. Tiriticco; Tomo IV: *L'ufficio di segreteria. Il Personale A.T.A. Competenze*, in preparazione).

Un ultimo lavoro che riveste importanza ai fini di un'approfondimento delle dinamiche che giustificano e contrassegnano il processo di cambiamento verso l'autonomia, e che costituisce contestualmente una diagnosi della struttura e degli apparati dell'amministrazione scolastica centrale e periferica di notevole efficacia è costituito da Butera, 1999.

⁸ Questo secondo tipo di strumenti ha trovato sviluppo, in particolare, nelle iniziative editoriali promosse in connessione con le attività di formazione in servizio delle diverse figure professionali che giocano un ruolo-chiave nella realizzazione dell'autonomia. Così, in una prima fase, che si andò concludendo con l'a.s. 1999-2000, la formazione dei Capi di Istituto per il conferimento ad essi della qualifica dirigenziale ha avuto quale effetto la pubblicazione di testi finalizzati all'approfondimento di argomenti e all'affinamento di competenze da parte dei Dirigenti Scolastici nel nuovo quadro dell'autonomia; in una fase successiva, le attività di formazione in servizio per i Direttori dei Servizi Amministrativi ha iniziato ad influenzare la produzione di guide e manuali con le medesime caratteristiche rivolti ai destinatari di questa seconda tipologia di attività corsuali. Contestualmente hanno preso avvio numerose attività di aggiornamento rivolte ai docenti che hanno assunto compiti relativi alle "funzioni-obiettivo" (poi "funzioni strumentali"); nei successivi anni scolastici le attività di aggiornamento continuarono a svilupparsi soprattutto tramite iniziative associative spontanee oppure attivate dalle istituzioni scolastiche periferiche, dando avvio, soprattutto, ad attività finalizzate all'aggiornamento di tutti gli altri docenti ed in particolare di quelli che si trovavano in condizioni di essere maggiormente investiti dalle innovazioni introdotte dai nuovi curricoli o da altri cambiamenti previsti da normative emanate successivamente. Soltanto normative più recenti, in particolare la riforma della "buona scuola" prevederanno piani sistematici di formazione/aggiornamento e sviluppo professionale dei docenti e di tutte le altre figure professionali operanti nel contesto formativo, rendendo obbligatorie e creando le condizioni per attuare in forma continuativa tali attività.

4. Temi ed approcci specifici relativi all'autonomia scolastica

Passando ad occuparci di contributi che investono aspetti più settoriali e specifici connessi con l'autonomia scolastica, facendo riferimento alla nostra proposta di ripartizione in tre ampie aree tematiche della letteratura disponibile, è utile soffermarsi soprattutto sui contributi relativi al primo dei tre aspetti considerati, di più diretto interesse pedagogico-educativo. A tale area tematica dedicheremo pertanto specificamente il paragrafo successivo, includendovi anche la considerazione delle questioni relative alla valutazione dei processi e dei risultati e alla qualità ed efficacia delle attività formative.

Per quanto riguarda il secondo settore, abbiamo già evidenziato come un filone particolarmente fecondo e promettente di ricerca, fondato su un approccio improntato all'analisi socio-organizzativa, sia stato inaugurato e poi sviluppato in fasi successive da Piero Romei. Su questo approccio, e più in generale sul versante disciplinare della sociologia dell'educazione e di quella dell'organizzazione mirata specificamente ad indagare le dinamiche proprie – e del tutto peculiari – delle organizzazioni di natura scolastico-formativa, si va concentrando in misura crescente l'interesse sia dei pedagogisti e dei cultori delle altre specifiche scienze dell'educazione sia del management scolastico e più in generale dei professionisti della formazione e dei “decisori” e responsabili delle politiche formative. Indubbiamente questo filone di studi subirà quindi un'evoluzione ulteriore nel prossimo futuro e verrà presumibilmente arricchito e fecondato di nuovi apporti, anche da fronti disciplinari specialistici eterogenei, nonché, forse, da “meticciati” metodologici forieri di nuove e quanto mai interessanti e fertili prospettive di indagine.

Un altro particolare approccio, con efficaci implicazioni operative, all'analisi dell'organizzazione scolastica e al miglioramento della sua efficienza è costituito dalla *learning organisation*. L'applicazione di tale approccio nel quadro dell'autonomia è stato proposto, fra i primi, da M. Tiriticco, 1999b.

Per formarsi invece un quadro generale e introduttivo delle teorie dell'organizzazione e della loro applicazione alle istituzioni scolastico-formative può risultare utile la sintesi proposta da Costa, 1999, in un'ampia parte specifica del suo lavoro.

Per quanto riguarda, infine, il settore relativo ai contributi che propongono l'applicazione di strategie e tecniche di gestione efficaci per le istituzioni scolastiche autonome e, più in generale, la dimensione delle questioni di natura giuridico-amministrativa connesse con l'autonomia scolastica, vi è stata, a partire da quegli anni, una vasta produzione e diffusione di contri-

buti disseminati su riviste più tecniche e specializzate, come ad esempio il bollettino periodico “Scuola notizie” e la rivista “Gestione scuola”, oppure inseriti in manuali di impianto più sistematico e complessivo, o ancora diffusi attraverso strumenti di documentazione e consultazione che utilizzavano, almeno dai primi anni di questo secolo, risorse web piuttosto che a stampa.

Considerando ulteriori aspetti specifici, va segnalato il crescente svilupparsi di filoni tematici legati all’interesse che l’autonomia riveste dal punto di vista peculiare delle diverse figure professionali coinvolte nell’attività formativa, anche in considerazione della prospettiva di un potenziale ampliamento del ventaglio dei profili professionali coinvolti e della creazione di figure più specializzate. Sul ruolo del dirigente scolastico nella scuola dell’autonomia, in primo luogo, particolarmente utili ed apprezzati, già dalla fase aurorale di attuazione dell’autonomia, il volume curato da L. Ribolzi (1999) e quello di Costa, 1999. Quale strumento specificamente rivolto ai Direttori dei Servizi Amministrativi risultava e sicuramente risulta ancora utile invece il volume di L. Molinari (2000).

Per quanto riguarda infine un approfondimento delle nuove prospettive della professionalità docente che il riconoscimento dell’autonomia indicava ed in qualche modo imponeva, le quali si connettevano anche con la possibilità di prevedere l’istituzione di “figure di sistema” (di cui le “funzioni-obiettivo” e poi le “funzioni strumentali” costituivano in qualche modo un primo “embrione”, ma di cui, da un certo periodo in poi l’elaborazione di ipotesi ed il dibattito pedagogico iniziarono a ristagnare, soprattutto a causa dello scarso interesse, quando non addirittura della resistenza di alcune associazioni sindacali e professionali), che richiedono di fondarsi sulla considerazione congiunta delle disposizioni relative all’applicazione dell’autonomia e di quanto prescritto dal nuovo C.C.N.L., risulta particolarmente interessante il testo di L. Molinari e M. Gabrielli (1999), e, per un approfondimento sostanziato di più profonde fondamenta teoriche e metodologiche, Margiotta, 1997.

5. Nuovi orizzonti della didattica e della formazione tracciati dall’introduzione dell’autonomia: programmazione didattica e Piano dell’Offerta Formativa

Attraverso le principali norme che regolano l’autonomia, come si è già anticipato, sullo scorcio del secolo scorso si è venuta affermando una nuova prospettiva anche sul piano della progettazione formativa. In tali normative veniva infatti riaffermata la necessità della programmazione

didattico-educativa e veniva ampliato il margine di “discrezionalità” che compete agli organi collegiali a cui è devoluto il compito della programmazione stessa nel definire strategie e modalità operative per l’organizzazione dell’attività formativa.

Attraverso il *Regolamento* dell’autonomia, come si è già sottolineato, al centro dell’iniziativa formativa autonoma delle singole istituzioni scolastiche si situa infatti il *Piano dell’Offerta Formativa*, il documento che nell’ambito di ciascuna unità scolastica deve essere elaborato nella fase iniziale dell’anno scolastico e mediante il quale l’istituzione medesima, al proprio interno come nei confronti della propria utenza, si impegna a perseguire finalità adeguate alla domanda formativa (determinate eventualmente tramite una concertazione più o meno diretta con l’utenza medesima) e, di conseguenza, ad attivare un complesso di iniziative ed attività e a fornire un insieme di servizi finalizzati agli obiettivi stabiliti. «Il Piano è il documento fondamentale costitutivo – recita l’art. 3 del Regolamento – dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell’ambito della loro autonomia». Tale adempimento costituisce un naturale sviluppo dell’analogo strumento che ha costituito il “precursore” del P.O.F., vale a dire il *Progetto Educativo di Istituto*, connesso all’ulteriore adempimento, condiviso con ogni altra tipologia di istituzione e servizio pubblico, della redazione della *Carta dei Servizi*.

La redazione del P.O.F. viene in tal modo a costituire il momento nel quale l’attività collegiale di elaborazione progettuale si concreta e nel quale, pertanto, si catalizzano il confronto interno delle idee, le aspirazioni all’innovazione e le spinte propulsive del cambiamento, e si opera altresì il bilancio delle risorse e delle competenze. Attorno al P.O.F., insomma, convergono – dovendovi per il possibile trovare sintesi organica – tutte le energie vitali e gli impulsi all’iniziativa interni alla singola istituzione scolastica. Per tale motivo il P.O.F. viene gradualmente emergendo come un oggetto di interesse specifico nella letteratura pedagogica, un *focus* sul quale si concentrano in qualche modo ed in varia misura tutte le dimensioni tematiche e problematiche che nel periodo recente hanno costituito i *leit-motiven* del dibattito nel mondo della scuola e della formazione e che hanno costituito anche i motivi ispiratori di fondo della riforma in atto (successo ed insuccesso scolastico, abbandono e dispersione, uguaglianza delle opportunità formative in rapporto a varie tipologie di svantaggio, multiculturalismo, nuovi saperi, nuove tecnologie ecc. ecc.).

Fra i lavori che assumono esplicitamente tale prospettiva, va soprattutto segnalato quello di Valentino (1998), in quanto costituisce uno strumento

di approfondimento con una fisionomia organica e con un impianto particolarmente solido. Questo testo, infatti, si propone come una guida alla redazione del P.O.F. che accompagna il lettore in una riflessione in profondità che si snoda attraverso una ricostruzione storica essenziale dell'evoluzione recente del sistema scolastico italiano (ripercorrendo l'itinerario che collega la Carta dei servizi al P.E.I., per poi approdare al P.O.F.), con puntuali ed esaurienti riferimenti normativi (oltre a presentare un'appendice che raccoglie in forma integrale le normative salienti più recenti che concernono il P.O.F.), un'analisi comparativa con i sistemi di altri Paesi, un insieme di quadri sinottici riassuntivi particolarmente curati ed infine un corpus di materiali e strumenti di lavoro operativi di notevole utilità.

Un approfondimento specialmente interessante del legame tra cultura della progettualità e autonomia scolastica è offerto in particolare da Tiriticco, 1999a.

Al tema della qualità e della Carta dei servizi sono dedicati il volume di G. Bertagna e P. Cattaneo (1996) e quello di R. Drago (1996).

Per un inquadramento generale dell'attività di progettazione e programmazione didattica, considerata nella nuova cornice delineata dall'autonomia, si possono consultare, in particolare, oltre all'edizione più aggiornata dell'ormai classico lavoro di M. Pellerey (1994), il lavoro di G. Domenici (1999) e quello di E. Lastrucci (2000).

Per quanto riguarda infine il tema generale della valutazione considerato nell'ottica dell'autonomia o in stretta connessione con questa – ossia approfondito attraverso la disamina, oltre che delle più tradizionali questioni legate alla verifica diagnostica, formativa e sommativa degli apprendimenti, anche di quelle connesse con l'autovalutazione interna ed il monitoraggio dei singoli istituti e con la valutazione generale del sistema –, vanno segnalati, in particolare, quali contributi teorici che hanno maggiormente influenzato la fase aurorale del dibattito sulla valutazione di sistema: Aa. Vv., 1994; Confindustria, 1997; Margiotta, 1993; Mastroli, 1997; Moro, 1998; Sorcioni, 1997; Vertecchi, 1998; Lichtner, 1999.

Anche su questi ultimi temi la ricerca e la riflessione teorica, in stretta relazione con nuove disposizioni via via emanate in attuazione di specifici momenti ed aspetti delle riforme del sistema e dalle varie revisioni dei curricoli susseguitesì negli ultimi 15 anni, hanno avuto un notevolissimo incremento e sviluppo. L'esigenza di approfondire modelli teorici e di sviluppare nuovi modelli applicativi, in termini di criteri, metodi, tecniche e procedure di natura docimologica, infatti, è divenuta in questo arco di tempo sempre più stringente. Su tale fronte si trovato, in particolare, intensamente impegnato, con un ruolo privilegiato, il SNQI/INValSI, il quale ha prodotto direttamente (principalmente pubblicati dalla casa editrice Franco

Angeli) numerosi e fondamentali lavori di indagine e guide finalizzate a supportare le scuole nella gestione dei cambiamenti e nei processi valutativi.

La valutazione del sistema attuata attraverso un servizio centralizzato, infatti, va interpretata come il necessario “contrappeso” in un sistema che, identificando nel decentramento delle funzioni e quindi nella delega piena dei compiti e delle responsabilità alle singole unità scolastiche la prospettiva vincente per la crescita dell’efficacia, conserva comunque il compito di garantire, in nome della collettività, l’attuazione del principio democratico dell’uguaglianza formativa e quindi di assicurare, di conseguenza, esiti validi generalizzati a tutti i cittadini nell’intero Paese.

6. Confronto tra diverse concezioni dell’impianto del P.O.F. (poi P.T.O.F.) e suoi elementi costitutivi imprescindibili⁹

A seguito dell’emanazione del Regolamento sull’autonomia e sulla base dell’esperienza condotta nel corso nei primi anni scolastici della sua attuazione si andò sviluppando, all’interno della scuola italiana, un vivace dibattito circa l’impianto, la forma giuridica e le finalità essenziali che il P.O.F. (poi riconvertito, attraverso la riforma del 2015 della “buona scuola” in P.T.O.F., Piano Triennale dell’Offerta Formativa¹⁰) deve rivestire e si sono andati affermando, nella concreta redazione di questo documento nelle scuole, diversi modelli alternativi di P.O.F.

Attraverso questo confronto fra sostenitori (e “applicatori”) di diversi modelli di P.O.F. si è venuta sempre più chiaramente evidenziando la questione-cardine attorno alla quale è ruotato più in generale il dibattito sul P.O.F. Tale perno problematico è costituito essenzialmente dall’interrogativo se il P.O.F. costituisca o meno un atto con valore giuridico a pieno titolo. La tendenza prevalente che venne già da allora manifestandosi

⁹ Questo paragrafo ed i due successivi (6 e 7) ampliano, aggiornano ed approfondiscono i temi già trattati da chi scrive in vari contributi citati e nel libro *Autovalutazione di Istituto*, i quali, a loro volta, rappresentavano estensioni e sistematizzazioni di riflessioni sviluppate da chi scrive a partire dagli anni a cavallo fra i due secoli, in particolare nell’ambito di progetti e attività di sperimentazione e, soprattutto, in qualità di docente e coordinatore di alcuni lotti, nell’ambito dei servizi di formazione dei Capi di Istituto per il conferimento della qualifica dirigenziale.

¹⁰ In questo e nei due successivi paragrafi discuterò le questioni relative all’impianto e ai contenuti del P.O.F. tenendo conto di aspetti generali che rimangono costitutivi a prescindere dalle modifiche introdotte dalla legge 107/2015, la quale, come si è appena ricordato, ha ribattezzato questo documento – e di conseguenza il modificato il suo acronimo – e pertanto utilizzerò la dizione P.O.F. riferendomi implicitamente anche al P.T.O.F.

risultava orientata nella direzione di rispondere a tale domanda in modo affermativo. Almeno implicitamente, pressoché tutti i principali contributi al dibattito su tale questione muovevano dal presupposto che il P.O.F., con tutti i suoi allegati, costituisse un documento con valore giuridico-legale di carattere civilistico.

A partire da tale premessa, le questioni più specifiche che si vennero configurando riguardavano, anzitutto, quali altri documenti dovessero costituire allegati e parti integranti del P.O.F. medesimo. Se si pone la questione in tali termini, a me parve già da allora che la posizione più corretta risultasse quella di chi, come numerosi Dirigenti Scolastici già subito dopo l'introduzione del P.O.F., riteneva che nel P.O.F. debba confluire tutta quella documentazione che sviluppa, giustifica, illustra in forma più ampia le iniziative che nel P.O.F. stesso si dichiara di intraprendere (in particolare i progetti e le attività integrative), nonché, comunque, qualunque documento, atto e/o allegato che in qualche modo e misura rivesta valore normativo-prescrittivo o di impegno sia all'interno dell'organizzazione scolastica (ad esempio il regolamento) sia nei confronti dell'utenza/"clientela"/"commitenza" o anche, come da un certo momento in poi, soprattutto nel periodo immediatamente precedente al varo della riforma della "buona scuola" si è iniziato a designare come *stakeholders* (insomma di tutto quell'insieme di attori sociali o istituzioni altre rispetto alla scuola ai quali la scuola è tenuta a fornire la sua rendicontazione sociale, ultimo stadio della fase interna del processo di valutazione di sistema.

All'interno di questa visione "giuridico-burocratica" del P.O.F., è possibile poi almeno individuare articolazioni più specifiche. In particolare, si è venuta evidenziando attraverso il dibattito una tendenza a vedere il P.O.F. quale strumento giuridico rivolto verso l'interno dell'istituzione scolastica, vale a dire come impegnativo per i soggetti professionalmente coinvolti nell'attività formativa e di essa direttamente responsabili. Secondo tale visione, sembrerebbe che tali soggetti debbano rispondere di eventuali inadempienze degli impegni assunti pubblicamente esclusivamente all'interno della propria istituzione di appartenenza. Altri, viceversa, vedono il P.O.F. come un atto giuridico che scaturisce dall'accordo tra due parti o contraenti, ossia i responsabili della formazione e l'utenza; costoro concepiscono, insomma, il P.O.F., in termini di *contratto*. In tale caso le inadempienze degli impegni programmaticamente assunti tramite la redazione del P.O.F. sono rilevate (e in linea di principio legalmente impugnabili) principalmente dalla parte dell'utenza. Se si concepisce il P.O.F. in tali termini, mi pare particolarmente acuta e legittima l'osservazione secondo cui l'*offerta* deve essere costruita sulla base di un qualche documento analogo nel quale viene espressa ufficialmente e formalmente la *domanda*. In

altre parole, il P.O.F. dovrebbe costituire il risultato di un compito finalizzato a proporre strategie volte a soddisfare una domanda o un fabbisogno formativi espressi in forma pubblica (altrettanto pubblica e formale del P.O.F. stesso). Quest'ultima visione viene fatta propria dagli articoli della legge 107/2015 che ridefiniscono le funzioni e la struttura del P.O.F. (riconvertendolo in P.T.O.F.) e trova concreta e pronunciata esplicitazione nei modelli del P.T.O.F. maggiormente affermatasi e circolati in applicazione della legge di riforma.

Indubbiamente, quale che sia effettivamente lo status giuridico-legale del P.O.F. – l'ipotesi, formulata dai primi interpreti del P.O.F. oltre un quindicennio orsono ha potuto trovare maggiore fondamento ed esplicitazione allorché si è andata consolidando in qualche misura una “giurisprudenza” abbastanza ampia e consolidata, costruita sull'esperienza di situazioni problematiche di conflittualità o comunque di difficile dialogo e cooperazione fra istituzione scolastica, da una parte, e famiglie, imprese, altre istituzioni pubbliche dall'altra, ovvero sulla soluzione di veri e propri contenziosi. Partecipando attivamente al dibattito su tali temi, già in quegli anni sostenni che il P.O.F. rappresenta comunque, senza dubbio, *una pubblica promessa* e perciò un *pubblico impegno*, verso tutte le parti in qualche modo coinvolte ed implicate nell'attività formativa: professionisti della formazione e soggetti comunque interni all'istituzione formativa, altre istituzioni scolastiche (per esempio, se sono una scuola primaria, in qualche modo “prometto” ai colleghi delle scuole secondarie nelle quali gli alunni in uscita dalla mia si andranno ad iscrivere, che i miei licenziati perverranno loro con determinate caratteristiche (conoscenze, competenze, capacità ecc.), nei confronti dell'utenza, delle altre istituzioni sul territorio, nei confronti degli organi centrali e periferici del sistema dell'istruzione e formazione.

Tuttavia, con l'intento di ridimensionare tale visione, che, d'altro canto, rischiava di divenire “burocraticistica”, cercai anche di evidenziare alcune questioni e conseguenze problematiche di tale concezione. In primo luogo: in taluni casi la riuscita delle iniziative progettate e dichiarate nel P.O.F. non dipende solo dalla buona volontà degli estensori del P.O.F. medesimo, ma potrebbe chiamare in causa la partecipazione decisiva di altri soggetti (famiglie, enti locali, partner istituzionali ecc.). Se ci basiamo su una visione rigida secondo cui nel P.O.F. ci si assume un impegno in termini di attività svolte e di qualità dei risultati prodotti e qualora i risultati effettivi non corrispondano a quelli che ci si possono attendere in funzione degli impegni pubblicamente assunti (risultati misurati attraverso rigorosi monitoraggi e/o valutazioni) qualche autorità interna o superiore o attraverso spietati riscontri realizzati dall'utenza/clientela/committenza, allora

la responsabilità del successo o insuccesso, piuttosto che ad un concerto di soggetti istituzionalmente o “civilmente” coinvolti, va tutta unicamente imputata agli estensori del P.O.F. Se le cose funzionassero così, l’effetto a medio termine che si verrebbe a produrre, cercai di sottolineare, sarebbe quello di abbassare progressivamente le ambizioni degli estensori del P.O.F., onde evitare rischi di contestazioni, “ritorsioni”, contenziosi, ecc. causati dall’inadempienza rispetto agli impegni. Ogni qual volta non ci si sentirà sufficientemente sicuri di poter conseguire i risultati (e quando mai si può avere una tale certezza a meno di non essere invasati da qualche forma di fanatismo o megalomania?), insomma, si tenderà ad “abbassare il tiro” e a garantire solo obiettivi molto modesti. In realtà, costituisce una conseguenza logica abbastanza evidente di questo ragionamento il fatto che tale problema si risolve attraverso una lettura sufficientemente approfondita delle caratteristiche del contesto e degli alunni, nonché dei bisogni formativi reali e della domanda più specifica di formazione che l’utenza rivela. La necessità di tale analisi costituisce un ulteriore elemento sul quale la revisione delle funzioni del P.O.F. e delle procedure ad esso connesse eseguita dalla legge 107/2015 si è incentrata.

Il P.O.F., così come la sua evoluzione successiva, il P.T.O.F., in realtà, va inteso soprattutto, a mio giudizio, come *un’onesta dichiarazione di intenti*, basata su un’analisi del contesto, delle risorse disponibili e delle esigenze dei destinatari¹¹: indica gli obiettivi che ci si propone realisticamente e verosimilmente di raggiungere, se tutto un insieme di condizioni (che è opportuno ed onesto esplicitare) concorreranno favorevolmente a consentire tali risultati. Il che costituisce certamente un impegno pubblico, allo stesso titolo dell’impegno che con “spirito di servizio” ciascun singolo funzionario pubblico o istituzione pubblica assume nell’esercizio dei propri compiti e funzioni, e non c’è niente da guadagnare, io ritengo, a interpretarlo invece in termini di un atto contrattuale che, qualora disatteso, implichi l’irrogazione di penali o sanzioni di vario genere.

Il primo requisito fondamentale che ritengo debba possedere un Piano dell’Offerta Formativa, in ultima analisi, indipendentemente dal livello scolastico e dalla fisionomia di indirizzo dell’istituzione, consiste nel fondarsi su un’*analisi* attenta, rigorosa e scientificamente fondata *del contesto territoriale* nel quale l’istituzione scolastica stessa è collocata *e dei bisogni di formazione dell’utenza*. Qualora dovesse risultare avulso dalle caratteristiche del contesto e dalle esigenze dell’utenza, il P.O.F. rischierebbe di configurarsi come una sorta di “libro dei sogni”, cioè come il frutto di

¹¹ Cfr. in proposito E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l’attività formativa*, terza edizione aggiornata e accresciuta, Roma, Anicia, 2016.

proiezioni ideali e di aspirazioni che appartengono unicamente all'equipe di professionisti della formazione che ha elaborato il piano medesimo e nelle quali l'utenza non si riconosce e non si immedesima. L'esigenza prima cui deve rispondere il Piano dell'Offerta Formativa è quella di commisurare l'offerta alla domanda, intendendo quest'ultima come il prodotto oggettivo di una analisi approfondita del contesto e di una conseguente identificazione di percorsi formativo-occupazionali efficacemente praticabili nell'immediato futuro e di esigenze di appropriazione del sapere e di socializzazione legate a specifiche identità culturali e sociali¹².

Va a a quest'ultimo proposito posto in risalto quanto risulti diffusa una visione secondo la quale l'offerta formativa ottimale sia quella che adegua perfettamente quest'ultima alla domanda esplicita dell'utenza, in ossequio ad una concezione che assimila l'istituzione scolastica ad un'impresa, la quale, al fine di ottimizzare la produzione e quindi massimizzare i profitti, debba sembra rispondere ai mutevoli spostamenti della domanda, attraverso una efficace attività di *marketing*. Questa visione aziendalistica dell'istituzione scolastica, della quale ho personalmente sempre tentato di indicare limiti e conseguenze deteriori, rischia di accreditare e purtroppo anche rendere operante un modello di scuola che, nella migliore delle ipotesi, cerca di adattarsi ai mutamenti della società rincorrendo mode culturali e falsi bisogni, mentre nella peggiore configura uno scenario di competizione sfrenata fra istituzioni scolastiche pubbliche che si propongono come "supermercati" della formazione o, se si preferisce, bazar dell'offerta formativa, perdendo del tutto di vista la loro più peculiare missione istituzionale, ossia, per ribadirlo in estrema sintesi, la formazione delle competenze utili e necessarie ad inserirsi efficacemente nella società del prossimo futuro e la formazione di cittadini consapevoli e responsabili attraverso lo sviluppo del pensiero critico.

Il secondo requisito essenziale del P.O.F. consiste nel configurarsi come il risultato di un lavoro di confronto, approfondimento ed elaborazione il più possibile *di natura collegiale*. In quanto rappresenta "la carta di identità" della specifica istituzione formativa ed un programma reale e possibile, risultato del concorso di tutte le competenze e le risorse professionali disponibili (che dovrebbero risultare impegnate e valorizzate al massimo grado di potenzialità), esso presuppone non soltanto di essere fatto proprio e condiviso da tutti i professionisti impegnati all'interno dell'istituzione, ma anche il contributo di tutti costoro già nella fase progettuale. Un P.O.F.

¹² Per un'illustrazione più ampia e dettagliata e una presentazione di strumenti operativi si suggerisce anche di consultare E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, ultima ediz. cit.

che risultasse frutto dell'elaborazione progettuale di un nucleo ristretto e venisse da tutti gli altri passivamente accettato, anche magari consensualmente, rischierebbe di non rispecchiare affatto la fisionomia autentica dell'istituzione, oltre che di prevedere con ogni probabilità la messa in gioco di un potenziale di professionalità decisamente ridotto rispetto a quello realmente esprimibile. Inoltre il lavoro didattico rischierebbe di risultare frammentato e scarsamente sinergico e coordinato, così come tristemente è avvenuto per lungo tempo nella scuola tradizionale. Il "lavoro di squadra", in ultima analisi, è realmente possibile se sin dall'origine il progetto formativo risulta frutto di una affinità di intenti di fondo – magari risultato di un processo di confronto dialettico sofferto ed "agguerrito", purché fertile e costruttivo – e di una ottimizzazione nella divisione dei compiti e nella valorizzazione delle competenze.

Il terzo requisito consiste in una serie di caratteristiche che devono improntare la redazione di questo documento sul piano del contenuto come su quello della forma.

Dal primo punto di vista (contenuto) il P.O.F. dovrebbe illustrare le finalità fondamentali perseguite dall'istituzione scolastica attraverso l'attività formativa complessivamente considerata e le strategie attivate per realizzare tali finalità. L'illustrazione del piano formativo deve risultare organica, coerente e relativamente sintetica, secondo un'organizzazione del testo che, muovendo da alcune premesse e considerazioni preliminari di ordine generale (con eventuale presentazione di dati, in particolare relativi alle caratteristiche del territorio e ai bisogni dell'utenza, nonché di inventario di risorse disponibili) che fondano e giustificano le scelte di orientamento attuate, si snodi poi attraverso quello schema espositivo sufficientemente consolidato e "standardizzato" che viene in genere utilizzato per lo sviluppo di un progetto in campo formativo (premessa; sintesi di dati sul contesto; finalità/obiettivi; strategie, metodi e strumenti/tecnologie impiegati e motivazioni della loro scelta; risorse mobilitate; organizzazione logistica, oraria ecc.; risultati attesi; monitoraggio e valutazione).

Dal secondo punto di vista (formato e stile espositivo), il P.O.F. dovrebbe risultare il più possibile intelligibile anche ai non "addetti ai lavori" (in particolare, ovviamente, ai familiari degli alunni e, per lo meno nella scuola secondaria, agli alunni medesimi); dovrebbe perciò essere redatto in forma piana e scorrevole ed essere dotato per il possibile di eventuali apparati di ausilio alla lettura (glossario dei termini tecnici, riepiloghi, schede di approfondimento, schemi, grafici e tavole sinottiche e riassuntive ecc.), nonché seguire un'impaginazione ed una articolazione in blocchi di testo (paragrafi, capoversi, annotazioni a margine, rimandi, ecc.) che faciliti il più possibile il lettore nella comprensione dell'insieme.

Il P.O.F. deve costituire, in ultima analisi, sul piano della sua struttura, un documento agile ed altamente fruibile; ciò non esclude che esso possa poi contenere un corpus più o meno consistente di allegati di vario tipo e natura, utili a fornire una documentazione più ampia e ad illustrare in maggiore dettaglio e profondità il piano delle attività che saranno svolte (documenti interni, antologia di letture di approfondimento, bibliografie, sintesi di progetti già svolti, strumenti che saranno utilizzati per la valutazione, rappresentazioni grafiche e tabelle di dati quantitativi ecc. ecc.), in modo che sia gli insegnanti sia chiunque altri manifesti necessità di approfondire in forma più ampia e in termini più “tecnici” i contenuti del P.O.F. abbia a disposizione tutti i supporti utili per farlo.

7. Funzione di orientamento del Dirigente Scolastico nell’elaborazione e nell’attuazione del P.O.F. nel quadro di riferimento generale del sistema e in rapporto all’esigenza di garantire standard nazionali di qualità

Sia nella fase di elaborazione e messa a punto, sia in quelle della realizzazione e della valutazione del Piano dell’Offerta Formativa il Dirigente Scolastico svolge, insieme ad altre, una determinante funzione di raccordo fra le esigenze legate al contesto territoriale specifico e la necessità di garantire risultati conformi agli standard di qualità nazionali.

Il P.O.F., infatti, come ormai ricorrentemente affermato, costituisce il prodotto dell’adeguamento dell’offerta formativa a bisogni formativi ed istanze culturali peculiari del bacino territoriale nel quale la scuola è ubicata ed espressi dall’utenza a cui l’offerta formativa stessa è rivolta. Un primo compito fondamentale del Dirigente Scolastico consiste, pertanto, nell’impiantare e coordinare quel complesso lavoro di analisi ed interpretazione dei bisogni di formazione espressi dal contesto. La “lettura” dei bisogni formativi e delle istanze culturali, infatti, come abbiamo poc’anzi già sottolineato, non può e non deve mai ridursi alla mera registrazione dei “desiderata” immediatamente e direttamente espressi dall’utenza (studenti e loro famiglie), sovente frutto di influenze e condizionamenti operati dall’industria culturale di massa e dai mass-media e comunque configurantisi spesso come “bisogni indotti”, ma deve rappresentare il risultato di una approfondita – e il più possibile scientificamente corroborata – valutazione delle caratteristiche peculiari del contesto e di conseguenti previsioni, basate sull’analisi delle fondamentali dinamiche evolutive interne, relative alle prospettive di sviluppo in termini di flussi demografici, produttivi, occupazionali, ecc. Il Dirigente Scolastico ha anzitutto il compito, perciò, di

garantire che la “lettura” del contesto risponda a tali precisi canoni metodologici, valorizzando le risorse e le competenze interne ed attivando eventuali consulenze esterne e coordinandole, verificando il rigore delle procedure, promuovendo la condivisione all’interno dell’istituzione scolastica della conoscenza del contesto e della consapevolezza della necessità di orientare l’intervento formativo in funzione delle sue particolari caratteristiche.

L’esigenza di esaudire i bisogni formativi specifici, tuttavia, non deve inibire quella di orientare l’attività formativa verso quei traguardi irrinunciabili che tutti i futuri cittadini hanno diritto a conseguire e che pertanto devono risultare omogeneamente diffusi sull’intero territorio nazionale. Quest’ultima esigenza si fonda sul principio di una *equivalenza dei risultati* formativi, il quale deve tradursi, in concreto, nella possibilità per tutti di pervenire ad acquisire alcune essenziali competenze di base, nonché a sviluppare al massimo grado possibile le proprie inclinazioni personali e ad appropriarsi di un complesso di contenuti culturali e di sapere che, quantunque qualitativamente eterogenei a quelli acquisiti da altri soggetti (in relazione ad un proprio peculiare progetto di vita), risultino in rapporto ad essi di pari dignità e prestigio.

Sulla base di tali principi fondamentali, secondo la mia personale impostazione, va considerata la questione degli *standard di qualità*. Ciò che ogni istituzione scolastica specifica deve avere di mira consiste infatti, in tale prospettiva, nel garantire che, in relazione alle specificità del contesto e alla fisionomia formativa propria dell’istituzione stessa, le competenze acquisite e il livello di formazione culturale raggiunto dai suoi studenti risultino di elevato livello qualitativo sia per ciascuno sia in termini generali. In altre parole, occorre che ogni istituzione risulti in grado di mobilitare efficacemente risorse materiali e professionali e di organizzare un progetto formativo sufficientemente articolato e flessibile, così da assicurare a tutti gli alunni opportunità adeguate di successo formativo e, di conseguenza, di affermazione di sé e di piena integrazione nella società organizzata.

8. Attuazione del P.O.F. e autonomia didattica del singolo docente

Il Piano dell’Offerta Formativa, come più volte ribadito, costituisce il risultato di un’elaborazione progettuale di carattere collegiale e che si fonda su un’analisi rigorosa e scientificamente corroborata dei bisogni formativi soggettivi ed oggettivi degli alunni e delle caratteristiche del contesto.

Ciascun insegnante dovrebbe quindi, in primo luogo, contribuire in prima persona tanto al lavoro di analisi del contesto e dei fabbisogni formativi (o, per lo meno, esserne adeguatamente documentato) quanto all'elaborazione del P.O.F. (o per lo meno condividere gli orientamenti di fondo, le mete formative e le strategie generali in esso delineati). Sulla base di tale presupposto, pertanto, già non appare ragionevole sostenere l'idea di una possibile contraddizione tra l'esigenza che ogni docente adegui il suo lavoro didattico specifico a orientamenti, finalità e strategie stabiliti nel P.O.F. e il principio della libertà di insegnamento, considerato nel senso di una garanzia di autonomia delle scelte didattico-metodologiche da parte di ogni singolo educatore.

Per chiarire ulteriormente questa posizione, comunque, risulta utile approfondire il significato e il valore di quest'ultimo principio, ossia cercare di spiegare meglio che cosa si intende per "libertà di insegnamento" e per "autonomia didattica del singolo docente". Piero Romei¹³ ha recentemente sostenuto al riguardo una posizione che potremmo definire "eversiva", nel senso di confutare del tutto la validità del principio della libertà di insegnamento, che egli non giudica un valore portante del sistema democratico, ma una malintesa e fallace applicazione degli ideali ispiratori di tale modello di società. Personalmente non condivido tale posizione, così come altri assunti del modello prospettato da Romei, che inclinano verso una visione autoritaristica (quantunque non centralistica ma "policentrica") dell'organizzazione scolastica. Ritengo tuttavia che il principio della "libertà di insegnamento", nell'accezione più corrente nella quale viene utilizzato, risulti generalmente frainteso, proprio in quanto confuso con quello, che dovrebbe risultare chiaramente distinto – quantunque al primo intimamente connesso –, appunto, della "autonomia didattica del docente". Il principio della libertà di insegnamento sancito dalla nostra Costituzione si riferisce fondamentalmente, prima ancora che alla libertà del singolo docente, al fatto che la scienza, l'arte e la cultura (e di conseguenza il loro insegnamento) non devono risultare in alcun modo suscettibili di condizionamento da parte dei gruppi dirigenti o di qualunque altro soggetto, istituzionale o non. Viene affermato cioè, in sostanza (ossia reinterprestando il medesimo principio in termini di affermazione invece che di negazione), oltre alla piena libertà della ricerca in campo scientifico e di espressione nelle diverse arti, il *pluralismo culturale e formativo*, inteso sia quale diritto soggettivo di ogni cittadino a fruire del ventaglio più ampio possibile di opportunità culturali e formative e di scegliere fra queste liberamente, sia in termini di vantaggio per l'intera collettività di avvalersi delle risorse

¹³ *Guarire dal mal di scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.

intellettuali possedute e liberamente applicate, individualmente da qualunque cittadino ovvero da sodalizi scientifici, intellettuali, artistici ecc. liberamente costituiti, in quanto potenziale per il progresso sociale e civile.

Il principio dell'autonomia didattica del singolo docente si riconnette, come anticipato, a tale principio, ma, innanzi tutto, certamente non vi si identifica; inoltre, tale principio va considerato alla luce di alcune altre fondamentali premesse. La prima premessa consiste nel fatto che il docente è un professionista che opera all'interno di una istituzione pubblica con precisi compiti e fini istituzionali; la seconda premessa consiste nel fatto che l'esercizio della sua attività si esplica nell'ambito di un'équipe di altri professionisti, i quali sono chiamati a programmare, attuare, verificare ed eventualmente riprogrammare la loro attività in forma collegiale, dovendo rendere per conseguenza conto del loro operato – non già, come vorrebbe Romei, ad un'altra figura professionale gerarchicamente superiore e preposta, fra l'altro, a tale funzione (il Dirigente Scolastico, gli Ispettori ecc.) –, ma all'interno degli organismi collegiali stessi, vale a dire dell'équipe di professionisti nel cui ambito egli opera (e della quale, oltre ad altri docenti, fanno parte anche altre figure, tra cui il Dirigente Scolastico).

Quindi, così come nel sistema tradizionale l'insegnante, pur godendo di una sostanziale libertà di scelta in merito ai metodi didattici e, per dir così, allo “stile di insegnamento”, era comunque tenuto ad “applicare i programmi ministeriali”, nella scuola dell'autonomia egli è chiamato a realizzare gli interventi formativi in coerenza con gli intenti generali definiti nel P.O.F. (che dovrebbe peraltro contribuire ad elaborare e che quindi dovrebbero risultare condivisi e “partecipati” dall'origine). Il margine di libertà del singolo insegnante, perciò, risulta, nella scuola dell'autonomia, sicuramente accresciuto rispetto a quello di cui, *de iure* e *de facto*, il docente disponeva nel sistema tradizionale.

Dal punto di vista delle opzioni di metodo ed in gran parte anche di contenuto, dello stile di insegnamento, dell'utilizzo di strumenti, sussidi e tecnologie didattiche ecc., l'autonomia del docente non viene quindi in alcun modo inibita né tanto meno violata nella nuova organizzazione del sistema scolastico-formativo, ma anzi decisamente rafforzata. La questione centrale consiste nel fatto che tale autonomia, e di conseguenza il pluralismo metodologico e degli stili di insegnamento, costituiscano una ricchezza e una risorsa a beneficio dell'“utenza”, cioè dei formandi, in quanto condizione che rende possibile, tra l'altro, rispondere più efficacemente alle loro diversificate esigenze di formazione.

9. Il ruolo della valutazione interna nel contesto dell'autonomia scolastica¹⁴

Sulla base di quanto sin qui esposto, appare chiaro come il conferimento alle singole istituzioni scolastiche dell'autonomia organizzativa, gestionale e didattica, attuato a pieno regime a partire dall'anno scolastico 2000-2001, sia venuta a configurarsi, a partire da quel momento, nel quadro del più esteso ed articolato complesso di cambiamenti strutturali, come l'innovazione cardine, la quale definisce un nuovo assetto generale del sistema scolastico-formativo nel nostro Paese e sul cui terreno, quindi, si è giocata nel quindicennio successivo, e continua ancora a giocarsi, in prospettiva, la scommessa sulla riuscita di un complessivo ammodernamento dell'architettura, della fisionomia istituzionale e del progetto pedagogico-culturale del sistema scolastico-formativo che per prima la riforma Berlinguer-De Mauro e poi le successive riforme (da ultima quella della "buona scuola", che per molti aspetti si pone in continuità con la prima) hanno tentato di realizzare.

In realtà, l'autonomia didattica si esprime essenzialmente in due forme sostanzialmente distinte.

1. La prima forma attiene l'adeguamento dei curricoli nazionali alle esigenze dei diversificati contesti, ciò che non fa che riconfermare un principio già vigente a partire dalla metà degli anni Settanta, con l'Introduzione della programmazione curricolare e l'istituzione degli organi collegiali (decreti delegati, legge 517/1977, Nuovi programmi per la scuola media inferiore del 1979, Nuovi programmi per la scuola elementare del 1985): "Le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, ... concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo" (*Regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*, art. 4).
2. La seconda forma di autonomia riguarda, invece, la facoltà di inte-

¹⁴ Il presente ed alcuni dei successivi paragrafi di questo contributo ripropongono, nell'essenza, i temi sviluppati in alcune parti dell'articolo pubblicato da chi scrive al fine di presentare, in estrema sintesi, il modello di autovalutazione di istituto integralmente sviluppato nel più volte citato libro da me pubblicato nel 2001, *Autovalutazione di Istituto*: E. Lastrucci, *L'Autovalutazione degli istituti scolastici nel quadro dell'autonomia*, in «Il Nodo», n. 16, 2001, p. 40 sgg.

grare i curricoli nazionali con attività specifiche funzionali ai fabbisogni formativi e ad opzioni culturali legate al contesto, e del tutto indipendenti, perciò, dalle mete formative di ordine generale che debbono essere garantite a tutti i discenti sull'intero territorio nazionale e pertanto definite dal Ministero attraverso l'elaborazione e il periodico aggiornamento dei programmi scolastici. Tale margine di indipendenza dai vincoli dettati a livello di sistema si esprime, altresì, attraverso la possibilità di riorganizzazione dell'orario scolastico e quindi di riequilibrio dei "palinsesti" disciplinari. Nell'esercitare l'autonomia didattica, infatti, "le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune..." (ivi). L'autonomia didattica legata a questa integrazione/ristrutturazione del progetto formativo nazionale e quindi a quella che potremmo chiamare "riprogettazione curricolare" si completa infine nell'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo (art. 6), nonché nella possibilità di elaborare ed attivare progetti specifici per l'ampliamento dell'offerta formativa (art. 9) e istituire reti di scuole (art. 7).

Sempre secondo quanto stabilito dal Regolamento dell'autonomia, infatti, "Le istituzioni scolastiche determinano, nel Piano dell'offerta formativa, il curriculum obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare ... la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte" (art. 9).

Al comma successivo il medesimo testo di legge precisa e ribadisce, tuttavia, che "Nell'integrazione tra la quota nazionale del curriculum e quella riservata alle scuole è garantito il carattere unitario del sistema di istruzione ed è valorizzato il pluralismo culturale e territoriale".

Il riconoscimento dell'autonomia, soprattutto della seconda forma, nel quadro di quel complesso di principi e garanzie (diritto allo studio ed eguaglianza delle opportunità, intesi nei termini di assicurare a tutti il raggiungimento dei traguardi formativi imprescindibili) sui quali deve necessariamente fondarsi un sistema scolastico-formativo espressione di una società democratica avanzata, trova quindi il suo limite nel rispetto dell'esigenza di conservare l'integrità ed il carattere unitario del sistema e di non determinare iniquità nel trattamento e sperequazioni nei risultati (che inevitabilmente verrebbero a generarsi in ragione delle differenze di ordine socio-culturale).

Il nuovo assetto fondato sull'autonomia non può non contemplare, pertanto, quale necessario “contrappeso”, un “dispositivo” centrale di controllo continuo – realizzato attraverso l'impiego di metodi e strumenti oggettivi, scientificamente fondati ed adeguatamente collaudati e corroborati –, del soddisfacimento di tale esigenza nell'intero sistema e pertanto di una verifica del raggiungimento di risultati idonei (i cosiddetti *standard formativi*) sull'intero territorio nazionale.

In virtù di tale presupposto, lo stesso *Regolamento* dell'autonomia prevede che “Per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio il Ministero della pubblica istruzione fissa metodi e scadenze per rilevazioni periodiche”, compito che viene affidato ad uno specifico organismo autonomo, il *Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione*, (che, come si è visto, verrà riconfigurato poco più tardi come *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione*), allocato presso il CEDE a Frascati. “Le rilevazioni di cui al comma 1 – prosegue l'articolo 10 del Regolamento – sono finalizzate a sostenere le scuole per l'efficace raggiungimento degli obiettivi attraverso l'attivazione di iniziative nazionali e locali di perequazione, promozione, supporto e monitoraggio, anche avvalendosi degli ispettori tecnici”. Sulle stesse basi si sostiene la necessità di prevedere sistemi di certificazione e accreditamento standardizzati: “Con decreto del Ministro della pubblica istruzione sono adottati i nuovi modelli per le certificazioni, le quali, indicano le conoscenze, le competenze, le capacità acquisite e i crediti formativi riconoscibili, compresi quelli relativi alle discipline e alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente scelte dagli alunni e debitamente certificate (*ivi*)”.

10. L'autonomia nella riforma della “buona scuola”: dal POF al P.T.O.F.

Com'è noto e come già anticipato, la legge 107/2015 ha ridefinito (all'articolo 1, commi dal 12 al 14) le funzioni e le modalità di elaborazione del P.O.F., stabilendo che tale documento deve essere redatto con cadenza triennale e quindi ribattezzandolo Piano Triennale dell'Offerta Formativa (P.T.O.F.).

La legge 107/2015, pertanto, ha rielaborato in parte l'art. 3 del D.P.R. n. 275/1999, con il quale il P.O.F. veniva introdotto sedici anni prima, stabilendo che entro il mese di ottobre l'istituzione scolastica deve predisporre il piano triennale dell'offerta formativa per il triennio successivo, quantunque possa essere rivisto annualmente, sempre entro il mese di ottobre. Il piano

deve contenere anche le iniziative di formazione-aggiornamento rivolte ai docenti e al personale Ata. L'Ufficio scolastico regionale è chiamato a verificarne la congruità e conseguentemente lo trasmette al MIUR. Il P.T.O.F. deve indicare anche il fabbisogno di posti di organico (comuni, di sostegno e per il potenziamento dell'offerta formativa). Esso è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi programmatici e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal Dirigente scolastico, e viene approvato dal consiglio d'istituto. Le fasi necessarie all'elaborazione e approvazione del P.T.O.F. sono scandite come segue: documentazione e analisi del contesto, dei bisogni formativi e delle risorse disponibili; elaborazione del documento da parte del Collegio dei docenti sulla base degli indirizzi definiti dal Dirigente; approvazione da parte del Consiglio d'istituto e conseguente adozione dello stesso; pubblicazione interna e diffusione all'esterno del documento programmatico; monitoraggio e valutazione dell'efficacia del piano nelle varie fasi di attuazione dello stesso e pubblicizzazione degli esiti delle verifiche a fini di trasparenza (nei modelli più diffusi utilizzando le modalità previste dall'approccio della *accountability*)¹⁵.

Il nuovo modello di Piano dell'Offerta Formativa prescritto dalla legge di riforma 107/2015 si lega intimamente alla normativa che regola il funzionamento del SNV ed ai principi sui quali questo si fonda. I principali modelli di P.T.O.F. proposti, infatti, tengono strettamente in conto le esigenze da esaudire nella redazione del RAV e del PdM, in quanto questi documenti si basano, rispettivamente, su procedure di verifica della riuscita del Piano e su una eventuale ri-pianificazione basata sui riscontri ottenuti nel corso e a conclusione dell'anno scolastico precedente, ed altresì entrambe si legano alla esigenza e insieme prescrizione istituzionale della rendicontazione sociale.

11. La valutazione di sistema fra valutazione interna e valutazione esterna

La necessità di un *monitoraggio* continuo ed il più possibile esteso, finalizzato al controllo capillare del funzionamento dell'intero sistema, o almeno di rilevazioni periodiche campionarie o a tappeto (*valutazione esterna*, quale attività valutativa centralizzata, contrappeso di quella *interna*, auto-

¹⁵ Fra i numerosi lavori finalizzati ad esporre e commentare i commi della legge 107/2015 che trattano del P.T.O.F., nonché a proporre schemi e modelli operativi volti a guidare i responsabili nella redazione del documento, segnaliamo le specifiche parti del volume a cura di G. Cerini e M. Spinosi, *Una mappa per la riforma. Viaggio tra i 212 commi della legge 107/2015*, Napoli, Tecnodid, 2015.

centrata e quindi attuata a livello periferico dalla singole unità scolastiche, formante con la prima la complessiva attività di *valutazione di sistema*) ha incontrato non poche difficoltà e resistenze prima di affermarsi. Ostacoli oggettivi all'attuazione della valutazione di sistema a regime sono costituiti dalla notevole mobilitazione di mezzi, risorse e competenze necessarie alla sua attuazione. Difficoltà, per dir così, "soggettive" sono costituite dalle inevitabili e, da un certo punto di vista, comprensibili resistenze ad accettare, oppure la tendenza a interpretare come contraddittorie, a seguito del pieno riconoscimento dell'autonomia, l'applicazione di forme eteronome di valutazione interpretabili come inadeguate a verificare in forma oggettiva processi ed esiti fondati su opzioni ed istanze che per definizione trovano giustificazione e ragion d'essere nel proprio contesto d'origine.

Le difficoltà connesse alla necessità, comunque ineludibile, di operare controlli che rischiano di presentarsi sotto forma di ingerenza – che difficilmente si può evitare di interpretare come una forma di controllo ispettivo e potenzialmente sanzionatorio – da parte di un organismo centrale sulle singole istituzioni autonome, sono apparse retaggio di un sistema centralistico e verticistico e quindi oramai anacronistico e contraddittorio, e perciò improponibile, all'interno del nuovo sistema fondato sull'autonomia, potevano perciò essere superate esclusivamente dalla diffusione e dal consolidamento di opportune pratiche di *valutazione interna* (o *autovalutazione*). Il modello *dell'autovalutazione di istituto* da me elaborato e diffuso dall'inizio degli anni 2000, aveva questo fondamentale scopo e credo si possa affermare avere svolto efficacemente tale funzione, fino ad essere "incorporato", nella normativa evolutasi negli ultimi anni, come una delle due componenti complementari (e per giunta quella basilare) della *valutazione di sistema*.

Quest'ultima si propone d'altronde, a sua volta, come un "passaggio obbligato" nel complesso di meccanismi e procedure che le istituzioni scolastiche dovevano comunque attivare al fine di garantire alla propria utenza, oltre che all'interno del sistema di cui sono parte, la qualità dei processi e dei risultati (*efficienza* ed *efficacia*) e l'applicazione di strategie per il *miglioramento continuo*.

La promozione ed attivazione di competenze e risorse interne, o comunque mobilitate e gestite dall'interno, finalizzate alla verifica costante dei processi attivati e dei risultati conseguiti e quindi, nel tempo, lo sviluppo in profondità nell'intero tessuto del sistema formativo di una "cultura della valutazione", strettamente connessa ad una cultura della qualità e del miglioramento progressivo, hanno costituito di fatto, com'era nelle mie intenzioni, il viatico migliore per assicurare tanto, da un lato, le condizioni che consentano alla valutazione di sistema di non incombere come un

dispositivo estrinseco alle ragioni e agli interessi delle singole istituzioni scolastiche, quanto, sull'altro versante, di favorire in misura determinante la possibilità per l'organismo centrale di assolvere efficacemente il proprio compito, avvalendosi proprio di quelle risorse e competenze maturate all'interno delle singole unità del sistema e potendo realizzare con esse un dialogo proficuo e fecondo.

Su queste basi, un compito prioritario che in primo luogo le istituzioni incaricate di attuare la valutazione di sistema (INValSI, INDIRE, sistema ispettivo) ed altresì gli specialisti di vari settori connessi con l'attività di valutazione (pedagogisti sperimentali, docimologi, psicometristi, psicologi dello sviluppo ecc.) sono chiamati ad adempiere consiste nel fornire a tutte le istituzioni scolastiche le direttive metodologiche e tecniche, nonché l'apparato di strumenti ed il supporto e l'assistenza necessari per utilizzarli, finalizzati alla valutazione interna.

In tal modo la valutazione di sistema viene a configurarsi, fondamentalmente, non già come un meccanismo ed un complesso di scadenze subiti passivamente, bensì come un processo già avviato "dal basso", al quale tutte le istituzioni scolastiche partecipano e nel quale ciascuno ha modo di apprendere tanto dalla propria esperienza quanto da quella degli altri, ai fini della crescita comune e quindi del miglioramento generale di tutto il sistema e di ogni sua singola unità componente.

Bibliografia

- Aa. Vv., "Proposte e modelli organizzativi per la scuola dell'autonomia", *Quaderni Irfed*, n. 2, 1994.
- Aa. Vv., 1989, *Valutazione e indicatori di qualità: problemi e prospettive*, Numero monografico di «Scuola democratica», n. 1/2, 1989.
- Aa. Vv., 1991, "Autoanalisi d'istituto", *Dirigenti Scuola*, XII, 2, 1991.
- Aa. Vv., 1995, "La qualità della scuola", *Annali della Pubblica Istruzione*, numero monografico, anno XII, n. 1-2, 1995.
- AIQF (Associazione Italiana per la Qualità nella formazione) - Commissione Qualità, 1997, "Glossario di Qualità della Formazione", Roma, Bozza in fase di convalida diffusa su Internet.
- Alessandrini G., 1993, "Learning Organization: nuova metafora per l'innovazione organizzativa", *Dirigenti Scuola*, anno XIV, n.2, dicembre 1993, pp.12-24.
- Alessandrini G., 1998, *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci Ed.
- Allulli G., 2000, *Le misure della qualità. Un modello di autovalutazione della scuola dell'autonomia*, Roma, SEAM.
- Ansaloni D. (a cura di), 1990, *Gli indicatori di qualità nei sistemi educativi*, Atti del seminario nazionale di Bologna, 20-21 ottobre 1988, Bologna, Cappelli.

- Ansaloni D. (a cura di), 1990, *Gli indicatori di qualità nei sistemi educativi*, Atti del seminario nazionale di Bologna, 20-21 ottobre 1988, Cappelli, Bologna.
- Auriemma, S., Tiriticco, M., *Carta dei servizi e progetto di istituto*, Napoli, Tecnodid, 1995.
- Bargero M.L., Bertini M., D'Emidio R. (a cura di), 1988, *Produttività del sistema scolastico: efficacia ed efficienza*, Atti del Convegno nazionale di Milano, 19 - 21 maggio 1988, Milano.
- Barzanò G., Mosca S., Scheerens J. (a cura di), 2000, *L'autovalutazione della scuola*, Milano, Bruno Mondadori.
- Benadusi L., *La non-decisione politica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Bertagna G., Brocca, B., Niceforo, O., Zuccon, G.C., *Il futuro della scuola*, Bari, Laterza, 1995.
- Bertagna G., Cattaneo, P., *Progetto educativo d'istituto e carta dei servizi*, Brescia, Ed. La Scuola, 1996.
- Bertin G., 1995, *Valutazione e sapere sociologico*, Milano, Franco Angeli.
- Bezzi C. (a cura di), 1995, *La valutazione della formazione professionale*, Perugia, IRRES.
- Bezzi C., 1998, "Glossario della ricerca sociale e valutativa" in *Rassegna Italiana di Valutazione*, n. 11, 1998.
- Butera F. (a cura di), *Il libro verde della Pubblica Istruzione*, Milano, F. Angeli, 1999.
- Castoldi M., 1995, *Verso una scuola che apprende. Strategie di Autoanalisi di Istituto*, Roma, SEAM.
- Castoldi M., 1998, *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*, Brescia, La Scuola.
- Castoldi M., Rovetta A. (a cura di), 1995, *Autoanalisi di Istituto*, Milano, IRRSAE Lombardia, documento interno.
- Catalano L., (a cura di), *L'autonomia scolastica*, Quaderno n. 1 di "ITER", Roma 1998.
- CENSIS, 1983, *La scuola del malessere. Contributi per un'analisi del microsistema sociale*, Milano, Franco Angeli.
- CESOS - Consorzio Universitario in Ingegneria della Qualità, 1995, "Normazione, Certificazione Qualità. Glossario", Torino, DINTEC – Progetto PRISMA.
- Ciccarelli L. (a cura di), 1993, *La qualità nella formazione*, Roma, SIPI.
- Commissione Europea, 1993, "Management del ciclo del progetto: approccio integrato e quadro logico", Bruxelles, Commissione Europea, Manuale.
- Confindustria, "Le proposte della Confindustria per l'autonomia scolastica", *Rassegna amministrativa della scuola*, XVI, 10, 1997, pp. 39-41.
- Costa, M., *Dirigere la scuola dell'autonomia*, Torino, ISEDI, 1993.
- Demetrio D. (a cura di), 1994, *Apprendere nelle organizzazioni*, Roma, NIS.
- Domenici G., 1991, *Gli strumenti della valutazione*, Napoli, Tecnodid.
- Domenici G., 2000, *La valutazione come risorsa*, Napoli, Tecnodid.
- Domenici, G. (a cura di), *Progettare e governare l'autonomia scolastica*, Napoli, Tecnodid, 1999.
- Drago, R., *Carta dei servizi e innovazione*, Trento, Erikson, 1996.

- Drago, R., *Gestire l'autonomia. Manuale per dirigenti scolastici e staff di direzione*, Trento, Erikson, 1998.
- European Commission, 2000, *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*, Bruxelles, May 2000.
- F. Azzali (a cura di), 1994, "La qualità nella scuola", numero monografico di *Dirigenti Scuola*, anno XIV, giugno - luglio 1994.
- Ferrari M. (a cura di), 1994, *La valutazione di contesti prescolari: strumenti e realtà*, Bergamo, Junior.
- Ferrario E., 1995, "La valutazione dei sistemi scolastici: gli indicatori di qualità", *Dirigenti Scuola*, n. 5, giugno - luglio 1995, pp. 10 - 22.
- Guasti L., 1996, *Valutazione e innovazione*, Novara, De Agostini.
- IRRSAE Toscana, 1994, "Per l'autodiagnosi del sistema scolastico. Un progetto IRRSAE Toscana/CENSIS, *Scuola toscana*, n. 2, maggio - agosto 1994, pp.51-88.
- ISFOL, 1992, *La valutazione nel Fondo Sociale Europeo*, Milano, Franco Angeli.
- Izzo, D., G. Tassinari, G., *L'autonomia delle scuole in Europa: realtà e prospettive*, Roma, Armando, 1994.
- Lastrucci E., "Il principio della qualità nella formazione", *Cadmo*, VII, 1999, n. 19, pp. 107-122.
- Lastrucci E., "L'autonomia scolastica", *Cadmo*, n. 23, 2000, pp. 97-103.
- Lastrucci E., "L'Autovalutazione degli istituti scolastici nel quadro dell'autonomia", *Il Nodo*, n. 16, 2001, p. 40 sgg.
- Lastrucci E., 1992, *Progettazione didattica e valutazione*, Roma, Ministero P.I. – C.U.D., 1a edizione.
- Lastrucci E., 1997, *Progettazione didattica e valutazione*, Roma, Ministero P.I., 2a edizione.
- Lastrucci E., 1999, "Il principio della qualità nella formazione", *Cadmo*, VII, n. 19, pp. 107-122.
- Lastrucci E., 2000, "L'autonomia scolastica", *Cadmo*, n. 23, pp. 97-103.
- Lastrucci E., 2000, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia.
- Lastrucci E., 2001, "L'Autovalutazione degli istituti scolastici nel quadro dell'autonomia", *Il Nodo*, n. 16, p. 40 sgg.
- Lastrucci E., *Autovalutazione di istituto e qualità dell'offerta formativa*, in «Rinnovare la scuola», n. 16, aprile-giugno 2002, pp. 27-39.
- Lastrucci E., Lucisano P., 1992, "Stili operativi di insegnamento, motivazione e qualità dell'istruzione", in B. Vertecchi (a cura di), *Il lavoro didattico*, Roma, SIPI-Edindustria, 1992, pp. 113-133.
- Lastrucci E., *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia, 2000.
- Lastrucci E., *Valutazione di sistema e autoanalisi di istituto*, in F. Cambi (a cura di), *Autovalutazione di Istituto*, Dispensa per il Master per docenti di ruolo realizzato presso l'Università di Firenze, a.a. 2002-2003, Firenze, Università di Firenze, 2003.

- Lichtner, M., *La qualità delle azioni formative*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- Losito B., Scalera V., 1999, “La valutazione della qualità dell’istruzione”, *Cadmo*, n. 19, p. 9 sgg.
- Margiotta U. (a cura di), 1988, *Valutazione di sistema e autoanalisi di Istituto*, Atti del Seminario IRRSAE Emilia Romagna, Bologna, Irrsae Emilia Romagna.
- Margiotta U., *L’insegnante di qualità*, Roma, Armando, 1997.
- Margiotta U., *Razionalità o produttività sociale dei servizi scolastici? Una discussione sugli indicatori di qualità dell’istruzione*, in Ansaloni D. (a cura di), *Gli indicatori di qualità nei sistemi educativi*, Atti del seminario nazionale di Bologna, 20-21 ottobre 1988, Cappelli, Bologna, 1990, pp. 147-164.
- Margiotta, U., “Quale metro per la scuola. Il sistema di valutazione”, *Rassegna dell’Istruzione*, XLVII, 5-6, 1993, pp. 81-89.
- Masoni V., 1997, “Monitoraggio e valutazione dei progetti” Milano, Franco Angeli.
- Mastrolia, V., “Autonomia e valutazione”, *Informa*, IV, 13, 1997, p. 1.
- Means G., 1995 “Multilanguage evaluation glossary”, Bruxelles, *European Commission*, C3E Draft.
- Molinari, L., Gabrielli, M., *La professione docente nella scuola dell’autonomia*, Roma, Anicia, 1999.
- Molinari, L., *Il direttore dei servizi amministrativi nella scuola dell’autonomia*, Roma, Anicia, 2000.
- Molinari, L., *Il nuovo sistema di autonomia della scuola*, 3 voll. in 4 tomi, Roma, Edit. BM Italiana, Quaderni CIRSEM, 1998.
- Moro, W., “Autonomia delle scuola e nuova qualità della formazione”, *Insegnare*, s. 3, 1, 1998, pp. 19-22.
- Nuti S., 2000, *La scuola si valuta*, Firenze, Giunti.
- Oakes J., 1989, *Educational indicators: a guide for policymakers*, in Aa. Vv., *Valutazione e indicatori di qualità: problemi e prospettive*, Numero monografico di «Scuola democratica», n. 1-2, 1989, pp. 56-86.
- Pajno, A., Chiosso, G., Bertagna, G., *L’autonomia delle scuole*, Brescia, Ed. La Scuola, 1997.
- Palumbo M., 1995, “La valutazione: definizione, concetti ed obiettivi “ in Bezzi C. (a cura di), *La valutazione della formazione professionale*, Perugia, IRRES.
- Palumbo M., Vecchia M., 1996, “La valutazione: teoria ed esperienze”, *Rassegna Italiana di Valutazione*, n. 4.
- Pellerey, M., *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino, S.E.I., 1994.
- Pennisi D., 1991, *Tecniche di valutazione degli investimenti pubblici*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 2a ediz.
- Petracca C., 1996, *La valutazione della scuola*, Brescia, La Scuola.
- Progetto “Qualità della scuola italiana” – Glossario, www.istruzione.it/argomenti/qualita/.
- Prov.v.to Studi di Verona, 1995, “Misurare la qualità della scuola”, *Verona scuola*, numero speciale (2 volumi).
- Ribolzi, L. (a cura di), *Il dirigente scolastico*, Firenze, Giunti, 1999.

- Romei P., 1991, *La qualità nella scuola*, Milano, McGraw-Hill.
- Romei P., 1995, *Autonomia e Progettualità*, Firenze, La Nuova Italia.
- Romei, P., *Autonomia e progettualità*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Romei, P., *Guarire dal "mal di scuola". Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.
- Romei, P., *Guarire dal "mal di scuola". Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.
- Romei, P., *La scuola come organizzazione*, Milano, F. Angeli, 1986.
- Rondini R., 1995, *Per un sistema nazionale di valutazione*, Roma, Anicia.
- Rovetta A. – Castoldi M. (a cura di), 1991 "Autoanalisi di Istituto", numero monografico di *Dirigenti Scuola*, anno XII, n. 2, dicembre 1991.
- Ruggi L. (a cura di), 2000, *Dizionario critico dell'autonomia scolastica*, Roma, Carocci Ed.
- Scurati C. (a cura di), 1993, *Valutare gli alunni, gli insegnanti, la scuola*, Brescia, La Scuola.
- Sorcioni, M., "Autonomia e valutazione, legame vitale: Offsted (GB), il caso da studiare", *Autonomia e Dirigenza*, VII n. s., 1-2, 1997, pp. 37-42.
- Stame N., 1998, *L'esperienza della valutazione*, Roma, SEAM.
- Tiriticcio, M., "La cultura di progetto come condizione dell'autonomia", in G. Domenici (1999), cap. 5, 1999a.
- Tiriticcio, M., *L'apprendimento organizzativo nella scuola dell'autonomia*, Roma, Anicia, 1999b.
- Toni, R., *Autonomia, qualità, progetto*, Novara, De Agostini, 1996.
- Topan C. (a cura di), 1994, *PRO.CO.P.I.A. Un modello di autoregolazione dell'Istituto scolastico*, Milano, IRRSAE Lombardia.
- Vairetti U., 1995, *Fare qualità nella scuola*, Firenze, Le Monnier.
- Valentino, A., *Il piano dell'offerta formativa tra servizio e progetto di istituto*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- Vertecchi B. (con contributi di R. Bolletta, G. Corsi, R. Melchiori), 1999, *L'Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole*, Milano, Franco Angeli, Quaderni del CEDE.
- Vertecchi B., 1993, *Decisione didattica e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Vertecchi B., 1997, "Primi passi del servizio nazionale per la qualità dell'istruzione", *Cadmo*, n. 15.
- Vertecchi, B., "Primi passi del Servizio Nazionale per la qualità dell'istruzione", in *Cadmo*, n. 15, 1998, p. 3 sgg.
- Visalberghi A., 1989 "Indicatori educativi: cosa sono e a cosa possono servire", *La ricerca*, 1 ottobre 1989, Torino, Loescher.
- Weick, K., "Management of organisational change among loosely coupled elements", in P. Goodmans et alii, *Changes in organisations*, S. Francisco, Jossey-Bass, 1982.
- Wyatt T., 1994, *Indicatori dell'educazione. Una rassegna degli studi già pubblicati*, in OCSE-CERI, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando, p. 111-135.
- Zaiczyk F., 1996, *Fonti per le statistiche sociali*, Milano, Franco Angeli.

PARTE SECONDA
VARIABILI RILEVANTI E OGGETTI DI ANALISI
DELLA VALUTAZIONE INTERNA ED ESTERNA

Classi di variabili: proposta di una tassonomia

di *Emilio Lastrucci*

1. Le sette classi di variabili rilevanti per i processi formativi

Nel mio precedente lavoro, *Autovalutazione di Istituto*¹ ho presentato una tassonomia delle variabili rilevanti per i processi educativi da me elaborata, inserita poi anche in miei lavori successivi², e che ripropongo di seguito. La classificazione delle variabili da me proposta si fonda su un lavoro di indagine e di riflessione teoretica che già nel corso degli anni Novanta avevo maturato e sedimentato attraverso la discussione e il confronto con altri pedagogisti e docimologi italiani e stranieri, nonché con dirigenti scolastici e gruppi di insegnanti, i quali ultimi hanno operato tentativi ripetuti di applicazione della tassonomia all'autoanalisi delle loro istituzioni scolastiche con risultati generalmente soddisfacenti. Successivamente alla pubblicazione del libro del 2001, la validità della tassonomia, così come dell'impianto generale del modello di autovalutazione di istituto in esso proposto, è stata ulteriormente confermata dalle numerose applicazioni e sperimentazioni condotte in scuole di ogni ordine e grado dell'intera penisola.

La tassonomia si fonda sull'idea che tutte le variabili in qualche forma e misura implicate nelle attività formative possano essere ricondotte a sette insiemi fondamentali:

1. Variabili di sistema;
2. Variabili di contesto;
3. Variabili di struttura;
4. Variabili di situazione (o contingenti);
5. Variabili di processo;
6. Variabili di risultato (o di prodotto);

¹ Roma, Anicia, 2001.

² Cfr. in part. E. Lastrucci, *La ricerca scientifica in campo educativo*, Roma, Anicia, 2014.

7. Variabili soggettive (ossia quelle che concorrono a definire la cosiddetta “equazione personale”).
 1. *Variabili di sistema*. Sono costituite dall’insieme di vincoli dettati dal sistema scolastico nazionale nel suo complesso (impianto generale del sistema e ordinamento dei cicli, monti-orari, programmi nazionali, standard formativi, criteri di valutazione finale, certificazione e riconoscimento di crediti e titoli, risorse e servizi attingibili a livello dell’intero sistema ecc.).
 2. *Variabili di contesto*. Sono rappresentate da tutti i fattori relativi alle caratteristiche del territorio nel quale l’istituzione scolastica è inserita, in tutti i suoi aspetti (variabili demografiche, topografiche, socio-economiche, culturali ecc. relative all’area territoriale dalla quale proviene l’utenza e comunque di un’ampiezza funzionale a determinare influenze di varia natura sui processi posti in atto).
 3. *Variabili di struttura*. Sono relative alle risorse interne (materiale, tecnologica, umana), all’organizzazione e ad ogni altra caratteristica inerente la specifica unità scolastica (potremmo anche definire queste variabili come relative al contesto intra-scolastico).
 4. *Variabili di situazione*. Si tratta di un insieme di variabili di diversa natura che entrano in gioco per cause di natura contingente e transiente e non costituiscono caratteristiche stabili della singola istituzione, del contesto di riferimento o del sistema. Si tratta, in altri termini, di variabili di natura piuttosto accidentale che non di caratteri stabili, ma di cui occorre certamente tenere conto ai fini di formarsi un quadro attendibile delle *condizioni* nelle quali si attivano i processi didattici. Se, per esempio, nel corso di un anno scolastico si verifica un crollo all’edificio che implica la chiusura delle attività per un certo tempo, oppure la necessità di ridistribuire gli spazi, oppure la necessità di prevedere dei turni ecc., questo tipo di congiuntura sarà dovuta a circostanze contingenti e di *situazione*, di carattere eccezionale piuttosto che stabile e costitutivo dell’identità dell’istituzione scolastica.
 5. *Variabili soggettive*. Si tratta di tutte quelle variabili, di ampia natura, che contribuiscono a formare il profilo in ingresso del singolo alunno ed influenzano il successo/insuccesso dell’intervento formativo sotto vari rispetti (si tratta di variabili non soltanto di natura cognitiva, ma anche attinenti, naturalmente alla sfera affettivo-relazionale e che quindi spaziano su uno spettro di caratteristiche psico-attitudinali che vanno dai pre-requisiti generali e disciplinari di apprendimento, ai bisogni formativi specifici, alla motivazione, agli

atteggiamenti, all'identità etnico-culturale di provenienza ed a tutti gli elementi a questa connessi, alle competenze linguistico/espressive/comunicative, al grado di socialità, allo stile cognitivo, allo stile di vita e alla condizione di agio/disagio vissuta nel contesto scolastico ed a qualunque altra caratteristica individuale di cui il singolo alunno risulta portatore, soprattutto in virtù di influenze e condizionamenti assorbiti nell'ambiente familiare e nella piccola comunità di provenienza. Se misurate all'atto dell'ingresso in uno specifico segmento dell'itinerario formativo, le variabili soggettive vengono qui definite come *variabili di soglia*. I primi cinque tipi di variabili fin qui considerati costituiscono nel loro insieme quelle che possiamo qualificare in generale come variabili relative alle *condizioni* (o, usando un'espressione mutuata dalla fisica, *condizioni iniziali* del processo formativo). Alcuni autori definiscono nel loro insieme queste variabili come variabili di input, in modo da suddividere le classi generali in *input*, processo e *output* (distinguendo eventualmente fra *output* ed *outcome*, v. oltre al punto 7), secondo un elementare schema di impronta "cibernetica". Essenzialmente tale schema è implicito anche nella nostra impostazione, tuttavia non ci sembra rivestire grande utilità porre genericamente alla stregua di "input" condizioni di natura sostanzialmente diversa, e che non hanno tutte uguale rapporto né con il successo formativo (o, in altri termini, alla qualità del prodotto) né con i processi attivati. Le variabili di sistema e quelle di contesto, infatti, sono da considerarsi rispetto all'attività formativa (processi) come *variabili indipendenti*; quelle di struttura e quelle soggettive, viceversa, possono costituire *variabili dipendenti* dell'azione formativa (laddove le variabili situazionali possono, a seconda dei casi, configurarsi come indipendenti o come dipendenti, a seconda della possibilità di incidere su di esse per modificarle). Inoltre, anche allorché considerate quali variabili di natura indipendente, va comunque tenuto in conto che la loro influenza sui risultati e la loro interazione con i processi formativi di natura intenzionale si gioca attraverso dinamiche di carattere ed efficacia decisamente diversi³.

6. *Variabili di processo*. Sono quelle relative agli interventi didattico-educativi posti in atto, alle iniziative collaterali ed ai servizi attivati (*counselling*, sostegno, recupero, attività integrative ecc.) e a qualunque altra opzione strategica e risorsa mobilitata funzionale

³ Per una discussione più approfondita sul rapporto fra variabili indipendenti e dipendenti cfr. oltre il § 2 del presente contributo.

a perseguire i fini istituzionali propri dell'istituzione formativa (in accordo con le linee programmatiche individuate nel P.O.F.). Sono sussumibili sotto il concetto processo, naturalmente, e vanno quindi considerati quali fattori rilevanti in questo specifico ambito, anche tutti i processi di ordine organizzativo ed amministrativo-gestionale, dalle riunioni degli organi collegiali a tutti i processi di natura decisionale, anche in funzione del grado di partecipazione e collaboratività (il quale costituisce, in sé, una condizione, che va ricondotta in particolare fra le variabili di struttura), alla progettazione, alle attività valutative, alle iniziative finalizzate ad eseguire bilanci e a promuovere/rafforzare la collaborazione fra scuola e famiglie, nonché tutte le attività concertate e realizzate a livello inter-istituzionale con i "partner territoriali".

7. *Variabili di risultato (o di prodotto)*. Sono relative agli esiti conseguiti in virtù dei processi attivati e delle risorse mobilitate. Per quanto questo tipo di variabili possa apparire quello relativamente al quale risulta più evidente ed immediatamente intuitivo che cosa occorra misurare, in quanto si tratta in effetti delle variabili sulle quali tradizionalmente si è esercitata in modo pressoché esclusivo l'attività valutativa dei processi formativi (il *profitto*, in altri termini, ha costituito di fatto, fino a pochissimo tempo addietro, l'oggetto assolutamente privilegiato della docimologia), tuttavia non risulta affatto scontato ciò che occorre misurare ai fini di stabilire la *qualità* del *prodotto* formativo o, espresso in altri termini, il grado di *produttività* del sistema formativo⁴. Personalmente ritengo che il prodotto formativo possa essere misurato sotto almeno tre profili diversi. Il primo profilo è costituito dalla verifica delle competenze, di ordine sia generale sia specifico, acquisite dal singolo studente *all'atto dell'uscita* dal sistema formativo o di un suo segmento, secondo standard definiti a livello del sistema. Un secondo criterio per misurare la qualità dei risultati, che risulta quella sicuramente più rilevante ai fini sociali, è costituita dalla *effettiva attivazione* delle competenze acquisite sul mercato del lavoro e sul piano più generale della partecipazione alla vita pubblica. Si tratta, in altri termini, di una variabile che potremmo definire, in coerenza con la teoria del valore marxiana, quale *produttività sociale* dell'istruzione/formazione. Ciò che è rilevante, infatti, sia sul piano dell'esistenza

⁴ Quest'ultimo concetto viene utilizzato in part. da G. Domenici: cfr. *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza, 1993, p. 16. Cfr. anche in questo volume E. Lastrucci, *Analisi dei risultati: profitto, competenze, produttività sociale*.

individuale e del progetto di vita perseguito dal singolo cittadino, sia dal punto di vista dell'interesse collettivo, è se, in che misura e come le conoscenze/competenze acquisite dal singolo individuo vengano spese e pertanto "messe a profitto" a livello sociale. Questo secondo piano implica anche una maggiore stabilità nel tempo delle competenze ed un processo di aggiornamento/rafforzamento/perfezionamento continuo. In altri termini, impone di misurare il profitto in uscita tramite *follow-up* più o meno distanti nel tempo in rapporto al momento dell'uscita dal sistema o segmento del sistema formativo implicato. In termini più concreti, se dalla mia scuola escono alunni mediamente molto preparati e che agli esami di stato sono in grado di fornire prestazioni estremamente brillanti, dimostrando un livello culturale elevato e competenze potenzialmente altamente valide, ma poi, a tre anni di distanza dall'uscita dal ciclo secondario si constata che un'elevata percentuale non ha ottenuto successo nei percorsi di studio ulteriori e/o solo un'esigua percentuale è riuscito a trovare uno sbocco occupazionale adeguato alle competenze conseguite -- o che tali apparivano al momento della prova finale --, evidentemente il successo formativo ottenuto (e quindi il livello di qualità ottenuto) risulta più apparente che reale, in quanto non fa i conti con le dinamiche, i parametri e gli standard di competenza effettivi richiesti dal mercato del lavoro, oppure non è stato in grado di incidere con trasformazioni in profondità nella personalità degli individui, di accendere o rinforzare sufficientemente la motivazione, formare le componenti psicologiche della personalità (tenacia, perseveranza, passione per la propria professione ecc.) necessarie per inserirsi efficacemente nel contesto occupazionale e più in generale nella società organizzata. A questi due criteri di valutazione del "prodotto", che possiamo dire di carattere "oggettivo", va ad aggiungersene un terzo, di natura soggettiva, ossia la valutazione eseguita dal "diretto interessato" circa la valenza dell'esperienza scolastico-formativa realizzata sul piano dell'arricchimento e della crescita personale, in particolare in rapporto agli obiettivi definiti nel proprio progetto di vita. Un elemento comunque rilevante del successo dell'attività formativa va infatti ritenuto, sicuramente, la *soddisfazione* personale ottenuta tramite la propria esperienza formativa.

2. Altri approcci e classificazioni delle variabili educativamente

rilevanti

Benedetto Vertecchi e Roberto Maragliano hanno proposto una classificazione fondamentale delle variabili che essi ritengono necessario considerare per formarsi un quadro complessivo della situazione educativa. Secondo questi Autori le variabili relative a quelle che (estendendo per analogia la terminologia impiegata nel linguaggio della fisica) noi abbiamo definito, in generale, le *condizioni iniziali* del processo formativo, devono essere distinte in tre tipi fondamentali:

- a) *Variabili di sfondo*, relative all'ambiente extra-scolastico nel quale gli alunni sono inseriti e delle cui influenze sono portatori. Le variabili di sfondo coincidono sostanzialmente con quelle che noi definiamo "di contesto". Le sotto-classi più specifiche di variabili di sfondo descritte da Maragliano e Vertecchi sono le seguenti: configurazione geografica del territorio; configurazione urbanistica; realtà produttive; servizi; risorse culturali; stratificazione professionale; stratificazione sociale; provenienza geografica della popolazione; variabili relative all'ambiente familiare degli alunni (livelli di istruzione, dotazioni culturali, composizione della famiglia, livello di reddito, provenienza sociale).
- b) *Variabili scolastiche*, che dipendono dall'insieme di norme che regolano l'attività scolastica, dagli apparati del sistema e dalla funzionalità gestionale ed organizzativa della singola scuola, comprendono tanto la presenza e qualità di strumenti e mezzi quanto l'efficienza dell'organizzazione interna e dell'iniziativa didattico-formativa complessiva; (si tratta, sostanzialmente, sia delle variabili che nel modello tassonomico delle variabili da noi proposto vengono definite *di sistema* tanto di quelle che noi definiamo *strutturali*). Le sotto-classi più specifiche comprese in questa grande "famiglia" di variabili sono: legislazione scolastica; programmi; normative; stato giuridico ed economico del personale; sistema burocratico; politica scolastica; storia della scuola; professionalità degli insegnanti; movimento della popolazione scolastica; distribuzione delle scuole sul territorio; caratteristiche descrittive del personale; configurazione dello sviluppo curricolare; strutture edilizie della scuola; classificazione delle risorse didattiche; progetto della scuola.
- c) *Variabili relative agli allievi*, che riguardano direttamente gli allievi e definiscono l'insieme delle condizioni individuali dell'apprendimento. (si tratta delle variabili che noi definiamo *soggettive*). Le sotto-classi di variabili di questa terza classe considerate da Maragliano e Vertecchi sono: variabili socio-affettive; variabili psico-attitudina-

li; variabili curricolari (abilità e conoscenze già acquisite).

Mentre però sul primo tipo di variabili – rilevano Maragliano e Vertecchi – la scuola non ha modo di incidere direttamente e dunque non può che limitarsi a prendere atto della situazione esistente (si tratta cioè di variabili che gli Autori definiscono *assegnate*), nel caso del secondo e del terzo tipo si ha invece a che fare con variabili sulle quali la scuola può, ed ha anzi come compito di agire, anche se in misura ed in forme diverse (si tratta nel primo caso di *variabili indipendenti*, in quanto «la loro azione sul terreno educativo è il risultato di scelte specifiche e interne al sistema scolastico», mentre le seconde costituiscono le *variabili dipendenti* rispetto alle influenze culturali ed educative dell’ambiente di provenienza e all’azione didattica-educativa istituzionalmente realizzata dalla scuola). Si può aggiungere – in conseguenza dei principi assunti nel modello da noi presentato, ma anche in coerenza con quello proposto dagli Autori citati – che nel caso delle variabili di contesto scolastico è lo stesso sistema scolastico, tramite le sue strutture amministrative ed organizzative, che ha il compito di agire per modificarle e migliorarne la qualità attraverso un processo di cambiamento governato a livello macro-politico per l’intero sistema e a livello di *micro-politiche* nell’ambito di ogni singola unità scolastica. Nel caso delle variabili relative ai singoli allievi è invece tramite l’azione didattica vera e propria che la scuola ha il compito di innalzare i livelli registrati in partenza (cioè le variabili che noi definiamo *soggettive* “di soglia”)⁵.

In sostanziale accordo con l’impostazione seguita dai due Autori, la classificazione da me proposta delle variabili educativamente rilevanti si ispira essenzialmente al loro modello, ma si fonda su un principio ordinatore – come meglio si chiarirà nel paragrafo che segue – basato su una articolazione in aree di interesse dell’indagine educativa in ragione dei complessi di elementi che risultano in qualche modo collegati ad essa.

Una versione più aggiornata del modello proposto da Maragliano e Vertecchi viene presentata da Vertecchi nelle pagine introduttive del testo che illustra il funzionamento dell’Archivio Docimologico per l’Autovalutazione delle Scuole (ADAS), il quale costituisce, in una prima fase, uno dei servizi fondamentali resi disponibili dal Servizio Nazionale per la Qualità dell’Istruzione (che qui indichiamo in sigla come SNQI e fu poi rinominato INValSI⁶). Questa versione del modello, nel quale le variabili indipen-

⁵ R. Maragliano, B. Vertecchi, *La programmazione didattica*, Roma, Editori Riuniti, 1978, pp. 143-158. La citazione è ripresa da pag. 144.

⁶ Le finalità, il funzionamento e le modalità d’utilizzo da parte delle scuole dell’Adas sono state estesamente illustrate da A. Giacomantonio nel cap. 12 di E. Lastrucci, *Autovalutazio-*

denti vengono distinte in v.i. di ingresso e v.i. di processo, è rappresentata nella fig. 1.

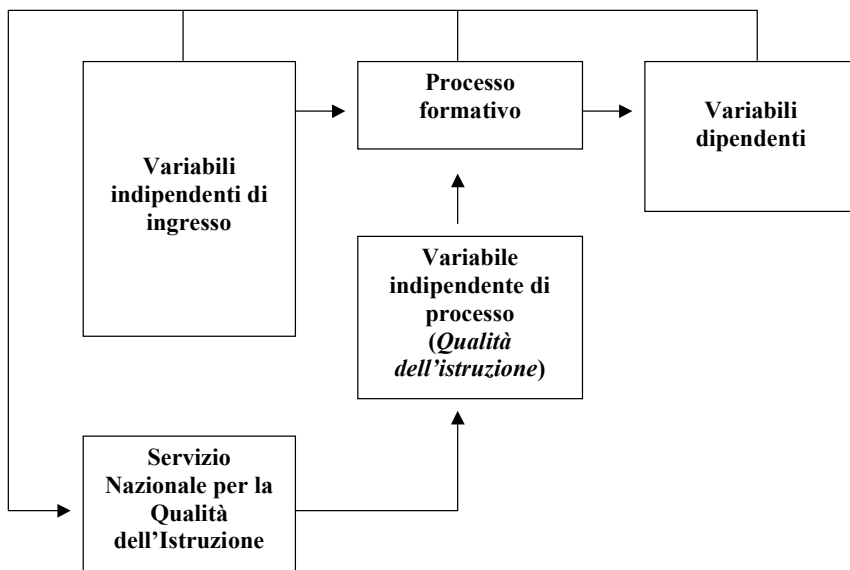


Fig. 1. Il modello adottato dal SNQI⁷.

Ulteriori modelli descrittivi e tassonomie delle variabili rilevanti ai fini dell'attività formativa sono stati sviluppati per rispondere essenzialmente all'esigenza di elaborare *sistemi di indicatori* dell'istruzione e della formazione. Due tra i più importanti di questi modelli, cioè il sistema di indicatori OCSE ed il modello dell'*Effective School Improvement (ESI)*, sono illustrati in forma più approfondita ed esauriente da R. Postiglione in due contributi specifici in questo volume. Gli altri sistemi di indicatori (che implicitamente rappresentano anche tassonomie di variabili implicate o collegate nel/al processo formativo) saranno invece trattati nella sommaria ricostruzione storica condotta nel prossimo contributo di chi scrive.

3. Tassonomia delle variabili e impianto logico-metodologico della ricerca in campo educativo

ne di Istituto, Roma, Anicia, 2001.

⁷ B. Vertecchi, *L'Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle scuole. Cos'è, come si usa*, Milano, Franco Angeli, 1999, p. 16.

Come poco sopra evidenziato, la tassonomia delle variabili da me proposta si fonda essenzialmente sull'esigenza di distinguere gli *oggetti*, o *campi*, sui quali l'indagine in campo educativo, e più in particolare quella finalizzata alla valutazione di sistema (ed ancor più in particolare alla autovalutazione di istituto), considerando, in una cornice estesa, tutti gli insiemi di fattori in qualche modo implicati nell'attività educativa e non già esclusivamente al processo didattico in senso stretto.

Tale classificazione, quindi, si incrocia, in realtà, con la fondamentale distinzione operata da Vertecchi⁸ fra *variabili assegnate*, *variabili indipendenti* e *variabili dipendenti*, la quale trova sostanziale fondamento nelle esigenze di natura logico-metodologica della ricerca in campo educativo, così come in ogni altro settore dell'indagine scientifica. Tale classificazione, infatti, è funzionale a definire le *relazioni causali* fra le variabili ed a stabilire quali di esse devono essere considerate come elementi sui quali possiamo agire per modificarli e quali invece risultano imm modificabili in rapporto al processo e devono essere perciò considerati quali fattori che intervengono nel processo ma sui quali il processo stesso non ha influenza. Occorre quindi chiarire che le due classificazioni non risultano alternative, bensì assolutamente complementari, in quanto i criteri sui quali si basano risultano fra loro distinti ed assolutamente integrabili, e che comunque quella operata da Vertecchi rimane necessaria ai fini dell'elaborazione di un qualunque disegno di ricerca in campo educativo.

Analizzando le variabili alla luce, congiuntamente, delle due classificazioni, risulta evidente che, in linea di principio, le variabili di sistema, come quelle di contesto (o di sfondo), per loro natura sono da considerarsi come variabili assegnate; le variabili di processo come variabili indipendenti e quelle di risultato come variabili dipendenti. Le variabili di natura soggettiva, che riguardano principalmente gli alunni ma in un'accezione più ampia anche gli altri attori coinvolti nel processo educativo, quali gli insegnanti, i dirigenti scolastici o anche i familiari degli alunni, possono risultare, a seconda dei casi, variabili assegnate come variabili indipendenti o dipendenti. Fra le variabili soggettive assegnate ve ne sono alcune che potremmo definire come *variabili assegnate pure*; tali sono il sesso, l'età, l'altezza ecc. Altre variabili soggettive assegnate, ossia essenzialmente quelle di sfondo socio-economico-culturale, sono senz'altro da con-

⁸ Questo Autore ha riproposto e illustrato i fondamenti logici e metodologici di questa distinzione in diverse delle sue opere. Cfr. in part., oltre al già citato testo redatto con Maragliano, B. Vertecchi *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, Franco Angeli, 2003, p. 286. Cfr. anche B. Vertecchi, *Introduzione alla ricerca didattica*, Firenze, La nuova Italia, 1991.

siderarsi assegnate nel quadro dei processi di natura educativa, in quanto, come sottolinea ed esemplifica più volte Vertecchi, l'attività educativa può mirare a modificare variabili relative a conoscenze e abilità dell'alunno, ma non può modificare una variabile come il reddito familiare o la condizione di disoccupazione di un genitore. Queste ultime variabili, tuttavia, risultano assegnate in termini meno assoluti di quelle che abbiamo definito "pure", in quanto in un quadro di diversa natura, per esempio quello relativo ai processi legati alle politiche economiche, alcuni interventi in favore dello sviluppo economico, di natura generale o legati ad un certo ambito territoriale (interventi che si caratterizzano quali variabili di natura indipendente), potrebbero produrre effetti sul reddito di una famiglia o sulla condizione occupazionale di un lavoratore.

4. Pertinenza e funzione delle diverse classi di variabili nell'Autovalutazione di Istituto

Il presente libro è suddiviso sostanzialmente in quattro parti.

La prima parte raccoglie tre contributi di natura introduttiva, relativi alla legislazione, all'evoluzione storica ed ai principi fondanti della valutazione di sistema e, nell'ambito di questa, dell'autovalutazione di istituto.

I contributi raccolti nella seconda parte sono destinati a familiarizzare il lettore (o a richiamarli al lettore già esperto) con i concetti tecnici basilari che risultano necessari per eseguire in forma rigorosa e scientificamente fondata l'Autoanalisi di Istituto.

La terza parte è finalizzata a presentare e discutere alcune questioni generali inerenti l'autovalutazione delle scuole (teorie e modelli della qualità, problema degli standard formativi ecc.) e ad approfondire i principali orientamenti teorici che hanno indirizzato la ricerca e l'elaborazione/applicazione di modelli nell'attività di autovalutazione delle scuole.

I contributi successivi, raccolti nella quarta parte del volume, sono destinati ad illustrare le procedure utili all'Autoanalisi di Istituto in rapporto alle differenti classi di variabili incluse nel modello da noi proposto e approssimativamente corrispondenti alle aree sulle quali, sempre in accordo con il modello da noi elaborato e presentato dapprima nel già citato E. Lastrucci, *Autovalutazione di Istituto*, 2001, ed ora in forma ampliata ed aggiornata in questo volume, viene esercitata l'Autoanalisi di Istituto. Dopo un contributo finalizzato alla presentazione generale del modello, all'analisi relativa a ciascuna delle aree oggetto di indagine in esso comprese (contesto territoriale; risorse e organizzazione interne all'istituto; livelli di soglia degli alunni; processi inerenti l'attività formativa; prodotto/

risultati) viene perciò specificamente dedicato un contributo (ad eccezione della dimensione dei risultati, a cui, per le ragioni che chiariremo fra breve, ne vengono dedicati due).

Considerando la tassonomia delle variabili da noi proposta e presentata in questo contributo – e che riteniamo rappresentare la più valida sintesi fra un’esigenza di economia procedurale e di mezzi ed una complementare esigenza di esaustività e completezza (il nostro modello si propone di rispondere alla necessità di valutare risorse, processi e prodotti osservando la realtà a “360 gradi”) –, le diverse classi di variabili vengono a situarsi nel fuoco dell’attenzione nei diversi altri contributi raccolti nel volume, in rapporto ai diversi momenti dell’autoanalisi, così come di seguito riassunto.

Delle *variabili di sistema*, naturalmente, non ci occuperemo specificamente in questo volume, in quanto la loro conoscenza costituisce un compito comunque istituzionalmente prescritto per qualunque docente o dirigente scolastico. Le *variabili relative al contesto territoriale* o, secondo la terminologia impiegata da Maragliano e Vertecchi, variabili di sfondo⁹, saranno esaminate nel secondo contributo specifico della quarta parte; quelle relative al *contesto scolastico interno*, ossia alle risorse e all’organizzazione (*variabili strutturali*) verranno presentate più approfonditamente nel terzo contributo specifico della stessa parte¹⁰; quelle, invece, che concorrono a definire i *livelli di soglia* (che costituiscono nel loro insieme le variabili di ordine *soggettivo*) saranno analizzate, in modo specifico e dettagliato, nel contributo specifico che segue. Quest’ultima classe di variabili inerisce

⁹ In realtà, nelle ricerche di carattere comparativo o comunque su grandi campioni, nelle quali solitamente si rilevano (attraverso questionari) variabili relative al *background* socio-familiare degli alunni, ma non variabili relative ai contesti di carattere generale (ossia indicatori del tipo reddito pro-capite oppure tassi di attività produttive, presenza di risorse culturali ecc.), ma talora nel linguaggio diffuso nella prassi scolastica corrente, con l’espressione “variabili di sfondo” ci si riferisce specificamente a determinazioni di natura socio-economico-culturale considerate quali caratteristiche relative ai singoli alunni (ossia, in pratica, al reddito familiare, al livello di istruzione dei genitori, ecc.). Intese in tale accezione, le variabili di sfondo, piuttosto che identificarsi con fattori generali del contesto territoriale e comunque extra-scolastico, si configurano piuttosto, nell’ambito della tassonomia da me proposta, come uno specifico tipo di variabili soggettive, che contribuiscono a definire il profilo complessivo dell’alunno in ingresso, così come viene presentato nello specifico contributo raccolto in questo volume ed in forma più specifica e completa nel mio E. Lastrucci, *Valutazione diagnostica*, Roma, Anicia, 2003.

¹⁰ Le variabili *contingenti*, che dal punto di vista teorico, ma anche nella dimensione pratico-esperienziale occorre mantenere distinte da quelle *strutturali*, per ovvie ragioni non costituiranno oggetto di una trattazione specifica; esse andranno comunque registrate e trattate quali fattori in grado di interferire con i processi e condizionare i risultati, in quanto di fatto evidenziato problemi che, sia pure di natura accidentale e transitoria, richiedono di essere di volta in volta affrontati e risolti per ripristinare l’equilibrio e la “normalità” delle condizioni.

quell'insieme di fattori che contribuiscono a definire un quadro dell'alunno all'atto del suo "ingresso" nella scuola o comunque nel momento in cui questi si appresta ad intraprendere un nuovo programma di studi (per esempio, all'inizio di un nuovo anno scolastico). Questo quadro complessivo riguarda, più in particolare, le *conoscenze pregresse* (ossia il patrimonio culturale personale già acquisito dall'allievo, sia nella sua precedente esperienza scolastica sia nella sua più generale esperienza culturale, sociale e di vita), le *attitudini*, il grado di *socialità*, i *comportamenti*, la *motivazione* allo studio e l'*interesse* per le differenti materie e comunque per i diversi ambiti del sapere e settori dell'attività umana. Nei contributi specifici rimanenti che compongono la quarta parte ci occuperemo della misurazione e analisi delle *variabili di processo* (progettazione, organizzazione, didattica) e nei due successivi delle variabili di risultato, il primo concentrando l'attenzione sul profitto, l'altro ampliando l'orizzonte ed approfondendo le relazioni fra questo e gli altri aspetti o dimensioni che, come si è visto, devono essere considerate nel valutare il prodotto dell'attività scolastico-formativa.

Un ulteriore specifico contributo, infine, espone le modalità, l'atteggiamento di fondo e le procedure euristiche più valide per eseguire il complesso e delicato lavoro dell'autodiagnosi, nel quale viene tratteggiato il quadro complessivo e riassuntivo dello "stato di salute" dell'istituzione scolastica sottoposta ad autovalutazione, al fine di definire gli obiettivi ulteriori a breve, medio e lungo termine e le relative strategie volte al miglioramento e all'innalzamento dell'efficienza e dell'efficacia.

Bibliografia

- Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza, 1993.
Lastrucci E., *Autovalutazione di Istituto*, Roma, Anicia, 2001.
Lastrucci E., *Valutazione diagnostica*, Roma, Anicia, 2003.
Lastrucci E., *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia, terza edizione aggiornata e accresciuta, 2016.
Lastrucci E., *La ricerca scientifica in campo educativo*, Roma, Anicia, 2014.
Maragliano R., Vertecchi B., *La programmazione didattica*, Roma, Editori Riuniti, 1978.
Vertecchi B., *Introduzione alla ricerca didattica*, Firenze, La nuova Italia, 1991.
Vertecchi B., *L'Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle scuole. Cos'è, come si usa*, Milano, Franco Angeli, 1999.
Vertecchi B., *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, Franco Angeli, 2003.

Variabili, indicatori ed indici

di *Emilio Lastrucci*

1. La ricerca scientifica in campo educativo e l'autoanalisi di istituto

In accordo con il modello della scienza empirico-sperimentale, affermatosi nella tradizione culturale occidentale a partire dal XVI secolo, e comunque nella ricerca di orientamento empirico, nell'indagine di qualunque evento o processo – sia esso da ricondurre al dominio dei fenomeni fisico-naturali, a quello dei fenomeni psichici oppure a quello dei fenomeni sociali e culturali – il primo passo da compiere consiste sempre nell'identificare ed isolare una *variabile* od un insieme di variabili, delle quali si intende misurare l'entità oppure analizzare le relazioni che vi intercorrono. Anche l'autoanalisi di istituto, quindi, per adeguarsi ad un modello di indagine che risponda ai requisiti ed ai canoni del modello scientifico pressoché universalmente adottato dalle discipline che possiedono uno statuto epistemico avanzato, dovrà prendere le mosse dall'identificazione e selezione di alcuni gruppi o insiemi di variabili (ciascuna riconducibile ad una delle diverse classi descritte nel capitolo precedente) che risultino rilevanti e significative in relazione agli scopi dell'analisi medesima.

Esorbita dagli scopi della presente trattazione illustrare i principi ed i concetti tecnici fondamentali che informano l'indagine scientifica, sia di carattere qualitativo sia quantitativo, nell'ambito delle scienze umane e sociali, per i quali si rimanda il lettore che avvertisse l'esigenza di riesaminarli od approfondirli al mio testo *La ricerca scientifica in campo educativo*¹ e/o a qualche altro testo introduttivo alla metodologia della ricerca, nonché, ad un qualche buon manuale di statistica². Al fine di facilitare la

¹ Roma, Anicia, 2014.

² Fra i testi introduttivi di Autori italiani che sono rivolti specificamente alla ricerca empirico-sperimentale in campo educativo e alle tecniche di analisi statistica più funzionali in questo settore segnaliamo, oltre al mio E. Lastrucci, *La ricerca scientifica in campo edu-*

comprensione delle parti che seguono e di inquadrare più correttamente ed efficacemente il modello presentato in questo volume e comunque i concetti-chiave e la terminologia essenziale dell'autoanalisi di istituto nella cornice più ampia della metodologia della ricerca nel campo delle scienze umane e sociali, nel presente capitolo richiameremo alcuni principi e concetti di base che nel corso della trattazione successiva assumeranno una funzione centrale e ricorrono perciò più frequentemente.

2. Scale di misura e diversa natura delle variabili

Sempre in accordo con i canoni della scienza sperimentale, uno dei requisiti fondamentali che la ricerca scientifica dovrebbe, almeno in via di principio, soddisfare consiste nell'assicurare la *misurabilità* dei fenomeni che indaga («Il libro della natura», affermò, come noto, Galileo, «è scritto nel linguaggio matematico»). Da questo punto di vista, tuttavia, le variabili (o *caratteri*, secondo una terminologia più classica adottata dagli studiosi di statistica e metodologia della ricerca italiani) che generalmente abbiamo interesse a rilevare nel dominio dei fatti umani e sociali, per analizzarne l'entità o ricorrenza (*distribuzione di frequenza*) ed eventualmente il grado di associazione/correlazione con altre variabili, non possiedono, di per sé, le medesime proprietà. Alcune variabili o caratteri, anzitutto, non possiedono natura propriamente quantitativa, bensì qualitativa. Ciò dipende dai diversi *valori* (o, secondo altri Autori italiani, *modalità*) che potenzialmente la variabile può assumere: in taluni casi, infatti, tali valori sono di carattere qualitativo (ad esempio il sesso o genere, la professione, la cittadinanza, la confessione religiosa di appartenenza ecc.), altre volte sono esprimibili in forma quantitativa, ossia attraverso una misura (lunghezza, massa, peso, volume ecc., che per definizione sono quantità matematicamente *continue*) oppure un ammontare (numero di abitanti, numero di figli, numero di libri presenti in una biblioteca o di giornali venduti nelle edicole ecc., che per definizione costituiscono quantità matematicamente *discrete*).

Basandosi su questo criterio di fondo, gli esperti di statistica e di metodologia della ricerca usano solitamente suddividere tutte le variabili in funzione della *scala di misura* a cui sono riconducibili, distinguendo quattro diverse scale di misura. A seconda della scala di misura cui la variabile

cativo, Roma, Anicia, 2014, nonché a P. Lucisano, A. Salerno, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, ultima ristampa 2015, anche due eccellenti manuali particolarmente completi e utili a livello didattico: E. Lombardo, *I dati statistici in pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1993; M. Laeng, *Pedagogia Sperimentale*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

che ho interesse di analizzare è ascrivibile, sarà possibile eseguire o meno alcune procedure matematico-statistiche per la rappresentazione ed il trattamento dei dati³.

La prima scala di misura è quella relativa alle *variabili nominali*. Essa annovera le variabili di natura qualitativa (sesso, cittadinanza, professione ecc.), cioè quelle variabili che non sono esprimibili in misure o in un ammontare e quindi non possono essere trattate con i medesimi procedimenti che possiamo applicare a quelle esprimibili in una qualche forma numerica. L'uso di questo ordine di variabili costituisce in qualche modo il risultato di quella che possiamo considerare l'esigenza più primitiva e fondamentale della conoscenza scientifica, ossia la *classificazione* dei fenomeni.

In numerosi casi, però, le variabili che analizziamo ci permettono non soltanto un'operazione di classificazione, ma ci offrono anche la possibilità di ricondurre ogni singolo caso osservato ad una classe che risulta, rispetto alle altre, *ordinata*. Le diverse classi (generalmente definite "ranghi"), cioè, sono costituite in modo che fra di esse si possa stabilire una relazione di 'inferiorità' o 'superiorità', senza che tuttavia risulti possibile definire l'entità numerica precisa di questo rapporto di maggioranza o minoranza. In questo caso parliamo generalmente di variabili *ordinali* o *di rango*. I ranghi costituiscono in un certo senso la forma più primitiva di quantificazione e rappresentano in senso più proprio una forma di "misurazione" rispetto alla classificazione, che può essere definita come un tipo di misurazione solo a fini euristici e didascalici ma non certo a stretto rigore logico e matematico. Un esempio che viene generalmente utilizzato per far comprendere immediatamente le scale ordinali è costituito dai gradi militari e comunque da ogni tipo di scala gerarchica: un sergente si trova sicuramente su un livello gerarchico superiore a quello del caporale ed inferiore a quello del tenente, che a sua volta si trova ad un livello più basso del capitano e così via, ma in nessun modo possiamo affermare che la distanza fra, poniamo, il caporale maggiore ed il sergente sia eguale a quella fra il sotto-tenente ed il tenente oppure fra il generale ed il colonnello, né tantomeno siamo autorizzati ad affermare che il sotto-tenente, poniamo, valga il triplo del caporale, poiché il primo si trova nella sesta posizione della gerarchia ed il caporale nella

³ Il lavoro più noto a cui, nell'ambito della ricerca psicologica e sociale, si fa in genere risalire la distinzione fra le quattro scale di misura qui presentata è quello di S. S. Stevens, *Mathematics, Measurement and Psychophysics*, contenuto nel volume, da egli stesso curato, *Handbook of Experimental Psychology*, New York, Wiley & Sons, 1951. Importanti risultano comunque anche i lavori di C. H. Coombs, *Theory and Methods of Social Measurement*, in L. Festinger, D. Katz, *Research Methods in Behavioral Sciences*, New York, The Dryden Press, 1953; V. L. Senders, *Measurement and Statistics*, in S.S. Stevens, *Handbook...*, cit., H. M. Blalock jr., *Social Statistics*, New York, McGraw-Hill, 1960, ed. it. *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1969.

seconda. L'unica operazione che siamo autorizzati a compiere nel caso delle variabili di rango, insomma, è quella di stabilire un ordine o gerarchia precisa fra i ranghi, ma non eseguire operazioni aritmetiche od algebriche che presuppongano fra un livello ed un altro un preciso intervallo o addirittura un preciso rapporto. Esempi più pertinenti alla ricerca sociale di variabili di rango sono costituiti dai ceti sociali di appartenenza, quando questi vengono identificati tramite ranghi come "classe superiore", "classe media", "classe media inferiore" ecc. Variabili di questo tipo sono anche quelle che misuriamo quando nei questionari destinati a rilevare opinioni, valutazioni, apprezzamenti e giudizi soggettivi, introduciamo risposte a scelta multipla che prevedono una scala del tipo "per niente", "poco", "abbastanza", "molto", "moltissimo" (ad esempio in risposta ad una domanda del tipo: "Ritiene che il trascorso anno scolastico l'attività didattica ed organizzativa interna all'istituto sia risultata improntata ad un clima di collegialità e collaboratività?").

La terza scala di misurazione è costituita dalla *scala a intervalli*. Si ha questo tipo di scala quando rispetto ad una certa caratteristica i casi osservati sono ordinabili in modo che, a differenza che nella scala di tipo ordinale, sono fra di essi determinabili dei precisi intervalli. Ciò avviene per la maggior parte delle misure fisiche (lunghezza, peso, tempo, temperatura, intensità di corrente ecc.) e anche per quelle economiche (reddito, prezzi, capitale ecc.). L'operazione che siamo autorizzati a compiere nel caso di queste variabili rispetto a quelle riconducibili alla scala ordinale è di definire la "distanza" fra il valore assunto da un caso osservato e quello assunto da un altro caso su un continuum relativo alla caratteristica misurata (così ad esempio possiamo affermare che la distanza fra 50 e 100 centimetri è la stessa che fra 100 centimetri e 150, così come che la differenza che intercorre fra un reddito di un milione al mese e un reddito di due milioni al mese è la stessa che intercorre fra quest'ultimo ed un reddito di tre milioni al mese). Molti autori pongono in evidenza come nell'ambito dei fenomeni psichici e di quelli sociali e culturali la possibilità di utilizzare variabili ad intervalli sia legata all'elaborazione di modelli e costrutti teorici che dipendono maggiormente dall'arbitrio del ricercatore rispetto a quanto accade nel dominio dei fenomeni fisici, come anche di quelli economici. Per poter misurare l'"intelligenza", la "socievolezza", l'"aggressività", il "prestigio sociale", infatti, è necessario riferirsi ad un modello teorico che sia alla base dello strumento di misura impiegato (generalmente, per evidenti ragioni, un test o questionario a risposte chiuse). Non ci addentreremo in questa sede nell'approfondimento delle complesse questioni epistemologiche legate a tale sottolineatura, limitandoci ad evidenziare il fatto che nella ricerca empirico-sperimentale in ambito sociale,

come ancor più specificamente in ambito educativo, la rilevazione di variabili di questo tipo, che possono cioè ritenersi riconducibili alla scala ad intervalli, è da considerarsi una pratica sufficientemente diffusa e consolidata ed anche gli strumenti per l'autoanalisi di istituto raccolti nel Cd-rom allegato a questo volume presentano numerosi item che, oltre a variabili di tipo ordinale, sono finalizzati alla misurazione di variabili del tipo ad intervalli.

La quarta ed ultima scala di misura è costituita dalla *scala a rapporti*. Quest'ultima si ha quando, oltre a poter determinare gli intervalli fra un valore ed un altro, è possibile anche istituire fra di essi anche precisi rapporti (cioè poter affermare che un determinato valore risulta il doppio, o il triplo, o la metà, ecc., di un altro). Affinché ciò risulti possibile, è necessario che in riferimento alla variabile misurata sia data la possibilità di determinare un valore corrispondente allo zero. In taluni casi ciò avviene per convenzione, come in quello della temperatura (sia essa misurata in gradi centigradi oppure in gradi Fahrenheit), di cui è stato arbitrariamente stabilito il valore dello 'zero assoluto'. In realtà, diversi Autori⁴ sottolineano come la distinzione fra scale ad intervalli e scale a rapporti risulti di natura essenzialmente teorica e riveli di conseguenza una rilevanza pratica alquanto scarsa. Nell'esperienza concreta della ricerca, nel dominio delle scienze umane e sociali al pari che in quello delle scienze fisiche, è infatti alquanto difficile rinvenire variabili che siano riconducibili alla scala ad intervalli ma non a quella a rapporti e comunque risulta sempre possibile individuare convenzionalmente un valore 'zero' relativamente alle variabili che non si configurino di per sé come variabili a rapporti. Pertanto, molti statistici preferiscono distinguere fra tre sole scale di misurazione (espressione, quest'ultima, che in realtà, come si è visto, si applica in senso stretto solo ad una delle tre categorie – la scala a intervalli/rapporti –, ad un'altra – scala ordinale – in forma debole ed all'altra ancora – scala nominale – in senso improprio). Sul piano metodologico e terminologico risulta quindi forse più corretto impiegare, piuttosto che la classificazione delle scale diffusa dall'uso anglosassone, quella adottata per tradizione dagli statistici italiani, la quale distingue fra "caratteri qualitativi", "caratteri quantitativi (non-misurabili)" e "caratteri (quantitativi) misurabili".

Nell'impostare un piano specifico per l'autoanalisi di istituto e nell'impiegare gli strumenti proposti nel CD-rom allegato al volume, nonché, soprattutto, nella fase di elaborazione dei dati raccolti ed organizzazione/interpretazione dei risultati, sarà opportuno tenere ben presente questa distinzione, tenendo conto delle operazioni matematico-statistiche che è

⁴ Cfr. in part. Blalock, *Statistica per la ricerca sociale*, ed. it. cit., pp. 32-25.

consentito legittimamente eseguire per ciascuna delle variabili rilevate, a seconda del tipo di scala a cui essa è riconducibile.

3. Il concetto di indicatore

I fenomeni oggetto di studio, in qualunque dominio del reale, possono rivelare maggiore o minore complessità. La misura di tale complessità è determinata fondamentalmente dal numero di variabili che in essi risultano implicate e dalla maggiore o minore articolazione strutturale della rete di relazioni che queste istituiscono fra di loro. Nel dominio dei fenomeni psichici come in quello dei fenomeni sociali e culturali, vale a dire nei diversi settori delle scienze umane e sociali (ancorché ciò avvenga, in forma non sostanzialmente dissimile, nelle scienze fisico-naturali), i fenomeni oggetto di studio sono generalmente costituiti da *costrutti teorici* che o si configurano, come ha posto in evidenza Max Weber, sotto forma di *ideal-tipi*⁵ (ciò che accade, tipicamente, nell'ambito della sociologia e della storiografia), oppure, comunque, rappresentano il risultato dello sforzo di *costituire* un oggetto di conoscenza che circoscriva e conferisca identità ad un complesso di fatti empirici che, già intuitivamente e a livello del senso comune, tendiamo a rappresentare unitariamente con un'unica etichetta. I costrutti teorici costituiscono, in definitiva, il primo prodotto dell'esigenza, che si manifesta nell'ambito di quell'attività intellettuale che in generale definiamo come scienza (soprattutto allorché questa si eserciti nel dominio dei fenomeni culturali e sociali), di attribuire significato al reale, in quanto rappresentano il risultato del tentativo del ricercatore impegnato in un qualche ambito specifico dell'indagine di delimitare, mettere a fuoco e quindi rendere meglio intelligibile lo stesso oggetto della sua analisi.

Qualora si intenda eseguire un'indagine in profondità di fenomeni complessi che assumono il carattere di costrutti teorici (che possono comunque riferirsi a fenomeni per i quali è possibile elaborare un procedimento di misura) o di ideal-tipi (i quali, in genere, identificano invece "entità" o "processi" di natura qualitativa e perciò non misurabili in senso stretto), applicando ad essi il metodo proprio delle scienze sperimentali, tali fenomeni vengono a configurarsi quali sistemi complessi di variabili. Un esem-

⁵ Cfr. Max Weber, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, trad. it. di Pietro Rossi, Torino, Einaudi, 1958, poi Milano, Mondadori, 1974 (ed. orig. Tubinga 1922, 2a ed. 1951). I tipi ideali non sono mai rinvenibili nella realtà nella loro purezza ideale, in quanto, risultato di procedimento di astrazione, identificano, in genere, insieme di fatti piuttosto eterogenei e rivelano quindi notevole ampiezza denotativa e complessità, trovando riscontro in una realtà empirica multiforme e talora sfumata.

pio di fenomeno complesso che trova applicazione in campo economico è costituito dallo “sviluppo” economico, oppure dal concetto di “benessere” economico (o “prosperità”). In ambito educativo fenomeni complessi sono costituiti, ad esempio, dall’“apprendimento”, dalla “motivazione”, dallo “spirito critico” ecc. Lo studio di fenomeni di siffatta complessità, qualora ci si proponesse di governare, per dir così, tale complessità in modo assolutamente analitico ed in forma esaustiva, richiederebbe necessariamente di dover esaminare un numero decisamente cospicuo di variabili e matrici di relazioni di elevata complessità e pertanto implicherebbe l’adozione di modelli matematico-statistici estremamente complicati ed altresì la messa in campo di un ingente “equipaggiamento” di strumenti di rilevazione ed analisi. La scienza empirico-sperimentale, però, deve rispondere anche ad una fondamentale esigenza di economia, la quale ci induce ad utilizzare teorie e modelli esplicativi (da ricondurre a formule matematiche e sistemi di equazioni) i quali ci consentano di descrivere e/o spiegare in forma adeguata ed efficace i fenomeni oggetto di analisi utilizzando un numero il più possibile limitato di variabili e quindi, sul piano matematico, equazioni o sistemi di equazioni il più possibile semplificati. In tale procedimento euristico di “riduzione al minimo della complessità”, un ruolo determinante giocano alcune variabili che, in rapporto al processo che si intende indagare, rivestono un carattere più saliente e determinante. Queste variabili possiedono in pratica, rispetto a numerose altre implicate nel medesimo processo, la proprietà di descrivere più appropriatamente e “fedelmente” il processo stesso nella sua complessità ed estensione, in quanto, nella maggioranza dei casi, attraverso ripetuti rilievi empirici ed analisi statistiche sui dati tramite questi ottenuti, sono risultate possedere un elevato valore predittivo di altre variabili implicate. Tali variabili prendono generalmente il nome di *indicatori*.

Ciò accade, in particolare, nel campo dei fenomeni economici, nel cui ambito il concetto di indicatore ha trovato le sue prime applicazioni importanti e mantiene una delle sue applicazioni più proprie. Prendiamo, a titolo di esempio, il già richiamato concetto di “sviluppo economico”, che costituisce un costrutto teorico spesso impiegato per valutare, anche comparativamente, in quale misura, in generale, le condizioni di vita sono cresciute e di conseguenza anche se le misure di politica economica adottate a tale scopo siano risultate efficaci. È evidente che lo sviluppo economico risulta ‘denotabile’ solo tenendo conto di un insieme estremamente vario e complesso di variabili dipendenti (che nel loro insieme lo descrivono) e risulta il portato di un insieme altrettanto complesso di fattori (le variabili indipendenti che lo determinano). Tuttavia, in genere, sappiamo che vi sono alcune “variabili-spia” (nel senso che la loro presenza o assenza, ov-

vero il loro valore superiore ad una certa soglia critica, appaiono indicativi di un livello significativo di sviluppo) o “variabili-chiave”, che risultano correlate in misura particolarmente elevata con lo sviluppo economico e quindi possiamo denotare come *indicatori* dello sviluppo⁶. In tal modo siamo in grado di ottenere una misura attendibile del livello di sviluppo, che ci permette di comparare in misura affidabile i livelli di contesti differenti e predire le tendenze future. In particolare, sappiamo che sul piano strettamente economico le variabili-chiave dello sviluppo economico sono costituite dal *Prodotto Interno Lordo* (P.I.L.), dal tasso di occupazione, dalla bilancia dei pagamenti, da una ridotta inflazione ecc.

Talora le variabili che possiedono la proprietà di risultare altamente predittive di un fenomeno possono risultare varie e numerose. In tal caso si presenta la possibilità di operare una scelta tra le variabili che possono assolvere la funzione di indicatori di un fenomeno/processo. Sempre in accordo con il principio di economia, il criterio che contribuisce a determinare la scelta in favore dell’uso di una variabile piuttosto che di un’altra quale indicatore sarà costituito dalla facilità di rilevazione. Vi sono infatti variabili il cui valore può essere più facilmente determinato o risulta già conosciuto ed altre la cui misurazione comporta operazioni di rilevazione o di trattamento matematico-statistico (se si tratta di variabili derivate da altre variabili) più complesse.

In generale, quindi, possiamo definire come “indicatore” qualunque variabile che possieda la proprietà di descrivere “sinteticamente” un fenomeno più complesso e per sua natura legato a numerose variabili, in quanto quella variabile risulta altamente correlata a tutte o ad un alto numero delle altre variabili che concorrono a descriverlo, nonché, fra quelle più altamente correlate, risulta di più diretta ed immediata misurabilità. In base a tale definizione, tanto per fare un esempio banale, possiamo dire che l’intensità di colore giallo (cioè la tendenza della pigmentazione verso il giallo rispetto a quella verso il verde) costituisce un valido indicatore del livello di maturazione di una banana. Rispetto ad altre caratteristiche che permettono con elevata probabilità di successo di determinare il grado di maturazione (per esempio il grado di consistenza della polpa, o, ancor meglio, la concentrazione di fruttosio e di altre sostanze inerenti la composizione zuccherina), infatti, il colore risulta la caratteristica di più immediata

⁶ Nei termini più tecnici della teoria e della pratica statistiche, gli indicatori sono spesso costituiti, in tal caso, da quelle poche variabili che vengono identificate, tramite l’analisi fattoriale, quali fattori principali e che spiegano complessivamente la quota maggioritaria della varianza di un insieme più vasto di variabili che sono state rilevate e misurate allo scopo di studiare un qualche fenomeno di ordine più complesso, il quale, proprio attraverso l’identificazione di quell’ampio elenco di variabili, è stato reso oggetto di analisi.

percepibilità (per determinare il colore, infatti, è sufficiente osservare la banana, mentre per stabilirne la consistenza occorre almeno palparla e per determinarne la dolcezza occorre addirittura assaggiarla).

Interpretati da un certo punto di vista, che svilupperemo approfonditamente più avanti (cfr. cap. 14), gli indicatori possono essere paragonati a delle spie o misuratori utili a tenere sotto controllo alcuni processi-chiave del sistema (nel nostro caso rappresentato dalla singola unità scolastica) i quali costituiscono le ‘variabili-spia’ principali o, con un’altra espressione metaforica, i “parametri vitali” in grado di fornire ad ogni momento un quadro complessivo dello suo stato, segnalando eventuali problemi tramite allarmi o comunque indicando che i valori di una certa variabile si sono spostati oltre un determinato “livello di guardia” o limite di sicurezza, al pari di quanto avviene durante la guida di un veicolo da parte del conducente, il quale tiene sotto controllo alcuni parametri attraverso gli indicatori presenti sul cruscotto o più in generale da un operatore che tiene sotto controllo una macchina durante il suo funzionamento.

Interpretando correttamente il ruolo degli indicatori come quello di strumenti utili nella fase di raccolta di informazioni e dati – funzione che, seguendo Margiotta⁷, egli concepisce come meramente descrittiva e la quale prelude quella esplicativa/valutativa e quella, a quest’ultima a sua volta conseguente, di assunzione di decisioni e definizione di strategie di cambiamento –, Castoldi⁸ mette in guardia da un atteggiamento di attesa

⁷ U. Margiotta, *Razionalità o produttività sociale dei servizi scolastici? Una discussione sugli indicatori di qualità dell’istruzione*, in Ansaloni D. (a cura di), *Gli indicatori di qualità nei sistemi educativi*, Atti del seminario nazionale di Bologna, 20-21 ottobre 1988, Cappelli, Bologna, 1990, pp. 147-164.

⁸ M. Castoldi, *Segnali di qualità*, Brescia, La scuola, 1998, pp. 31-34. Cfr. anche M. Castoldi, *Servizio per la Qualità dell’Istruzione: c’è ma non si vede*, in «Dirigenti scuola», a. XIX, n. 2, novembre 1998, pp. 55-60. Fra gli ultimi due Autori citati, Margiotta è stato sicuramente uno dei primi studiosi ad identificare nell’applicazione degli indicatori in campo scolastico-formativo un potente strumento ai fini della comparazione dei sistemi, del monitoraggio dei cambiamenti e dello studio dell’evoluzione dei sistemi tesi nel tempo, del prefigurazione di ulteriori cambiamenti e tendenze future, della determinazione dei livelli di produttività dei sistemi anche allo scopo di facilitare decisioni politiche e gestionali risolutive. Castoldi aggiunge a queste funzioni quella di favorire i processi autovalutativi delle singole scuole, soprattutto quale premessa per il decentramento gestionale, e quella di definire le priorità e indirizzare i processi di cambiamento attraverso una corretta distribuzione di risorse, incentivi e sanzioni. In verità, nessuno dei due Autori in questione nega la necessità di una fase di valutazione, riflessione, confronto sui dati quantitativi ottenuti attraverso la rilevazione degli indicatori in relazione a tutti gli scopi elencati, quantunque, effettivamente, entrambi non esplicitino chiaramente e non pongano nella dovuta evidenza l’esigenza di questa fase, ciò che rende non inopportuno il rilievo di Castoldi, anche quale spunto per una riaffermazione e sottolineatura di tale esigenza. Castoldi ritiene, comunque, che sia l’uso degli indicatori da parte dell’OCSE sia le proposte di molti autori che hanno

taumaturgica nei confronti degli indicatori impiegati in campo educativo, atteggiamento che ritiene di ravvisare già nelle prime pubblicazioni dell'OCSE degli anni '70 (la prima delle pubblicazioni annuali di indicatori da parte di questo istituto risale al 1973, cfr. in questo volume il contributo specifico di R. Postiglione) e poi nei lavori di alcuni teorici "entusiasti" nel corso degli anni '80 e '90, in particolare nell'impostazione di Oakes⁹ e nella rassegna di Wyatt¹⁰.

4. Breve storia dei modelli interpretativi e dei sistemi di indicatori utili per l'autoanalisi di istituto

Come sottolinea giustamente Castoldi¹¹, i principali sistemi di indicatori si fondano su paradigmi sviluppatasi nel campo della programmazione e valutazione scolastiche sulla scorta di modelli di derivazione economica oppure socio-organizzativa¹².

In particolare, la massima parte di questi sistemi si basano sullo schema fondamentale impiegato nelle scienze economiche – e poi importato e sviluppato anche nel dominio psico-sociale, soprattutto nell'ambito degli orientamenti di impronta più "ingegneristica" – di seguito rappresentato (fig. 1).

elaborato sistemi di indicatori e modelli di analisi in campo educativo tradiscano un approccio "esplicativo", ricalcato su quello impiegato nella teoria economica e che egli ritiene invece inadeguato nello studio dei fatti educativi. Tale critica sembra inquadarsi in un più generale atteggiamento anti-quantitativista ed anti-sperimentista che promana dai lavori su questi temi di tale Autore. Seppure non condividiamo sul piano teorico come su quello pragmatico tale atteggiamento, tuttavia concordiamo nell'essenza con l'impostazione metodologica proposta da Castoldi, il quale rappresenta senza dubbio uno degli autori che hanno maggiormente approfondito la disamina degli argomenti legati alla qualità del prodotto scolastico-formativo e all'autovalutazione di istituto, anche attraverso una ricognizione degli studi e delle esperienze condotte nei paesi stranieri nel corso degli ultimi decenni.

⁹ J. Oakes, *Educational indicators: a guide for policymakers*, in Aa. Vv., *Valutazione e indicatori di qualità: problemi e prospettive*, Numero monografico di «Scuola democratica», n. 1-2, 1989, pp. 56-86.

¹⁰ Wyatt T., *Indicatori dell'educazione. Una rassegna degli studi già pubblicati*, in OCSE-CERI, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando, 1994, p. 111-135.

¹¹ Op.cit., p. 41.

¹² Il già più volte citato testo di Castoldi contiene anche un'utile ed ampiamente documentata, quantunque essenziale, rassegna dei principali sistemi di indicatori dell'istruzione e formazione messi a punto nel contesto europeo da quando l'uso di indicatori ha avuto origine sino ai tempi più recenti. Una rassegna più ampia ed approfondita è proposta da Wyatt, 1994. Un'interessante ricostruzione della genesi dei principali modelli, unita ad una loro valutazione critica in riferimento al sistema scolastico-formativo italiano e ai compiti del CEDE-SNQi, è costituita da R. Melchiori, *La valutazione del sistema scolastico: il sistema degli indicatori come metodo*, in «Ricerca Educativa», n. 3-4, 1996, pp. 95-110.

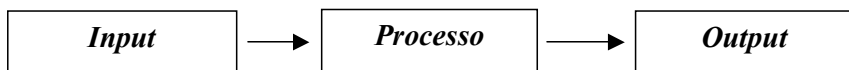


Fig. 1. Rappresentazione dello schema fondamentale relativo agli ordini di variabili (o sistemi di indicatori) che entrano in gioco nell'attività formativa.

In parte influenzati dalla teoria economica, in parte dall'approccio comportamentista, che ancora esercitava una potente influenza in ambito pedagogico-didattico, i primi sistemi di indicatori proposti all'inizio degli anni '70 (in particolare il modello CIPP messo a punto da Stufflebeam, 1971), in realtà, si limitavano a porre in relazione variabili relative all'input con quelle relative all'output, senza tenere nel dovuto conto l'attività che ha avuto luogo nella "scatola nera" nella quale si attuano i processi. L'attenzione sulle variabili di processo, e quindi l'esplicito inserimento del blocco intermedio relativo ad esse nel più elementare schema originario *input – output*, inizia a svilupparsi più tardi e diviene poi, nei modelli più evoluti ed elaborati prodotti nella seconda metà degli anni '80 e nel corso degli anni '90, una dimensione di importanza centrale in tutti i modelli proposti.

Un modello che ha riscosso particolare attenzione nel mondo anglosassone e nato nel contesto del movimento della "school effectiveness", del quale si tratterà specificamente nel quarto capitolo, è quello elaborato da Hopkins, 1994. Tale modello, che si propone come "dinamico" e su tale base alternativo a quelli sino ad allora predominanti, concentra la propria attenzione pressoché completamente sui processi, che assumono una valenza centrale in rapporto a tutte le altre dimensioni. I processi attivati dalle istituzioni scolastiche vengono da Hopkins ricondotti a quattro aree fondamentali: a) l'*organizzazione* (distribuzione di ruoli e responsabilità, processi decisionali, coinvolgimento dell'utenza ecc.); b) la *cultura* (elevate aspettative, condivisione dei valori, clima collaborativo ed ambiente accogliente/incoraggiante/stimolante, alta professionalità dei docenti ecc.); c) le *linee di azione* e le *pratiche curriculari* (tempo dedicato all'istruzione, tecniche didattiche, modelli di insegnamento ecc.); d) le *strategie di miglioramento* (rigida pianificazione, formazione e aggiornamento del personale, sostegno esterno di altre istituzioni pubbliche e private ecc.). Il modello di Hopkins riveste particolare interesse attualmente, nella fase che si trova ad attraversare il nostro sistema scolastico-formativo, in quanto si fonda su un'idea di sistema dell'istruzione organizzato in unità scolastiche pressoché completamente autonome e fortemente radicate nella propria dimensione locale (sull'impronta del modello britannico), seppure sostenute

e controllate da organismi e servizi facenti capo al governo centrale. Esso costituisce inoltre uno dei primi modelli nei quali l'istituzione scolastica viene riguardata sotto forma di un'organizzazione, secondo l'impostazione sviluppata dai sociologi dell'organizzazione che hanno rivolto il loro interesse alla scuola quale specifico settore nel quale l'organizzazione acquista caratteri peculiari ed atipici rispetto ad altre strutture organizzative¹³.

L'altro modello che registrato massimo interesse e diffusione in tutto il continente europeo – anch'esso in parte collegato all'attività del movimento “*school effectiveness*”, nonché contemporaneo a quello di Hopkins, quantunque affermatosi in un ambito molto più esteso – e destinato ad esercitare notevole influenza sulla ricerca e sulla pratica relative all'autovalutazione sino ad oggi, è quello elaborato da Scheerens, 1990, 1994. Rispetto a quelli precedenti, ed in particolare a quello di Hopkins, il modello di Scheerens, oltre a incentrare l'attenzione sui processi, tiene conto anche dei fattori inerenti il *contesto*, ampliando ulteriormente l'orizzonte delle classi di fattori considerati giocare un ruolo nell'attività formativa rispetto all'originario schema semplificato *input – output*. Per quanto riguarda i processi, infine, il modello di Scheerens è basato fundamentalmente sulla necessità di distinguere fra due livelli in rapporto ai quali questi vanno considerati: il livello della *classe* e quello dell'intera *scuola*. Una rappresentazione schematica del modello di Scheerens è fornita nella figura 2.

Un modello analogo a quello proposto da Scheerens, ossia fondato sulla ripartizione degli indicatori in quattro grandi blocchi – CONTESTO-INPUT-PROCESSO-PRODOTTO – è stato sviluppato in Italia dal CENSIS già nella prima metà degli anni '80 (CENSIS, 1983) e poi impiegato in numerose indagini condotte in seguito da questo ente di ricerca nel settore dell'istruzione e della formazione. In particolare il modello CENSIS è stato uno fra i primi ad evidenziare la necessità di considerare il contesto, valutando le relazioni tra l'istituzione scolastica e il più ampio sistema o rete di altre istituzioni scolastiche, con il sistema economico-produttivo e con il sistema sociale (mentre minore rilevanza assumono in questo modello, se non nelle versioni più recenti, i rapporti con le altre istituzioni pubbliche a livello nazionale e locale).

Un modello analogo a quello proposto da Scheerens, ossia fondato sulla ripartizione degli indicatori in quattro grandi blocchi – CONTESTO-INPUT-PROCESSO-PRODOTTO – è stato sviluppato in Italia dal CENSIS già nella prima metà degli anni '80 (CENSIS, 1983) e poi impiegato in numerose indagini condotte in seguito da questo ente di ricerca nel settore

¹³ Tale tema viene trattato più estesamente nello specifico contributo di R. Postiglione contenuto in questo volume.

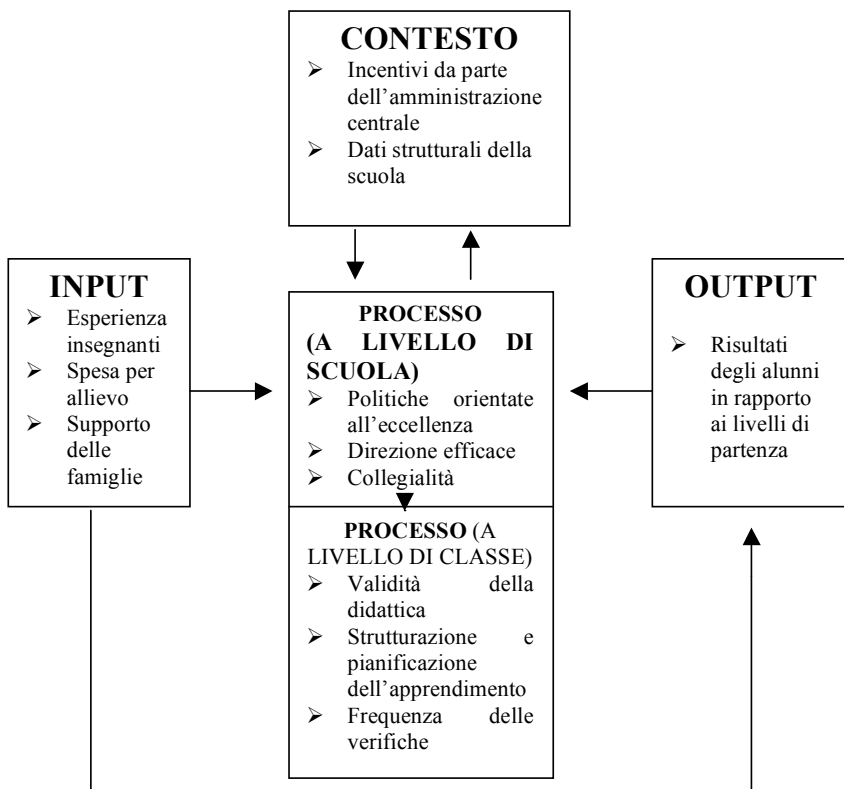


Fig. 2. *Il modello delle scuole efficaci di Scheerens (1994).*

dell'istruzione e della formazione. In particolare il modello CENSIS è stato uno fra i primi ad evidenziare la necessità di considerare il contesto, valutando le relazioni tra l'istituzione scolastica e il più ampio sistema o rete di altre istituzioni scolastiche, con il sistema economico-produttivo e con il sistema sociale (mentre minore rilevanza assumono in questo modello, se non nelle versioni più recenti, i rapporti con le altre istituzioni pubbliche a livello nazionale e locale).

Due importanti esperienze realizzate nel nostro Paese nella prima metà degli anni '90, in sede di progetti di estensione regionale, le quali hanno utilizzato modelli fondamentalmente ispirati allo schema di massima in questione, sono rappresentate dal "Progetto PRO.CO.P.I.A.", condotto dall'IRRSAE della Lombardia¹⁴ e da un progetto realizzato dall'IRRSAE Toscana con la consulenza del CENSIS, il quale applicava una particolare

¹⁴ Cfr. C. Topan (a cura di), 1994, *PRO.CO.P.I.A. Un modello di autoregolazione dell'Istituto scolastico*, Milano, IRRSAE Lombardia.

versione aggiornata del modello messo a punto, come si è visto, già un decennio prima da questo Istituto di ricerca¹⁵.

Rispetto a quello da noi proposto, tutti i modelli che abbiamo considerato, nel loro insieme, presentano alcune differenze sostanziali, derivanti dal modello concettuale sotteso, oltre al fatto di considerare (ciò che vale soprattutto per quelli della “prima generazione”) un insieme più limitato di dimensioni e quindi di risultare restrittivi rispetto al modello “a 360 gradi” da noi proposto.

Il concetto di *input*, anzitutto, o tende ad annoverare in un’unica grande categoria variabili di carattere molto eterogeneo oppure, nella massima parte dei casi, si limita ad includere fattori inerenti strettamente l’organizzazione scolastica, confondendo peraltro gli elementi da ricondurre all’intero sistema educativo (ossia le variabili che noi definiamo *di sistema*), con quelli inerenti la singola unità scolastica (cioè le variabili che noi definiamo *strutturali*); nella massima parte dei casi, comunque, si tende a riferire l’*input* a queste ultime, venendo infatti l’*input* di solito indicato, nelle versioni italiane del modello, con il termine *risorse*, categoria nella quale, talora, si fanno rientrare le conoscenze e abilità pregresse degli alunni e comunque variabili relative agli allievi (che noi riteniamo invece, d’accordo con Vertecchi e Maragliano), di considerare quale categoria a sé. Nel caso di Scheerens, poi, come si è visto, come di molti altri autori che hanno sviluppato modelli ispirati al suo, le variabili di tipo strutturale vengono assimilate a quelle di contesto e quindi distinte da quelle di *input*. Nel nostro modello le variabili che in generale si potrebbero definire di *input*, vengono definite nel loro insieme quali *condizioni* del processo didattico e suddivise in classi più specifiche ben distinte e definite: variabili di sistema, di contesto, di struttura, di soglia (cioè soggettive inerenti gli allievi all’atto dell’ingresso).

Per quanto riguarda l’*output*, questo viene generalmente a coincidere con il *prodotto* della formazione. Tuttavia – come già anticipato nel primo capitolo e come avremo modo di discutere ed argomentare più approfonditamente e specificamente nel capitolo tredicesimo –, il prodotto può essere considerato da diversi punti di vista ed analizzato in diversi momenti, più o meno distanti, da quello in cui si conclude il processo. Talora, nelle proposte più aggiornate, si tende a considerare il prodotto sotto due profili. Con fini ed intenti diversi, infatti, diversi Autori, nell’esigenza di distinguere diversi modi e momenti in cui si può intendere e misurare il prodotto, distinguono fra *risultati* (gli apprendimenti conseguiti a conclu-

¹⁵ IRRSAE Toscana, “Per l’autodiagnosi del sistema scolastico. Un progetto IRRSAE Toscana/CENSIS, *Scuola toscana*, n. 2, maggio-agosto 1994, pp. 51-88.

sione dell'intervento didattico) ed *esiti* (l'effettiva applicazione "sul campo" degli apprendimenti conseguiti attraverso un'adeguata e pertinente collocazione professionale ed un fattivo inserimento sociale), applicando generalmente la distinzione concettuale operata dagli autori anglosassoni, ed approssimativamente corrispondente, fra *output* ed *outcome*. A questi due differenti aspetti del prodotto formativo, come meglio vedremo oltre, nel nostro modello teorico ne viene aggiunto un terzo, relativo alla riuscita dell'esperienza formativa non tanto e non già in riferimento a richieste e criteri imposti dalla società, bensì a criteri di giudizio individuali, legati al vissuto esperienziale del singolo soggetto e agli obiettivi personali che questi ha definito all'interno del proprio progetto esistenziale.

5. Gli indici

Talora la complessità del fenomeno che poniamo quale oggetto di analisi è tale che una sola variabile non risulta sufficiente a descriverlo in modo adeguato ed esauriente. In tali casi si rende necessario, perciò, operare una descrizione del fenomeno attraverso un certo numero di variabili-chiave, ossia combinando più indicatori. Le variabili che rappresentano il risultato di una combinazione di più indicatori prendono il nome di *indici*. Generalmente, sul piano matematico-statistico, ciò si ottiene ricavando, attraverso opportune analisi, delle *equazioni di regressione*. In ogni caso l'indice è comunemente costituito da un'equazione di primo grado, ossia da una formula matematica nella quale il valore assunto dalla variabile indice è il risultato algebrico di un'equazione con più incognite, ciascuna delle quali rappresenta un indicatore ed è moltiplicata per un coefficiente che determina il "peso" di quell'indicatore all'interno dell'indice.

Un efficace esempio di indice può senz'altro essere rappresentato dall'*indice composto di sviluppo* (*composite development index*), utilizzato nell'indagine internazionale IEA-SAL (Studio sull'Alfabetizzazione e la Lettura) allo scopo di correlare i risultati conseguiti dalle varie popolazioni di studenti ed adulti coinvolti nell'indagine nelle prove di alfabetizzazione/comprendimento della lettura con il livello di sviluppo e benessere nei diversi paesi (il quale, come si è visto, costituisce uno dei costrutti teorici di maggiore interesse dell'economia e riveste comunque rilevanza in un più ampio spettro di settori di indagine, incluso quello dell'istruzione e formazione). Per ottenere questo indice composto sono stati utilizzati sei indicatori, riferiti a tre macro-aspetti ai quali un elevato livello generale di benessere (oggi si preferisce parlare di elevata "qualità della vita", anche se tale costrutto rimanda ad un ventaglio di aspetti di ancora maggiore complessità

ed appare perciò ancor più problematico ed indefinito) risulta associato: quello strettamente economico, quello sanitario e quello della cultura e dell'istruzione. Per ciascuna di queste tre dimensioni sono stati utilizzati due indicatori, in modo che l'indice risultasse "bilanciato" rispetto alle tre dimensioni. Gli indicatori inerenti la dimensione economica sono costituiti dal P.I.L. pro capite e dalla spesa pubblica per l'istruzione per studente; quelli riguardanti la dimensione della sanità sono rappresentati dalla percentuale di nati sotto-peso (indicatore negativo, fortemente predittivo delle condizioni sanitarie generali della popolazione) e dall'aspettativa di vita; quelli relativi alla dimensione della cultura ed istruzione dal numero di quotidiani venduti per 1000 abitanti e dal livello di istruzione medio della popolazione adulta.

Analogamente, è possibile, attraverso un'esperienza pratica sufficientemente consolidata di rilevazioni eseguite "sul campo", elaborare indici che rivelino la proprietà di descrivere fenomeni complessi che rivestono un'importanza vitale nel funzionamento dell'organizzazione scolastica e/o nell'attività formativa e per conseguenza per l'autoanalisi di istituto.

Se, tanto per fare un esempio, presumessimo o addirittura constatassimo tramite l'esperienza diretta (senz'altro con fondate ragioni) che il livello di *collegialità* attraverso cui si esplica l'iniziativa progettuale, la messa in opera dei percorsi programmati nella didattica e nelle attività complementari, nelle procedure di verifica e ri-progettazione ecc. risulti decisivo per determinare il grado di efficienza/efficacia dell'attività formativa e ci proponessimo quindi di mettere a punto una procedura che permetta di misurare il grado di collegialità – che costituisce sicuramente un costrutto teorico riferentesi, di per sé, ad un insieme di fatti e processi molto complesso e "sfuggente" –, presumibilmente otterremmo uno strumento di misura molto più sensibile ed attendibile se tenteremo di ricavarci un indice che includa più indicatori, piuttosto che utilizzare un unico indicatore. In prima battuta si potrebbe infatti ipotizzare, poniamo, che il numero di riunioni che si svolgono mensilmente nella scuola a fini di programmazione, valutazione d'insieme e discussione sull'andamento della didattica, riprogettazione, ecc. possa costituire un valido indicatore della collegialità. Ma appare evidente che, quantunque la frequenza delle riunioni risulti ragionevolmente indicativa, per lo meno, di un'intenzione di lavorare in forma collegiale, essa potrebbe costituire, appunto, solo una pia intenzione oppure essere imposta dalla leadership e non costituire invece espressione di un'esigenza autentica e condivisa, e quindi in realtà non produrre esiti significativi (sul piano dell'effettiva dialettica e sintesi interna, della condivisione delle decisioni assunte, ecc.), fattivo frutto di un autentico lavoro collegiale. Potrebbe anche darsi che a tali riunioni partecipino sempre solo

pochi docenti, i quali, in definitiva, rappresentano solo quella minoranza attiva che – come purtroppo accade in molte situazioni – assume le decisioni a nome di un collettivo più ampio che in realtà rappresenta solo un fantasma. Per rendere più “sensibile” la misura si potrebbe quindi aggiungere la rilevazione della percentuale di insegnanti che partecipa a tali riunioni; per migliorare ancora l’attendibilità dell’indice inserirvi una misura (che senza dubbio risulta più complicato rilevare) del numero di insegnanti che prendono la parola mediamente in tali riunioni; per ottenere una misura ancora più precisa calcolare il tempo degli interventi di ciascun partecipante e così via.

Appare evidente, da tale esempio, come l’attendibilità di un indice non sia facile da determinare ed in modo veramente rigoroso sia possibile farlo solo dopo aver effettuato un numero cospicuo di rilevazioni sullo stesso campione o universo ed aver eseguito analisi statistiche abbastanza sofisticate, tramite le quali si potrebbe anche giungere a scoprire, paradossalmente (ma ciò accade abbastanza di frequente nella ricerca sperimentale) che un solo indicatore fornisce una misura altrettanto attendibile e predittiva dello stesso fenomeno di un indice complesso. Spesso gli indici che si impiegano nella ricerca sociale ed in particolare in campo educativo (e perciò, ancor più in particolare, nell’autoanalisi di istituto) vengono attinti da sistemi di indicatori prodotti da enti di ricerca nazionali o internazionali (OCSE, IEA, CENSIS, INValSI, ISTAT ISFOL, ecc.) e quindi ampiamente sottoposti a quel “collaudo” che ne permette un’ampia applicabilità con buona garanzia di affidabilità. Tuttavia, tale affermazione non deve a nostro giudizio servire a scoraggiare una pratica docimologica diffusa all’interno delle singole istituzioni scolastiche, magari, se si vuole, di natura più “artigianale”, ma che comunque, soprattutto se assistita dalla consulenza e dal controllo di esperti, può nel tempo condurre ad affinare ad un livello adeguato le competenze tecniche necessarie per operare “in proprio”, con tutti i vantaggi che ciò comporta ai fini di un lavoro che, per definizione, deve essere impiantato e realizzato all’interno e dall’interno della singola scuola.

Bibliografia

- Blalock H.M. jr., *Social Statistics*, New York, McGraw-Hill, 1960, ed. it. *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1969.
- Castoldi M., 1998, *Segnali di qualità*, Brescia, La scuola.
- Castoldi M., 1998, *Servizio per la Qualità dell’Istruzione: c’è ma non si vede*, in «Dirigenti scuola», a. XIX, n. 2, novembre, pp. 55-60.

- Censis, *Per un servizio nazionale di valutazione: esperienze straniere e proposte per l'Italia*, Roma, Censis, 1989, poi Firenze, Le Monnier, Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 57, 1991.
- Coombs C.H., *Theory and Methods of Social Measurement*, in L. Festinger, D. Katz, *Research Methods in Behavioral Sciences*, New York, The Dryden Press, 1953.
- De Landsheere O., 1973, *Elementi di docimologia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Domenici G., 1981, *Descrittori dell'apprendimento*, Teramo, Giunti & Lisciani.
- Domenici G., 1993, *Manuale di valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 2a ed. riveduta e ampliata 2001.
- Gattullo M., 1968, *Didattica e docimologia*, Roma, Armando.
- IRRSAE Toscana, 1994, "Per l'autodiagnosi del sistema scolastico. Un progetto IRSSAE Toscana/CENSIS", *Scuola toscana*, n. 2, maggio - agosto 1994, pp.51-88.
- Laeng M., *Pedagogia Sperimentale*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Lastrucci E., *La ricerca scientifica in campo educativo*, Roma, Anicia, 2014.
- Lombardo E., *I dati statistici in pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, ultima ristampa 2015.
- Mager R. F., Pipe P., 1987, *Come analizzare le performances degli allievi*, Teramo, Giunti & Lisciani.
- Margiotta U., *Razionalità o produttività sociale dei servizi scolastici? Una discussione sugli indicatori di qualità dell'istruzione*, in Ansaloni D. (a cura di), *Gli indicatori di qualità nei sistemi educativi*, Atti del seminario nazionale di Bologna, 20-21 ottobre 1988, Cappelli, Bologna, 1990, pp. 147-164.
- Oakes J., 1989, *Educational indicators: a guide for policymakers*, in Aa. Vv., *Valutazione e indicatori di qualità: problemi e prospettive*, Numero monografico di «Scuola democratica», n. 1-2, 1989, pp. 56-86.
- Pagnoncelli L. (a cura di), 1999, *Formazione e valutazione dell'apprendimento*, Roma, Anicia.
- Senders V.L., *Measurement and Statistics*, in S.S. Stevens, *Handbook of Experimental Psychology*, New York, Wiley & Sons, 1951.
- Stevens S.S., *Mathematics, Measurement and Psychophysics*, in Stevens S.S. (edit.), *Handbook of Experimental Psychology*, New York, Wiley & Sons, 1951.
- Topan C. (a cura di), 1994, *PRO.CO.P.I.A. Un modello di autoregolazione dell'Istituto scolastico*, Milano, IRSSAE Lombardia.
- Vertecchi B. (a cura di), 1989, *Valutazione e qualità degli studi*, Napoli, Tecnodid.
- Vertecchi B., 1976, *Valutazione formativa*, Torino, Loescher.
- Vertecchi B., 1998, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, Roma, Armando.
- Vertecchi B., 1999, *L'archivio docimologico per l'autovalutazione delle scuole*, Milano, Franco Angeli.
- Vertecchi B., La Torre M., Nardi E., 1994, *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*, Scandicci (Fi), La Nuova Italia.

- Visalberghi A., 1965, *Problemi della ricerca pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Visalberghi A., 1974, *Natura e limiti dell'esperimento in pedagogia*, in *Metodologia e psicologia*, antologia diretta da Corda Costa M., Torino, Loescher.
- Visalberghi A., 1978, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 5a ed. accresciuta, 1986.
- Weber M., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, trad. it. di Pietro Rossi, Torino, Einaudi, 1958, poi Milano, Mondadori, 1974 (ed. orig. Tubinga 1922, 2a ed. 1951).
- Wyatt T., *Indicatori dell'educazione. Una rassegna degli studi già pubblicati*, in OCSE-CERI, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando, 1994, p. 111-135.
- Zanniello G., *Innovazione nella scuola*, Roma, Armando, 2006.

Il sistema di indicatori OCSE e l'autovalutazione di Istituto

di *Rocco Postiglione*

1. Cenni storici

Il legame tra sapere e potere è stato riconosciuto e valorizzato fin dall'antichità più remota. La più alta e misteriosa tra le civiltà antiche, quella egiziana, poneva scienziati, geometri e tecnici al sommo della gerarchia di potere, attribuendo al sapere sacralità e rango a fianco della spada e della lancia. Le grandi civiltà successive mantengono stretto questo connubio tra spada e libro, che viene a sciogliersi almeno parzialmente nel medioevo, quando il potere tende a identificarsi più con la prima che con il secondo (o, meglio, in cui i due "poteri" sembrano separarsi: impero e chiesa).

La riflessione contemporanea ha in molti modi codificato questo nesso. Michel Foucault è probabilmente il pensatore che con maggior chiarezza ha descritto l'intreccio profondo di ogni potere (anche quello che più saremmo propensi a identificare con la spada) con un sapere, e viceversa, in un interminabile gioco di rimandi. Al di qua di una esplicita tematizzazione filosofica, la riflessione contemporanea sull'economia e sul management da molti anni enfatizza la conoscenza come autentica ricchezza, istituendo un nesso ulteriore (neanche questo ignoto alla riflessione filosofica) tra sapere e lavoro.

Analoga consapevolezza dell'importanza della conoscenza per l'assunzione di decisioni e per la stessa produzione ispira la fondazione dell'OCSE¹ (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, in Inglese

¹ Fino all'anno di fondazione dell'OCSE (1960), i suoi compiti erano svolti dall'OCEE (Organizzazione per la Cooperazione Economica Europea), fondata nel 1948 nel quadro del Piano Marshall. L'OCSE viene fondata nel 1960. Inizialmente ristretta ai Paesi industrializzati e liberal-democratici, dal 1991 ha iniziato ad accogliere anche nazioni dell'Est Europa e Paesi in via di sviluppo.

OECD, *Organisation for Economic Co-operation and Development*). Compito precipuo di questa organizzazione internazionale è la ricerca empirica finalizzata alla definizione di politiche, in ambito economico e sociale, comuni tra i Paesi membri.

Assai presto la consapevolezza dell'importanza delle conoscenze e del sapere si allarga e trasferisce il suo ambito d'applicazione. La conoscenza non è infatti necessaria solo per la formulazione di strategie e l'assunzione di decisioni politiche. Essa, e con sempre maggiore evidenza (come già accennavamo), è alla base dello stesso benessere delle nazioni, l'economia e la produzione. Infatti, in conseguenza dell'affermarsi su larga scala dell'innovazione tecnologica e dei processi di produzione in serie (ossia del modo di produzione fordista, che si generalizza all'intero mondo industrializzato a partire dalla fine della Seconda guerra mondiale fino al suo tramonto, convenzionalmente collocato all'inizio degli anni '70), diviene sempre più evidente la necessità di disporre di lavoratori adeguatamente preparati ai compiti da svolgere e in possesso di una solida cultura di base sulla quale impiantare le conoscenze specialistiche. L'istruzione viene così riconosciuta fattore determinante della crescita economica, e con ciò stesso diviene oggetto delle indagini dell'OCSE.

La necessità di supportare con basi di dati e ricerche empiriche le decisioni dei governi in materia di istruzione ha portato l'OCSE fin dal 1973 a progettare un sistema di indicatori dell'istruzione, mirato a produrre *corpora* organici di informazioni attendibili.

Le difficoltà contro le quali deve lottare un'impresa del genere sono molteplici. Prima di tutto, la disomogeneità di definizione delle variabili oggetto di rilevazione tra Paese e Paese. L'OCSE svolge in questo senso un'opera di inestimabile valore (assieme ad altre organizzazioni internazionali come l'UNESCO e l'Unione Europea), che si va via via perfezionando e influenza a fondo i modi in cui operano gli stessi istituti di statistica nazionali. In secondo luogo, la difficoltà di identificare paradigmi interpretativi accettati da tutti. Infine, la sfiducia nei confronti di rilevazioni basate su metodi quantitativi e sulla logica causalista che vi sarebbe sottesa².

Dopo un periodo di iniziale entusiasmo, il peso di queste difficoltà generò un clima di delusione e sfiducia, che portò all'abbandono dello sviluppo del sistema di indicatori. Si preferì concentrarsi piuttosto sulle dimensioni "micro" della ricerca educativa, studiare le peculiarità irriducibili di ogni singola scuola, comprendere ogni situazione determinata, migliorare spicchi d'universo. Questo ripiegamento era anche determinato dalle diffi-

² Cfr. in questo stesso volume R. Posrtiglione, *Il modello "ESI" (Effective School Improvement) e l'autovalutazione delle scuole*.

coltà incontrate in molti Paesi dalle riforme del sistema educativo avviate attorno a quegli anni.

Il progressivo superamento del modo di produzione fordista, l'adozione di un'organizzazione del lavoro sempre più basata sul *just in time* (realizzare prodotti in stretta relazione con l'andamento della domanda e, quindi, spesso in tempi ridotti), su modelli a rete anziché piramidali (nuclei intercomunicanti caratterizzati da una sintesi irripetibile di informazioni, competenze, decisioni e responsabilità prendono il posto di rigide gerarchie piramidali, in cui ciascun livello risponde in toto a quello successivo), sull'organizzazione che apprende, sul *knowledge management* fino agli odierni modelli incentrati sulla dislocazione transnazionale delle catene di creazione del valore e sulla logica *smart* (di cui sono esempi le città intelligenti e la gestione integrata dei flussi di approvvigionamento, marketing, produzione e gestione del cliente che caratterizzano *Industry 4.0*) non fanno che rafforzare la centralità riconosciuta alla conoscenza e all'istruzione nei sistemi produttivi.

2. Il sistema di indicatori OCSE

In coincidenza col primo definirsi di questo quadro di condizioni economiche, nel 1987, in piena ristrutturazione tecnologica, in coincidenza con la prima diffusione delle trasformazioni produttive e sociali che apriranno la strada alla *New Economy*, matura definitivamente la consapevolezza della centralità strategica delle informazioni e delle conoscenze nei sistemi sociali e produttivi. Di conseguenza, l'esigenza di disporre di dati validi e attendibili sul funzionamento dei sistemi di istruzione dei vari Paesi si riaffaccia con forza. L'OCSE pianifica nuovamente la realizzazione di un sistema di rilevazione di dati validi e attendibili sull'istruzione, sui suoi esiti e la sua produttività.

Un intenso dibattito³ e un difficile e faticoso lavoro porta, a partire dal 1994, alla pubblicazione di *Uno sguardo sull'educazione. Gli indicatori internazionali dell'Istruzione* (edizione originale: *Education at a glance. OECD indicators*), rapporto annuale in cui sono riportati e discussi gli esiti delle rilevazioni realizzate o utilizzate dell'OCSE.

Questo stesso dibattito alimenta e spinge la definizione di un quadro metodologico e la costruzione delle condizioni politiche che permettono all'OCSE di pianificare e attuare le principali rilevazioni empiriche che periodicamente realizza: probabilmente le più cospicue e rilevanti azio-

³ Cfr. OCSE, 1994.

ni di ricerca empirica nelle scienze sociali e umane degli ultimi decenni. Gli esiti di queste notissime ricerche osservative (PISA: Programme for International Student Assessment; PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies, preceduto da altre ricerche sul possesso delle abilità simboliche fondamentale da parte degli adulti), assieme alle elaborazioni secondarie che vi si svolgono, confluiscono annualmente in *Education at a Glance*.

Le famiglie di “indicatori” sulla base delle quali si organizza l’ultima edizione pubblicata del rapporto sono i seguenti:

A. Il prodotto delle istituzioni scolastiche e l’impatto dell’apprendimento⁴

Indicatore A1 Fino a che livello hanno studiato gli adulti?⁵

Indicatore A2 Quanti studenti ci si aspetta completino la scuola secondaria superiore?⁶

Indicatore A3 Quanti giovani ci si aspetta completino l’istruzione di livello terziario e qual è il loro profilo?⁷

Indicatore A4 Fino a che punto il retroterra dei genitori influenza il profitto scolastico?⁸

Indicatore A5 Come viene influenzata la partecipazione al mercato del lavoro da parte del profitto scolastico?⁹

Indicatore A6 Quali sono i vantaggi in termini di reddito che dipendono dall’istruzione?¹⁰

Indicatore A7 Quali sono gli incentivi finanziari a investire in educazione?¹¹

Indicatore A8 Qual sono le rese sociali ascrivibili all’istruzione?¹²

Indicatore A9 Quanti studenti completano l’istruzione terziaria?¹³

⁴ «THE OUTPUT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THE IMPACT OF LEARNING», OECD, 2016, p. 30.

⁵ «Indicator A1 To what level have adults studied?», OECD, 2016, p. 32.

⁶ «Indicator A2 How many students are expected to complete upper secondary education?», OECD, 2016, p. 46.

⁷ «Indicator A3 How many young people are expected to complete tertiary education and what is their profile?», OECD, 2016, p. 60.

⁸ «Indicator A4 To what extent does parents’ background influence educational attainment?», OECD, 2016, p.74.

⁹ «Indicator A5 How does educational attainment affect participation in the labour market?», OECD, 2016, p. 90.

¹⁰ «Indicator A6 What are the earnings advantages from education?», OECD, 2016, p. 114.

¹¹ «Indicator A7 What are the financial incentives to invest in education?», OECD, 2016, p. 134.

¹² «Indicator A8 How are social outcomes related to education?», OECD, 2016, p. 154.

¹³ «Indicator A9 How many students complete tertiary education?» OECD, 2016, p. 166.

B. Risorse finanziarie e umane investite nel sistema scolastico¹⁴

Indicatore B1 Quanto si spende per ogni studente?¹⁵

Indicatore B2 Quanta parte della ricchezza nazionale è spesa per l'istruzione?¹⁶

Indicatore B3 Quanti investimenti pubblici e private vi sono?¹⁷

Indicatore B4 Quant'è la spesa pubblica totale in istruzione?¹⁸

Indicatore B5 Quanto pagano gli studenti dell'istruzione terziaria e quanto supporto ricevono dalle istituzioni pubbliche?¹⁹

Indicatore B6 Su quali risorse e servizi sono spesi i fondi per l'istruzione?²⁰

Indicatore B7 Quali fattori influenzano I livelli di spesa sull'istruzione?²¹

C. Accesso all'educazione, partecipazione e avanzamenti.²²

Indicatore C1 Chi partecipa all'istruzione?²³

Indicatore C2 Quanto sono diversi nel mondo I sistemi di educazione per la prima infanzia?²⁴

Indicatore C3 Quanti studenti ci si attende avviino un percorso di istruzione terziaria?²⁵

Indicatore C4 Chi studia all'estero e dove?²⁶

Indicatore C5 Transizioni dalla scuola al lavoro: dove sono i giovani tra i 15 i 29 anni?²⁷

¹⁴ «B. FINANCIAL AND HUMAN RESOURCES INVESTED IN EDUCATION», OECD, 2016, p. 170.

¹⁵ «Indicator B1 How much is spent per student?», OECD, 2016, p. 180.

¹⁶ «Indicator B2 What proportion of national wealth is spent on education?», OECD, 2016, p. 198.

¹⁷ «Indicator B3 How much public and private investment in education is there?», OECD, 2016, p. 210.

¹⁸ «Indicator B4 What is the total public spending on education?», OECD, 2016, p. 222.

¹⁹ «Indicator B5 How much do tertiary students pay and what public support do they receive?», OECD, 2016, p. 234.

²⁰ «Indicator B6 On what resources and services is education funding spent?», OECD, 2016, p. 254.

²¹ «Indicator B7 Which factors influence the level of expenditure on education?», OECD, 2016, p. 262.

²² «C. ACCESS TO EDUCATION, PARTICIPATION AND PROGRESSION», OECD, 2016, p. 270.

²³ «Indicator C1 Who participates in education?», OECD, 2016, p. 282.

²⁴ «Indicator C2 How do early childhood education systems differ around the world?», OECD, 2016, p. 298.

²⁵ «Indicator C3 How many students are expected to enter tertiary education?», OECD, 2016, p. 316.

²⁶ «Indicator C4 Who studies abroad and where?», OECD, 2016, p. 328.

²⁷ «Indicator C5 Transition from school to work: where are the 15-29 year olds?», OECD, 2016, p. 346.

Indicatore C6 Quanti adulti partecipano all'istruzione e all'apprendimento?²⁸

D. L'ambiente di apprendimento e l'organizzazione delle scuole²⁹

Indicatore D1 Quanto tempo gli studenti passano in classe?³⁰

Indicatore D2 Qual è la proporzione tra studenti e docenti e quanto sono grandi le classi?³¹

Indicatore D3 Quanto sono pagati gli insegnanti?³²

Indicatore D4 Quant'è il tempo che i docenti impiegano insegnando?³³

Indicatore D5 Chi sono gli insegnanti?³⁴

Indicatore D6 Chi sono i nostri dirigenti scolastici e che cosa fanno?³⁵

Va detto che l'uso del termine "indicatore" da parte dell'OCSE, che oggi si può ritenere prevalente anche nell'uso scientifico, è alquanto differente rispetto a quello tipico fino a qualche anno fa della letteratura di approccio empirico e sperimentalista nelle scienze umane e sociali. L'OCSE intende per indicatore "una famiglia di dati relativi ad un fenomeno". Nella tradizione sperimentalista un indicatore è spesso, invece, stato inteso in termini di "variabile spia", il cui andamento presumibilmente (in virtù di evidenze statistiche precedentemente acquisite) rappresenta l'andamento di un più ampio insieme o (meglio ancora) sistema di variabili³⁶. I due usi si sono spesso sovrapposti. È bene ricordarne la differenza logica ed epistemologica. L'accezione di indicatore adottata dall'OCSE rimanda a un approccio pragmatico e, in un certo senso, minimalista: ti do quante più informazioni possibile in relazione a un dato fenomeno. L'accezione sperimentalista sul piano metodologico è più estrema: ti do informazioni su una singola variabile perché so, sulla base di evidenze sperimentali, che essa restituisce informazioni attendibili su un intero insieme o sistema di

²⁸ «Indicator C6 How many adults participate in education and learning?», OECD, 2016, p. 362.

²⁹ «D. THE LEARNING ENVIRONMENT AND ORGANISATION OF SCHOOLS», OECD, 2016, p. 368.

³⁰ «Indicator D1 How much time do students spend in the classroom?», OECD, 2016, p. 386.

³¹ «Indicator D2 What is the student-teacher ratio and how big are classes?», OECD, 2016, p. 394.

³² «Indicator D3 How much are teachers paid?», OECD, 2016, p. 406.

³³ «Indicator D4 How much time do teachers spend teaching?», OECD, 2016, p. 428.

³⁴ «Indicator D5 Who are the teachers?», OECD, 2016, p. 440.

³⁵ «Indicator D6 Who are our school leaders and what do they do?», OECD, 2016, p. 450.

³⁶ Cfr. In questo stesso volume R. Postiglione, *Il modello "ESI" (Effective School Improvement) e l'autovalutazione delle scuole*.

variabili. La pretesa esplicativa sottesa all'interpretazione sperimentalista del termine "indicatore" è evidentemente troppo forte e non appare applicabile a *corpora* di dati ampi e complessi, come quelli elaborati dall'OCSE. Tuttavia, questa conclusione non implica affatto l'abbandono di ogni prospettiva o pretesa sperimentalista: solo, l'uso di ipotesi e di procedure euristiche sperimentali deve ridurre le sue pretese conoscitive: un esperimento è valido in condizioni definite e controllate. Al di fuori di queste perde validità. Si tratta di individuare modalità di sperimentazione idonee e metodologicamente più avvertite.

Quanto si è affermato riguardo alle decisioni politiche, vale nella sostanza anche per la gestione di una singola scuola. È stato Gilbert de Landsheere a istituire un nesso forte tra i livelli "macro" (sistemi di istruzione) e "micro" (singola scuola) in riferimento alla raccolta dati e ai sistemi di valutazione. Sostiene lo studioso belga che la raccolta sistematica di dati, la costruzione di sistemi di indicatori, la messa a punto di procedure e dispositivi di valutazione ecc. siano attività legate al "pilotaggio" dei sistemi educativi, sia di livello "macro" (il sistema scolastico di un paese) sia di livello "micro" (ogni singola scuola).

È in questa chiave che il lavoro dell'OCSE può trovare un insieme di utili impieghi da parte degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. Non v'è infatti dubbio che alcune delle variabili ricomprese negli indicatori siano oggetto dell'attuale configurazione dei dispositivi di rilevazione usualmente adoperati nel sistema educativo italiano.

In alcuni casi l'OCSE recepisce i dati dall'Invalsi o dal MIUR. In tal caso la comparabilità è immediata, e vi è un diretto utilizzo comparativo delle informazioni messe a disposizione dal rapporto annuale.

In altri casi le concrete modalità di rilevazione adottate dall'OCSE e dall'Invalsi sono differenti. Ciò rende evidentemente la comparazione più rischiosa, o almeno non immediata. Tuttavia l'utilità di conoscere, riguardo a ciascuna dimensione fenomenica presa in considerazione (sia essa costituita dal profitto degli studenti, dalle caratteristiche dei contesti e dei retroterra socio-economico-culturali su cui le scuole operano, dagli stessi elementi chiave che compongono i processi organizzativi e didattico-educativi), i dati relativi ai sistemi educativi ai fini dell'interpretazione delle variabili che si osservano a livello di singola scuola risulterà rilevante anche nel caso in cui le concrete tecniche di acquisizione e rielaborazione di quegli stessi dati siano diverse e rendano un confronto puntuale metodologicamente infondato.

Questo è oggi tanto più vero dal momento che le stesse scuole utilizzano metodologie di rilevazione tendenzialmente uniformi e rigorose per la redazione dei documenti di autovalutazione richiesti dalle autorità nazio-

nali, che sono peraltro obbligate a render pubbliche su quel preziosissimo strumento che è la base di dati *Le scuole in chiaro*.

Vediamo sinteticamente quali ipotesi di impiego è possibile formulare.

1. Molti degli indicatori OCSE possono costituire un utile terreno di raffronto rispetto a rilevazioni svolte dalla scuola nel quadro delle proprie attività di autovalutazione. Rispetto a molte variabili (ad esempio, le risorse finanziarie, l'organizzazione della scuola in termini di rapporto studenti/insegnanti, tempo di studio ecc.), il confronto ha mero valore informativo, perché poco o punto, benché in crescita mercé i dispositivi dell'autonomia, è lo spazio decisionale e operativo concesso alle scuole in questi ambiti. Rispetto a variabili come il profitto degli studenti o i tassi di successo e di abbandono, il raffronto assume un significato molto maggiore, perché riguarda elementi chiave della qualità del prodotto della scuola.
2. L'enfasi sulla "produttività" dell'istruzione in termini di ricadute sui sistemi produttivi ha spinto l'OCSE a formulare una serie di ipotesi e a disegnare un primo sistema di rilevazione degli esiti dell'istruzione valutati su base longitudinale (in termini di occupazione/disoccupazione della popolazione scolarizzata, livelli di retribuzione disaggregati per livelli di istruzione, tassi di rendimento dell'investimento soggettivo in termini di istruzione ecc.). È questo un elemento decisivo e importante del "pilotaggio" dei sistemi educativi, benché siano di difficilissima realizzazione dispositivi di rilevazione validi e attendibili. Tuttavia, si può immaginare che lo snodo decisivo di un sistema di rilevazione longitudinale degli esiti debba passare di necessità attraverso ogni singola scuola. Di più. Le informazioni su variabili dipendenti come il successo nei gradi scolastici successivi, la durata dei periodi di occupazione/disoccupazione, la carriera lavorativa, le percezioni sulla qualità e l'efficacia dell'insegnamento ricevuto nel corso della vita scolastica costituiscono informazioni decisive per una scuola che voglia impostare seriamente il problema della "produttività" del proprio insegnamento, obiettivo imprescindibile della funzione della scuola assieme a quello (dialetticamente contrapposto e legato a questo) della formazione alla cittadinanza. Queste informazioni devono essere la base imprescindibile dell'assunzione di decisioni razionali per la pianificazione del miglioramento e la formulazione di una "politica della qualità" da parte di ogni scuola, e sono almeno parzialmente rilevate e messe a disposizione del pubblico nel già menzionato strumento in linea *le scuole in chiaro*.

Più in generale, le rilevazioni OCSE costituiscono una base informativa imprescindibile per ogni cittadino interessato ai problemi educativi e, a maggior ragione, per ogni professionista in essi coinvolto. La definizione e la pratica concreta, ormai obbligatoria, di un sistema di autovalutazione delle scuole non può in nessun modo prescindere da un riferimento, non solo metodologico, al patrimonio di riflessioni e rilevazioni realizzate dall'OCSE.

Bibliografia

- De Landsheere G., 1998, *Il pilotaggio dei sistemi educativi*, Roma, Armando.
- OCSE - CERI, 1994, *Gli indicatori internazionali dell'istruzione*, Roma, Armando.
- OCSE - CERI, 1994, *Uno sguardo sull'educazione (2° rapporto)*, Roma, Armando.
- OCSE - CERI, 1996, *Educazione e occupazione*, Roma, Armando.
- OCSE - CERI, 1996, *Il potere decisionale nei sistemi educativi di 14 paesi dell'OCSE*, Roma, Armando.
- OCSE - CERI, 1996, *Uno sguardo sull'educazione (3° rapporto)*, Roma, Armando.
- OCSE, 1994, *Valutare l'insegnamento. Per una scuola che conti*, Roma, Armando.
- OCSE, 1999, *Uno sguardo sull'educazione. Gli indicatori internazionali dell'istruzione*, Roma, Armando.
- OECD, *Education at a glance*, Paris, OECD, 2017 (sintesi in <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm> [25/10/2017]).
- OECD, *The output of educational institutions and the impact of learning*, Paris, OECD, 2016.
- Vertecchi B., 1993, *Decisione didattica e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.

PARTE TERZA
VALUTAZIONE INTERNA: PRINCIPI ISPIRATORI,
ORIENTAMENTI TEORICI E MODELLI OPERATIVI

Il modello “ESI” (*Effective School Improvement*) e l’Autovalutazione d’Istituto: possibili nessi e stimoli alla riflessione

di Rocco Postiglione

1. Premessa

Ogni azione di miglioramento intrapresa in ambito scolastico deve tendere necessariamente a un incremento dell’efficacia dell’insegnamento impartito. Questo principio di buon senso ispira da più di quattro decenni l’azione di un importante movimento di ricerca e sperimentazione educativa, diffuso in tutto il mondo e riunito principalmente attorno alla rivista *School Effectiveness and School Improvement* e all’associazione ICSEI (*International Congress for School Effectiveness and Improvement*). Fondatori e condirettori della rivista e a lungo principali esponenti del movimento sono stati Bert Creemers (olandese, Emerito dell’Università di Groningen) e David Reynolds (britannico, ordinario e preside di scuola dell’Università di Swansea). Oggi essa è diretta da Roel Bosker, Olandese dell’Università di Groningen, e da Daniel Muijs, fiammingo ma ordinario dell’Università di Southampton.

Il movimento è diffuso soprattutto nei paesi Angloassoni e nei Paesi Bassi, con significative adesioni da studiosi di altri paesi europei (Francia, Germania, Svizzera ecc.) ed extraeuropei (Cina, in particolare Hong Kong).

Un principio di buon senso, dunque, sulla base del quale sono state progettate e realizzate, in tutto il mondo, centinaia di ricerche, descrittive ma spesso anche sperimentali, onde il maturarsi di un patrimonio assai significativo di evidenze empiriche, esperienze e riflessioni che confluisce in simposi annuali prestigiosi e frequentati da un ampio pubblico di studiosi internazionali.

L’Italia, in conseguenza dei suoi significativi ritardi nel campo della ricerca e della sperimentazione in campo educativo, fino ad anni recenti

non ha in nessun modo partecipato alle attività né ai dibattiti su miglioramento ed efficacia delle scuole. Tuttavia, la riforma degli ordinamenti scolastici – in particolare l'autonomia scolastica e la valutazione – introducono anche nel nostro Paese concetti e dispositivi vicini o simili a quelli discussi e utilizzati nel filone di ricerche citato, in particolare i concetti di miglioramento, efficacia, obiettivo, risultato, miglioramento ecc. Pertanto, il patrimonio di idee e sperimentazioni da quel filone di ricerche scaturito ha acquisito rilievo e interesse anche in Italia per insegnanti, pubblici decisori, ricercatori e studiosi di cose educative.

In questo contributo si riferisce del progetto svolto dagli autori di questo volume (tra gli altri) a cavallo del nuovo secolo e dell'influenza che i suoi esiti hanno avuto ai fini della diffusione della cultura dell'autovalutazione e della costruzione del SNV in Italia.

2. Dalle ricerche sull'*effectiveness* e sull'*improvement* al progetto ESI

Il filone di ricerche di cui stiamo dando conto trae stimolo da differenti linee di ricerca educativa che, come già accennato, si sono affermate in momenti diversi soprattutto nel mondo anglosassone e fiammingo. Ne seguiremo i principali momenti, fino alla svolta del secolo, quando viene organizzato il progetto ESI di cui riporteremo in sintesi i principali prodotti.

2.1. Effectiveness: un concetto chiave

Il dibattito sull'*effectiveness* incomincia intorno all'inizio anni '70, principalmente nei paesi Anglo-sassoni. La ricerca e la pratica in ambito educativo avevano da molti anni evidenziato la grande rilevanza dei fattori legati allo status socio-economico e al livello culturale delle famiglie di provenienza nell'influenzare il profitto scolastico degli studenti. A fronte di questa constatazione, iniziò a circolare l'idea che anche la qualità della vita scolastica potesse costituire un fattore altrettanto rilevante. Di qui lo slogan "*the school make the difference*", e il compattarsi di un vasto movimento scientifico e politico impegnato nel miglioramento della qualità della vita scolastica con l'obiettivo di alzare i livelli di profitto di tutti gli studenti, a dispetto di svantaggi iniziali dovuti alla provenienza sociale, etnica e culturale.

Va sottolineato lo stretto legame che intercorre tra il movimento dell'*effectiveness* e due caratteristiche dei sistemi scolastici dei Paesi anglosas-

soni (e, *mutatis mutandis*, oggi anche del sistema scolastico italiano riformato):

- la consolidata tradizione di autonomia didattica e organizzativa delle scuole
- la determinazione di standard di profitto su base nazionale o federale e la verifica continua dei risultati delle scuole in relazione a tali standard.

È evidente che la larga autonomia riconosciuta alle scuole di quei paesi nella programmazione curricolare, nella gestione dei tempi e degli spazi e nell'impostazione generale della didattica, assieme al confronto sistematico dei risultati dell'insegnamento impartito in ciascuna scuola – espressi in termini di apprendimenti misurati scientificamente – con standard stabiliti una volta per tutte a livello nazionale, incoraggia lo sforzo di rendere più efficace l'attività scolastica, ossia di raggiungere e superare i livelli standard in termini di apprendimenti di *tutti* gli allievi, compresi quelli che partono da condizioni di svantaggio. Di qui il notevole impulso verso la ricerca delle caratteristiche della scuola efficace, ovvero di quella che – attraverso migliori pratiche di gestione, una programmazione curricolare meglio strutturata, un clima scolastico disteso e stimolante – riesce a ottenere elevati tassi di innalzamento del profitto dei suoi allievi. Tra le numerose ricerche condotte sulla spinta delle idee di *school effectiveness* vanno menzionate anche le indagini IEA, cui il nostro paese ha fornito un qualificato contributo¹.

2.2. *Il movimento school improvement*

Accanto al movimento della *school effectiveness*, intorno al 1980 si è sviluppato un filone di indagine incentrato sul concetto di *school improvement*, o anche *educational improvement*. L'esigenza fondamentale che orientava le riflessioni di studiosi e decisori pubblici era quella di rendere l'istruzione scolastica più adeguata alle continue tumultuose trasformazioni dei sistemi economici e socio-culturali dei paesi industrializzati, che avevano imboccato la strada della terziarizzazione avanzata e del post-fordismo.

È utile notare come lo sviluppo di una riflessione e di un programma di ricerca sul miglioramento di ogni singolo istituto rimandi a una tendenza più generale del dibattito internazionale sulla ricerca educativa, le sue fi-

¹ Cfr. Lucisano (ed.), 1994.

nalità e il suo rapporto con l'assunzione di decisioni (a vari livelli: scuola, distretto/regione, stato nazionale ecc.). Come è stato autorevolmente affermato², dopo gli iniziali slanci ed entusiasmi circa la possibilità di interpretare dati e fenomeni attraverso modelli basati su relazioni lineari (di tipo causa/effetto), si è registrata una progressiva sfiducia nei confronti di indagini basate su metodi quantitativi, per la crescente consapevolezza dell'impossibilità di individuare, attraverso queste ricerche, soluzioni semplici e lineari ai problemi educativi. Questa sfiducia, tra l'altro, traeva alimento dalla constatazione della difficoltà a implementare correttamente le riforme scolastiche intraprese, in quel periodo, da vari governi dell'Occidente. Tale sfiducia si è progressivamente estesa ad ogni tentativo di impostare e realizzare indagini internazionali sulle caratteristiche dei sistemi educativi, portando, tra l'altro, alla sospensione del programma di rilevazioni internazionali dell'OCSE, basate sullo sviluppo di un sistema di indicatori. Le rilevazioni educative dell'OCSE furono poi nuovamente pianificate attorno alla metà degli anni '90 e attuate a mano a mano negli anni successivi.

Di conseguenza, il focus si spostò sui cambiamenti e la conoscenza delle *single situazioni*: furono elaborati e sperimentati modelli di innovazione *di ogni singola scuola*, mentre si andava sviluppando un'ampia riflessione sulle fasi tipiche dei processi di cambiamento, sui contenuti dei mutamenti promossi e sulle politiche generali che potessero sostenere e favorire il miglioramento delle scuole. Un programma transnazionale (ISIP, *International School Improvement Project*), condotto nella prima metà degli anni '80, diede una cornice al dibattito su questo tema.

Su tali basi, progressivamente, si è andata affermando la consapevolezza della stretta interrelazione tra modellizzazioni esplicative e interpretazione di singole situazioni, tra dati su sistemi *macro* e comprensione delle dinamiche operanti in ogni singola scuola, intesa come un sistema *micro* dotato di peculiarità irriducibili a schemi esplicativi.

Di conseguenza, anche agli studiosi impegnati sul versante della *school effectiveness* o su quello dello *school improvement* o su entrambi è presto risultato chiaro lo stretto legame fra i due concetti, concretamente non separabili, fuorché per mero esercizio accademico. Del resto, i due concetti di *efficacia (effectiveness)* e *miglioramento (improvement)* disegnano la superficie di un terreno privilegiato ad un incontro tra i due filoni pratici ed euristici summenzionati (quantità e qualità, macro e micro, sistema educativo e singola scuola). Infatti, verrebbe meno alle sue finalità, fino a snaturarsi, quella scuola che avviasse processi di miglioramento senza

² Bottani & Tuijnman, *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e interpretazione*, in OCSE, 1994a.

porsi il problema delle ricadute di questi ultimi sui risultati ottenuti dai suoi studenti in termini di apprendimento. Lo stesso si dica di una scuola che risultasse efficace, senza però adeguare minimamente le modalità di gestione dei processi di insegnamento/apprendimento alle profonde trasformazioni dei contesti nei quali si trova ad operare.

A partire da questa constatazione nasce l'idea della rivista *School Effectiveness e School Improvement* e dei simposi internazionali dell'associazione ICSEI. In quelle due sedi si è dato conto delle ricerche e dell'esito dei programmi di *school effectiveness* e *school improvement* svolti nel corso degli anni in un numero crescente di Paesi (tra i quali Stati Uniti, Regno Unito, Olanda, Canada, Australia, Nuova Zelanda, Germania).

A partire dalle attività di questo gruppo di studiosi fu sviluppata altresì l'idea del Progetto ESI, promosso del resto dallo stesso dipartimento in cui opera Bert Creemers, uno dei fondatori e dei principali promotori nonché tra i teorici più autorevoli del movimento.

2.3. Presupposti generali e obiettivi del progetto ESI

Il progetto ESI, *Effective School Improvement* (titolo completo: *Capacity for Change and Adaptation of Schools in the case of EFFECTIVE SCHOOL IMPROVEMENT*), è consistito in una ricerca internazionale finanziata dalla Commissione Europea nell'ambito delle attività TSER (*Targeted Socio-Economic Research*, Ricerca socioeconomica finalizzata) previste per gli anni 1998-2000 nell'ambito del FP4 – Quarto programma quadro delle azioni comunitarie di ricerca e di sviluppo tecnologico e di dimostrazione (1994-1998).

Il soggetto promotore è stato l'Istituto per la Ricerca educativa (GION) dell'Università di Groningen, Paesi Bassi.

La finalità principale del progetto è stata quella di costruire un quadro concettuale di riferimento sul tema del miglioramento e dell'efficacia delle scuole (uno dei principali filoni di indagine a livello internazionale nel campo della ricerca educativa). L'elaborazione di questo quadro concettuale si è articolata in due attività fondamentali:

- Un'approfondita riflessione sui concetti fondamentali di efficacia e miglioramento, attraverso studi teorici che approfondiscano la natura dei fattori, implicati nei processi di miglioramento, che favoriscono o ostacolano l'efficacia delle scuole. Questi studi teorici mirano anche ad allargare l'orizzonte attraverso la trattazione di altri filoni di indagine in varia misura connessi con il tema centrale del mi-

glioramento e delle scuole efficaci: teoria del curriculum, studi sugli aspetti organizzativi della vita scolastica, teorie della *public choice*, studi sull'apprendimento organizzativo, modelli behavioristi del comportamento sociale nei processi di istruzione ecc.

- la valutazione di programmi di efficacia/miglioramento di scuole realizzati nei vari paesi coinvolti nel progetto, al duplice scopo di mettere alla prova il modello concettuale costruito e di raccogliere buone pratiche utili a supportare le scelte dei dirigenti scolastici e degli altri decisori coinvolti a vario titolo nella gestione del sistema scolastico.

Gli obiettivi più specifici del progetto ESI erano i seguenti.

1. Chiarire l'insieme di fattori che ostacolano o che rafforzano il miglioramento efficace delle scuole
2. analizzare le differenti teorie sui fattori che ostacolano e sui fattori che rafforzano il miglioramento efficace delle scuole
3. valutare programmi di miglioramento di scuole efficaci a livello di istruzione primaria e secondaria svolti in paesi membri dell'Unione Europea, sia in caso di buon esito sia nell'ipotesi di insuccesso
4. combinare tra loro e con gli apporti di altri rilevanti filoni di ricerca gli ormai consolidati risultati delle indagini sull'efficacia delle scuole e di quelle sul miglioramento delle scuole
5. sviluppare un'esauriente cornice concettuale che fornisca un'esplorazione teorica dei fattori che rafforzano e che ostacolano il miglioramento efficace delle scuole
6. sviluppare strategie e pratiche che aiutino il miglioramento efficace delle scuole, sia per le scuole primarie sia per le scuole secondarie
7. ragionare su possibili ri-applicazioni delle esperienze delle scuole primarie e secondarie con strategie di miglioramento efficace rivolte alle scuole professionali nei paesi membri dell'Unione Europea
8. fornire alle scuole e ai decisori politici esempi di buone pratiche di miglioramento efficace delle scuole, contribuendo per tal via al miglioramento e al buon esito delle pratiche esistenti nei Paesi membri dell'Unione Europea.

L'idea da cui muove il progetto ESI è che gli sforzi prestati in direzione del miglioramento delle scuole e quelli per rendere le scuole più efficaci debbano rafforzarsi reciprocamente. Come si esprimono Stoll & Wikeley (1998), in una "unione", la tradizione della *school effectiveness* offre:

- focalizzazione sui risultati
- enfasi sull'equità

- uso di dati per l'assunzione di decisioni
- conoscenza di ciò che risulta efficace altrove
- comprensione del fatto che è la scuola il punto focale del cambiamento
- orientamento verso una metodologia di ricerca di tipo quantitativo.

Di contro, il filone di riflessione sullo *school improvement* offre:

- focalizzazione sui processi
- orientamento preferenziale nei confronti dell'azione e dello sviluppo in corso
- enfasi sulle priorità di sviluppo selezionate dalla scuola
- comprensione dell'importanza della cultura della scuola
- importanza di una focalizzazione sull'istruzione
- visione della scuola come centro di cambiamento
- orientamento preferenziale verso una metodologia di ricerca qualitativa.

È quindi possibile delineare i concetti di base del miglioramento delle scuole efficaci come segue (Hoeben 1998):

- il miglioramento delle scuole efficaci (ESI) può essere descritto come una strategia per il cambiamento educativo che accresca sia i risultati di apprendimento degli studenti sia la capacità della scuola di gestire il cambiamento
- gli obiettivi di ESI così come i successi di ESI possono essere descritti da un lato nei termini di un criterio di efficacia, dall'altro in quelli di un criterio di miglioramento
- il criterio di efficacia dell'ESI è applicabile se una scuola ottiene migliori risultati di apprendimento (definiti in generale) per i suoi studenti e preferibilmente se una scuola aggiunge valore ai risultati di apprendimento dei suoi studenti
- il criterio di miglioramento dell'ESI è applicabile se una scuola riesce con buoni risultati a passare dalle condizioni iniziali a nuove condizioni che siano risultate necessarie per l'accrescimento dell'efficacia di una scuola
- gli insegnanti sono centrali in tutti gli sforzi verso l'efficacia delle scuole e verso il loro miglioramento
- l'ESI ha successo solo se una scuola soddisfa sia il criterio di efficacia sia quello di miglioramento.

2.4. Le fonti di ispirazione teorica del progetto ESI

Il progetto ESI ha inteso fare luce, preliminarmente, sullo stato delle ricerche e dei programmi ESI. Il suo valore aggiunto, tuttavia, consisté nel soddisfare un'esigenza di chiarificazione teorica più volte espressa da numerose voci nel dibattito di quegli anni.

Per soddisfare tale esigenza, il gruppo di ricerca internazionale tentò di mettere a punto una *cornice teorica* unitaria in cui inquadrare i concetti di efficacia e di miglioramento, definendo con maggiore precisione i fattori che favoriscono e ostacolano il miglioramento efficace delle scuole, fino a costruire un vero e proprio *modello ESI* con elementi concettuali chiaramente definiti, gerarchicamente organizzati e interconnessi tra loro in modo trasparente. Un modello che costituisse il parametro di riferimento per la valutazione di programmi di miglioramento di scuole efficaci effettivamente messi in opera e che guidi i processi decisionali a livello di governi centrali/regionali e a livello di gestione delle singole scuole.

Giudichi ora il lettore se e come questo modello, a cui l'Invalsi ha pur contribuito, abbia permeato i dispositivi italiani di valutazione e autovalutazione delle scuole.

Ai fini di un progressivo perfezionamento del modello di ESI, il team di ricerca tentò di arricchire con gli apporti più diversi il quadro concettuale già consolidato in più di dieci anni di riflessioni. A questo scopo furono esaminati i risultati più aggiornati conseguiti dalla ricerca educativa in alcuni filoni di indagine di particolare interesse per l'ESI: le teorie del curriculum, gli approcci comportamentisti, i modelli d'analisi della scelta pubblica, le teorie e i quadri analitici di natura organizzativistica, l'apprendimento organizzativo.

La connessione tra miglioramento della scuola efficace e teorie del curriculum appare immediatamente perspicua. Si può anzi affermare che l'idea stessa di una scuola efficace non potrebbe esistere senza la tradizione didattica e docimologica della teoria del curriculum. Per evidenziare ancora meglio il nesso strettissimo che lega questi due filoni di indagine, proviamo ad allineare le caratteristiche essenziali del curriculum:

1. chiara definizione degli obiettivi didattici
2. pianificazione razionale delle attività didattiche per quanto riguarda:
 - contenuti (analizzati in unità coerenti e sequenziali l'una rispetto all'altra sulla base di una epistemologia dell'apprendimento disciplinare);
 - tempi (adeguati alla natura delle unità di contenuto e ai ritmi individuali di apprendimento);

- spazi (alternanza funzionale rispetto alla scansione di contenuti e tempi tra momenti di lezioni frontali d'aula, lavori di gruppo, attività laboratoriali, attività individuali ecc.);
 - strumenti/materiali (libri, strumenti di consultazione, dispense, materiali ludici, prodotti multimediali ecc.);
3. verifica sistematica dei risultati in termini di apprendimento sulla base degli obiettivi prefissati;
 4. ripresa e rinforzo rispetto a momenti del percorso non adeguatamente recepiti.

Il ritmo ciclico dell'attività curricolare, la sistematicità e la funzionalità in termini di ripresa e riprogrammazione dei momenti di verifica/valutazione, la possibilità connessa di monitorare continuamente l'apprendimento degli allievi per introdurre correttivi e rinforzi particolari a vantaggio di individui svantaggiati per status socio-economico e culturale di partenza che incontrassero difficoltà, sono tutti elementi decisivi dell'efficacia dell'istruzione scolastica.

Un altro importante filone di indagine che può fornire un significativo contributo alla riflessione sull'ESI è quello di matrice behaviorista. Al di là della validità del paradigma epistemologico cui fa riferimento, questa tradizione di pensiero continua a offrire importanti contributi e sollecitazioni alle pratiche come alle riflessioni sulla scuola.

Elemento essenziale delle teorie del comportamento che appare cruciale riprendere e integrare in un modello concettuale di miglioramento delle scuole efficaci è il nodo valutazione-correzione-rinforzo. Le teorie del comportamento mettono a disposizione dell'ESI delle imprescindibili procedure di controllo, senza le quali sarebbe impossibile determinare l'efficacia dei processi di istruzione.

Oltre a ciò, le teorie del comportamento mettono in luce un fattore essenziale dell'efficacia scolastica, ovvero le modalità di rinforzo, di stimolo e di incoraggiamento attraverso le quali i processi di valutazione possono determinare un sensibile incremento della motivazione all'apprendimento.

Un ulteriore contributo delle teorie del comportamento alla modellizzazione del miglioramento delle scuole efficaci è una adeguata riflessione sulla la variabile sociale, ovvero il ruolo determinante rivestito, all'interno della vita scolastica, dai contesti di gruppo e dalle dinamiche di socializzazione nell'indurre negli allievi tipologie di comportamento e atteggiamenti più o meno positivi nei confronti dello studio e dell'apprendimento.

Un altro significativo contributo alla teoria del miglioramento efficace delle scuole viene dall'applicazione alla vita scolastica delle teorie dell'organizzazione. Una scuola può esser vista come un'impresa il cui prodotto

finale è costituito dall'apprendimento e dalla soddisfazione degli allievi; gli insegnanti, suoi principali produttori, come professionisti ad alto livello di formazione, che tendono spesso ad operare in modo non coordinato. Le teorie dell'organizzazione mettono l'accento su fattori quali:

- la cultura della scuola;
- il sistema di regole tacite ed esplicite;
- la capacità di adattamento della struttura organizzativa della scuola;
- contemporaneamente, la sua capacità di conservare una continuità di relazioni e di valori;
- i livelli di impegno e di soddisfazione dei membri dello staff delle scuole.

Un ulteriore interessante apporto alla teoria del miglioramento efficace delle scuole viene dall'applicazione alla vita scolastica delle teorie dell'apprendimento organizzativo. È un filone di indagine molto vicino a quello delle teorie organizzative, ma offre un contributo molto originale e stimolante.

La scuola che si prefigge obiettivi di efficacia e di miglioramento è una scuola che apprende. Una scuola che apprende è una scuola in cui l'apprendimento organizzativo dello staff viene costantemente monitorato, valorizzato e stimolato. Più in generale, è una scuola la cui dirigenza persegue una attenta e lungimirante politica di valorizzazione delle risorse umane, viste come il fattore cruciale nell'erogazione del servizio che la scuola offre: l'apprendimento – in questo seguendo uno schema già visto a proposito delle teorie dell'organizzazione.

Una scuola che riguarda se stessa come organizzazione che apprende è probabilmente una scuola che controlla meglio i propri processi, che costruisce un clima aperto, pronto al cambiamento ma fermo nei valori centrali dell'organizzazione, che stimola e promuove la crescita collettiva e individuale, sia dei membri dello staff sia dei *clienti* – gli studenti.

Un altro contributo da discipline non appartenenti tradizionalmente al campo delle scienze dell'educazione viene dalle teorie della scelta. Essa viene chiamata in causa da due punti di vista: l'analisi della scelta pubblica (le scelte dei decisori politici sul sistema scolastico, sugli indirizzi delle scuole o sulla dotazione finanziaria e infrastrutturale di ogni singola scuola) e l'interpretazione del ruolo delle scelte parentali (scelte del consumatore finale, se si tiene ferma l'equivalenza metaforica scuola = impresa che produce apprendimento).

Le teorie della scelta rimandano ad una visione della scuola come componente essenziale delle politiche di *Welfare*. È noto infatti che nel dibatt-

tito economico degli ultimi anni lo stato sociale viene sì interpretato come fattore di redistribuzione di beni pubblici, ma in una logica che favorisce al massimo la soddisfazione dei bisogni individuali e che permette ai singoli di scegliere tra più beni secondo le proprie preferenze. La regolazione e la pianificazione che il decisore pubblico è chiamato ad apprestare devono favorire la possibilità di optare tra più modi diversi di fruire delle opportunità redistributive dello stato sociale.

È evidente che le scelte dei decisori pubblici e la possibilità di opzione dei privati (nel caso della scuola, i genitori), se opportunamente configurate, forniscono uno stimolo potente ai processi di miglioramento delle scuole efficaci, esercitando per tal via un'influenza importante su di essi. È quindi chiara la rilevanza per l'ESI di queste teorie e di una loro integrazione nel modello che il progetto intende mettere a punto.

Il modello ESI, scaturito dal lavoro comune dei vari partner, consiste dei vari fattori identificati grazie alla riflessione teorica (sulla base delle summenzionate teorie) e pratica (sulla base dell'esame dei progetti di miglioramento efficace realizzati nei vari paesi partner). La versione definitiva del modello deve ancora essere licenziata. Tuttavia, alcuni degli elementi portanti del modello sono già chiari.

Sono stati identificati cinque concetti-chiave, che raggruppano altrettanti gruppi di fattori, secondo lo schema che segue.

- pressione a migliorare (*Pressure to improve*). Si tratta delle spinte di varia natura (meccanismi istituzionali, meccanismi di mercato, dispositivi di valutazione, agenti esterni di supporto alle scuole ecc.) che agiscono sulla scuola in direzione del miglioramento;
- definizione di obiettivi per il miglioramento (*Goal setting for improvement*). Il modo di definire gli obiettivi delle azioni di miglioramento ha una grande importanza sul loro successo: in particolare, acquistano un rilievo decisivo la chiarezza della formulazione (in analogia a quanto deve avvenire per gli obiettivi di apprendimento) e l'individuazione degli obiettivi strategicamente prioritari;
- autonomia riconosciuta o utilizzata da scuole e insegnanti per assumere decisioni relative al miglioramento (*Autonomy granted to schools/used by schools and teachers to decide about improvement*). Possono determinarsi differenti livelli e ambiti di autonomia: nella costruzione del curriculum, nella determinazione dei metodi di insegnamento ecc.;
- cultura che favorisce il miglioramento (*Culture that favours improvement*). Ovviamente, un quadro di valori condiviso, basato sulla volontà di migliorare continuamente procedure e dispositivi, sulla capacità dei membri della scuola di concepirsi all'interno di un'or-

ganizzazione che apprende, su modelli di leadership e assunzione delle decisioni aperti, chiari e condivisi sono fattori decisivi del successo di ogni miglioramento pianificato;

- prontezza al miglioramento (*Readiness for improvement*). Con tale espressione si designa un altro gruppo di fattori decisivi per il successo dei processi di miglioramento: la capacità della scuola di mettere in discussione assetti condivisi e pratiche abituali in vista di un miglioramento condiviso, una certa tradizione di lavoro mirato al miglioramento, la capacità di lavorare per obiettivi ecc.;
- processi ciclici di miglioramento (*Cyclical improvement processes*). Ogni processo di miglioramento deve essere pianificato in maniera ciclica, prevedendo momenti di verifica dei risultati conseguiti e di ulteriore attuazione, con gli adeguamenti che appaiano necessari sulla base dei riscontri, dei dispositivi pianificati.

Il modello messo a punto prevede una specifica declinazione di ciascuno di questi concetti chiave su tre livelli strategici:

- sistema scolastico;
- distretto/scuola;
- insegnante/classe.

A ciascuno di questi livelli i concetti chiave operano articolandosi secondo le loro determinazioni, ossia i fattori. Ad esempio, a livello di sistema (*context level*) un fattore della “pressione a migliorare” è il meccanismo di mercato, che opera dove i genitori hanno la possibilità di scegliere la scuola cui iscrivere i propri figli. A livello di classe/insegnante, per fare un ulteriore esempio, la cultura che favorisce il miglioramento si traduce nel fattore “disponibilità e apertura alla collaborazione e al lavoro cooperativo”. E così via.

L'utilità del progetto ESI rispetto ai dispositivi di autovalutazione di cui le scuole sono chiamate a dotarsi è relativamente indiretta, ma non per questo trascurabile. Molta terminologia e molti prestiti linguistici (da altre lingue e da altre discipline) che il progetto ESI contribuì a far entrare nel dibattito pedagogico e scolastico nell'Italia di quegli anni è divenuto *lessico familiare* delle scuole italiane.

Si possono individuare alcune “classi di ricadute” ancora valide di quel contributo:

- Unificazione del linguaggio. Il quadro teorico e il modello di miglioramento dell'efficacia delle scuole messo a punto rappresenta un significativo sforzo di discutere e definire concetti, tra l'altro grazie al confronto tra studiosi e ricercatori appartenenti a differenti

contesti culturali. Nell'attuale babele linguistica delle scuole italiane post-riforma, il prodotto del progetto può costituire una base utile e importante per costruire una base linguistica e concettuale comune, condivisa anche con insegnanti e ricercatori di altri Paesi europei.

- Individuazione di dimensioni importanti della vita scolastica. Questa ricaduta può rappresentare un'utilità più diretta per la definizione di impianti di autovalutazione delle scuole, che possono essere stimolate a una riflessione sui propri processi e, di conseguenza, a mettere sotto osservazione variabili prima non oggetto di specifica attenzione.
- Specifica enfasi sul ruolo della scuola come unità di base dei processi di insegnamento/apprendimento e costruzione di specifici quadri di interpretazione dei processi che vi avvengono.

D'altra parte, la ricaduta più importante del progetto ESI nel sistema scolastico italiano probabilmente può essere data dall'attività di sperimentazione e di innovazione che ha dato vita agli attuali dispositivi di valutazione e autovalutazione in uso nel sistema formativo italiano. Quel modello, per quanto ormai vetusto, può essere usato come una cartina di tornasole, come una sorta di metavalutazione della valutazione di sistema intrapresa in questi anni (decenni, ormai) nel nostro paese. Ci pare senz'altro questa direzione storiografica e metavalutativa la pista di lavoro più interessante per un uso o riuso del modello.

Bibliografia

- Aa. Vv., *A framework for Effective School Improvement project. Final report of the Effective School Improvement project*, SOE 2-CT97-2027. Capacity for change and adaptation of schools: the case of effective school improvement. University of Groningen, GION, Institute for Educational Research, The Netherlands, 2001.
- Aa. Vv., *The validity of the ESI model in eight European countries. The results of national conferences on effective school improvement. Final report of Work package 10 (ESI project)*. CT 97/2027. University of Groningen, GION, The Netherlands, 2001.
- Aa. Vv., *A model for effective school improvement. Work Package 4 of the ESI project SOE2-CT97-2027. Capacity for change and adaptation of schools: the case of effective school improvement*. University of Groningen, GION. The Netherlands, 2000.
- Barth, R., 1990, *Improving Schools From Within: Teachers, Parents and Principals can make the difference*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Chubb, J. E. & Moe, T. M., 1990, *Politics, market, and American schools*, Washington DC: Brookings Institution.
- Corda Costa M., Visalberghi A. (a cura di), 1995, *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico pratica per gli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cotton, K., 1995, *The Effective School Practice: A research Synthesis*, Portland, Oregon: North-West Regional Educational Laboratory.
- Creemers, B. P. M., 1994, *The effective classroom*, London: Cassell.
- Edmonds, R., 1979, «Effective schools for the urban poor», in *Educational Leadership*, vol. 37 (n. 1), pp. 15-24.
- Elley B.W., 1992, *How in the world do students read?*, IEA, Hamburg.
- Fullan, M. G., 1991, *The new meaning of educational change*, 2nd ed. with S. Stiegelbauer, New York/Toronto: Teacher college Press/Ontario Institute for Studies in Education.
- Fullan, M. G., 1992, *Successful School Improvement*, Buckingham, UK: Open University.
- Fullan, M. G., 1993, *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, London: Falmer Press.
- Glas, C., Scheerens, J., Thomas, S. M., 2007, *Educational Evaluation Assessment and ?????????* **MANCA TESTO**
- Gray J., Reynolds, D., Fitz-Gibbon, C. & Jesson, D. (eds.), 1996, *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*, London: Cassell.
- Gray, J., et al., 1997, *The Improving School: Performance and Potential*, Buckingham, Open University Press.
- Hargreaves, D. & Hopkins, D., 1991, *The Empowered School: the management and practice of development planning*, London: Cassell.
- Hopkins D., 1994, “Indicatori del processo educativo per un miglioramento della scuola”, in OCSE-CERI, *Gli indicatori internazionali dell'istruzione*, Roma, Armando.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M., 1994, *School Improvement in an Era of Change*, London: Cassell.
- Huberman, M. & Miles, M. B., 1984, *Innovation up Close*, New York: Plenum.
- Louis, K. & Loucks-Horsley, S. (eds.), 1990, *Supporting School Improvement: A comparative perspective*, ISIP-books no 7, Leuven: ACCO.
- Louis, K. & Miles, M. 1990, *Improving The Urban High School: What Works And Why*, New York: Teacher College Press.
- Lucisano P. (a cura di), 1994, *Alfabetizzazione e lettura in italia e nel mondo. I risultati dell'indagine internazionale IEA-SAL*, Napoli, Tecnodid.
- Monitoring: a Systematic Approach*. London: Taylor & Francis Group.
- National Commission on Education, 1995, *Success Against the Odds: Effective Schools in Disadvantaged Areas*, London: Routledge.
- Nias, J., Southworth, G. & Yeomans, R., 1989, *Staff relationship in the primary schools: a study of organisational culture*, London: Cassell.

- OCSE-CERI, 1994a, *Gli indicatori internazionali dell'istruzione*, Roma, Armando.
- OCSE-CERI, 1994b, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando.
- Postlethwaite T.N., Ross K.N., 1992, *Effective schools in reading*, IEA, Hamburg.
- Research Literature on School Effectiveness», in *Studies in Educational Evaluation*, vol. 17 (n. 23), pp. 371-403.
- Reynolds D., Creemers, B. P. M., Stoll, L. et al., 1996, *Making good schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*, London: Routledge.
- Reynolds, D. (ed.), 1994, *Advances in School Effectiveness and School Improvement research*, Oxford: Pergamon.
- Rosenholz, S. J., 1989, *Teachers' Workplace: The Social Organisation of Schools*, New York: Longman.
- Sammons, P. Hillmann, J. & Mortimore, P., 1995, *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school Effectiveness research*, London: Institute of Education and Office for Standards in Education.
- Sarason, S., 1996, *Revisiting the culture of the school and the problem of change*, Boston: Allyn and Bacon.
- Sarason, S., 1990, *The predictable failure of educational reform*, San Francisco, Jossey Bass
- Scheerens J. & Bosker, R. J., 1997, *The foundations of Educational effectiveness*, Oxford, Elsevier Science.
- Scheerens J., 1990, *School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning*, in «School effectiveness and school improvement», n. 1, pp. 61-80.
- Scheerens J., 1994, *Il sistema degli indicatori del funzionamento della scuola*, in OCSE-CERI, *Gli indicatori internazionali dell'istruzione*, Roma, Armando.
- Scheerens J., Hendricks M., 2004, «Benchmarking the Quality of Education», in *European Educational Research Journal*, vol. 3 (n. 1), pp. 101-114.
- Scheerens, J., Climaco C., Baasland B. (2000). *Measuring process indicators on school functioning by means of survey*, in *The INES compendium: Contributions from the INES networks and working groups*.
- Scheerens, J., 1990, *School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. School Effectiveness and School Improvement*, vol.1 (n.1), pp.61-80.
- Scheerens, J., 1991, «Process Indicators of School Functioning: A Selection Based on the
- Scheerens, J., 1992, *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*, London: Cassell.
- Scheerens, J., 2004, *Review of school and instructional effectiveness research*. Contribution to chapter 3 of the 2004 EFA global monitoring Report.
- Scheerens, J., 2004, *The Conceptual Framework for Measuring Quality*. Paper 1 for the EFA Global Monitoring Report.
- Scheerens, J., Bosker, R., 1997, *The foundations of educational effectiveness*. New York, Elsevier.

- Slee, R, Weiner, G. & Tomlinson, S. (eds.), 1998, *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements..*
- Stoll, L. & Fink, D., 1996, *Changing our school*, Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L. & Myers, K., 1998, *No Quick Fixes: m perspective os schools in difficulty*, London: Falmer Press.
- Stufflebeam D. L., 1983, “The CIPP model for Program Evaluation”, in Madaus G.F., Scriven M.S., Stufflebeam D.L. (eds), *Evaluation Models, Viewpoints in Educational and Human Services Evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff ..
- Townsend, T. (ed.), 1997, *Restructuring, Quality and Effectiveness: Problems and Possibilities for Tomorrow Schools*, London: Routledge.

<http://www.tandfonline.com/toc/nses20/current> [15/10/2017]

<https://www.icsei.net> [15/10/2017]

Qualità, efficienza ed efficacia dell'attività formativa

di *Emilio Lastrucci*

1. Origine e sviluppi del concetto di “qualità”¹

La nozione di “qualità” ha assunto negli ultimi anni un rilievo sempre più centrale nell’ambito di diverse scienze dell’uomo, fino a divenire ormai una “parola-calda” e un principio catalizzatore di vari, ed anche molto eterogenei, fermenti teorici e filoni del dibattito interno a tali discipline. Da un certo punto di vista, molto generale, tale concetto assume peraltro nel contesto delle teorie scientifiche uno statuto *sui generis* e sicuramente problematico, in quanto, allorché i costrutti teorici che vi si fondano non siano del tutto epurati dall’idea intuitiva sulla quale si basa il termine “qualità”, così come questo è generalmente impiegato nel linguaggio ordinario, tali costrutti risultano inevitabilmente carichi di connotazioni valutative e quindi appaiono suscettibili di interpretazioni non univoche e scarsamente oggettive (si pensi, per esempio, all’uso sempre più diffuso di espressioni quali “qualità della vita”, “qualità del lavoro”, “qualità dei rapporti umani” ecc.)². Le difficoltà connesse alla valenza valutativa del concetto di qualità, nondimeno, vengono di fatto facilmente eluse allorché si fornisca a tale co-

¹ Il presente capitolo ripropone nella sostanza, con alcuni adattamenti ed aggiornamenti, un contributo già pubblicato in forma di articolo: cfr. E. Lastrucci, Il principio della qualità nella formazione, in «Cadm», VII, n. 19, 1999, pp. 107-122, e successivamente riproposto in Autovalutazione di Istituto, cit.

² Il concetto di *qualità*, com’è noto, ha costituito anche sotto altri rispetti un nodo teorico del dibattito interno alle scienze umane e segnatamente nel dominio della pedagogia. Nell’ultimo quarto di secolo, soprattutto nell’ambito della psicologia e della pedagogia di indirizzo empirico-sperimentale, ha trovato sviluppo, in particolare, un’amplissima controversia teorica attorno alla dicotomia quantità/qualità, controversia che ha coinvolto anche nel nostro paese pressoché tutti gli studiosi impegnati in tali aree e che ha avuto l’indiscutibile merito di stimolare una riflessione molto feconda su decisive questioni relative alle metodologie di indagine.

strutto una base oggettiva e quantitativa (ciò che può essere anche il caso, come vedremo, del concetto di “qualità dell’istruzione”).

Il presente contributo è finalizzato ad offrire una sintetica rassegna critica delle teorie della qualità e delle loro applicazioni nel contesto formativo, soffermandosi soprattutto, dopo alcuni essenziali richiami storici, sulla loro evoluzione più recente (vale a dire dagli anni Novanta al presente), con il precipuo scopo di contribuire al chiarimento del quadro teorico e problematico complessivo nel quale si collocano alcune questioni-chiave che si sono situate nel fuoco dell’interesse nel nostro Paese nelle varie fasi nelle quali è stato scandito il processo di generale revisione del sistema scolastico-formativo, a partire dalla riforma Berlinguer-De Mauro e dal riconoscimento dell’autonomia, attraverso le successive riforme fino a quella della “buona scuola”, con particolare accento in rapporto al lungo e faticoso processo di avvio del Sistema Nazionale di Valutazione. In tale chiave, l’attenzione si concentrerà pertanto fundamentalmente sulla teoria della *qualità totale* nelle sue implicazioni per (ed effettive applicazioni a) i processi formativi, per valutarne tanto le convergenze quanto le divergenze con il concetto di *qualità dell’istruzione*³.

La nozione di qualità totale, proprio in virtù del suo contesto di provenienza e delle esigenze da cui scaturisce, non incorre indubbiamente nelle difficoltà relative al possibile alone di indefinitezza e valutatività che circonda l’idea di qualità nel suo uso intuitivo, in quanto si fonda per definizione sulla necessità di misurare il grado di qualità di un prodotto o di un servizio attraverso ben definiti indicatori. Ad onta delle tradizionali dicotomie filosofiche, metodologiche e dello stesso linguaggio ordinario (le quali implicano in qualche modo l’idea che la qualità risulti irriducibile alla quantità), pertanto, il concetto di qualità sviluppato dall’economia aziendale e in particolare in ambito merceologico trova fondamento oggettivo proprio in quanto caratterizzantesi su base quantitativa. Nelle prime versioni della teoria della qualità totale la “quantificazione della qualità” trova il suo più immediato fondamento nella misurazione della quota di reiezione dei prodotti dal processo produttivo e l’idea di qualità totale nasce proprio dal tentativo – e poi, attraverso il perfezionamento dei meccanismi di automazione e il raffinamento delle procedure di controllo, dalla concreta possibilità – di ridurre tendenzialmente a zero il margine di reiezione attraverso il controllo globale delle fasi della produzione stessa e/o il riciclaggio degli scarti. Successivamente, come meglio vedremo, da questo originario me-

³ Trattandosi anche di una rassegna di studi e ricerche nel settore, che spazia su una bibliografia di riferimento estremamente ampia, della quale si operata un’attenta selezione, si è deciso di utilizzare in questo contributo il sistema delle note “all’americana”, con rimandi alla bibliografia in calce al contributo.

todo elementare di misurazione/valutazione della qualità e di conseguenza da questa prima interpretazione della qualità totale, si sono poi sviluppati sistemi più complessi, basati sulla messa a punto di tabelle articolate di indicatori, in grado di comprendere un numero molto più elevato di variabili e principalmente volte alla standardizzazione dei livelli di qualità.

Mutuato dal linguaggio economico-aziendalistico, nel cui ambito si sono fondamentalmente sviluppate le prime teorie della qualità totale, sulla base delle esigenze di rinnovamento dell'organizzazione delle imprese dettate dai radicali cambiamenti intervenuti in alcune fondamentali dinamiche economico-produttive, e perciò investendo l'interesse pressoché esclusivo del *top-management* delle grandi imprese di vari settori e comparti e degli specialisti di economia aziendale, il concetto di "qualità" ha poi pervaso anche in forma più estesa le scienze economiche, fino ad attrarre l'interesse dei sociologi dell'organizzazione, degli psicologi sociali e del lavoro e di specialisti di diverse altre aree. Dai comparti industriale e commerciale le teorie della qualità ed i relativi modelli organizzativi hanno inoltre trovato espansione, in seguito, anche in quello dei servizi e per conseguenza dal contesto delle imprese private si sono diffusi all'ambito di quelle pubbliche e quindi al settore dei servizi di pubblica utilità. Si può quindi affermare che nel contesto dell'impresa in generale (cioè tanto nei settori primario e secondario quanto in quello terziario) l'idea di "qualità" costituisce oramai una sorta di "ideale regolativo" che guida le politiche aziendali e le ristrutturazioni o "razionalizzazioni" organizzative (Cronin - Taylor, 1992, 1994; Lewis - Mitchell, 1990). Da ultimo i modelli organizzativi improntati ai principi della qualità hanno iniziato ad estendersi anche nell'ambito delle strutture burocratiche della pubblica amministrazione e degli apparati istituzionali, sia centrali sia periferici, nonché nel cosiddetto "terzo settore" (libere organizzazioni e associazioni di volontariato che non perseguono fini di lucro e svolgono servizi di utilità sociale), acquisendovi una fisionomia del tutto specifica. In quest'ultimo ambito l'idea di qualità investe più complesse e delicate questioni, soprattutto nei due settori nei quali l'erogazione del servizio pubblico esercita un più immediato impatto sulla persona umana: quello sanitario e quello educativo (Fuchsberg, 1993).

Come altri concetti e teorie derivanti dal contesto aziendale ed "importati" in quello formativo (per esempio la teoria della *learning organization*), le teorie della qualità, quindi, piuttosto che da studiosi e specialisti sono state originariamente elaborate da manager, responsabili di imprese ed esperti direttamente impegnati sul campo (in altri termini coloro che negli U.S.A. vengono talora designati come "guru del *management*"). La nozione di "qualità" trova quindi fondamento, almeno alla sua origine, piuttosto in esigenze legate alla prassi che di tipo squisitamente teoretico,

intendendo le esigenze di questo tipo come connesse, nell'ambito di una determinata comunità scientifica, alla spiegazione di una certa classe di fenomeni.

All'ambito educativo tale nozione è pervenuta soprattutto attraverso lo specifico contesto della formazione professionale e continua, in particolare quella attuata a livello aziendale. I più tenaci sostenitori dell'applicazione del "paradigma della qualità totale" anche nell'ambito formativo sono infatti rappresentati, in Italia come in altri paesi, dalle associazioni degli industriali e dalle organizzazioni sindacali dei dirigenti di impresa. Esso ha poi investito però anche il settore dell'istruzione pubblica, nel quale il problema del controllo della qualità dell'istruzione e della valutazione del prodotto formativo attraverso indicatori della qualità, in rapporto a quello di definire standard formativi per i diversi cicli ed indirizzi, si è andato parallelamente imponendo come uno dei nodi centrali da affrontare nella prospettiva di attuare riforme radicali dei sistemi educativi (in Italia, come meglio vedremo, la prima organica ed incisiva analisi su questo fronte è quella condotta da Vertecchi, 1978). Esso è penetrato tuttavia con maggiore incisività in quei paesi il cui sistema formativo (in particolare i settori dell'istruzione secondaria, della formazione professionale e della formazione superiore) è in più ampia parte gestito in forma privata. Nel mondo anglosassone, e segnatamente negli U.S.A., il concetto di qualità è ormai addirittura giunto a configurarsi come l'idea-chiave di veri e propri movimenti riformatori. Diverse università statunitensi e pressoché tutte le *business schools*, negli ultimi anni, hanno infatti incentrato i loro corsi per manager e dirigenti pubblici e privati sostanzialmente sulle teorie della qualità (Froiland - Fluchs, 1993).

Nell'universo educativo, quindi, intorno al problema della qualità si sono sviluppati, registrando entrambi crescente rilevanza e diffusione, due principali filoni: il primo è rappresentato dalle teorie della qualità sviluppatesi nel contesto professionale e aziendale e poi trasferite in quello scolastico-formativo, in particolare la teoria della "qualità totale"; il secondo concerne invece gli sviluppi più recenti della teoria e della ricerca in campo educativo (nonché le loro dirette connessioni e implicazioni sul piano delle politiche formative) rivolte ai problemi della qualità dell'istruzione, le quali traggono origine sostanzialmente dall'ambito specialistico della docimologia, della pedagogia sperimentale e delle teorie del curriculum. Le elaborazioni teoriche e programmatiche che scaturiscono da questi due ambiti risultano indubbiamente intimamente intrecciate; tuttavia, in relazione alla loro eterogenea origine e matrice teorico-problematica, è utile considerarle in modo distinto, allo scopo di rinvenire con maggiore chiarezza tanto le loro possibili convergenze quanto le implicazioni sostanzialmente

eterogenee che esse possono generare sul piano degli orientamenti e delle prospettive di politica educativa.

La presente rassegna sarà condotta, pertanto, presentando dapprima separatamente questi due filoni paralleli, attraverso un'essenziale disamina dei contributi teorici più rappresentativi sviluppati nell'ambito di ciascuno di essi, e successivamente evidenziando i principi ispiratori comuni e le loro possibili connessioni e integrazioni sul piano applicativo.

2. Breve storia delle principali teorie della qualità

L'idea che il controllo continuo della qualità dei prodotti e la concentrazione degli investimenti sul miglioramento della qualità costituisca la strategia vincente per la "massimizzazione dei livelli di competitività" di un'impresa iniziò ad essere sviluppata già nel periodo della ripresa economica successivo alla seconda guerra mondiale. Lo statunitense Edward Deming è considerato uno dei primi interpreti di questa impostazione ed un pioniere nella messa a punto di tecniche per il controllo della qualità, di cui ha sviluppato in seguito versioni e revisioni sempre più avanzate (cfr. Deming 1982, 1988a, 1988b; per un esame dell'opera di Deming e delle principali applicazioni delle sue teorie cfr. in part. Banta - Phillips - Pike - Stuhl, 1992; Dobyns - Crawford Mason, 1994; Dusharme, 1994; Gartner, 1993; Gitlow - Gitlow, 1987). Svolgendo per molti anni l'attività di consulente per vari grandi cartelli industriali giapponesi⁴, i quali mostrarono maggiore recettività a tali strategie rispetto alle grandi imprese occidentali, egli è considerato da molti specialisti statunitensi uno dei massimi artefici del successo delle imprese nipponiche e del predominio da queste conquistato sui mercati internazionali (e secondo i più critici uno dei responsabili del crollo dell'egemonia statunitense ed europea in alcuni settori, come quelli meccanico ed elettronico) nell'epoca del cosiddetto "toyotismo" (per un'illustrazione generale del modello giapponese della qualità risultano utili soprattutto Imai, 1986 e Hosotani, 1992). Diversi economisti americani sono stati così mossi ad approfondire le dinamiche del mercato e dei consumi legate alla strategia della qualità e sono pervenuti ad elaborare nuovi modelli e nuove tecniche finalizzate al miglioramento della qualità, con l'intenzione di contrastare la concorrenza internazionale delle aziende giapponesi e arginare la loro invasione dei mercati occidentali. Joseph Juran

⁴ Già da alcuni anni dopo la resa giapponese susseguente alle deflagrazioni atomiche, alcuni importanti economisti ed esperti di economia aziendale statunitensi svolsero attività di consulenti per imprese giapponesi, nel quadro di programmi finalizzati a sostenere la ripresa dell'economia nipponica devastata dalla guerra.

(1980, 1981, 1988a, 1988b, 1989, 1991a, 1991b, 1992) è ritenuto il fondatore di questa “new-age” della qualità e ancora attualmente il più importante specialista fra coloro che hanno contribuito a predisporre un sistema più ampio e complesso di strategie per il miglioramento della qualità, spostando l’asse dal controllo della qualità del prodotto tramite la rilevazione della soddisfazione dei clienti e della nuova domanda verso le dinamiche interne all’impresa e alla loro efficienza organizzativa e strategica. In tale nuovo modello l’attenzione è infatti focalizzata soprattutto sulla capacità delle aziende di definire precisi obiettivi e di attuare rigorosi programmi per il loro conseguimento, di formare ed aggiornare costantemente il personale a tutti i livelli gerarchici e di conseguenza di ottimizzare le risorse umane e professionali, attraverso la formazione continua, la condivisione della “*mission*” dell’impresa e l’elargizione di maggiori incentivi. Secondo le più recenti analisi eseguite negli U.S.A., tali strategie “multifunzionali” per il miglioramento della qualità, centrate sull’efficienza organizzativa e sulla pianificazione (Juran, 1992) ed applicate dalle maggiori imprese statunitensi e da alcune multinazionali occidentali, hanno condotto a colmare in molti settori produttivi il *gap* rispetto ai prodotti giapponesi.

È principalmente nel solco di questo progressivo ampliamento ai diversi aspetti e dimensioni di una organizzazione produttiva o di servizi dell’idea di qualità che si sono venute affinando le più recenti teorie del *total quality management*, espressione che dalla seconda metà degli anni Ottanta, nei paesi ad elevato sviluppo industriale, si è andata così diffondendo (generalmente associata a quella di *miglioramento continuo*) in quasi tutti i settori d’attività come la parola d’ordine che meglio esprime i valori e le aspettative legati all’innovazione. Nel quadro di questi nuovi orientamenti l’idea della “qualità totale” viene fondata essenzialmente sul principio di una completa armonizzazione di tutte le dimensioni e gli aspetti di un’organizzazione e su quello intimamente correlato di una piena convergenza dell’impegno di tutte le risorse umane e professionali sui fini dell’organizzazione stessa (Allen - Brady, 1997; Benson - Saraph - Schroeder, 1991; Button - Dukerich, 1991). Nella massima parte della letteratura sull’argomento le condizioni che garantiscono l’armonizzazione e la convergenza sui fini sono ravvisate nella funzione della *leadership*, intesa soprattutto quale capacità di coordinamento strategico e di agevolazione del lavoro e potenziamento dell’efficacia dei compiti (*empowerment*) svolti da tutti i componenti, ad ogni livello, della struttura organizzativa (articolata preferenzialmente per *team* di progetto e orientati al compito e quindi, piuttosto che secondo il tradizionale assetto gerarchico, secondo una fisionomia “a matrice”), nella piena condivisione degli obiettivi e della *mission* generale, nell’efficienza della comunicazione a tutti i livelli, nella verifica sistemati-

ca dei risultati e del *feedback* mediante strumenti di rilevazione rigorosi ed attendibili (i principali lavori di carattere generale ed introduttivo sul TQM (*Total Quality Management*) sono costituiti da Berry, 1991; Feigenbaum, 1983; Goetsch - Davis, 1994; Hackmann - Wageman, 1995; Jablonski, 1987; Oakland, 1989; McClosky - Collett, 1993; O'Neill - Harwood - Osif, 1993; Ross, 1993).

Nei tempi più recenti le concezioni della qualità sono state sviluppate in ulteriori direzioni, in funzione delle eterogenee esigenze cui si legavano, e si sono venuti determinando quindi differenti orientamenti teorici, da ciascuno dei quali deriva un diverso modello applicativo.

Murgatroyd e Morgan (1992, pp. 45-6) ritengono che queste diverse concezioni della qualità possano essere ricondotte a tre fondamentali.

La prima concezione della qualità è quella che più direttamente mira a soddisfare l'esigenza di *garanzia della qualità* (*quality assurance*). Secondo i sostenitori di questa concezione l'adeguamento a standard universali (come gli standard ISO, di cui si tratterà più avanti) soddisfa *a priori* la necessità di assicurare ai potenziali clienti prodotti o servizi qualitativamente appropriati. In pratica essa si fonda sull'idea che i livelli accettabili di qualità e gli indicatori in grado di misurarla possano essere definiti solo da un organismo ufficiale composto da esperti (eventualmente modificando periodicamente gli standard per adeguarli ai mutamenti e alle innovazioni nel frattempo intervenuti) e che esso solo, di conseguenza, sia in grado di garantire e certificare la qualità.

La seconda concezione è quella che fonda il concetto di qualità sull'idea di *conformità al contratto* (*contract conformance*). Secondo tale concezione la qualità non può essere garantita *a priori* e secondo criteri assoluti ed universali, ma va bensì commisurata alle specifiche esigenze dei clienti o utenti di un servizio. La conseguenza più diretta di tale approccio consiste nella necessità di stipulare di volta in volta un contratto con questi ultimi, tramite una negoziazione che pervenga alla definizione di un accordo circa i requisiti fondamentali che il prodotto o il servizio dovrà soddisfare.

La terza concezione si fonda su una nozione di qualità definita in funzione della rispondenza alle aspettative dei clienti o utenti (*customer-driven quality*). Le imprese che seguono programmi ispirati a tale concezione indirizzano di norma i loro sforzi su obiettivi desunti da rilevazioni eseguite sull'utenza e da indagini di mercato. Tale concezione si differenzia dalla precedente essenzialmente per il fatto di determinare gli obiettivi in relazione ad aspettative diffuse e di ordine generale piuttosto che calibrandoli sui singoli casi (Whiteley, 1991; Zeithalm - Parasuraman - Berry, 1990).

La seconda e la terza concezione muovono dal comune presupposto dell'impossibilità di perseguire un livello di qualità assoluto (e quindi

di identificare la qualità totale con tale livello qualitativo soltanto ideale, quantunque magari reso possibile dalle tecnologie e dai procedimenti costruttivi più avanzati), ma solo un livello di qualità accettabile, laddove l'accettabilità viene definita in termini di perfetto equilibrio fra i desiderata fondamentali della categoria di clienti cui il prodotto è destinato e la spesa che tale categoria di clienti è in grado di sostenere. Tanto per fare alcuni semplici esempi, ancorché risulti attualmente teoricamente possibile, in virtù delle tecnologie esistenti, produrre un autoveicolo con prestazioni estremamente avanzate e che garantisca una piena efficienza e una lunghissima durata (in altri termini un veicolo nel quale l'usura dei componenti sia ridotta al minimo e che per molti anni non comportasse quindi guasti o sostituzioni di pezzi), la sua produzione comporterebbe costi, e per conseguenza un prezzo, talmente elevati (che per la legge della domanda e dell'offerta tenderebbero a divenire astronomici), da renderne impossibile l'immissione sul mercato. Per attestarsi su costi accessibili, oltre che competitivi, mirando alla cosiddetta ottimizzazione del rapporto qualità/prezzo, le aziende automobilistiche debbono perciò necessariamente concentrare gli sforzi per ottenere il massimo livello di qualità su alcune caratteristiche a danno di altre, in funzione di scelte basate sulla disponibilità dei clienti (e per alcune caratteristiche, ovviamente, delle agenzie che controllano e collaudano i prodotti la rispondenza alle norme dei brevetti) ad accettare una qualità inferiore per alcune funzioni o componenti ma non su altre. Nel caso dell'automobile è ad esempio evidente che nessun cliente sarebbe disposto ad accettare un motore che presentasse una durata media complessiva di 20.000 Km. oppure che mediamente fosse soggetto a guasto ogni 10.000, mentre la massima parte accetta tranquillamente – oltre alle ordinarie sostituzioni di lubrificante, pneumatici, ganasce o pastiglie dei freni ecc. – di dover andare incontro alla sostituzione per guasto di parti relative, poniamo, all'impianto elettrico, alla carburazione o allo scarico. Analogamente, in un servizio pubblico alcune caratteristiche che costituiscono nel giudizio diffuso dei cittadini indicatori della qualità possono risultare fra loro, per dir così, "inversamente proporzionali", nel senso che il tentativo di incrementare la qualità dell'una comporta inevitabilmente un decremento della qualità dell'altra. Per esempio, è stato constatato che agli sportelli preposti al rilascio di certificati, qualora gli impiegati si rendano disponibili a fornire, con la massima cortesia, informazioni esaustive agli utenti, il maggiore impiego di tempo che ciò comporta incide sui tempi di attesa, in quanto tende proporzionalmente ad allungarsi la "coda" degli altri utenti, mentre all'inverso allo sportello la fila si riduce se gli impiegati tendono ad assecondare in forma più laconica e "sbrigativa" le richieste degli utenti. Le strategie per il miglioramento della qualità di un tale servizio,

pertanto, devono tenere conto di tale difficoltà e di conseguenza orientare gli sforzi per trovare il migliore equilibrio fra le due esigenze, verificando se gli utenti del servizio siano più disponibili ad accettare tempi di attesa più lunghi o impiegati meno “cordiali”⁵.

3. Qualità e definizione di standard: ISO9000 e sue evoluzioni

La prima teoria della qualità, come si è visto, risulta strettamente legata all’esigenza di definire standard qualitativi di prodotti e servizi.

L’idea che le imprese che puntano sulla qualità debbano in qualche modo fornire assicurazione ai clienti che il livello qualitativo dei loro prodotti risulti conforme a determinate caratteristiche si è andata diffondendo già a partire dagli anni Sessanta. Propugnato come una sorta di imperativo deontologico dalle imprese che tentavano di riguadagnare la fiducia dei clienti per difendersi dalla cosiddetta “concorrenza sleale”, ma anche dai competitori stranieri e in particolare, come si è visto, da quelli giapponesi, questo ideale di lealtà verso i clienti e di rispetto e soddisfazione delle loro esigenze ha impresso il primo impulso a quella tendenza che tentava di conciliare lo sviluppo economico nel sistema del libero mercato con un sistema di principi irrinunciabili di fondamento etico ed assiologico. Nel solco di tale tendenza si venne affermando l’uso dei “marchi di garanzia” o “marchi di qualità”, attraverso consorzi o associazioni di imprese, i quali, in nome della salvaguardia degli interessi dei consumatori, si ripromettevano di arginare, per poi definitivamente emarginare, la concorrenza di imprenditori in grado di abbattere i prezzi grazie alla promozione di prodotti o all’impiego di materie prime di qualità più scadenti. L’estensione di tale atteggiamento al settore dei servizi, nel quale il livello qualitativo non può essere definito, come in quello della produzione di beni, in funzione delle caratteristiche del prodotto (ad esempio, nel settore tessile, dalla purezza del tessuto, oppure, in quello alimentare, dall’areale di provenienza), ha determinato la necessità di individuare alcuni indicatori fondamentali della qualità e di assumerli come *standard*. La necessità, altresì, di garantire l’uniformità di tali standard sui mercati internazionali, in tal modo assicurando nei vari paesi l’omogeneità dei criteri di assicurazione della qualità fra i prodotti interni e quelli di importazione, ha condotto alla stipulazione di accordi internazionali su tabelle di standard qualitativi universalmente accettati nell’ambito dei paesi più sviluppati.

⁵ Questo secondo esempio mi è stato personalmente suggerito da patrizio Di Nicola, sociologo dell’organizzazione specialista della qualità totale, che lo ha ricavato dai risultati di analisi e sperimentazioni che ha di recente condotto nell’ambito della pubblica amministrazione.

Il risultato di tale tendenza alla “armonizzazione degli standard” è consistito, come noto, nell’istituzione dell’ISO (*International Organization for Standardization*), la quale, nel 1987, è pervenuta alla messa a punto della prima tabella di standard riconosciuti sull’intero mercato mondiale quali requisiti necessari per assicurare la qualità in ogni settore produttivo e dei servizi.

La tabella, definita ISO9000 e successivamente revisionata e ampliata nel 1994, è articolata in vari sotto-gruppi. Una prima suddivisione è quella fra standard primari, standard secondari e standard di supporto.

Gli standard primari concernono i criteri generali per la garanzia della qualità e vengono a loro volta distinti in due sotto-categorie. La prima di queste specifica i requisiti di qualità quale “garanzia esterna”, intesa quale diretta rispondenza alla domanda dei clienti.

La seconda categoria specifica invece i requisiti di qualità quale “garanzia interna”, ossia i criteri-guida che presiedono al trattamento delle variabili organizzative e comunque interne all’azienda. Agli standard relativi alla garanzia interna si riferiscono le sotto-tabelle ISO9001, ISO9002 e ISO9003, mentre a quelli relativi alla garanzia esterna si riferisce la sotto-tabella ISO9004-1.

Gli standard secondari concernono invece i criteri-guida per la selezione e l’applicazione degli standard primari. Tali standard sono specificati nelle sotto-tabelle ISO9000 e ISO9004.

Gli standard di supporto, infine, riguardano la qualità delle tecnologie e dei supporti volti ad assicurare lo sviluppo e il miglioramento di un sistema di qualità. Questi standard sono raccolti nelle sotto-tabelle della serie ISO10000. In particolare gli standard ISO10011 riguardano i criteri per l’*audit* dei sistemi di qualità, gli ISO10012 i criteri per misurare l’efficienza delle dotazioni tecnologiche, gli ISO10013 i criteri per l’elaborazione di manuali sulla qualità.

In alcuni paesi a tali standard di applicabilità universale sono state affiancate tabelle di standard che, per ciascuna tipologia, specificano requisiti commisurati ad esigenze specifiche legate ai contesti nazionali. Tali standard vengono identificati con le medesime sigle di quelli universali, precedute da codici che identificano lo stato o gli stati nel cui ambito ne è riconosciuta la validità. In alcuni contesti nazionali, poi, si sono imposti più specifici metodi di certificazione della qualità, che rivestono valore di riconoscimento ufficiale per le imprese. Il più importante di questi è il *Malcolm Baldrige Award*, ufficialmente applicato negli Stati Uniti e basato su un sistema di criteri per l’autovalutazione, la competizione leale con la concorrenza di altre aziende leader del settore (*benchmarking*) e l’individuazione delle migliori pratiche. I criteri di qualità Baldrige

sono fondati principalmente sul principio della condivisione diffusa degli obiettivi all'interno dell'intera organizzazione e sono anche alla base del *National Quality Award* della Nuova Zelanda (Brown, 1993; DeCarlo - Sterett, 1990; Fuchsberg, 1993; Garvin, 1991; George, 1992; Kathawala - Elmuti - Toepp, 1991; Marconi, 1993; Reimann, 1991, 1993; Ruben - Bers - Lehr - Rison, 1995; Shening, 1990; per una disamina comparativa dei tre principali modelli di standard di qualità - sistema di Deming, ISO9000 e Baldrige - cfr. Mahoney - Thor, 1994).

Malgrado gli standard elaborati dall'ISO ed altri sistemi di standard riconosciuti al livello internazionale abbiano contribuito in modo decisivo alla omogeneizzazione su scala mondiale alcune fondamentali procedure di controllo dei processi di produzione e distribuzione dei beni e di erogazione dei servizi, imprimendo un'ulteriore spinta decisiva al processo di globalizzazione del mercato, tuttavia molti teorici della qualità totale sottolineano come tale uniformizzazione sia limitata, oltre che dal fatto che l'uso degli standard da parte delle diverse agenzie risulta condizionato dai loro fini specifici, soprattutto dall'esistenza di differenti concezioni della qualità, dal momento che non tutti i teorici della qualità appaiono unanimemente concordi sull'idea che la qualità stessa possa e debba essere garantita in virtù di criteri di applicabilità universale. Gli standard ISO tendono infatti ad esaudire esclusivamente le esigenze su cui si fonda la prima delle tre concezioni della qualità precedentemente illustrate (vale a dire quella della *quality assurance*), mentre i manager che abbracciano una delle due rimanenti concezioni tendono a considerare poco utile il poter disporre di parametri di riferimento di massima generalità, in quanto sono interessati piuttosto ad esaudire le aspettative dei loro specifici clienti o utenti (Bitner - Hubbert, 1994).

Nel 1997 sono stati definiti dall'ISO specifici standard di qualità applicati alla gestione delle attività formative (AFNOR, 1998). Questi standard ISO10015 sono presentati quali "linee direttive per il *management* della qualità nella formazione" e si fondano su un modello che concepisce il processo formativo come articolantesi in quattro stadi fondamentali: l'identificazione e analisi dei bisogni formativi; la pianificazione del percorso di formazione; l'esecuzione del percorso programmato; la valutazione dei risultati. Seguendo questo schema semplificato, vengono presentate cinque tabelle (le prime quattro rispettivamente concernenti i quattro stadi identificati dal modello di riferimento, la quinta relativa ai compiti da assolvere per migliorare la qualità sulla base dell'analisi dello scarto tra risultati attesi e risultati effettivamente conseguiti eseguita in sede di valutazione), ciascuna delle quali elenca alcuni indicatori fondamentali relativamente alla specifica fase del processo cui si riferisce.

Il tentativo di applicare il *Total Quality Management* alle attività formative (cfr. in part., oltre al già citato Murgatroyd - Morgan, 1992, Downey - Frase - Peters, 1994; Fields, 1993; Glatthorn, 1994; Oppenheim, 1992a, 1992b; Rinehart, 1993; Siegel - Byrne, 1994; Schmoker - Wilson, 1993) ha stimolato altresì una copiosa elaborazione di sistemi di indicatori specificamente concepiti per le situazioni formative, di diverso tipo e grado (istruzione scolastica in senso stretto, formazione professionale e continua, formazione manageriale, formazione superiore ecc.). Per quanto concerne l'istruzione scolastica, di particolare interesse, fra la produzione più recente, risulta il sistema di indicatori proposto dallo *Scottish Office* (1997) per l'autovalutazione dei livelli di *performance* (sia sul piano dell'efficienza organizzativa sia su quello della qualità dei risultati dell'insegnamento-apprendimento) da parte dei singoli istituti scolastici. Per quanto riguarda la formazione superiore o "terziaria" (universitaria e non), particolare utilità riveste il lavoro di Cave - Hanney - Henkel - Kogan (1997), che presenta un'amplissima rassegna, a livello mondiale, sull'uso di indicatori in questo specifico settore, corredata da una ricchissima bibliografia. Ulteriori lavori di vasto respiro sono costituiti da Astin, 1991; Lewis - Smith, 1994; Williams, 1993. Per quel che concerne più specificamente il mondo anglosassone, i lavori più significativi risultano quello di Steedman (1992) per la Gran Bretagna, quelli di Monk (1993), Schmoker (1993), Seymour (1993), Fields (1994), Rubin (1994), Siegel e Byrne (1994) per gli Stati Uniti. Un esame comparativo dei modelli applicati in dodici paesi al livello della formazione superiore è presentato in uno specifico rapporto dell'OCDE (OCDE, 1993). Altri contributi di rilievo tematico più circoscritto sono rappresentati da Astin, 1994; Barnett, 1993; Bernowski, 1991; Brett, 1995; Dixon - Gardiner, 1992; Peterson - Cameron, 1993; Ruben, 1995a, 1995b; Ruben - Lehr, 1997; Seymour - Collett, 1993.

Nell'ultimo decennio la *International Organization for Standardization* ha proseguito incessantemente il suo lavoro, aggiornando periodicamente le tabelle degli standard definiti per tutti i settori produttivi e dei servizi, fino alla definizione dei più recenti standard ISO 27001. Tale lavoro ha continuato a trovare applicazione anche nel settore formativo, attraverso la revisione e l'aggiornamento di alcuni specifici aspetti, ma sostanzialmente operando nel quadro concettuale e di principi già definito nell'ambito delle prime versioni dei modelli proposti per l'applicazione di ISO 9001 al settore educativo-formativo⁶. Parallelamente è stata prodotta una alquanto

⁶ Cfr. in part. ISO/IWA 2: *Quality management systems - Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education*, International Organization for Standardization, 2003; <https://www.iso.org/news/2004/01/Ref889.html> [15/09/2017]

copiosa letteratura volta ad eseguire bilanci dei risultati via via conseguiti tramite l'applicazione degli standard ai diversi settori dell'attività formativa (scuola primaria, scuola secondaria, università e formazione terziaria, *Vocational Education and Training*, formazione continua, aziendale e manageriale). Fra questi diversi settori, sicuramente quelli che sono risultati maggiormente oggetto di osservazione ed analisi sono costituiti dalla formazione universitaria, dalla formazione professionale e da quella continua, soprattutto ai livelli più elevati (attività di aggiornamento per manager e professionisti) (cfr. ad es. Gamboa & Melao, 2012). L'ISO ha inoltre svolto un esteso lavoro, pressoché in tutte le aree del globo, al fine di promuovere la cultura degli standard e formare figure specializzate di alto profilo operanti quali formatori e/o ricercatori nel settore della standardizzazione; ha contribuito, in particolare, a sostenere l'istituzione di cattedre universitarie relative a discipline connesse con la standardizzazione, segnatamente nelle Engineering Schools, nelle facoltà economiche e nelle Business Schools. Attraverso questo tipo di impegno l'ISO ha cercato anche di pervenire alla elaborazione e omogeneizzazione di curricula di livello terziario per la formazione di esperti di standardizzazione, con l'obiettivo di definire standard formativi per i percorsi di formazione alla standardizzazione (De Vries, 2003, 2005, 2011; Kelly & Purcell, 2003; Acyl & Borde, 2003).

4. La nozione di qualità applicata al sistema formativo

Utilizzando la tassonomia delle teorie della qualità presentata da Murgatroyd e Morgan (1992), è possibile distinguere ed esaminare più analiticamente i diversi modelli della qualità che si sono progressivamente affermati nello specifico contesto scolastico-formativo.

Alla teoria della *quality assurance* si lega fundamentalmente, come si è visto, l'esigenza di definire standard formativi, all'interno di più o meno ampi sistemi e conseguentemente in rapporto a diverse possibili dimensioni geo-politiche. In molti paesi, intanto, gli standard formativi, in particolare nell'ambito della formazione professionale e continua, vengono in genere definiti a livello di suddivisioni amministrative locali, come nel caso dell'Italia quella regionale. In quasi tutti i paesi economicamente avanzati, poi, il problema della definizione degli standard formativi investe il sistema dell'istruzione a livello nazionale. Tale esigenza è stata tanto più avvertita in quei paesi il cui sistema scolastico ha una struttura maggiormente decentrata e pertanto sia la gestione amministrativa sia l'elaborazione e applicazione dei curricula sono fondate su una più o meno accentuata autonomia. In tal caso, il problema di definire gli standard formativi si collega,

a sua volta, alla necessità di una valutazione costante, sull'intero territorio, della *qualità dell'istruzione*, tramite uno specifico organismo istituito dal governo centrale per operare una verifica continua della validità e dell'efficacia del prodotto formativo nelle diverse aree e nei vari contesti. Una tale istituzione, vale a dire il Servizio Nazionale per la Valutazione della Qualità dell'Istruzione, come noto, è stata finalmente varata nel nostro paese in tempi recentissimi e sta attualmente avviando le proprie attività (cfr. Vertecchi, 1998; per ricostruire a grandi linee il dibattito intorno al Servizio Nazionale nel corso dell'ultimo decennio e soprattutto durante le fasi preparatorie che hanno condotto alla sua istituzione, cfr. in part.: ANDIS, 1997; Allulli, 1990, 1994; Calidoni, 1995; Capra - Bianchi, 1989; Censis, 1989; Confindustria, 1997; Cosimo, 1997; Corda Costa, 1995; Cosulich, 1997; Donzelli, 1986; Esposito, 1990; Guasti, 1988, 1993; Margiotta, 1993; Melucci - Boselli, 1997; Mencarelli, 1997; Moro 1998; Papa, 1992; Rondini, 1995; Sorcioni, 1997; Tiriticco, 1997a, 1997b; Visalberghi, 1989; Zocchi, 1991).

Nelle situazioni nelle quali, poi, esistano organismi di livello sovranazionale o federazioni di stati, e pertanto le dinamiche economico-produttive, il mercato del lavoro e il sistema formativo assumono "giurisdizioni" più ampie, si viene affermando l'esigenza di definire standard di qualità del prodotto formativo su ambiti geo-politici ancor più ampi. È il caso degli Stati Uniti, dove gli effetti deteriori sul piano dei *gap* di qualità del prodotto determinato da un sistema estremamente decentrato e quasi completamente privatizzato ha condotto negli ultimi decenni alla necessità di definire finalità formative generali e standard di competenze per i diversi cicli e indirizzi formativi validi per l'intero territorio federale (un modello di *quality assurance* applicato negli U.S.A. nel particolare settore dell'istruzione e formazione professionale è quello presentato in I.S.A.C.V.E., 1984). Analoga esigenza si va affermando, per il momento almeno *de facto*, nell'ambito dell'Unione Europea, in conseguenza del processo di progressiva "apertura delle frontiere" sul piano del mercato della formazione oltre che di quello economico e del lavoro ed altresì della necessità strettamente collegata di un sempre più ampio inter-riconoscimento dei titoli di studio e di crediti formativi parziali, processi che vanno oramai orientando l'Europa comunitaria verso una graduale omogeneizzazione, almeno nelle linee portanti, dei sistemi formativi. Il processo della cosiddetta globalizzazione, infine, espande ulteriormente l'orizzonte sul quale si attua il processo di uniformizzazione dei sistemi formativi e di standardizzazione delle competenze, cosicché gli standard di qualità dell'istruzione tendono ad essere sempre più riguardati come una componente importante del sistema di standard ISO, idea che implica quella di una almeno tendenziale portata

universale del processo di standardizzazione. Il sistema degli standard ISO viene infatti giudicato dai suoi più strenui sostenitori come applicabile, anche nel settore formativo, almeno in tutti i paesi sviluppati, se non a livello planetario, limitazione, quest'ultima, dovuta sostanzialmente alla sperequazione, difficilmente colmabile a breve o medio termine, con i paesi in via di sviluppo, nei quali il problema centrale per i sistemi formativi è ancora costituito dall'esigenza di estendere il più possibile l'alfabetizzazione di base.

Anche la concezione della qualità quale *contract conformance* ha trovato nel settore scolastico-formativo ampio seguito in tempi recenti. Sulla base dei presupposti di questa teoria, il problema della qualità non investe prioritariamente il sistema formativo nel suo complesso, ma riguarda piuttosto, eminentemente, le singole istituzioni scolastiche e formative (ossia singole scuole, istituti o centri di formazione, oppure reti o consorzi di essi). Della responsabilità di garantire la qualità del prodotto formativo, in accordo con tale modello, sono quindi pressoché completamente investiti gli operatori scolastici e della formazione e soprattutto l'organizzazione interna ad una specifica sede scolastica o centro di formazione. Del valore dei risultati gli insegnanti e i responsabili dell'organizzazione scolastica, sempre secondo tale modello, rispondono direttamente ai loro utenti, concordando con essi obiettivi e mete dell'intervento formativo o, quanto meno, rendendo loro espliciti contenuti, obiettivi e valore dell'offerta formativa, affinché gli utenti medesimi risultino consapevoli, prima di inserirsi nel percorso formativo, di quali risultati potranno attendersi e decidere di conseguenza se l'offerta corrisponde adeguatamente alla loro domanda di formazione. Al primo tipo di impostazione (accordo "bilaterale" sui fini) si lega direttamente il concetto di "contratto (o patto) formativo", ossia di un accordo preliminare che le due parti (istituzione scolastica da una parte, allievi e loro genitori dall'altra) sottoscrivono prima che il percorso formativo abbia inizio e che entrambe si impegnano a rispettare ai fini della sua riuscita. Alla seconda impostazione (esplicitazione dell'offerta formativa) si legano invece i presupposti che ispirano il "progetto educativo d'istituto" e la "carta dei servizi", cioè l'esigenza di documenti pubblici mediante i quali l'istituzione formativa rende partecipi i propri utenti dei suoi fini e si impegna ad operare efficacemente per conseguirli.

Questa seconda impostazione, in realtà, viene a collegarsi ancor più direttamente al terzo modello della qualità, quello *customer-driven*, allorché l'offerta formativa venga indirizzata verso finalità determinate sulla base di una indagine preliminare, o quanto meno di una consapevolezza generale, dei bisogni formativi espressi dall'utenza scolastica nel particolare contesto nel quale l'istituzione formativa è collocata, ciò che generalmen-

te, almeno in linea di tendenza, accade, in quanto l'offerta formativa tende a costituire, nella generalità delle situazioni, per lo meno la risultante di una mediazione fra gli obiettivi verosimilmente raggiungibili in funzione delle risorse disponibili (intese nel senso di mezzi, strumenti e tecnologie didattici, ma anche naturalmente di risorse professionali e di efficienza organizzativa) e quelli verso cui si orientano i bisogni dell'utenza (Carman, 1990).

Tale modello della qualità si è andato gradualmente affermando nel nostro paese almeno a partire dagli importanti provvedimenti normativi emanati nel corso degli anni Settanta (in particolare il D.P.R. 416/74 e la legge 517/77) tramite i quali sono stati istituiti gli organi collegiali di autogoverno della scuola pubblica ed è stata introdotta la programmazione didattico-educativa. Il fatto che gli studenti e i loro genitori, in una generale prospettiva di ampliamento della partecipazione democratica e di decentramento decisionale, prendano parte all'autogoverno della scuola tramite loro rappresentanze, infatti, costituisce già una condizione essenziale per garantire che l'attività formativa sia orientata, se non proprio sulla base di una piena concertazione dei fini tra operatori e utenza, quanto meno su quella di un coinvolgimento consultivo di quest'ultima. Sul piano strettamente gestionale, la norma che sancisce l'assegnazione della carica di presidenza del Consiglio di Istituto ad un rappresentante dei genitori degli alunni costituisce in questo quadro, come sottolineato da molti, un portato particolarmente evidente e significativo dell'affermazione di questa esigenza di coinvolgimento. L'evoluzione verso la prospettiva della piena autonomia gestionale delle istituzioni scolastiche, collegata all'entrata in funzione "a regime" del Servizio Nazionale di Valutazione, peraltro, produrrà sicuramente, come meglio si vedrà, un rafforzamento ulteriore di questa esigenza di garantire la qualità del prodotto formativo secondo i modelli *contract conformance* e *customer-driven*.

Se il modello della *quality assurance* applicato al contesto formativo reca con sé inevitabilmente alcuni principi i quali favoriscono oggettivamente l'ingenerarsi di una visione dell'organizzazione scolastica quale "unità produttiva" di saperi e competenze, alimentando così la cosiddetta concezione "aziendalistica" della scuola (tale tipo di impostazione è per esempio ravvisabile nel lavoro di Sutcliffe e Pollok), i modelli della qualità *contract conformance* e *customer-driven*, invece, pur conservando forti connessioni con logiche e terminologie mutuata dal contesto dell'impresa, si legano tuttavia maggiormente ad una visione dell'attività formativa intesa quale *servizio*, ossia quale compito istituzionale assolto da agenzie formative di esclusivo interesse pubblico, con eminenti finalità sociali e di piena garanzia di diritti costituzionalmente sanciti (essenzialmente il *dirit-*

to *allo studio* e il principio dell'*uguaglianza delle opportunità formative*). Le obiezioni al modello della *quality assurance* basate sull'evidenziazione dei rischi di un trapianto nel contesto formativo di "logiche imprenditoriali" – rischi dai quali, peraltro, non appaiono comunque immuni i rimanenti due approcci – tuttavia, appaiono essere in vasta parte dettate da riserve ideali e timori irriflessi piuttosto che fondate su una disamina accurata dell'effettiva portata e delle reali applicazioni che tale modello della qualità può rivestire nell'ambito dell'organizzazione scolastica. Valutazioni e previsioni più ottimistiche tendono infatti a prefigurare un modello di *school-tailored management* (l'espressione è stata di recente impiegata da Luciano Benadusi nel contesto di un dibattito intorno alla formazione alla dirigenza dei Capi di Istituto), il quale, pur ispirandosi ai principi generali della qualità applicati nelle organizzazioni di tipo imprenditivo, risulti perfettamente conforme ed adeguato alle finalità precipue dell'istituzione formativa in quanto tale.

5. Le iniziative per la qualità nella scuola e il dibattito sulla qualità dell'istruzione in Italia

Analizzando la prima linea di sviluppo delle teorie della qualità in ambito formativo (modelli più direttamente mutuati dal contesto dell'impresa), occorre constatare che i modelli per il miglioramento della qualità dei servizi, incluso il particolare settore scolastico-formativo, hanno trovato nel nostro paese concreta applicazione solo in tempi molto recenti.

Nel corso degli anni Novanta, l'emanazione di alcune importanti normative (in particolare decreti e direttive ministeriali) ha gradualmente introdotto negli apparati pubblici un complesso di innovazioni tese a configurare un nuovo modello di servizi a gestione policentrica e aventi quale comune denominatore il fatto di ispirarsi all'idea di qualità: l'adozione di standard di qualità e di sistemi di controllo dell'efficacia; il decentramento gestionale e organizzativo (tramite una maggiore delega di responsabilità e decisionalità ai dirigenti locali); lo snellimento di numerose procedure, che consente all'utenza una fruizione più immediata ed efficiente dei servizi medesimi (anche in virtù dell'utilizzo di tecnologie telematiche avanzate⁷); l'istituzione di uffici per le relazioni con il pubblico e di "sportelli", volta a favorire un dialogo più aperto con gli utenti ed il concorso più

⁷ Una delle applicazioni più interessanti della telematica in tale contesto è forse costituita dalle *reti civiche*, istituite da diverse Amministrazioni Comunali italiane a partire dalla fine degli anni Novanta e che sono andate progressivamente diffondendosi a un numero crescente di Comuni.

diretto dei cittadini alla maggiore funzionalità degli stessi. Nello specifico contesto delle istituzioni formative tale modello si è andato imponendo attraverso una serie di atti già in precedenza richiamati, cioè, oltre alle prassi vigenti e a suo tempo sancite dai “Decreti delegati”, soprattutto attraverso il riconoscimento della funzione dirigente ai Capi di Istituto, l’istituzione del Progetto Educativo di Istituto e della Carta dei Servizi, l’autonomia organizzativo-didattico-finanziaria degli istituti scolastici.

Negli ultimi anni, inoltre, sulla scorta degli orientamenti espressi nei Piani di Aggiornamento emanati dal Ministero della Pubblica Istruzione (nonché dalle linee direttive per l’elaborazione dei piani promossi al livello provinciale dai vari Provveditorati), i quali hanno indicato quale obiettivo prioritario la promozione di iniziative mirate alla diffusione della cultura della progettualità e del controllo della qualità nelle scuole, in numerose province italiane sono stati promossi dai Provveditorati agli Studi i cosiddetti “Progetti Qualità”. Tali progetti, in larga parte, sono stati finalizzati soprattutto ad attivare sinergie fra istituzioni scolastiche, Enti Locali, Università, parti sociali e associazioni di categoria, imprese, poli e parchi tecnologici. Fra i progetti orientati in tale direzione, valore particolarmente rappresentativo assume l’esperienza condotta dal Provveditorato agli Studi di Terni, promotore di uno dei primi e più incisivi “progetti qualità”, di cui sono stati di recente diffusi i risultati conclusivi. La finalità peculiare di tale progetto è consistita nel proporre “alcune ipotesi di lavoro e alcuni strumenti perché l’amministrazione e la scuola identifichino il proprio modo di essere organizzazione; ripensino, in modo coerente e finalizzato, all’insieme delle attività ricostruendo il proprio processo di erogazione del servizio; sappiano riconoscere e valorizzare tutte le risorse di cui dispongono per migliorare il servizio offerto, riducendo progressivamente i fattori di non qualità e di insoddisfazione”. “Come per l’impresa – prosegue lo stesso documento – la qualità viene identificata in relazione al mercato, così la singola scuola o amministrazione può migliorare solo confrontandosi sistematicamente con l’intera società, all’interno della quale trova le attese di studenti e di famiglie, la domanda di formazione rilevabile dal contesto sociale e produttivo” (Provveditorato di Terni, 1998).

Passando a considerare la seconda linea di sviluppo (questioni relative alla qualità del prodotto scolastico direttamente scaturite dal contesto educativo e dalla riflessione pedagogica), occorre invece evidenziare come in Italia il problema della *qualità dell’istruzione* abbia acquisito un risalto di primo piano nel dibattito pedagogico già molto tempo prima che si affermassero le teorie della qualità “di derivazione manageriale”.

L’esigenza di una rilevazione periodica, tramite opportuni indicatori,

del prodotto scolastico, quale condizione indispensabile per l'attuazione di efficaci interventi compensativi degli svantaggi ed in generale di strategie finalizzate alla perequazione dei *gap* formativi, è stato posto, come già ricordato, da B. Vertecchi già negli anni '70 (Vertecchi, 1978), attraverso la critica al tradizionale concetto di profitto, concepito quale giudizio sulle prestazioni individuali del singolo alunno, nonché al meccanismo della selezione ancora pienamente operante in un sistema scolastico oramai del tutto cosciente di operare di fatto per un'utenza "di massa". Attraverso una disamina puntualmente ed analiticamente corroborata da dati quantitativi utili a mostrare l'evoluzione descritta dal sistema formativo italiano negli ultimi decenni, Vertecchi perveniva infatti a ridefinire il concetto di profitto in termini di "profitto collettivo" e quindi di esiti generali che il sistema formativo è in grado di produrre, ponendo soprattutto l'accento sui dati relativi alle disparità rilevabili "in uscita", le quali denunciano come il sistema scolastico non risulti in grado colmare, ma anzi tenda in realtà ad aggravare, le differenze iniziali, allargando, per dir così, la forbice fra gli alunni che in ingresso presentano prerequisiti adeguati e condizioni favorevoli all'apprendimento e quelli che manifestano invece sostanziali carenze e difficoltà.

Tale proposta contribuiva decisamente a dare impulso alle spinte di quel movimento riformatore che da circa un decennio aveva stigmatizzato la contraddizione intrinseca ad un sistema che, dopo aver compiuto notevoli sforzi per garantire a tutti i cittadini eguali opportunità formative, manteneva pressoché del tutto operanti quei meccanismi di reiezione degli alunni "con scarso profitto" che avevano costituito lo strumento funzionale alla scuola elitaria per garantire la qualità del prodotto formativo e culturale, ad onta della diffusa consapevolezza che l'insoddisfacente profitto costituisse funzione diretta dello svantaggio socio-culturale di cui gli alunni reietti risultano generalmente portatori. Sul medesimo versante veniva altresì denunciata l'inadeguatezza dell'offerta culturale e formativa, sia in rapporto alle esigenze dettate da una società in rapida evoluzione e progressivamente orientata ad un'organizzazione di sempre maggiore complessità (soprattutto sul piano delle competenze, cfr. in part. Visalberghi, 1985 e, per ciò che concerne più strettamente la formazione professionale cfr. Tamborlini, 1992), sia (sul piano più generale della preparazione culturale) in relazione ai bisogni formativi manifestati dalle masse di alunni provenienti dalle classi meno abbienti, il cui retroterra culturale e il cui orizzonte di esperienza si configuravano come del tutto eterogenei a quelli della cultura delle classi dirigenti, alla cui formazione i curricoli della scuola italiana allora vigenti – sostanzialmente conservatisi immutati dalla fondazione della Repubblica – erano destinati (per un'analisi delle caratte-

ristiche del sistema italiano in confronto a quello degli altri paesi avanzati (cfr. in part. Luzzatto, 1992).

Se tentiamo di collegare, sul piano concettuale, tali impostazioni critiche con la schematica classificazione operata da Murgatroyd e Morgan, possiamo affermare che il primo tipo di critica, vale a dire la necessità di un controllo continuo dei risultati in termini di profitto collettivo, allo scopo di delineare adeguate strategie compensative e perequative, approda, quale diretta conseguenza logica, all'esigenza di costituire un organismo nazionale preposto a tale compito, nonché a quella, strettamente connessa, di definire standard formativi di riferimento generale, ed è quindi, in linea generale, collegabile soprattutto all'impostazione della *quality assurance*; l'affermazione dell'esigenza di adeguare l'offerta formativa a standard di competenza generali rilevati attraverso analisi approfondite dell'evoluzione delle dinamiche complessive del mondo lavorativo, si collega più direttamente all'orientamento *customer-driven*; l'esigenza, infine, di adeguare l'offerta formativa ai bisogni più direttamente espressi dagli alunni, e comunque di un'utenza scolastica con caratteristiche proprie dipendenti dalle peculiarità del contesto, si collega alla concezione della qualità come *contract-conformance*.

Questi tre diversi orientamenti – come sottolineano gli stessi Murgatroyd e Morgan – si fondano sicuramente tutti su esigenze ugualmente legittime e non risultano affatto alternativi o addirittura mutuamente escludentisi, bensì tendono allo stato attuale ad essere considerati unitariamente, quali direzioni verso le quali indirizzare, in forma integrata, l'impegno per il miglioramento della qualità dell'istruzione. In accordo con tale prospettiva, il problema centrale diviene quello di perseguire un adeguato equilibrio fra le tre diverse esigenze. Tale problema costituisce ad opinione di molti, in particolare nel nostro paese, una delle principali sfide che il sistema formativo sarà chiamato ad affrontare nel prossimo futuro. Il nodo essenziale della riforma scolastica è infatti costituito proprio dalla necessità di rinnovare e migliorare la qualità dell'offerta formativa perseguendo il più funzionale equilibrio possibile fra la necessità di calibrare quest'ultima sulle istanze "particolaristiche" che provengono dagli specifici contesti, attraverso un'efficace progettazione didattica decentrata e pertanto in virtù dei compiti assegnati tramite l'autonomia didattica e gestionale alle singole scuole o a reti e consorzi di scuole (in linea sia "orizzontale" sia "verticale", per garantire, rispettivamente, l'armonizzazione della formazione di base e l'articolazione delle finalità professionalizzanti, sotto il primo rispetto, e, dal secondo punto di vista, la continuità didattica) ed un'istanza "omogeneizzatrice", la quale è chiamata a garantire che in tutte le situazioni ed i contesti specifici, e soprattutto ad ogni allievo – indipendentemente dalle sue condizioni

iniziali di apprendimento, dalla sua provenienza sociale, dalla sua identità culturale d'origine e dalla sua personalità individuale – sia assicurato il conseguimento dei traguardi formativi essenziali. Il compito di definire e periodicamente revisionare tali standard formativi, in funzione di analisi scientificamente condotte della domanda sociale di formazione, nonché quello relativo al controllo dei risultati, non possono che competere ad un organismo centrale, il quale solo può assolvere, nel pieno rispetto dell'autonomia degli istituti, la funzione di diagnosticare le criticità interne al sistema e di suggerire modalità e strumenti per un'elaborazione progettuale interna alle situazioni stesse finalizzata a sanare le disfunzioni e compensare le disparità. Il sistema, in ultima analisi, potrà migliorare sostanzialmente l'efficacia dell'attività formativa e di conseguenza la qualità generale del prodotto, unicamente grazie ad una struttura in grado di fornire assistenza tecnico-scientifica continua, disponibilità di strumenti di rilevazione e suggerimenti per valide strategie di intervento su tutto il territorio nazionale, rendendo possibile alle singole istituzioni scolastiche di operare più efficacemente al proprio interno per migliorare la qualità della propria offerta formativa specifica e di conseguenza dei risultati ottenuti. Un'ulteriore condizione decisiva, che il Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione dovrebbe, nell'immediata prospettiva, garantire, è costituita dall'attivazione di un'efficace rete di comunicazione e scambio di esperienze fra tutte le istituzioni scolastiche, tramite l'erogazione di un'informazione continua sugli esiti delle attività, la quale consentirà anche di evidenziare prassi virtuose e situazioni di eccellenza che potranno costituire punto di riferimento di esperienze più generalizzate, oltre che rappresentare un'opportunità di aggiornamento continuo di tutti gli operatori scolastici certamente più ricca ed incisiva rispetto alle consuete forme sperimentate in passato.

Bibliografia

- Aa. Vv., “Certificazione e selezione nella Comunità Europea”, *Gestionescuola*, IV, 3, 1987, pp. 32-38.
- Aa. Vv., “La valutazione dell'efficacia dell'insegnamento”, Atti del Convegno Internazionale di Caserta, *La Fisica nella Scuola*, XXII, 4, 1989, pp. 1-111.
- Aa. Vv., “Per la costruzione di un sistema di analisi dei bisogni formativi e di valutazione delle attività di formazione”, *Bollettino Informazioni*, VII, 4, 1989, pp. 7-44
- Aa. Vv., “Per un servizio nazionale di valutazione: esperienze straniere e proposte per l'Italia”, *Informazione e Innovazione*, IV, 17, 1990, pp. 34-54.
- Aa. Vv., “Produttività della scuola e valutazione dell'insegnamento”, *Valore Scuola*, n. 146, 29. 6.1989, pp. 6-9.

- Aa.Vv. (ANDIS), "Sistema Nazionale di Valutazione", *ANDIS : Il giornale dei dirigenti scolastici*, a. 8, n. 41, feb 1997, p. 2-3,
- Aa.Vv., "Dalla programmazione alla valutazione: quale produttività scolastica?", *Scuola Lariana*, n. 24, n.s., 1991, pp. 3-120.
- Acyl A., Borde J.-M., *Training and Education for Standardization in Europe*, Akela Business Engineering, 2003.
- AFNOR, "Project de norme internationale ISO 10015", *AFNOR - Formation Professionnelle*, 50, doc. n. 31, 1998.
- Allen, M. W. - Brady, R. M., "Total quality management, organizational commitment, perceived organizational support and intraorganizational communication", *Management Communication Quarterly*, X, 3, 1997, pp. 316-341.
- Allulli, G., "La valutazione dei sistemi educativi come risposta alle esigenze di qualità", *Educazione Comparata*, I, 1, 1990, pp. 23-28.
- Allulli, G., "A quando un sistema di valutazione nazionale?", *Tuttoscuola*, XX, 343, 1994, p.12.
- Anderson, J. - Dooley, K. - Misterek, S., "The role of profound knowledge in the continual improvement of quality", *Human Systems Management*, X, 4, 1991, pp. 243-260.
- Anderson, M., *Imposters in the temple: American intellectuals are destroying our universities and cheating our students of their future*, New York, Simon - Schuster, 1992.
- Angelo, T. A. - Cross, K. P., *Classroom assessment techniques*, 2a ed., San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- Assar, K. E., "Case study number two: Phoenix: Quantum quality at Maricopa", *Change*, XXV, 3, 1993, pp. 32-35.
- Astin, A. W., "Why not try some new ways of measuring quality?", *Educational Record*, LXIII, 2, 1982, pp. 10-15.
- Astin, A. W., *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*, New York, Macmillan, 1991.
- Astin, A. W., *What matters in college?: Four critical years revisited*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- Axland, S., "Looking for a quality education?", *Quality Progress*, XXIV, 10, 1991, pp. 61- 72.
- Backer, N., *The human side of quality (A position paper)*, Wilson Learning, 1991.
- Backer, N., *Why quality efforts fail*, Wilson Learning, 1991.
- Banta, T. W., *Making a difference: Outcomes of a decade of assessment in higher education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- Banta, T. W.- Phillips, R. H.- Pike, G. R. - Stuhl, J. H., *Applying Deming's quality improvement strategies to assessment in higher education. Final Report. Knoxville*, University of Tennessee, Knoxville, Center for Assessment Research Development, 1992.
- Barker, J. A., *Future edge: Discovering the new paradigms of success*, New York, William Morrow Company, 1992.

- Barnett, R., *Improving higher education: total quality care*, Bristol, Open University Press, 1993.
- Barrett, K. - Greene, R., "No one runs the place: The sorry mismanagement of American's colleges and universities", *Financial World*, 1994, pp. 8-52.
- Bell, H. W., - Hanseman, N. J., "Alphabet soup of management tools: Cincinnati's ASEP process resembles TQM, CQI, and QPS," *NACUBO Business Officer*, XXVII, 7, 1994, pp. 36-39.
- Benson, P.G.- Saraph, J.V.- Schroeder, R.G.. "The effects of the organizational context on quality management: An empirical investigation", *Management Science*, 37, 1991, pp. 1107-1124.
- Bernowski, K., "Restoring the pillars of higher education", *Quality Progress*, 1991, pp. 37-42.
- Berry, T.H., *Managing the Total Quality Transformation*, New York, McGraw-Hill, 1991.
- Bertagna, G., "Meriti di una proposta di legge e quadro d'orientamento", *Nuova Secondaria*, XIV, 9, 1997, pp. 21-22.
- Bitner, M. J. - Hubbert, A. R., "Encounter satisfaction versus overall satisfaction versus quality, in Rust, R. T. - Oliver R. L. (Eds.), *Service quality: new directions in theory and practice*, Thousand Oaks, CA, Sage, 1994, pp. 72-94.
- Blumenstyk, G., "Colleges look to 'benchmarking' to measure how efficient and productive they are", *The Chronicle of Higher Education*, XIV, 1993, A41-A42.
- Bogan, C. E. - English, M. J., *Benchmarking for best practices: Winning through innovative adaption*, New York, McGraw Hill, 1994.
- Boje, D. M. - Winsor, R. D., "The resurrection of Taylorism: Total quality management's hidden agenda", *Journal of Organizational Change Management*, VI, 4, 1993, pp. 58-71.
- Boselli G., 1996, "Per la qualità della scuola", *Dirigenti Scuola*, n. 3, gennaio - febbraio 1996, pp. 10-16.
- Boyer, E. L., "Creating the new American college", *The Chronicle of Higher Education*, XV, 27, 1994, A48.
- Brent, D. R. (Ed.), *Quality in Higher Education*, New Brunswick, NJ, Transaction Publishers, 1995.
- Brigham, S. E., "TQM: Lessons we can learn from industry", *Change*, XXV, 3, 1993, pp. 42-48.
- Broadhead, J.L., "The post-Deming diet: Dismantling a quality bureaucracy", *Training*, 1991, pp. 41-43.
- Brown, M.G, *Baldrige award winning quality: How to interpret the Malcolm Baldrige Award criteria*, 3a ed., White Plains, NY, Quality Resources, 1993.
- Calidoni, L., "La valutazione della scuola: un processo istituzionale in cammino", *Dirigenti Scuola*, XV, 3, 1995, pp. 51-62.
- Calidoni, P., "Quel segmento ipervalutato", *Tuttoscuola*, XXIII, 371, 1997, pp. 42-43.
- Camp, R. C., *Benchmarking: The search for industry best practices that lead to superior performance*, Milwaukee, ASQC Quality Press, 1989.

- Capper, C. A. - Jamison, M. T., "Let the buyer beware: Total quality management and educational research and practice", *Educational Research*, 1993, pp. 25-30.
- Capra, S. - Bianchi, B., "Per la costruzione di un sistema di analisi dei bisogni formativi e di valutazione delle attività di formazione", *Bollettino Informazioni / IRRSAE Veneto*, VII, 4, 1989, pp. 7-44.
- Carman, J. M., "Consumer perceptions of service quality: An assessment of the SERVQUAL dimensions", *Journal of Retailing*, LXVI, 1, 1990, pp. 33-55.
- Carothers, R. L., "Trippingly on the tongue: Translating quality for the academy", *AAHE Bulletin*, XLV, 3, 1992, pp. 6-10.
- Cave, M. - Hanney, S. - Henkel, M. - Kogan, M., *The Use of Performance Indicators in Higher Education*, London - Bristol, J. Kingsley Publ., 3a ed., 1997.
- Censis, "La dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo", *Scuola Democratica*, XIII, 4, 1990, pp. 229-232.
- Censis, *Per un servizio nazionale di valutazione: esperienze straniere e proposte per l'Italia*, Roma, Censis, 1989, poi Firenze, Le Monnier, Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 57, 1991.
- Chaffee, E. E. - Seymour, D., "Quality improvement with trustee commitment", *AGB Reports*, 1991, pp. 14-18.
- Chickering, A. W. - Potter, D., "TQM and quality education: Fast food or fitness center?", *Educational Record*, 1993, p. 36.
- Ciampa, D., *Total quality: A user's guide for implementation*, MA, Addison-Wesley, 1992.
- Coate, L. E., "TQM on campus: Implementing total quality management in a university setting", *NACUBO Business Officer*, 1990, pp. 26-35.
- Concord, C. S., *Why total quality management (TQM) has already "failed" in American higher education*, Paper Presented at the Society for College and University Planning 28th Annual Meeting, Boston, Massachusetts, 1993.
- Confindustria, "Le proposte della Confindustria per l'autonomia scolastica", *Rassegna amministrativa della scuola*, XVI, 10, 1997, pp. 39-41.
- Cornesky, R., *Using Deming to improve quality in colleges and universities*, Madison, Magna, 1990.
- Cornesky, R., *The quality professor: Implementing TQM in the classroom*, Madison, Magna, 1993.
- Cornesky, R. - McCool, S., *Total quality improvement guide for institutions of higher education*, Madison, Magna, 1992.
- Cosimo, G., "Un presidio per l'efficienza: il Servizio Nazionale di Valutazione", *La Vita Scolastica*, LI, 17, 1997, pp. 12-13.
- Corda Costa, M., Il servizio di valutazione, *La Ricerca*, 1.3.1995, pp. 2-4.
- Costin, H. I. (Ed.), *Readings in total quality management*, Fort Worth, Harcourt Brace, 1994.
- Cosulich, L., "La valutazione della qualità del servizio scolastico", *Scuola e Città*, XLVIII, 2, 1997, pp. 69-78.
- Cotter, M., - Seymour, D., "Kidgets", *Quality Digest*, 1993, pp. 27-30.

- Cronin, J. J. Jr. - Taylor, S. A., "Measuring service quality: A reexamination and extension", *Journal of Marketing*, 56, 1992, 55-68.
- Cronin, J. J. Jr. - Taylor, S. A., "SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling performance-based and perceptions-minus expectations measurement of service quality" *Journal of Marketing*, 58, 1994, pp. 125-131.
- Crosby, P. B., *Quality is free*, New York, McGraw-Hill, 1979.
- Crosby, P. B., *Quality without tears: The art of hassle-free management*, New York, McGraw-Hill, 1984.
- Crosby, P. B., *Running things*, New York, McGraw-Hill, 1986.
- Crosby, P. B., *Let's talk quality: 96 questions you always wanted to ask Phil Crosby*, New York, McGraw-Hill, 1990.
- Crump, W. D., "About those quality control programs", *Planning for Higher Education*, XXII, 1, 1993, pp. 36-39.
- Cyert, R. M., "Universities competitiveness, and TQM: A plan of action for the year 2000", *Public Administration Quarterly*, XVII, 1, 1993, pp. 10-18.
- De Landsheere, V., "Il rendimento scolastico è veramente in declino?", *Rinascita della Scuola*, n. 3, 1986, pp. 210-224.
- Dean, J. W. Jr. - Bowen, D. E., "Management theory and total quality: Improving research and practice through theory development", *Academy of Management Review*, XIX, 3, 1994, pp. 392-418.
- DeCarlo, N. J. - Sterett, W. K., "History of the Malcolm Baldrige National Quality Award", *Quality Progress*, XXIII, 3, 1990, pp. 21-27.
- De Vries H., *Learning by example. A possible curriculum model for standardization education*, International Organization for Standardization, 2003.
- De Vries H., *Universities cooperate on a curriculum for standardization*, International Organization for Standardization, 2005.
- De Vries H., *How to do it. Getting standardization into the classroom*, International Organization for Standardization, 2011.
- Deming, W. E., *Quality, productivity, and competitive position*, Cambridge, MA, MIT Center for Advanced Engineering Study, 1982.
- Deming, W. E., *Out of the crisis*, Cambridge, MA, MIT Center for Advanced Engineering Study, 1988a.
- Deming, W. E., "The need for change", *Journal for Quality and Participation*, 1988b, pp. 48-49.
- Deutsch, C. H., "Corporate lessons in campus quality", *New York Times*, 4.8.1991.
- Dixon, T. C., - Gardiner, R. B., "Quality management in higher education", *Australian Journal of Communication*, XIX, 1, 1992, pp. 107-129.
- Dobyns, L. - Crawford-Mason, C., *Thinking about quality: Progress, wisdom, and the Deming philosophy*, New York, Time Books, 1994.
- Donzelli, N., "Una proposta: misuriamo la qualità del prodotto scolastico", *Scuola e didattica*, XXXII, 4, 1986, pp. 10-12.
- Downey, C. J. - Frase, L. E. - Peters, J.J., *The quality education challenge*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 1994.

- Drummond, H., *The quality movement: What total quality management is really all about!*, East Brunswick, NJ, Nichols Publishing, 1992.
- Dusharme, D., "W. Edwards Deming remembered", *Quality Digest*, XIV, 1, 1994, p. 7.
- Dutton, J. - Dukerich, J., "Keeping an eye on the mirror: Image and identity in organizational adaptation", *Academy of Management Journal*, XXXIV, 1991, pp. 517-554.
- Entin, D. H., "Case study number one: Boston: Less than meets the eye", *Change*, XXV, 3, 1993, pp. 28-31.
- Esposito, V., "Valutazione dell'efficienza del servizio scolastico", *Rivista dell'Istruzione*, VI, 1, 1990, pp. 117-131.
- Ettore, B., "Benchmarking: The next generation", *Management Review*, LXXXII, 6, 1993, pp. 10-16.
- Ewell, P., "Assessment: What's it all about?" *Change*, 1985, pp. 32-36.
- Ewell, P., "Assessment: Where are we?", *Change*, 1987, pp. 23-28.
- Ewell, P. T., "Total quality - academic practice: The idea we've been waiting for?", *Change*, XXV, 3, 1993, pp. 49-55.
- Fairhurst, G. T. - Wendt, R. F., "The gap in total quality: A commentary", *Management Communication Quarterly*, 6, 1993, pp. 441-451.
- Fairhurst, G. T., "Echoes of the vision: When the rest of the organizational talks total quality", *Management Communication Quarterly*, 6, 1993, pp. 331-371.
- Feigenbaum, A. V., *Total quality control*, New York, McGraw-Hill, 1983.
- Fields, J. C., *Total quality for schools: a guide for implementation*, Milwaukee, ASQC Quality Press, 1994.
- Fisher, J. L., "TQM: A warning for higher education", *Educational Record*, LXXIV, 2, 1993, pp. 15-19.
- Fitch, D. K. *et alii*, "Turning the Library Upside Down: Reorganization Using Total Quality Management Principles", *Journal of Academic Librarianship*, XIX, 5, 1993, pp. 294-299.
- Flynn B. - Schroeder, R. - Sakakibara, S., "A framework for quality management research and an associated measurement instrument", *Journal of Operations Management*, XI, 4, 1994, pp. 339-366.
- Fornai, G., "Valutazione ed apprendimento in cinque Paesi della Cee", *Rinnovarsi*, XLI, 2-3, 1993, pp. 15-16.
- Froiland, P., "TQM invades business schools", *Training*, XXX, 7, 1993, pp. 52-56.
- Fuchs, E., "Total quality management from the future: Practices and paradigms", *Quality Management Journal*, I, 1, 1993, pp. 26-34.
- Fuchsberg, G., "Baldrige Awards to add schools and hospitals", *The Wall Street Journal*, 24.11.1993.
- Gabor, A., *The man who discovered quality*, New York, Random House, 1990.
- Gales, R., "Can colleges be reengineered?" *Across the Board*, 1994, pp. 16-22.
- Gamboa A.J., Melao N.F., «The impacts and success factors of ISO 9001 in education», *International Journal of Quality & Reliability Management*, XXIX, 2012, 4, pp. 384-401.

- Gareth, W., "TQM in Higher Education: Panacea or Placebo?", *Higher Education*, XXV, 3, 1993, pp. 229-237.
- Gartner, W., "Dr. Deming comes to class", *Journal of Management Education*, XVII, 2, 1993, pp. 143-158.
- Garvin, D., "How the Baldrige Award really works", *Harvard Business Review*, LXIX, 6, 1991, pp. 80-95.
- George, S., *The Baldrige quality system: The do-it-yourself way to transform your business*, New York, John Wiley & Sons, Inc., 1992.
- Giametti, A. B., "Leadership and standards in American universities", *Society*, XXVII, 6, 1990, pp. 41-44.
- Gitlow, H. S., - Gitlow, S. J., *The Deming guide to productivity and competitive position*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1987.
- Gitlow, H. S. - Gitlow, S. J. - Oppenheim, A., - Oppenheim, R., *Tools and methods for the improvement of quality*, Boston, Irwin, 1989.
- Glatthorn, A.A., *Developing a Quality Curriculum*, Alexandria, ASCD, 1994.
- Godbey, G. "Beyond TQM: Competition and cooperation create the agile institution", *Educational Record*, 1993, pp. 37-42.
- Godfrey, A. B., "Ten areas for future research in total quality management", *Quality Management Journal*, I, 1, 1993, pp. 47-70.
- Goetsch, D., - Davis, S., *Introduction to total quality*, New York, Macmillan, 1994.
- Gourman, J., *The Gourman report: A rating of graduate and professional programs in America and international universities*, Los Angeles, National Educational Standards, 1987a.
- Guasti, L., "Approccio alla costituzione di un sistema di valutazione", *Annali della Pubblica Istruzione*, XXXIV, 2, 1988, pp. 170-183.
- Guasti, L., "Valutazione: verso un servizio nazionale", *Il Maestro*, XLVII, 11, 1993, pp. 7-8.
- Gulden, G. K., - Reck, R. H., "Combining quality and reengineering for operational superiority", *Perspectives on the Management of Information Technology*, VIII, 1, 1991, pp. 1-12.
- Hackman, J. - Wageman, R., "Total quality management: Empirical, conceptual and practical issues", *Administrative Science Quarterly*, XL, 1995, pp. 309-342.
- Hall, G. - Rosenthal, J., - Wade, J., "How to make reengineering really work", *Harvard Business Review*, LXXI, 1993, pp. 119-131.
- Hammer, M., "Reengineering work: Don't automate, obliterate", *Harvard Business Review*, LXVIII, 4, 1990, pp. 104-112.
- Hansen, W. L., *Bringing total quality improvement into the college classroom*, University of Wisconsin, 1993.
- Harris, J. - Baggett, M. (Eds.), *Quality quest in the academic process*, London, Methuen, 1992.
- Hemingson, D., - Behrens, K., "How to reengineer the administrative process", *Management Issues*, I, 7, 1993.

- Henderson, R. L., *An analysis of the state of TQM in academia*, Report No. ADA 246-966, Monterey, CA, Naval Postgraduate School, 1991.
- Hiam, A., *Does quality work? A review of relevant studies* (No. 1043). The Conference Board, 1993.
- Higgins, R. C. - Jenkins, D. L., - Lewis, R. P., "Total quality management in the classroom: Listen to your customers", *Engineering Education*, 1991, pp. 12-14.
- Horine, J. E. - Hailey, W. A. - Rubach, L., "Shaping America's future: Total quality management in higher education", *Quality Progress*, XXVI, 10, 1993, pp. 41-62.
- Hosotani, K., *Japanese quality concepts: An overview*, White Plains, NY, Quality Resources, 1992.
- Husen, T., "Comparare l'incomparabile", *Rinascita della Scuola*, XIII, 1, 1989, pp. 3-17.
- Kelly W.E., Purcell D.E., *Adding Value to a standards education: Lessons learned from strategic standardization course*, 2003.
- Imai, M., *Kaizen: The key to Japan's competitive success*, Cambridge, MA, Productivity Press, 1986.
- ISO/IWA 2: *Quality management systems - Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education*, International Organization for Standardization, 2003.
- Ivancevich, R. L., - Ivancevich, S. H., "TQM in the classroom", *Management Accounting*, LXXIV, 1992, pp. 14-15.
- Jablonski, J. R., *Implementing total quality management: An overview*, San Diego, CA, Pfeiffer and Company, 1991.
- Johansson, H. J. - McHugh, P., - Pendlebury, A. J. - Wheeler III, W., *Business process reengineering: Breakpoint strategies for market dominance*, West Sussex, England, John Wiley & Sons, 1993.
- Jones, D., "Concentration on quality spreading wide", *USA Today*, 1993.
- Jordan, T. E., *Measurement and evaluation in higher education: Issues and illustrations*. London, Falmer Press, 1989.
- Juran, J. M., *Quality planning and analysis*, New York, McGraw-Hill, 1980.
- Juran, J. M., *Juran on planning for quality*, Cambridge, MA, Productivity Press, 1988a.
- Juran, J. M., *Quality control handbook*, 4a ed., New York, McGraw- Hill, 1988b.
- Juran, J. M., *Juran on leadership for quality: An executive handbook*, New York, The Free Press, 1989.
- Juran, J. M., "World War II and the quality movement", *Quality Progress*, XXIV, 12, 1991a, pp. 19-24.
- Juran, J. M., "Strategies for world class quality", *Quality Progress*, XXIV, 12, 1991b, pp. 81-85.
- Juran, J. M., *Juran on quality by design: the new steps into goods and services*, New York, Macmillan, 1992.
- Kaplan, R. S. - Norton, D. P., "Putting the balanced scorecard to work", *Harvard Business Review*, 71, 1993, pp. 134-147.

- Kathawala, Y. - Elmuti, D., - Toepp, L., "An overview of the Baldrige Award: America's tool for global competitiveness", *Industrial Management*, XXXIII, 2, 1991, pp. 27-29.
- Keehley, P. - Medlin, S., "Productivity enhancements through quality innovations", *Management Review*, XV, 2, 1991, pp. 217-228.
- Keller, G., "Increasing quality on campus", *Change*, 1992, pp. 48-51.
- Kerr, C. - Gade, M. L. - Kawaoka, M., *Troubled times for American higher education: The 1990's and beyond*. Albany, New York, SUNY Press, 1993.
- King, B., *Hoshin planning: The developmental approach*, London, Methuen, 1989.
- Kinni, T. B., "A Reengineering Primer", *Quality Digest*, XIV, 1, 1994, pp. 26-30.
- Lamoglia, J., "'Top ten' lessons of quality improvement", *Human Resources News*, 1992, p. A16.
- Lederman, L. C., *Asking Questions and Listening to Answers: A Guide to Using Individual Focus Group, and Debriefing Interviews*, Dubuque, Iowa, Kendall/Hunt, 1996.
- Lewis, B. R. - Mitchell, V. W., "Defining and measuring the quality of customer service", *Marketing Intelligence and Planning*, VIII, 6, 1990, pp. 11-17.
- Lewis, R. G., - Smith, D. H., *Total quality in higher education*. Delray Beach: St. Lucie Press, 1994.
- Lipari, D., *Valutazione e certificazione nei processi formativi*, Roma, Ial-Cisl, 1992.
- Luzzatto, G., "La 'variabile' italiana: quattro elementi di condizionamento del sistema formativo", *Riforma della scuola*, 2-3, 1992, pp. 48-49.
- Lynch, R. L. - Cross, K. F., *Measure up! Yardsticks for continuous improvement*, Cambridge, Blackwell Publishers, 1991.
- Mahoney, F. X. - Thor, C. G., *TQM trilogy: Using ISO9000, the Deming Prize, and the Baldrige Award to establish a system for total quality management*, New York, AMA, 1994.
- Main, J., *Quality Wars*, New York, Free Press, 1994.
- Malizia, G., "Drop-out e situazione in Europa", *Docente*, 7 (423), 1990, pp. 396-409.
- Mangan, K. S., "TQM: Colleges embrace the concept of 'total quality management'", *Chronicle of Higher Education*, 13, 1992, A25-A26.
- Marchese, T., "TQM reaches the academy", *AAHE Bulletin*, XLIV, 3, 1991, pp. 3-9.
- Marchese, T., "TQM at Penn: A report on first experiences", *AAHE Bulletin*, XLV, 3, 1992, pp. 3-5.
- Marchese, T., "TQM: A time for ideas", *Change*, XXV, 3, 1993, 10-13.
- Marconi, J., *The Malcolm Baldrige national quality award self-assessment workbook*, Methuen, 1993.
- Margiotta, U., "Quale metro per la scuola. Il sistema di valutazione", *Rassegna dell'Istruzione*, XLVII, 5-6, 1993, pp. 81-89.
- Masters, R. J. - Leiker, L., "Total quality management in higher education: Applying Deming's Fourteen Points", *CUPA Journal*, 1992, pp. 27-31.

- Mastrolia, V., "Autonomia e valutazione", *Informa*, IV, 13, 1997, p. 1.
- Mayhew, L. B. - Ford, P. J. - Hubbard, D. L., *The quest for quality*, San Francisco, Jossey Bass Publishers, 1990.
- McClosky, L. - Collett, D., *TQM: A basic text*, London, Methuen, 1993.
- McCormick, B. L., "Quality and education: Critical linkages", *Eye on Education*, 1993.
- McMillan, J. J. - Cheney, G., "The student as consumer: The implications and limitations of a metaphor", *Communication Education*, XLV, 1996, pp. 1-15.
- Melucci, A. - Boselli, G., "Sulla valutazione della qualità di una scuola", *Bambini*, XIII, 5, 1997, pp. 10-16.
- Meister, J. C., *Corporate quality universities: Lessons in building A world-class work force*, New York, Irwin Professional Publishing, 1994.
- Melan, E. H., "Quality improvement in higher education: TQM in administrative functions", *CUPA Journal*, 1993, pp. 7-18.
- Melissaratos, A. - Arendt, C., "TQM can address higher ed's ills", *NACUBO Business Officer*, 1992, pp. 32-35.
- Mencarelli, M., "Qualità: tre modelli contemporanei", *Insegnare*, s. 3, 10, 1997, pp. 22-23.
- Milbank, D., "Academe gets lessons from big business", *The Wall Street Journal*, 1992.
- Miller, L. M., *Design for total quality: A workbook for socio-technical Design*, Atlanta, The Miller Consulting Group, Inc., 1991.
- Miller, R. I., *Applying the Deming method to higher education*, Washington D.C., College and University Personnel Association, 1991.
- Mingle, J. R., "The political meaning of quality", *AAHE Bulletin*, 42, 1989, pp. 8-11.
- Mintzberg, H., *Structure in Fives: Designing effective organizations*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1983.
- Mitter, W., "Promozione e selezione: un problema attuale nella comparazione internazionale", *Ricerca Educativa*, IV, 3, 1987, pp. 1-14
- Molinari, L., "La valutazione periodica del dirigente scolastico", *Il Dirigente Scolastico*, 1997, pp. 3-6.
- Moro, W., "Autonomia delle scuola e nuova qualità della formazione", *Insegnare*, s. 3, 1, 1998, pp. 19-22.
- Mullin, R. - Wilson, G. - Grelle, M., *TQM: Revolution or just another fad?*, Commissioned Paper for American Association for Higher Education "Double Feature Conference", Chicago, in corso di stampa.
- Murgatroyd S. - Morgan C., *Total Quality Management and the School*, Philadelphia, Open University, 1992, 2a ed. 1994.
- Nadler, D. A. - Gerstein - M. S., Shaw, R. B., *Organizational architecture: Designs for changing organizations*, San Francisco, Jossey- Bass, 1992.
- Nagy, J., Cotter, M. *et alii*, "Case study number three: Madison: How TQM helped change an admission process", *Change*, XXV, 3, pp. 36-40.

- Neel, C. W. - Snyder, W. T., "Building responsive universities: Some challenges to academic leadership", in Stahl M.J.- Bounds, G.M. (Eds.), *Competing Globally Through Customer Value*, Connecticut, Quorum, 1991 pp. 67-72.
- Negro G., 1995, *Qualità totale a scuola*, Milano, Edizioni "Il Sole 24 ore".
- Neri, S., "Verso il Sistema Nazionale di Valutazione", *L'Educatore*, XLIV, 19, 1997, p. 3.
- Nicoli, D., "Esigenza di un approccio di qualità dell'offerta formativa post-secondaria", *Professionalità*, 8, 1992, pp. 12-15.
- Olian, J. D., *Everybody's enamored with total quality: Will academia be smitten? Synthesis: Law and Policy in Higher Education*, III, 3, 1991, pp. 184-189.
- O'Neil, R. M. - Harwood, R. L., - Osif, B. A., "A total look at total quality management: A TQM perspective from the literature of business, industry, education, and librarianship", *Library Administration - Management*, VII, 4, 1993, pp. 244-254.
- Oppenheim, R., "Quality in the classroom, Part I: Quality and the extended process", *TA News*, I, 1, 1992a, pp. 1-2.
- Oakland, J., *Total Quality Management*, London, Butterworth, 1989.
- Oppenheim, R., "Quality in the classroom, Part II: Who owns the problem", *TA News*, I, 2, 1992b, pp. 1-2.
- Papa, P., "Produttività della scuola e possibilità di verifica, Idee per un servizio nazionale di valutazione", *Insegnare*, III, 2, 1992, pp. 17-19.
- Parasuraman, A. - Berry, L. L., "Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale", *Journal of Retailing*, LXVII, 4, 1991, pp. 420-450.
- Parasuraman, A. - Zeithaml, V. A., "SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality", *Journal of Retailing*, LXIV, 1, 1988, pp. 12-40.
- Parasuraman, A. - Berry, L. L. - Zeithaml, V. A., "Guidelines for conducting service quality research", *Marketing Research*, 1990, pp. 34-44.
- Parasuraman, A. - Berry, L. L. - Zeithaml, V. A., "Understanding customer expectations of service", *Sloan Management Review*, XXXII, 3, 1991, pp. 39-48.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., - Berry, L. L. (1984). A conceptual model of service quality and its implications for future research (Report No. 84-106). Marketing Science Institute.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. - Berry, L. L. (1994, January). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: Implications for further research. *Journal of Marketing*, 58, 111-124.
- Paton, S. M. (1993). TQM thrives at Babson College. *Quality Digest*, 13(9), 32-43.
- Peck, S. M. (1993). *A world waiting to be born: Civility rediscovered*. New York: Bantam Books.
- Petak W.J. (Ed.), *Proceedings from the Second Annual Symposium on the Role of Academia in National Competitiveness and Total Quality Management*, Los Angeles, CA, University of Southern California, 1991.
- Petelin, G., "Quality: A higher level of mediocrity?", *Australian Journal of Communication*, XIX, 2, 1992, pp. 140-152.

- Peterson, M. W. - Cameron, K. S., *Total quality management in higher education: From assessment to improvement*, rassegna bibliografica non ancora pubblicata (1993).
- Pettegrew, L. S., *The dark side of quality: A critique of the quality movement in America*, Paper presented to the Business faculty, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia, 1992.
- Provveditorato agli Studi di Terni, *Il Progetto Qualità nelle scuole*, Terni, Thyrius, 1998.
- Reed, R. - Lemak, D. J., "Beyond process: TQM content and firm performance" *Academy of Management Review*, XXI, 1, 1996, pp. 173-201.
- Reese, L. D. - Parmenter, V. F., "Improving quality and efficiency: A case study from the University of Florida", *NACUBO Business Officer*, XXVII, 7, 1994, pp. 41-44.
- Reger, R. K. - Gustafson, L. T. - Demarie, S. M. - Mullane, J. V., "Reframing the organization: Why implementing total quality is easier said than done", *Academy of Management Review*, XIX, 3, 1994, pp. 565-584.
- Reimann, C. W., "The Baldrige criteria speak for themselves", *Quality Progress*, 1991, pp. 43-44.
- Reimann, C. W. - Hertz, H. S., "The Malcolm Baldrige National Quality Award and ISO 9000 registration: Understanding their many differences", *ASTM Standardization News*, 1993, pp. 42-53.
- Scheuing, E. E., *Baldrige criteria become national quality standard*, *Planning Review*, XVIII, 5, 1990, pp. 44-45.
- Riley, P., *The winner within: A life plan for team players*, New York, G. P. Putnam's Sons, 1993.
- Rinehart, G., *Quality education*, Milwaukee, ASQC Quality Press, 1993.
- Rison, M. - Tromp, S. - Ruben, B. D., *Team Facilitation*, Dubuque, IA, Kendall/Hunt, 1997.
- Roberts, H. V. - Sergesketter, B. F., *Quality is personal: A foundation for total quality management*, New York, The Free Press, 1993.
- Robinson, J. D. I. - Akers, J. F. - Atrzt, E. L. - Poling, H. A. - Galvin, R. W., - Allaire, P. A., *An open letter: TQM on the campus*, *Harvard Business Review*, LXIX, 6, 1991, 94-95.
- Rogers, C. C. - Roethlisberger, F. J., "Barriers and gateways to communication", *Harvard Business Review*, 1991, pp. 106-111.
- Romei P., *La qualità nella scuola*, Milano, McGraw-Hill, 1991.
- Rondini, R., *Per un sistema nazionale di valutazione*, Roma, Anicia, 1995.
- Ross, J. - Ross, J., "Into Africa", *TQM Magazine*, III, 4, 1993, pp. 49-53.
- Ross, J. E., *Total quality management: Text, cases, and readings*, Delray Beach, St. Lucie Press, 1993.
- Rubach, L., - Stratton, B., "Teaming up to improve U.S. education", *Quality Progress*, 1994, pp. 65-68.
- Ruben, B. D., "What undergraduate students remember: Thoughts on teaching, learning and interpersonal communication", *T - L Newsletter*, 1993, p. 1.

- Ruben, B. D., *A Comprehensive Approach to Quality in Higher Education: Beyond TQM*, Dubuque, IA, Kendall-Hunt, 1995a.
- Ruben, B. D., *Defining and Assessing Quality in Higher Education: Beyond TQM*, Dubuque, IA, Kendall-Hunt, 1995b.
- Ruben, B. D., *The Quality Approach in Higher Education: Context and Concepts for Change*, Dubuque, IA, Kendall-Hunt, 1995c.
- Ruben, B. D., *What Students Remember: Teaching, Learning, and Human Communication*, Dubuque, IA, Kendall-Hunt, 1995d.
- Ruben, B. D., *Tradition of Excellence: Higher Education Quality Self-Assessment Program*, Dubuque, IA, Kendall-Hunt, 1995e.
- Ruben, B. D., *The Face of Higher Education: Quality and Service Excellence on the Front Line*, Dubuque, IA, Kendall/Hunt, 1996.
- Ruben, B. D., *Service Excellence and Leadership in Higher Education*, Dubuque, IA, Kendall/Hunt, 1997a.
- Ruben, B. D., *Service Excellence in Higher Education: Faculty Issues*, Dubuque, IA, Kendall/Hunt, 1997b.
- Ruben, B. D. - Bury, R. - Lehr, J. - Rison, M., "A Baldrige-Based Approach to Higher Education", *TQM in Higher Education*, IV, 1, 1995.
- Ruben, B. D. - Bringham, S., "Business and Higher Education Partnerships: An Interview With Brent Ruben", *The Coordinators Corner*, II, 2, 1996.
- Ruben, B. D. - Rosner, F., "'Rutgers University: Beyond TQM' (An Interview With Brent Ruben)", *TQM in Higher Education*, V, 2, 1996.
- Ruben, B. D. - Lehr J., *Excellence in Higher Education: A Guide to Organizational Self-Assessment, Strategic Planning and Improvement*, Dubuque, IA, Kendall/Hunt, 1997.
- Rush, S. C., "Productivity or quality: In search of higher education's yellow brick road", *NACUBO Business Officer*, 1992, pp. 36-42.
- Schargel, F. P., "Promoting quality in education", *Vocational Education Journal*, 1991, pp. 34-35.
- Schargel, F. P., "Total quality education in Brooklyn" *Quality Digest*, XIII, 9, 1993, pp. 48-53.
- Senge, P. M., *The fifth discipline: The art - practice of the learning organization*, New York, Doubleday Currency, 1990.
- Seymour, D. T., "TQM on campus: What the pioneers are finding", *AAHE Bulletin*, XLIV, 1991, pp. 10-18.
- Seymour, D. T. - Collett, *Total quality management in higher education: A critical assessment* (Appl. Rep. No. 91-01), Methuen, MA, GOAL/QPC, 1991.
- Seymour, D. T., *On Q: Causing quality in higher education*, Phoenix, Oryx Press, 1992.
- Seymour, D. T., "TQM: Focus on performance, not resources", *Educational Record*, 1993a, pp. 6-14.
- Seymour, D., Quality on campus: Three institutions, three beginnings. *Change*, XXV, 3, 1993b, pp. 14-27.
- Seymour, D. T., *Total quality management in higher education: Clearing the hurdles*, Methuen, MA, GOAL/QPC, 1993c.

- Shafer, B., S., - Coate, L. E., "Benchmarking in higher education: A tool for improving quality and reducing cost", *NACUBO Business Officer*, 1992, pp. 28-35.
- Sherr, L.A. - Teeter, D.J. (Eds.), *Total Quality Management in Higher Education*, New Directions for Institutional Research, n. 71, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.
- Shiba, S. - Graham, A. - Walden, D., *A new American TQM: Four practical revolutions in management*, Cambridge, MA, Productivity Press, 1993.
- Siegel, P. M. - Byrne, S., *Using quality to redesign school systems*, Milwaukee, Wis., ASQC Quality Press, 1994.
- Schmoker, M.J. - Wilson, R.B., *Total quality education: profiles of schools that demonstrate the power of Deming's management principles*, Bloomington, IND, Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1993.
- Slater, R. H., "Integrated process management: A quality model", *Quality Progress*, 1991, pp. 75-80.
- Sorcioni, M., "Autonomia e valutazione, legame vitale: Offsted (GB), il caso da studiare", *Autonomia e Dirigenza*, VII n. s., 1-2, 1997, pp. 37-42.
- Soter, T., "A business plan for education", *Management Review*, LXXXII, 6, 1993, pp. 10-16.
- Spencer, B. A., "Models of organization and total quality management: A comparison and critical evaluation", *Academy of Management Review*, XIX, 3, 1994, pp. 446-471.
- State of New Jersey, Report to the New Jersey Board of Higher Education from the Advisory Committee to the college outcomes evaluation program, 1987a.
- State of New Jersey, *Appendices to the report to the New Jersey Board of Higher Education from the Advisory Committee to the college outcomes evaluation program*, 1987b.
- Steedman, H., "Assessing Performance and Standards in Education and Training: a British view in corporative perspective", *Comparative Education*, 1, 1992, pp. 53-59.
- Steingard, D. S. - Fitzgibbons, D. E., "A postmodern deconstruction of total quality management (TQM)", *Journal of Organizational Change Management*, VI, 4, 1993, pp. 72-87.
- Steingraber, F. G., *Total quality management: A new look at a basic issue*, Institutional Investor CEO Roundtable, Naples, Florida, 1990.
- Stewart, T. A., "Reengineering: The hot new managing tool", *Fortune*, 1993, pp. 41-48.
- Sutcliffe, W. - Pollock, J., "Can the TQM Approach Used in Industry Be Transferred to Institutions of Higher Education?", *Vocational Aspect of Education*, XLIV, 1, 1992, pp. 11-27.
- Teas, R. K., "Expectations as a comparison standard in measuring service quality: An assessment of a reassessment", *Journal of Marketing*, LIV, 1994, pp. 132-139.
- Teeter, D. - Lozier, G. G., *Pursuit of quality in higher education: Case studies in total quality management*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

- Tuckman, B. W. - Johnson, F. C., *Effective college management: The outcome approach*, New York, Praeger, 1989.
- Thomason, J., "Revitalization of Library Service", *New Directions for Institutional Research*, n. 78, 1993, pp. 49-51.
- Tiriticco, M., "Dalla valutazione dell'alunno alla valutazione del servizio e del sistema", *Il Dirigente Scolastico*, 1997a, p. 18-30,
- Tiriticco, M., "La valutazione del servizio: indicazioni per il monitoraggio", *Il Dirigente Scolastico*, 1997b, pp. 23-40,
- Toni R., *Autonomia, Qualità, Progetto*, Novara, De Agostini, 1996
- Total Quality Forum V, *A Report of Proceedings of the Total Quality Forum V, Rise to the Challenge: Best Practices and Leadership*, Schaumburg, IL, Motorola University, 1993.
- Tromp, S. - Warner, D., *Root Cause Analysis in Higher Education*, Dubuque, IA, Kendall/Hunt, 1997.
- Tromp, S. - Warner, D. - Ruben, B. D. - Waldman, D., *Process Improvement in Higher Education*, Dubuque, IA, Kendall/Hunt, 1997.
- Tse, D. K. - Nicosia, F. M. - Wilton, P. C., "Consumer satisfaction as a process", *Psychology - Marketing*, VII, 3, 1990, pp. 177-193.
- University of Michigan, *Becoming involved in M-Quality*, University of Michigan, Ann Arbor, 1994.
- Vaniscotte, F., "L'insuccesso scolastico nei Paesi della Comunità europea", *Aggiornamenti Sociali*, XLI, 1, 1990, pp. 73-84.
- Vairetti U., 1995, *Fare qualità nella scuola*, Firenze, Le Monnier.
- Vergani, A., "La valutazione dei processi formativi", *Professionalità*, XI, 1, 1991, pp. 42-46.
- Vergani, A., "Qualità dei servizi e qualità della formazione", *Skill*, 5, 1992, pp. 45-54.
- B. Vertecchi, *La qualità dell'istruzione*, Torino, Loescher, 1978.
- Vertecchi, B., "Primi passi del Servizio Nazionale per la qualità dell'istruzione" *Cadmo*, 15, 1998, p. 3 sgg.
- Visalberghi A., "Il problema della valutazione del prodotto scolastico visto dal presidente del Cede", *La Vita Scolastica*, XLIII, 9, 1989, pp. 12-14.
- Walton, M., *The Deming management method*. New York, Putnam, 1990.
- Wendt, R., "Learning to "walk the talk": A critical tale of the micropolitics at a total quality university" *Management Communication Quarterly*, VIII, 1, 1994, pp. 1-45.
- Weinstein, L. A., *Moving a battleship with your bare hands: Governing a university system*, Madison, Magna Publications, 1993.
- Whiteley, R.C., *The Customer Driven Company - Moving from Talk to Action*, New York, Addison Wesley, 1991.
- Wilshire, B., *The moral collapse of the university: Professionalism, purity, and alienation*, Albany, State University of New York Press, 1990.
- Wingspread Group on Higher Education, *An American imperative: Higher expectations for higher education*, Racine, WI, The Johnson Foundation, 1993.

- Witcher, B. "The changing scale of total quality management", *Quality Management Journal*, 1995, pp. 9-29.
- Woodruff, R. B. - Schumann, D. W. - Gardial, S. F., "Understanding value and satisfaction from the customer's point of view", *Survey of Business*, XXIX, 3, 1993, pp. 33-40.
- Zeithalm, V.A. - Parasuraman, A. - Berry, L., *Delivering Quality Service - Balancing Customer Perceptions and Expectations*, New York, Free Press, 1990.
- Zemke, R., "A bluffer's guide to TQM," *Training*, 1993, pp. 48-55.
- Zemke, R., "TQM: Fatally flawed or simply unfocused?" *Training*, 8, 1992.
- Zocchi, P., "Per un sistema di valutazione nazionale in Italia", *Rassegna Amministrativa della Scuola*, X, 7, 1991, pp. 5-10.

<https://www.iso.org/news/2004/01/Ref889.html>

Il modello CAF per l'autovalutazione delle istituzioni scolastiche

di *Emilio Lastrucci*

1. Premessa

A partire dall'inizio di questo secolo, in tutti i Paesi industrializzati, la cultura del *Total Quality Management* si è rapidamente diffusa nel mondo delle imprese e successivamente anche nelle pubbliche amministrazioni.

Fra i diversi modelli sviluppati ed applicati, anche nel nostro Paese, nei diversi comparti dell'amministrazione pubblica, un approccio che ha registrato massima influenza e fornito riscontri particolarmente significativi è il *Common Assessment Framework* (CAF).

Tale approccio si è andato diffondendo in modo crescente anche all'interno della scuola e rappresenta oramai il tipo di certificazione della qualità che la massima parte delle istituzioni scolastiche cercano spontaneamente di acquisire allo scopo di fornire tanto alla propria utenza quanto alla committenza (vale a dire al MIUR ed ai suoi organismi di controllo e valutazione) un ulteriore attestato di garanzia dell'efficienza e dell'efficacia del proprio operato.

Di questo modello è stata messa a punto una versione europea, condivisa dai diversi Paesi membri della UE, le cui revisioni più aggiornate mettono a disposizione di chi intenda applicare il modello schemi di criteri, esemplificazioni e linee-guida da utilizzare nella attuazione del processo, dalla fase di definizione delle procedure di autoanalisi fino all'impiego dei risultati di quest'ultima ai fini della pianificazione delle azioni di miglioramento¹.

In Italia il Dipartimento della funzione pubblica ha messo a disposizione di tutti gli enti e le amministrazioni, già da circa un quindicennio, que-

¹ Cfr. S. Bellotti (a cura di), *CAF 2013*, ediz. ital., FORMEZ PA, 2014.

sto modello, in diverse versioni calibrate sulle esigenze specifiche relative alle fisionomie peculiari delle differenti istituzioni pubbliche. Fra queste, la versione “CAF Education”² rappresenta quella specificamente adattata alle esigenze di autovalutazione delle istituzioni scolastiche. Il presupposto generale da cui, in generale, muove l’iniziativa del Dipartimento consiste nell’idea che tutte le organizzazioni che decidono di autovalutarsi lo facciano allo scopo di migliorare i loro processi decisionali e gestionali, per poter analizzare e interpretare le proprie prestazioni organizzative, nonché individuare le priorità nell’implementazione di processi di cambiamento e nella riprogettazione della funzionalità organizzativa, ai fini del miglioramento continuo.

2. Genesi e sviluppo del modello CAF e del *CAF Education*

Sul finire degli anni ’90, i vertici governativi responsabili della gestione della pubblica amministrazione di diversi Paesi membri dell’UE definirono quale obiettivo comune quello di un controllo continuo dell’efficienza/efficacia dei servizi pubblici, volto alla crescita continua della qualità, ed incaricarono l’EUPAN (*European Public Administration Network*) di sviluppare strumenti di rilevazione ed analisi rigorosi e fondati su basi scientifiche finalizzati a tale scopo. Risultato del lavoro condotto dall’EUPAN fu il CAF, «un vero e proprio strumento comune europeo per la gestione della qualità destinato al settore pubblico e sviluppato dal settore pubblico stesso³», la cui prima versione fu presentata nel maggio del 2000. Da allora oltre tremila istituzioni pubbliche hanno applicato tale strumento all’autovalutazione del loro operato. Contemporaneamente, molti esperti hanno lavorato a redigere versioni più avanzate e, soprattutto, più specifiche, del CAF, per adattare questo strumento di utilità generale alle particolarità dei diversi comparti e settori della pubblica amministrazione e alle vocazioni specifiche e diversificate delle diverse istituzioni.

La versione del CAF finalizzata all’analisi e al miglioramento della qualità nel settore dell’istruzione/formazione rappresenta uno dei prodotti più significativi di questo lavoro di calibratura dello strumento. Numerosi esperti di diversa nazionalità hanno cooperato per conseguire tale obiettivo. In una prima fase l’adattamento del CAF al contesto scolastico-formativo è stato realizzato all’interno di singoli contesti nazionali: «la co-

² S. Bellotti (a cura di), *CAF & Education 2013. Migliorare le organizzazioni pubbliche attraverso l’autovalutazione*, FORMEZ PA, 2014.

³ *Op. cit.*, p. 4.

munità belga di lingua francese (Gérard Alard, Christine Defoin, Gérard Reynders, Pascale Schellens e Annette Verbeke, coordinati dal corrispondente nazionale CAF belga, Jean-Marc Dochot), la Norvegia (Even Fossum Svendsen), il Portogallo (Hugo Caldeira, Rodrigo Queiroz e Melo e Sofia Reis) e l'Italia (Rino Bertorelli e Clara Alemani, coordinati dal corrispondente nazionale CAF, Sabina Bellotti)⁴». Successivamente si è stabilito di formare un gruppo di lavoro comunitario, nel quale le esperienze maturate nei singoli Paesi fossero condivise ed utilizzate quale base per l'elaborazione di uno strumento comune declinato sulle specifiche esigenze delle istituzioni scolastico-formative. «Tutti gli Stati Membri sono stati invitati a far parte del gruppo, composto, in aggiunta ai Paesi sopra menzionati, da: Lussemburgo – Jutta Wirtz e Frédéric Joli del CRP Henry Tudor; Grecia - Poppy Oiknomou dell'Istituto di Pubblica Amministrazione di Salonico; Polonia - Andrzej Kurkiewicz del Ministero della Scienza e dell'Istruzione Superiore Slovacchia - Miroslav Hrnčiar della Società slovacca per la qualità. Gli incontri sono stati preparati e presieduti dai rappresentanti del Centro Risorse Europeo CAF (CRECAF): Lena Heidler, Ann Stoffels e Patrick Staes) e si sono svolti presso il Belgian Federal Public Service P&O e il Ministero della Comunità francofona a Bruxelles». Il prodotto finale di questo processo di ulteriore rielaborazione è stato il *CAF Education*, pubblicato e messo a disposizione di tutte le istituzioni formative nel 2013.

Il presupposto del lavoro condotto da tale staff consisteva nell'idea che le amministrazioni pubbliche – ed in particolare le istituzioni scolastiche – che impiegano il CAF ambiscono ad intraprendere un cammino verso l'eccellenza delle loro *performance* e a diffondere la cultura dell'eccellenza nella propria organizzazione.

Il CAF si fonda sul principio che risultati eccellenti relativi alla *performance* organizzativa, ai cittadini/clienti, al personale e alla società si ottengono attraverso una *leadership* che guidi le strategie e la pianificazione, il personale, le *partnership*, le risorse e i processi. Il CAF considera l'organizzazione da diversi punti di vista contemporaneamente, secondo l'approccio olistico di analisi delle *performance* organizzative⁵.

Il CAF si fonda essenzialmente su nove criteri, organizzati secondo lo schema che segue.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Op. cit., p. 6.

IL MODELLO CAF



La struttura a nove criteri definisce gli aspetti principali che devono essere presi in considerazione in qualsiasi analisi organizzativa. I Criteri da 1 a 5 si riferiscono alle prassi gestionali di un'organizzazione: i cosiddetti Fattori Abilitanti. Essi descrivono ciò che l'organizzazione fa e l'approccio utilizzato per conseguire i risultati attesi. Nei criteri da 6 a 9 vengono misurati i risultati ottenuti relativamente ai cittadini/clienti, al personale, alla responsabilità sociale e alle *performance* chiave, attraverso misure di percezione e di *performance*. Ciascun criterio è articolato in una serie di sottocriteri. I 28 sottocriteri individuano le principali dimensioni che devono essere considerate quando si valuta un'organizzazione. Essi sono illustrati con esempi che ne spiegano il contenuto più in dettaglio e suggeriscono le possibili aree da prendere in considerazione per esaminare come l'organizzazione soddisfi i requisiti espressi nei sottocriteri. Questi esempi descrivono un ampio numero di buone pratiche sviluppate in tutta Europa. Non tutte sono pertinenti in ciascuna organizzazione, ma molte possono essere considerate punti di attenzione durante il processo di autovalutazione. Integrare gli esiti della valutazione dei fattori abilitanti e dei risultati nelle prassi gestionali dell'organizzazione costituisce il ciclo dell'innovazione e dell'apprendimento continui che sta alla base del percorso verso l'eccellenza⁶.

L'approccio olistico sotteso al TQM ed al CAF implica, per i suoi autori e sostenitori, che oltre a valutare attentamente ogni elemento che contribuisce al funzionamento dell'organizzazione, è necessario analizzare le

⁶ Ivi, p. 7.

interdipendenze fra di essi e gli impatti reciproci che essi producono. Viene inoltre posta in evidenza la relazione causale fra la parte sinistra del modello (i fattori abilitanti) e la parte destra (gli effetti), nonché il collegamento trasversale fra le due parti.

La verifica dei legami di causa effetto è di fondamentale importanza nell'autovalutazione, poiché l'organizzazione dovrebbe sempre controllare la coerenza tra il risultato dato (o un insieme di risultati omogenei) e le evidenze raccolte nei criteri e nei sotto-criteri pertinenti dei fattori abilitanti. Tale coerenza è talvolta difficile da verificare visto che, dato il carattere olistico dell'organizzazione, diverse cause (fattori abilitanti) interagiscono le une con le altre nel produrre i risultati. In ogni caso, durante il processo di valutazione, è necessario verificare la coerenza tra i risultati evidenziati nel lato destro del Modello e i criteri appropriati sul lato sinistro⁷.

Gli stessi autori esplicitano i principi sottostanti al modello, il quale, «in quanto strumento di *TQM*, ... aderisce ai concetti fondamentali dell'eccellenza, così come formulati in origine da *EFQM*, li adatta al settore pubblico e li propone quali principi base per il miglioramento delle *performance* delle amministrazioni pubbliche. L'adesione a questi principi è ciò che rende differente una pubblica amministrazione tradizionalmente burocratica da una orientata verso la gestione della qualità».

In sintesi, i principi sono otto: l'orientamento ai risultati, la focalizzazione sul cittadino/cliente, la leadership e la fermezza dei propositi, la gestione per processi e fatti, il coinvolgimento e lo sviluppo del personale, il miglioramento continuo e l'innovazione, lo sviluppo delle partnership e la responsabilità sociale.

La guida all'utilizzo del CAF prevede una precisa scansione di procedure da implementare *step-by-step*. Ad una prima fase di pianificazione del lavoro, segue l'esecuzione dell'attività di autovalutazione ed a questa la redazione di piano di miglioramento, basato sull'individuazione delle priorità strategiche⁸.

Come appare sostanzialmente evidente, questo modello segue l'impianto di massima del modello da me proposto in Autovalutazione di Istituto, del 2001, e riproposto in veste ampliata ed aggiornata in questo volume. Esso trae però anche ispirazione da modelli basati su sistemi della qualità e su una concezione della valutazione interna di marca eminentemente aziendalista, la quale, tende ad incardinare le strategie di miglioramento

⁷ *Ivi*.

⁸ Per ulteriori approfondimenti sul modello CAF si cfr. il sito web europeo del CAF, www.eipa.eu/CAF, nonché quello nazionale, <http://www.qualitapa.gov.it/centrorisorse-caf/>

su esigenze di efficacia organizzativa finalizzate alla massimizzazione dei risultati. In qualche modo questo schema risulta valido, in prima approssimazione, anche per le istituzioni scolastiche, le quali, da un certo punto di vista, mirano ad elevare il più possibile il *profitto* degli alunni, così come un'azienda mira a massimizzare il *profitto* economico. Quest'ultimo, tuttavia, può essere facilmente misurato in termini monetari e non ha direttamente effetti su variabili inerenti esseri umani; nella prima accezione, viceversa, il termine "profitto" fa riferimento ad un insieme molto complesso di variabili che ineriscono lo sviluppo della personalità di *persone umane*. I risultati dell'attività educativa – come cerco di illustrare più approfonditamente nel mio contributo sui risultati inserito in questo volume – devono essere valutati, intanto, in termini di competenze, ed il valore di queste in relazione al quadro della domanda di competenze che proviene dalla comunità sociale – della quale il sistema produttivo è una componente – nella quale il cittadino è inserito e quindi in termini di *produttività sociale*. I risultati dell'attività educativa, inoltre, ineriscono lo sviluppo del pensiero critico ed il sistema di valori edificato dall'educando, nonché i comportamenti che ne derivano. L'impiego di modelli di autoanalisi mutuati dal contesto dell'impresa, o anche dal contesto dei servizi pubblici (al quale, già, i modelli di importazione aziendale vanno, per dir così, abbastanza stretti), è possibile esclusivamente all'insegna della piena consapevolezza che la scuola rappresenta un'organizzazione del tutto *sui generis* e l'assimilazione ad un'impresa produttiva o anche ad un'organizzazione erogatrice di servi diversi dall'educazione rappresenta una decisa forzatura. L'idea di poter considerare un'istituzione scolastica anche sotto la specie dell'impresa (da cui derivano i principi della qualità, dell'efficienza e dell'efficacia, l'assimilazione del ruolo del dirigente scolastico a quello del *manager* ecc. ecc.), è perciò il frutto, più che altro, di una metafora o di una analogia, indubbiamente utili e chiarificatrici, ma da cogliere cercando di evitare il rischio di ingenerare visioni distorte dell'organizzazione scolastica e della qualità del suo funzionamento, nonché di perdere di vista i fini precipui ai quali essa è orientata, vale a dire la formazione umana.

Bibliografia

<http://www.eipa.eu/CAF> [20/09/2017]

<http://www.qualitapa.gov.it/centrorisorse-caf/> [20/09/2017]

Bellotti S. (a cura di), *CAF 2013*, ediz. ital., FORMEZ PA, 2014.

Bellotti S. (a cura di), *CAF & Education 2013. Migliorare le organizzazioni pubbliche attraverso l'autovalutazione*, FORMEZ PA, 2014.

Il problema degli standard formativi

di *Emilio Lastrucci*

1. Standard relativi e standard assoluti

Come abbiamo già evidenziato nel precedente capitolo, il principio della qualità del servizio scolastico e/o del “prodotto” formativo (vale a dire della qualità inerente, rispettivamente, i processi e/o i risultati) si collega strettamente all’esigenza di definire livelli *standard*, ossia valori di riferimento con i quali confrontare quelli conseguiti dalla propria istituzione scolastica o da perseguire quali obiettivi di un eventuale programma di miglioramento.

L’idea di *standard formativo* si è andata perciò largamente diffondendo nel sistema scolastico italiano negli ultimi anni ed ha costituito sicuramente, insieme al principio di qualità, un altro elemento-cardine del dibattito sul rinnovamento della scuola nel nostro Paese. All’interno di questo dibattito, tuttavia, non risulta affatto univocamente chiarito in che cosa effettivamente consistano gli standard, sulla base di quali criteri essi debbano essere definiti e quale organismo istituzionale debba assolvere il compito e assumere la responsabilità di definirli.

Per quanto concerne l’ultimo aspetto, come si è visto già nell’*Introduzione*, il dubbio può essere facilmente fugato in quanto il Legislatore ha già chiaramente identificato il soggetto istituzionale sul quale dovrà gravare tale onere, affidando, attraverso il Regolamento dell’autonomia, al Servizio Nazionale per la Qualità dell’Istruzione il compito di definire ed aggiornare periodicamente gli standard formativi a cui tutte le unità scolastiche che compongono il sistema dovranno uniformarsi ed i quali dovranno costituire valori di riferimento di un sistema di certificazione di crediti e competenze unitario (senz’altro a livello nazionale, ma anche, almeno nelle linee di massima, a livello comunitario dell’Unione Europea).

Riguardo al significato preciso della nozione di “standard formativo”, nonché ai criteri e le procedure sulla base di quali gli standard dovranno es-

sere definiti (“attraverso rilevazioni periodiche”, secondo quanto stabilito dal Regolamento), occorre fare riferimento a quanto chiarito da Benedetto Vertecchi, subito dopo che aveva assunto la responsabilità di dirigere, quale Presidente del CEDE, il SNQI. La parola “standard”, ricorda Vertecchi, “deriva dal francese antico *estendart*, che vuol dire ‘stendardo’, ed è passata in inglese con lo stesso significato, arricchitosi successivamente di significati limitrofi, come ‘insegna’, donde per procedimento metonimico si è formato il significato corrente di ‘livello’. ‘qualità’. “Nell’educazione – prosegue Vertecchi – il richiamo allo standard suppone appunto che sia stato definito un criterio di qualità, ossia un livello del servizio scolastico o del prodotto di tale servizio⁹”.

Ora, il problema consiste però nel fatto che la qualità costituisce, come abbiamo ampiamente avuto modo di argomentare nel precedente capitolo, un concetto del tutto relativo, per cui, di conseguenza, anche la nozione di “standard di qualità” rappresenta inevitabilmente il portato di una proiezione di carattere ideale: il livello standard della qualità di un servizio e/o del suo prodotto è dato da un valore di riferimento che una determinata struttura organizzativa definisce quale traguardo da perseguire a termine di un processo di sviluppo e miglioramento. Tale meta ideale (definita quindi sulla base di principi legati al “dover essere”), peraltro, assume inevitabilmente una connotazione diversa se considerata dal punto di vista di una singola e specifica istituzione formativa, oppure se considerata quale obiettivo generalizzato all’intero sistema o comunque il più generalizzato possibile nell’ambito di questo. Da un certo punto di vista, pertanto – vale a dire dal punto di vista degli obiettivi, desiderabili ma anche realisticamente possibili, di miglioramento continuo che una singola unità che compone il sistema si propone di perseguire e dunque assume come proprio impegno da assolvere entro scadenze anch’esse precisamente definite -, uno standard di qualità è rappresentato da un valore relativo di prestazione che, rapportato ad un livello di prestazione attuale già consolidato, definisce un determinato *differenziale di miglioramento*. Da tale punto di vista, in linea di principio, poiché il miglioramento, per definizione, viene assunto come un processo continuo e potenzialmente senza fine, gli standard di qualità non possono mai costituire valori di riferimento *assoluti*, ma sempre necessariamente *relativi*, in quanto sembra non potersi affermare a priori quale possa essere un livello di *prestazione ottimale*, al di là del quale non è possibile prefigurare traguardi ulteriori. Da un altro punto di vista, però – ossia da quello del sistema formativo considerato nel suo complesso e

⁹ B. Vertecchi, *Primi passi del Servizio Nazionale per la Qualità dell’Istruzione*, in “Cadmo”, n. 15, 1997 (V), pp. 3-9, p. 3.

quindi in funzione di strategie di perequazione e riequilibrio finalizzate a garantire la massima omogeneità di risultati sul territorio nazionale –, l'idea di standard formativo viene ad associarsi maggiormente a quella di un *livello di accettabilità*, che può risultare più o meno “ambizioso” ma che certamente non tiene presenti livelli ottimali o comunque massimali della qualità, ma mira piuttosto ad assicurare che prestazioni almeno soddisfacenti (ossia, presumibilmente, valori minimali di adeguatezza) siano conseguiti a livello più generalizzato possibile, nella massima parte delle situazioni ed anche laddove le risorse risultino meno adeguate e si configurino elementi di difficoltà e criticità che non consentono livelli validi di efficienza ed efficacia ed ostacolano magari il processo di miglioramento. Se considerato in tale prospettiva, il problema degli standard si configura pertanto chiaramente non già nei termini di definire traguardi del miglioramento generale del sistema e di maggiore equilibrio ed omogeneità al suo interno in astratto, ossia in termini di prestazioni considerate valide in assoluto (in quanto desiderabili e necessarie in relazione alle richieste di una società in progressiva crescita ed evoluzione), ma in termini di un differenziale dai livelli attualmente espressi dal sistema che risulti effettivamente e realisticamente colmabile con un investimento di risorse e di mezzi adeguato e possibile.

Si tratta, in ultima analisi, di ricostruire, in primo luogo, in tempi più brevi possibili, un quadro attendibile, preciso ed esauriente dei livelli di prestazione attuali e reali ottenuti dal sistema scolastico-formativo italiano, dei suoi squilibri interni nonché dei fattori che producono criticità e ne ostacolano la crescita. Il compito successivo consisterà, su tali basi conoscitive, di delineare orientamenti strategici che il sistema nel suo complesso e le singole istituzioni scolastiche si impegneranno ad attivare ai fini di innalzare e rendere più omogenei il livello di qualità del servizio e del prodotto scolastico-formativo.

Applicando un'ulteriore distinzione concettuale, possiamo affermare che il primo tipo di operazione (rilevazione che “fotografa” i livelli medi e gli scostamenti attuali) costituisce, in un certo senso, una definizione di standard in quanto constatazione di livelli di qualità effettivi (da questo punto di vista possiamo intendere lo standard come “livello medio empirico”). Nel secondo caso, ossia nel momento di definire standard relativi in termini di obiettivi di miglioramento verosimili, credibili e praticabili (tramite una adeguata mobilitazione di risorse e di impegno civile e professionale), si tratta, viceversa, di una definizione di standard in termini comunque di proiezione ideale, di “dover essere”. Ora, è importante che il concetto di standard formativo rimanga comunque ancorato a questa seconda dimensione, ossia costituisca un valore di riferimento programma-

tico, un'aspirazione che si mira realisticamente a raggiungere e non già il livello medio riscontrato nell'esistente sul quale "appiattare" il regime di attività e in virtù del quale soffocare le ambizioni di crescita e sviluppo. Tuttavia, è assolutamente indispensabile avere a disposizione il quadro di riferimento attuale e perciò conoscere i livelli medi e gli scostamenti empirici ed utilizzarli quali punti di riferimento per definire quelli che abbiamo chiamato i *differenziali di miglioramento*, ossia per stabilire traguardi ulteriori non già in forma astratta e in funzione di criteri meramente ideali, bensì sulla base concreta di una conoscenza massimamente approfondita e fedele dell'effettivo funzionamento del sistema attuale e reale, dei suoi punti deboli e delle sue conseguenti disfunzioni.

Il programma di attività del SNQI previsto da Vertecchi si situava in una prospettiva essenzialmente consonante ai principi anche da me a quel tempo affermati¹⁰ (e soprattutto all'esigenza, rispetto ad ogni altra sicuramente prioritaria per un sistema scolastico-formativo espressione di uno stato autenticamente democratico, di ri-perequare gli squilibri al fine garantire a tutti i cittadini il successo formativo e quindi risultati formativi adeguati) e, quindi, fonda la definizione degli standard formativi sulla conoscenza adeguata di quelli che abbiamo definito come i livelli medi e gli scostamenti empirici.

Approfondendo il problema del criterio per la definizione degli standard, ossia "il criterio che consente di considerare adeguato o meno un determinato aspetto del servizio scolastico", Vertecchi individua diverse vie che è possibile seguire e che appaiono riconducibili, fundamentalmente a due linee metodologiche essenziali:

- la prima consiste nell'indicare, con un procedimento *a priori*, ciò che si considera necessario riscontrare nell'organizzazione della scuola, nelle strutture, nelle dotazioni, nel comportamento degli allievi;
- la seconda procede invece *a posteriori*, sulla base della constatazione empirica della maggiore o minore omogeneità che si riscontra nei diversi aspetti del funzionamento del sistema scolastico.

Questa seconda linea per la definizione dello standard può inoltre presentare due varianti, delle quali la prima fa affidamento sull'integrazione statistica di dati relativi al funzionamento delle scuole, l'altra ad apprezzamenti intuitivi espressi da 'esperti'. Entrambe le linee metodologiche presentano vantaggi e svantaggi. La linea della definizione *a priori* ha il pregio di non risentire se non marginalmente di condizioni contingenti, e perciò di consentire un'ampia autonomia nella formulazione di ipotesi e nella in-

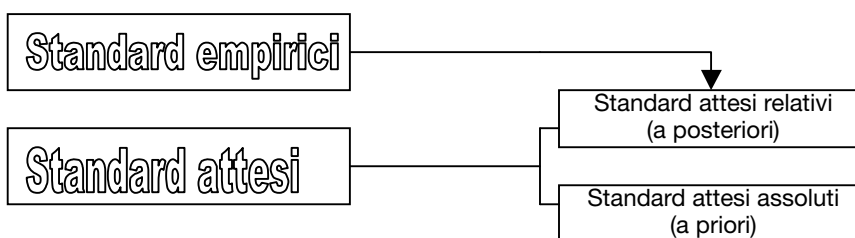
¹⁰ E. Lastrucci, *Autovalutazione di Istituto*, Roma, Anicia, 2001.

dicazione di traguardi formativi. C'è però il rischio che una definizione *a priori* identifichi una realtà virtuale, che solo casualmente si incontra con le condizioni reali di funzionamento del sistema scolastico. In un certo senso è lo stesso rischio in cui si incorre quando si definisce un quadro normativo senza preoccuparsi di creare nel contempo condizioni che consentano effettivamente di conseguire determinati traguardi. Uno standard così definito rischia di restare un riferimento astratto, utile al più per esibire un voler essere accattivante, ma nella maggior parte dei casi con scarse implicazioni sul funzionamento del sistema scolastico, specie se sull'aspetto considerato incide un numero elevato di variabili, com'è nel caso degli apprendimenti degli allievi. La definizione di uno standard *a priori* ha un senso dunque quando non sono in gioco componenti del funzionamento della scuola che si possono considerare l'effetto di interazioni particolarmente complesse: per esempio, si può definire *a priori* uno standard per l'edilizia, per la sicurezza dei laboratori e delle apparecchiature, per alcuni servizi (dalla mensa ai trasporti, dalle condizioni igieniche all'illuminazione degli ambienti). Uno standard definito *a posteriori* tiene senza dubbio in maggiore considerazione gli aspetti del funzionamento del sistema scolastico cui si riferisce, e ciò sia che derivi dall'integrazione statistica di dati, sia che tragga origine da apprezzamenti di esperti. Ciò che cambia, nel secondo caso, è la tendenza a spingere lo standard verso l'alto o verso il basso a seconda degli orientamenti politici, ideologici, culturali, pedagogici di chi esprime l'apprezzamento. Nell'improbabile caso in cui l'apprezzamento degli esperti fosse del tutto sottratto a deformazioni soggettive, lo standard così ottenuto dovrebbe coincidere con quello definito a partire da procedimenti statistici. È dunque questa la soluzione del problema? La risposta non è facile. Vanno infatti chiariti preliminarmente sia la logica attraverso la quale dai dati (o dagli apprezzamenti) si perviene alla definizione dello standard, sia gli intenti perseguiti dal sistema, rispetto al conseguimento dei quali tale standard assume un rilievo metodologico¹¹.

Ricapitolando e schematizzando le considerazioni sin qui sviluppate, possiamo affermare, in sintesi, che l'idea intuitiva di *standard formativo* può fare riferimento a due denotazioni distinte: la prima di queste si identifica con i risultati effettivamente conseguiti nell'ambito dell'intero sistema o di un settore specifico del sistema (possiamo definirli *standard empirici*), generalmente espressi in termini di medie di risultati di prove sommative che investono complessi ampi di prestazioni relative ad una certa disciplina o area del curriculum, oppure, con un criterio di tipo più analitico, in

¹¹ B. Vertecchi, *Ibidem*, p. 5.

termini modali relativi a ben definite prestazioni; nella seconda accezione il concetto di standard formativo denota invece un insieme di prestazioni desiderate e quindi definite quali traguardi che si aspira a far raggiungere al maggior numero possibile di alunni (possiamo chiamarli *standard attesi*, o, sarebbe forse meglio dire, *pretesi*). Questa seconda versione del concetto di standard può essere a sua volta distinta in due sotto-categorie, a seconda che i traguardi formativi siano stabiliti tenendo conto (*standard attesi relativi*, o, *a posteriori*) oppure prescindendo (*standard attesi assoluti* o *a priori*) dagli standard empirici e quindi finalizzati esclusivamente a soddisfare esigenze legate alle richieste di conoscenze e competenze che il mercato del lavoro e delle professioni e più in generale la società organizzata richiedono come necessarie ed imprescindibili per un inserimento fattivo. Il *frame* concettuale relativo alla nozione di standard formativo è rappresentato schematicamente nella figura che segue.



2. Il ruolo delle singole unità scolastiche e quello del Servizio Nazionale per la Qualità dell’Istruzione in rapporto agli standard

Nell’approfondire ulteriormente la disamina dei vantaggi e degli svantaggi connessi all’adozione di ciascuna delle due linee metodologiche individuate – coincidenti, ad un dipresso, con le due tipologie di standard che nelle pagine precedenti abbiamo definito come “standard assoluti” e “standard relativi” – Vertecchi giunge, in particolare, a mettere in guardia dai principali pregiudizi e deformazioni che potrebbero concorrere a disorientare le opzioni metodologiche di fondo che l’intero sistema scolastico-formativo nel suo complesso (valutazione di sistema) nonché ciascun istituto scolastico singolarmente e per proprio conto (valutazione interna o autovalutazione) dovrà effettuare ai fini di predisporre un dispositivo il più possibile rigoroso ed efficace attraverso il quale valutare i processi posti in essere ed i risultati conseguiti.

In primo luogo Vertecchi evidenzia il rischio di incorrere in quell’atteggiamento deformante – il quale, evidentemente, non favorisce l’impulso e l’impegno fattivo al miglioramento e alla crescita – che potremmo definire come “idealizzazione dell’esistente”.

“Uno standard *a posteriori* è il risultato di operazioni che tendono all’eliminazione delle differenze. Sono operazioni che la descrizione statistica prevede secondo procedure formalmente rigorose, ma che implicitamente chiunque effettua sulla base delle esperienze di cui dispone. In un modo o nell’altro si giunge a constatare che la variabile alla quale si sta prestando attenzione presenta frequenze più elevate nella zona centrale della distribuzione e via via decrescenti a misura che ci si allontana da essa. Se si riferisce tale constatazione a variabili scolastiche che riflettono fenomeni complessi, come l’apprendimento, è probabile che si giunga ad attribuire valore di necessità a ciò che di per sé costituisce invece solo la constatazione dell’andamento di un fenomeno. In pratica, ciò equivale ad ideologizzare la modalità del reale della quale si ha più frequente esperienza. Dall’attrazione esercitata dai valori della zona centrale della distribuzione di una variabile dipende infatti l’affermarsi di un concetto di normalità coincidente con tali valori. Da un punto di vista scolastico è perciò ‘normale’ un allievo né troppo brillante, né troppo scarso, né troppo motivato, né troppo povero di affettività eccetera.

Il passaggio dalla normalità allo standard è suggestivo, ma semplicistico e soprattutto gravido di conseguenze che vanno in direzione esattamente contraria all’esigenza dalla quale ha avuto origine la proposta di definire standard per il funzionamento del sistema scolastico. È come dire infatti che si accetta come standard il valore intermedio di una variabile, empiricamente individuato: ma nulla assicura che a tale valore intermedio corrisponda una qualità apprezzabile del fenomeno che si prende in considerazione”¹².

La deformazione dovuta all’idealizzazione delle medie empiriche viene aggravata dall’esistenza di sensibili difformità interne al sistema: generalmente, infatti, la prestazione o condizione di livello intermedio e massima frequenza che tende ad essere elevata a valore di riferimento ideale è relativa ad un contesto locale e circoscritto, che è quello del quale si possiede conoscenza più certa per esperienza e quindi percezione diretta. In tal modo si tenderà ad identificare, di fatto, standard eterogenei nei diversi contesti di riferimento in ragione delle eterogeneità delle condizioni (interpretate come livelli di “normalità”) descritte dai contesti medesimi. Questo

¹² *Ibidem*, p. 8.

atteggiamento, ampiamente diffuso nel nostro sistema scolastico già a partire dagli anni Settanta, di “relativizzazione” al contesto e, nella massima parte dei casi, anche ai singoli alunni o a categorie definite di alunni (in rapporto alle loro condizioni di maggiore o minore vantaggio ai fini del successo scolastico dovute al loro retroterra socio-culturale) dei criteri sui quali si fondano i giudizi di “sufficienza” espressi dagli insegnanti in sede di codifica delle valutazioni di valenza istituzionale¹³, naturalmente, contraddice nella sua sostanza il principio di garantire la massima uniformità possibile di risultati sull’intero territorio nazionale, principio al quale risulta indissolubilmente legata, a nostro parere, la necessità di avvalersi di un dispositivo di controllo dei risultati medesimi.

Su tali basi, il criterio in funzione del quale devono essere definite, necessariamente a livello dell’intero sistema, le soglie di “accettabilità” dei risultati, si fonda sulla necessità di poter stabilire se le concrete e reali prestazioni fornite da un determinato alunno ad un definito “snodo” del suo itinerario scolastico-formativo complessivo, possono essere riconosciute come “soddisfacenti” in quanto risulta accertato su basi oggettive e ragionevolmente incontrovertibili che alcuni traguardi formativi giudicati imprescindibili sono stati raggiunti (a prescindere dalle condizioni iniziali del processo, ossia dai livelli di prestazione da manifestati dall’alunno stesso all’atto del suo ingresso in quel segmento dell’itinerario scolastico-formativo dato).

Nell’intento di definire gli orientamenti metodologici generali del Servizio Nazionale per la Qualità dell’Istruzione, Vertecchi assume un punto di vista essenzialmente convergente con tale presupposto fondamentale, ma tuttavia delinea l’ipotesi di un dispositivo che risulti anche sufficientemente flessibile da permettere, soprattutto in una fase iniziale, ai singoli istituti scolastici di tenere presenti, oltre a standard riferentisi all’intero sistema, anche standard riferibili a porzioni o settori del sistema che presentano caratteristiche e tratti specifici e quindi definiscono particolari categorie alle quali la singola istituzione scolastica può essere ricondotta.

“... se non è difficile stabilire standard *a priori* relativi a variabili semplici, di tipo organizzativo, gestionale, relative alle caratteristiche o alle condizioni di impiego di determinate risorse eccetera, è più opportuno, nel caso dell’apprendimento, pensare ad un complesso di standard, che consenta

¹³ Per un approfondimento di tale tema cfr. E. Lastrucci, *Gli esclusi da Minerva. Il problema della dispersione scolastica*, capitolo del volume di Idem, *Progettare, programmare e valutare l’attività formativa*, Roma, Anicia, 2000, frutto dell’integrazione e rielaborazione di vari contributi apparsi su “Esse Effe – Sistema Formativo”, Bollettino degli I.R.R.S.A.E. della Basilicata.

una maggiore aderenza nell'apprezzamento dell'attività delle scuole alle effettive condizioni nelle quali esse operano e alla loro capacità di orientare i comportamenti formativi. In particolare, adottando una logica di definizione *a posteriori*, si potrebbero avere due insiemi di standard, dei quali uno definito sull'insieme del sistema scolastico e l'altro, per così dire, a geometria variabile, nel senso che l'ambito di definizione possa essere modificato a seconda delle specifiche componenti dell'attività delle scuole che interessa rilevare. Avremmo pertanto indicazioni complessive sui livelli di apprendimento che si conseguono nel sistema scolastico, la cui utilità si collega soprattutto all'assunzione di decisioni relative al macrosistema. Ma avremmo anche la possibilità di circoscrivere un numero indefinito di microsistemi, in relazione alle variabili che le singole scuole considerano rilevanti ai fini della precisazione degli intenti della loro attività formativa e della verifica dei risultati ottenuti. Così, per esempio, potremmo definire standard in relazione alle aree geografiche, a tipologie di insediamento della popolazione, ai livelli di reddito del territorio, alla predominanza della dialettologia o dell'italofonia, al livello delle dotazioni di cui le scuole dispongono, alla mobilità della popolazione eccetera¹⁴.

Un tale meccanismo “a geometria variabile” consente certamente di disporre di un quadro informativo più composito ed articolato del funzionamento del sistema e delle sue più specifiche componenti e risulta pertanto estremamente utile, soprattutto nella presente fase di transizione verso un “nuovo corso”, nella quale la maggioranza degli “attori” coinvolti (ossia i professionisti impegnati nel sistema dell'istruzione/formazione pubblica) è abbastanza compattamente e appassionatamente motivata ed animata dalla necessità di concentrare i propri sforzi in direzione di una crescita personale che possa tradursi immediatamente in una crescita complessiva del sistema¹⁵. Disporre di un quadro conoscitivo attendibile, approfondito e tendenzialmente esauriente costituisce infatti, per le ragioni che abbiamo cercato sin qui di enucleare, una *condicio sine qua non* per orientare progetti di crescita/miglioramento verosimili, credibili e praticabili. Ma, come sottolinea anche lo stesso Vertecchi, ciò che conta è soprattutto la possibilità concreta di realizzare questo miglioramento, sia in termini di crescita generalizzata dei livelli qualitativi sia, soprattutto, in termini di riduzione

¹⁴ *Ibidem*, p. 9.

¹⁵ Riteniamo che tale tensione generalizzata al rinnovamento e miglioramento risulti non solo ampiamente documentabile attraverso la cospicua messe di testimonianze e segnali quotidianamente irradiati dai mass-media, ma sia anche, a livello più “epidermico”, chiaramente percepibile da chiunque eserciti un qualche ruolo nell'attività formativa e sia quindi sufficientemente “immerso nella corrente” prodotta da tale onda di rinnovamento.

dei dislivelli e delle sperequazioni interni al sistema. La disponibilità di dati analitici sull'esistente, fondati su rilevazioni ed elaborazioni statistiche rigorose e tecnicamente impeccabili, costituisce perciò una condizione necessaria ma assolutamente non sufficiente per ottenere migliori risultati e, come si è visto, produce peraltro il rischio, ove non si acquisisca chiara ed esplicita coscienza di ciò, di ingenerare, anche in ottima fede, tentazioni o tendenze all'"appiattimento" sull'esistente.

"L'insieme che è stato definito a geometria variabile avrebbe la funzione di consentire alle scuole di apprezzare la loro capacità di movimento all'interno del sistema scolastico. L'inseguimento di migliori livelli qualitativi per il servizio scolastico non può che essere infatti un impegno che si prolunga nel tempo e che richiede competenza professionale, capacità di progettazione e disponibilità di risorse"¹⁶.

Da tali premesse deriva il fondamentale principio per cui la possibilità di miglioramento effettiva, ossia quello che abbiamo in precedenza connotato come "differenziale di miglioramento", definita entro un certo margine temporale, deve tenere conto, oltre che della considerazione dei livelli esistenti, anche della consapevolezza delle competenze, della capacità di progettazione e delle risorse che è possibile realmente mettere in campo nonché del potenziale (ma anch'esso da valutare su basi realistiche) incremento di tutti questi elementi (competenze, progettualità, risorse) in tale arco di tempo. La definizione di obiettivi verosimili di miglioramento, nel quadro del nuovo sistema fondato sull'autonomia, non può, di conseguenza, che competere alle singole scuole e costituisce una responsabilità ed un compito che non possono essere delegati ad un organismo tecnico e/o politico che svolga la funzione di una sorta di "intelligenza" centrale del sistema medesimo nel suo complesso. Un tale organismo, ossia il Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione, deve piuttosto incarnare il ruolo e la funzione di "coscienza" dell'intero sistema. Tale funzione si traduce operativamente, in primo luogo, in un'attività di rilevazione scientificamente fondata della qualità dei processi e dei risultati ottenuti allo stato nel sistema vigente, in particolare nei termini di diffondere la conoscenza delle "prassi virtuose" e delle situazioni di eccellenza, allo scopo di consentire a tutti di apprendere dalle esperienze positive degli altri; in secondo luogo, tale organismo dovrebbe assolvere un ruolo di supporto ed assistenza tecnica per tutte le unità scolastiche che compongono il sistema, al fine di coadiuvarle nel compito di (auto)valutare il proprio operato e di imple-

¹⁶ *Ivi*.

mentare strategie praticabili e realmente efficaci di miglioramento; infine, il SNQI, in collaborazione con un qualche organismo di natura più politica del Ministero della Pubblica Istruzione (tale compito dovrebbe forse spettare, in particolare, al Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione), potrebbe eventualmente (a nostro giudizio senz'altro dovrebbe) svolgere una funzione di indirizzo, indicando alcuni fondamentali obiettivi generali e strategici per l'intero sistema, verso i quali tutti gli istituti scolastici dovrebbero tentare di orientare la loro attività, sia pure in coerenza con le proprie funzioni più peculiari e con le finalità più specifiche definite nel proprio Piano dell'Offerta Formativa.

Tanto la valutazione dei livelli di qualità reali ed attuali quanto la decisione intorno ai margini di miglioramento possibili e la conseguente definizione di obiettivi realistici relativi all'innalzamento di tali livelli, in ultima analisi, all'interno del sistema scolastico-formativo appena riformato ai tempi in cui Vertecchi tracciava la prospettiva richiamata, ed in perfetta coerenza con i principi su cui esso si ergeva, doveva necessariamente competere alle singole scuole, sia pure nel quadro ed in osservanza di un disegno di politica educativa d'insieme ed in virtù del supporto tecnico-scientifico di un organismo all'uopo preposto. L'autovalutazione di Istituto, coerentemente con il modello da me proposto e presentato nel mio omonimo testo del 2001 già più volte citato (e riproposto in forma aggiornata in questo volume), veniva in definitiva a configurarsi, in tale cornice, soprattutto in quella fase di "decollo" di un nuovo sistema, avente quale cardine l'autonomia scolastica, come l'azione propedeutica, determinante e decisiva, per ogni singola unità scolastica, ai fini dell'elaborazione dei futuri piani formativi e dell'organizzazione dei relativi servizi, nonché dell'assunzione di quelle decisioni strategiche e dell'individuazione di quelle linee direttrici di fondo che miravano ad orientare l'attività futura, inquadrata in una prospettiva rinnovata e, per certi aspetti, ribaltata rispetto a quella tradizionale. La maggioranza delle scuole, negli anni che seguirono, operarono, con minori o maggiori difficoltà ed ostacoli, sostanzialmente in tale direzione, consapevoli che i nuovi dispositivi strategici dettati dalla condizione dell'autonomia avrebbero potuto essere gestiti in modo ottimale solo a condizione di misurare attentamente e senza pregiudizi i propri punti di forza e le proprie debolezze, auto-valutandosi in modo continuo e pianificando strategie volte al miglioramento. Sono stati necessari circa 15 anni affinché questo processo di natura *bottom-up* esitasse in una codificazione a livello di sistema e potesse essere portata a regime attraverso l'avvio del SNV ed iniziasse a produrre risultati in termini di conoscenza complessiva della qualità del "prodotto" dell'attività formativa a livello dell'intero sistema, permettendo di elaborare strategie di miglioramento a

livello di *government* (e quindi di macro-politiche) a partire dall'insieme di quelle attuate a livello di *governance* (ossia di micro-politiche definite e poste in atto dai singoli istituti scolastici), imprimendo massimo impulso alla crescita generale attraverso processi di natura *top-down*.

Bibliografia

- AFNOR, "Project de norme internationale ISO 10015", *AFNOR - Formation Professionnelle*, 50, doc. n. 31, 1998.
- Bishop J.H., Wößmann L., «Institutional effects in a simple model of education production», *Education Economics*, Vol. 12, 1, 2004, pp. 17-38.
- Costrell R.M., «A Simple Model of Educational Standards», *American Economic Review*, Vol. 84, 4.
- Ejsmont W., «Production Function as a Measure of School Education Quality», *Didactics of Mathematics*, n. 5-6, 2009.
- Franceschetti M., Giovannini F., *Standard formativi e classificazione delle professioni*, INAPP, Roma, 2017.
- Gourman, J., *The Gourman report: A rating of graduate and professional programs in America and international universities*, Los Angeles, National Educational Standards, 1987.
- ISO/IWA 2: *Quality management systems - Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education*, International Organization for Standardization, 2003.
- Kołodziejczyk J., *Making use of the external evaluation report in school's work improvement*, Lisbon, World Institute for Advanced Research and Science, 2015.
- Lastucci E., *Autovalutazione di Istituto*, Roma, Anicia, 2001.
- Mahoney, F. X. - Thor, C. G., *TQM trilogy: Using ISO9000, the Deming Prize, and the Baldrige Award to establish a system for total quality management*, New York, AMA, 1994.
- Niemierko B., *Educational Diagnostic for Contemporary school systems. Measuring and assessing growth of student human capital*, Kwartalnik, 2012.
- Ostinelli G., «Concezione e realizzazione del questionario per la valutazione della didattica e della relazione con l'insegnante», in *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, n. 34 (2012), 3, pp. 533-550.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. - Berry, L. L. (1994, January). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: Implications for further research. *Journal of Marketing*, 58, 111-124.
- Pritchett, L., Filmer D., «What education production functions really show: A positive theory of education expenditure», *Economics of Education Review*, Vol. 18, 2, 1999, pp.223-239.
- Reimann, C. W. - Hertz, H. S., "The Malcolm Baldrige National Quality Award and ISO 9000 registration: Understanding their many differences", *ASTM Standardization News*, 1993, pp. 42-53.

- Reimann, C. W. - Hertz, H. S., "The Malcolm Baldrige National Quality Award and ISO 9000 registration: Understanding their many differences", *ASTM Standardization News*, 1993, pp. 42-53.
- Sammons, P. Hillmann, J. & Mortimore, P., 1995, *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school Effectiveness research*, London: Institute of Education and Office for Standards in Education.
- Scheuing, E. E., *Baldrige criteria become national quality standard*, *Planning Review*, XVIII, 5, 1990, pp. 44-45.
- Steedman, H., "Assessing Performance and Standards in Education and Training: a British view in corporative perspective", *Comparative Education*, 1, 1992, pp. 53-59.
- Teas, R. K., "Expectations as a comparison standard in measuring service quality: An assessment of a reassessment", *Journal of Marketing*, LIV, 1994, pp. 132-139.
- Veneziani M., *L'accounting education: osservazioni preliminari sul caso italiano*, Milano Franco Angeli, 2012.
- Vertecchi B., *Primi passi del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione*, in "Cadm", n. 15, 1997 (V), pp. 3-9.
- Wößmann L., «Why students in some countries do Better: International evidence on the importance of education policy», *Education Matters* Vol. 1, 2, 2009, pp. 67-74.

PARTE QUARTA
MODELLO TEORICO-OPERATIVO E STRUMENTARIO
PER L'AUTOVALUTAZIONE DI ISTITUTO

Un modello per l'Autovalutazione di Istituto a "360 gradi"

di *Emilio Lastrucci*

1. Le due dimensioni dell'autovalutazione: autoanalisi ed autodiagnosi

Per meglio identificare i diversi momenti e le diverse funzioni attraverso cui si esplica l'attività di valutazione interna all'istituzione scolastica, è utile operare alcune distinzioni fondamentali e, sulla base di queste, pervenire ad una classificazione delle attività più specifiche implicate.

Un primo chiarimento da operare riguarda la fondamentale distinzione fra i due momenti essenziali implicati nell'attività di *autovalutazione*, che proponiamo di definire *autoanalisi* ed *autodiagnosi*.

L'*autoanalisi* costituisce essenzialmente un momento di natura più tecnica, relativo a tutte le attività di *rilevazione/misurazione* delle variabili in qualche modo implicate nell'attività formativa relativa all'istituto o comunque ad essa connesse.

In prima approssimazione, l'attività di autoanalisi può essere a sua volta articolata in sotto-categorie in funzione degli oggetti più specifici ai quali può essere applicata. Da questo punto di vista possiamo parlare di tre sotto-dimensioni dell'autoanalisi.

1. *Analisi delle condizioni* dell'attività formativa, legate alle caratteristiche della specifica unità scolastica, del contesto nella quale questa è situata e della sua utenza. Scopo fondamentale di questa analisi è pertanto quello di delineare il quadro più completo e preciso possibile del complesso di condizioni e di fattori che influenzano il processo formativo ed i suoi esiti.

Le *condizioni* possono a loro volta essere suddivise nelle seguenti sotto-categorie:

- *le condizioni del contesto territoriale*, dal punto di vista sociale, economico ed istituzionale;
- *la situazione delle risorse interne* (spazi, tempo, risorse materiali – attrezzature, tecnologie ecc. –, risorse finanziarie, risorse umane e professionali);
- *la situazione della struttura organizzativa interna*;
- *le necessità espresse dai fabbisogni formativi* (soggettivi ed oggettivi);
- *l'accertamento dei livelli di soglia degli alunni*.

2. *Analisi dei processi* (di progettazione e ri-progettazione, didattico-educativi, organizzativi, direttivi, gestionali, di controllo/verifica ecc.) attivati allo scopo di perseguire le finalità formative definite nel Piano dell'Offerta Formativa. Tale analisi conduce a determinare, nel suo complesso, il livello di *efficienza* dell'istituzione scolastica (ossia la qualità/funzionalità dei processi considerata in rapporto con le condizioni, misurate con il precedente tipo di analisi¹).

3. *Analisi dei risultati* conseguiti, la quale conduce a determinare, invece, l'*efficacia* delle strategie implementate e dei relativi processi attivati (considerata in rapporto agli obiettivi stabiliti) e quindi il livello di *produttività* delle attività complessivamente realizzate all'interno della scuola.

L'*autoanalisi*, su tutte e tre le dimensioni fondamentali considerate, viene eseguita di solito mediante l'applicazione di strumenti (test, questionari, griglie di osservazione sistematica, liste di indicatori e di descrittori) che permettono la *misurazione* delle variabili oggetto di analisi, ossia una codificazione, per il possibile, in termini quantitativi e di conseguenza un trattamento statistico dei risultati ottenuti.

¹ In realtà, la qualità dei processi risulta strettamente correlata (anzi, potremmo dire, in un certo senso logico, si identifica) con la loro *efficacia*, ossia con la loro capacità di produrre effetti e risultati desiderati. Pertanto, affermare che l'analisi dei processi serve a misurare l'efficienza e che la loro efficacia si possa stabilire solo in funzione del controllo dei risultati appare in effetti limitativo. Seppure appare intuitivamente logico che un meccanismo possa risultare efficiente ma non per questo efficace, tuttavia l'analisi dei processi, in realtà, risulta anche finalizzata a *predire* i risultati che si potranno ottenere (l'epistemologia contemporanea ha evidenziato con notevole insistenza come la predizione debba essere considerata in generale come un fine essenziale della scienza). Pertanto, in ultima analisi, si può ragionevolmente dire che *l'osservazione dei processi serve a misurare direttamente l'efficienza allo scopo di compiere inferenze intorno all'efficacia*.

L'*autodiagnosi* si fonda sui dati ricavati attraverso l'attività di autoanalisi. Essa rappresenta cioè il prodotto di una riflessione complessiva e qualitativa sui risultati ottenuti tramite la misurazione (quantitativa) dell'*efficienza* (rapporto fra condizioni – risorse interne mobilitate ed investite, risorse offerte dal contesto, livelli di partenza – e funzionalità dei processi attivati) e dell'*efficacia* (rapporto tra finalità effettivamente conseguite e finalità stabilite in riferimento alle condizioni, ossia tra obiettivi e risultati²).

Attraverso l'*autodiagnosi* si perviene a definire:

- i livelli di qualità (sulla base dell'efficienza ed efficacia) che ad un dato momento l'organizzazione scolastica è in grado di esprimere;
- il valore dei risultati che è in grado di produrre in rapporto agli standard, assoluti e/o relativi, nazionali e ad altri eventuali parametri di riferimento locali, nazionali o addirittura internazionali;
- i punti di forza e quelli di debolezza dell'organizzazione e delle prassi attuate;
- le strategie di miglioramento, ossia i possibili rimedi per sanare le debolezze e, dall'altro lato, le iniziative da intraprendere per rafforzare ulteriormente i punti di forza, nonché eventualmente disseminare e trasferire le buone pratiche realizzate.

2. Responsabilità e compiti della valutazione interna

Il processo di autovalutazione non può ridursi ad un procedimento tecnico delegato a qualche docente particolarmente motivato, ma deve coinvolgere collegialmente tutti i professionisti implicati, a qualunque titolo, nell'attività formativa, e quindi il Consiglio di classe a livello delle singole classi ed il Collegio dei docenti nel suo complesso a livello dell'intera scuola. Presumibilmente, tuttavia, risulterà utile alle scuole affidare l'assolvimento di alcune procedure della valutazione interna ad insegnanti dotati di competenze più specifiche, oppure distribuendo i compiti fra più

² In altri termini, come meglio vedremo nel capitolo quattordicesimo, l'*efficacia* valuta l'*adeguatezza* dei processi, a loro volta dipendenti anche da mezzi e risorse disponibili, ai fini del raggiungimento degli obiettivi, considerando i risultati effettivamente ottenuti. Essa corrisponde a quella che B. Vertecchi identifica come *Qualità dell'Istruzione*, intesa quale capacità del sistema (e di ogni sua singola unità componente) di attivare strategie adeguate a far conseguire alla più alta quota possibile di alunni le mete formative previste, capacità misurata attraverso i risultati effettivamente conseguiti. Cfr. B. Vertecchi, *La qualità dell'istruzione*, Torino, Loescher, 1978.

insegnanti in funzione delle aree disciplinari di riferimento e/o di altri criteri. Nel mio già citato *Autovalutazione di Istituto*, del 2001, avevo proposto l'istituzione di Nucleo interno che assumesse il compito di eseguire le attività di autovalutazione e ne assumesse in prima persona anche la responsabilità tecnica, pur nel quadro di una responsabilità e di una partecipazione condivise. «Nella generalità dei casi, presumibilmente, ogni unità scolastica, oppure un gruppo di scuole che intendano “consorzarsi” e comunque agire in forma coordinata, preferiranno nominare una commissione interna preposta all'autovalutazione, che potremmo definire “Nucleo Interno di Valutazione”, il quale assume la responsabilità di coordinare le attività connesse con l'autovalutazione di istituto, delegando eventualmente di volta in volta a singoli insegnanti o *team* di insegnanti la realizzazione di operazioni specifiche (somministrazione degli strumenti, raccolta dei dati, elaborazioni statistiche, gestione della banca-dati ecc). Alcune di queste operazioni, di carattere più squisitamente tecnico, potrebbero in alcuni casi chiamare in causa l'intervento di figure professionali specialistiche reclutate come consulenti (psicologo, psicometrista, psicologo dell'età evolutiva, docimologo, statistico ecc.)³». Molti anni più tardi questa mia proposta è stata completamente accolta dalle normative che regola il funzionamento del Sistema Nazionale di Valutazione.

3. Un modello per l'Autovalutazione di Istituto

Chi scrive ha elaborato un proprio modello originale di autovalutazione delle scuole, già presentato nel mio testo del 2001 *Autovalutazione di Istituto*⁴ e ancor prima in contributi di più breve respiro⁵, nonché discusso e testato con numerosi gruppi di insegnanti e dirigenti scolastici in varie occasioni di incontro, che si fonda sul principio di eseguire un'analisi complessiva, “a 360 gradi”, delle principali variabili riguardanti il contesto territoriale e scolastico-educativo, di quelle implicate nei processi didattico-formativi, gestionali ed organizzativi, e di quelle relative ai risultati conseguiti. Lo scrivente ha inoltre assunto la responsabilità scientifica e il ruolo di coordinamento dell'équipe preposta alla messa a punto ed implementazione, presso l'*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione*, ubicato, come è noto a Frascati, del sistema di autoanalisi

³ E. Lastrucci, *Autovalutazione di Istituto*, Roma, Anicvia, 2001, p. 116.

⁴ Roma, Anicia, 2001.

⁵ Una versione sommaria, ma definitiva, del modello qui proposto è stata anticipata, in particolare, come si è detto, in E. Lastrucci, *L'autovalutazione degli istituti scolastici nel quadro dell'autonomia*, cit.

e autodiagnosi delle scuole, e del relativo strumentario, che sarà reso disponibile per via telematica, presumibilmente entro l'anno solare in corso, a tutti gli istituti scolastici (nella prima fase il sistema viene sperimentato sulle scuole medie inferiori). Questo secondo modello, che include un nutrito elenco di indicatori (elaborato con il concorso del CENSIS), si fonda anch'esso su una suddivisione generale delle attività valutative interne alla singola istituzione scolastica nelle principali aree di interesse (contesto, risorse, processi, risultati), a loro volta articolate in più specifiche sotto-aree.

In questa quarta parte il presente volume si propone di offrire la versione completa ed aggiornata del Modello di Autovalutazione delle scuole messo a punto da chi scrive ed al quale sostanzialmente si ispira, nella sua architettura generale, anche quello utilizzato nella fase della valutazione interna dal SNV.

Di seguito viene fornito, in una tabella riassuntiva, lo schema generale che illustra l'articolazione essenziale del Modello, a partire dalla suddivisione nelle sue diverse aree generali per giungere, nelle colonne più a destra, per articolazioni progressive, ad un elenco più dettagliato e tendenzialmente esaustivo delle variabili e degli indicatori/indici che, all'interno di ciascuna area e sub-area, dovrebbero costituire oggetto di esame per un'efficace ed attendibile valutazione interna.

Il Modello qui proposto ha carattere altamente flessibile, in quanto è stato concepito con lo scopo di potersi adattare alle esigenze più specifiche delle singole istituzioni scolastiche. I responsabili dell'autovalutazione interni ad ogni singola istituzione scolastica procederanno, presumibilmente, ad una scelta attenta degli strumenti utili ad eseguire l'autoanalisi e ad impostare/organizzare il lavoro di autodiagnosi. Ogni strumento di indagine rivela infatti una sua specificità, per cui ogni scuola ed ogni singolo utente del sistema può trascogliere gli strumenti che di volta in volta, in ogni particolare fase del lavoro formativo e per ciascuno specifico scopo dell'attività autovalutativa, risultino utili e pertinenti, così come potrebbe non risultare necessario eseguire rilevazioni specifiche poiché l'istituzione scolastica non presenta caratteristiche che rendano significativa la rilevazione delle corrispettive variabili oppure perché i dati relativi risultano già noti tramite altre fonti ovvero rilevazioni pregresse.

Le dimensioni fondamentali sulle quali viene esercitata la valutazione interna sono costituite dalle seguenti.

- *L'analisi del contesto territoriale.* Concerne essenzialmente le variabili demografiche, socio-economiche, socioculturali, quelle relative alla vita locale e alle risorse culturali e formative presenti sul territorio. Tale analisi risulta fondamentale sia per meglio compren-

dere caratteristiche e bisogni dei fruitori dell'attività formativa e dei servizi scolastici connessi sia per meglio finalizzare l'attività formativa verso sbocchi concreti sia ancora allo scopo di attivare iniziative coordinate con le altre istituzioni che insistono sul medesimo bacino territoriale ed hanno il compito di cooperare all'istruzione/formazione.

- *L'analisi delle risorse interne* che l'Istituto scolastico utilizza per realizzare l'attività formativa ed i servizi connessi. Le risorse possono essere di ordine materiale, finanziario, tecnologico, ma anche umane (riguardano cioè la professionalità del corpo docente e delle altre figure professionali coinvolte).
- *L'analisi dell'organizzazione* (intesa qui quale risorsa e dunque quale condizione, non già quale processo), che va dalla verifica della distribuzione dei compiti all'analisi del clima e dell'efficacia della leadership, fino all'approfondimento delle motivazioni dei diversi attori coinvolti e dei loro eventuali bisogni di crescita professionale.
- *L'accertamento dei livelli di soglia degli alunni*. Viene qui riproposto, quale strumento di analisi di carattere sintetico, il *Profilo dell'alunno in ingresso* già presentato nel volume dello scrivente *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*⁶ ed in altri lavori precedenti e successivi. Sul piano della disponibilità di strumenti specifici per i diversi livelli scolastici e le diverse aree disciplinari, all'esigenza di valutare i livelli di ingresso ed i pre-requisiti generali e specifici dell'apprendimento risponde in maniera efficace lo strumentario messo a disposizione sulla piattaforma dell'Editoriale Anicia ed impiegato ai fini del progetto "Su misura". Tale strumentario viene presentato da A. Giacomantonio in uno specifico contributo presente in questo volume.
- *L'analisi dei bisogni formativi*. Nell'ambito di questa dimensione vengono soprattutto formulate ipotesi, sulla base della rilevazione diretta di richieste esplicite espresse dagli utenti (alunni e genitori/familiari) nonché di una serie di altri elementi oggettivi raccolti, anche all'interno delle altre aree che si riferiscono in generale alle *condizioni*, intorno ai bisogni formativi degli alunni in funzione di quali definire finalità ed obiettivi specifici dei processi di apprendimento-insegnamento attivati.
- *L'analisi dei processi*. In particolare, oltre a riguardare processi di ordine organizzativo e gestionale di carattere generale (consideran-

⁶ Roma, Anicia, terza edizione aggiornata e accresciuta, 2016.

do che l'organizzazione interna è stata già sottoposta ad analisi allorché è stata riguardata quale risorsa) e comuni a molte tipologie diverse di istituzione pubblica, essa si concentra specificamente su quei processi che risultano peculiari e distintivi di un'organizzazione di natura scolastico-formativa. I processi considerati vanno dal rispetto delle procedure e dei compiti da parte delle diverse figure professionali in ordine alle loro funzioni specifiche alla circolazione dell'informazione, alla partecipazione alla progettazione formativa, alla messa in atto e alla verifica/valutazione del progetto formativo, alla scelta condivisa delle strategie e metodologie didattiche, all'attivazione delle iniziative e degli strumenti per incentivare la motivazione, ai livelli di collaborazione efficace e collegialità, al livello di impulso impresso alla sperimentazione e innovazione didattica.

- *L'analisi dei risultati*, che comprende in primo luogo la più tradizionale misurazione/valutazione formativa e sommativa dei processi di apprendimento (per la quale, ancora, risulta utile il repertorio di strumenti specifici messi a disposizione dall'ADAS), ma altresì la verifica della soddisfazione/gradimento da parte degli alunni e dei loro genitori e familiari, fino al confronto/bilancio con i partner istituzionali presenti sul territorio.
- *La diagnosi* complessiva sulle “condizioni di salute” dell'istituzione scolastica, che comprende sia un bilancio generale sull'efficienza e sull'efficacia, sia l'analisi dei risultati rispetto a standard di riferimento relativi ed assoluti per giungere, una volta identificati i punti di forza e di debolezza della propria istituzione specifica, alla definizione delle strategie di miglioramento. *L'autodiagnosi* rappresenta il risultato di una riflessione complessiva e di una valutazione d'insieme, che chiama in causa tutti gli attori coinvolti, dei dati raccolti attraverso l'autoanalisi svolta nell'ambito delle aree in precedenza considerate. Tale riflessione generale dovrebbe condurre alla messa a punto, correzione e/o integrazione del Piano dell'Offerta Formativa e di conseguenza ad una eventuale revisione delle strategie e dei mezzi utili a realizzare le finalità in esso definite.

Nelle tabelle che seguono viene presentato il quadro sinottico del modello di autovalutazione da me proposto. Relativamente a ciascuna delle aree generali poco sopra considerate, vengono elencate le sotto-aree più specifiche, i principali indicatori ed indici utili all'analisi in quello specifico settore, nonché alcuni possibili strumenti impiegabili per rilevare tali indicatori e/o indici.

<i>Tipo di analisi (aree generali oggetto dell'analisi)</i>	<i>Are più specifiche investite dall'analisi</i>	<i>Variabili/indicatori/indici misurati</i>	<i>Strumenti principali impiegati</i>
0	0. ANAGRAFICA DELLA SCUOLA e dati di sfondo di carattere generale	Denominazione, sede o sedi, superficie e cubatura complessive, n. classi, bacino di utenza, tipologia di istituto (ist. comprensivo, primario, secondario ecc.) ed indirizzo di studi, n. alunni, n. insegnanti, n. personale ATA, media alunni per classe, anzianità servizio insegnanti, mobilità insegnanti, variabili geo-topologico-demografico (ampiezza del Comune, popolazione residente nel Comune ecc.), parametri finanziari, ecc.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Schede di registrazione appositamente elaborate
Condizioni 1.	Analisi delle variabili demografiche	Natalità, mortalità, età media della popolazione, immigrazione, emigrazione ecc.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dati ricavabili dall'anagrafe comunale ➤ Dati ISTAT, griglie per la registrazione dei dati ➤ proiezioni statistiche ➤ grafici di sintesi
	Analisi delle variabili socio-economiche	Reddito medio, tasso di occupazione, pendolarismo, tassi di attività nei vari settori, attività sommerse, principali sbocchi occupazionali	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dati ricavabili da fonti ISTAT, CENSIS, Ministero del Lavoro e ISFOL ➤ griglie per la registrazione dei dati ➤ proiezioni statistiche ➤ grafici di sintesi
A - Analisi del contesto territoriale	Analisi delle variabili socio-culturali	Livelli di scolarità, diffusione dei quotidiani, varietà linguistiche presenti, informazioni sulla cultura popolare e sulle tradizioni locali ecc.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Griglie per la registrazione dei dati quantitativi, interviste a testimoni privilegiati della cultura locale
	Servizi, rilevazione della presenza e valutazione della qualità	Efficienza di trasporti, presenza di altre istituzioni scolastiche, dati sui servizi sanitari pubblici e privati, dati relativi agli impianti sportivi, dati relativi alle attività organizzate del tempo libero ecc.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Griglie per la registrazione dei dati rilevati
	Analisi delle variabili relative alla vita locale	Dati sulla presenza e sull'attività di istituzioni religiose e civili, dati sulle attività ed iniziative di propaganda politica e sindacale, dati sulle attività ed iniziative promosse da associazioni libere e di volontariato, dati sulla presenza e sull'attività e frequenza di centri di ritrovo e ricreativi ecc.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Griglie per la registrazione dei dati rilevati
	Analisi delle risorse culturali e formative (presenza e ruolo di altre agenzie formative)	Sale cinematografiche e loro programmazione, teatri e loro programmazione, biblioteche e loro dotazione libraria, presenza e attività di auditorium e associazioni musicali, musei, gallerie d'arte, centri ed attività culturali varie, scoutismo, scuole di danza, ecc. ecc.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Griglie per la registrazione dei dati rilevati

<p>Condizioni 2.</p> <p>B - Analisi delle risorse e dell'organizzazione interne</p>	Tempo	Analisi dei monti orari e organizzazione/distribuzione oraria delle attività	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Monti orari e calendario delle attività
	Risorse materiali	Spazi disponibili	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inventario degli spazi
		Attrezzature e tecnologie disponibili	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inventario delle attrezzature
		Effettivo impiego ed aggiornamento delle tecnologie	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionari per la rilevazione del livello di aggiornamento e dell'impiego effettivo delle tecnologie (tempi di utilizzo, padronanza all'uso da parte del personale ecc.)
	Risorse finanziarie	Finanziamento ordinario dal Ministero	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bilancio di previsione ➤ Bilancio consuntivo anno precedente
		Fondi di perequazione ed altri fondi straordinari	
		Finanziamento da fondi pubblici locali	
		Finanziamenti da imprese ed enti privati	
		Finanziamenti per progetti	
	Risorse umane/professionalità	Dotazione personale direttivo	
Dotazione personale docente			
Dotazione personale amministrativo			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organigramma del personale e degli organici funzionali
Dotazione personale ausiliario			
Presenza di altre risorse professionali interne			
Altre risorse professionali attingibili dall'esterno			
Caratteristiche e valenze professionali delle diverse figure professionali scolastiche: Capo di Istituto, insegnanti, personale ATA ecc. (età media, livello di aggiornamento pregresso ed attuale, motivazione professionale, autovalutazione competenze ecc.)			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionari per la rilevazione del livello di aggiornamento ➤ questionari sulla motivazione all'insegnamento (per gli insegnanti) o alla professione (per gli altri ruoli) ➤ questionari di valutazione ed autovalutazione delle competenze ➤ questionari di atteggiamento verso la professione, la vita scolastica e gli studenti

<p>Condizioni 3.</p> <p>C - Analisi dell'organizzazione</p>	<p>Consenso goduto dalla leadership</p> <p>Efficacia nella distribuzione dei compiti</p> <p>Clima collaborativo</p> <p>Pratiche di <i>learning organisation</i></p> <p>Incentivi alla motivazione</p>	<p>Opinioni sulla leadership</p> <p>Opinioni sull'efficacia nella distribuzione dei compiti</p> <p>Audit della funzionalità della comunicazione e registrazione di opinioni</p> <p>Audit dell'apprendimento organizzativo</p> <p>Opinioni sulle condizioni più favorevoli a svolgere i propri compiti specifici</p>	<p>➤ Questionari per il personale (vari ruoli)</p> <p>➤ Interviste al personale (vari ruoli)</p> <p>➤ Griglie e grafici "a radar" per l'analisi della learning organisation</p> <p>➤ Questionari di analisi della struttura organizzativa e del sistema decisionale</p>
<p>Condizioni 4.</p> <p>D - Analisi dei fabbisogni formativi</p>	<p>Bisogni formativi soggettivi (istanze, desiderata e aspettative dell'utenza)</p> <p>Bisogni formativi oggettivi</p>	<p>Opinioni espresse dagli studenti e dai loro familiari</p> <p>Differenziali fra pre-requisiti e obiettivi</p> <p>Notizie sull'ambiente familiare e socio-culturale di provenienza</p> <p>Notizie sulla precedente carriera scolastica</p> <p>Pre-requisiti generali e competenze di base/trasversali</p> <p>Profilo complessivo degli alunni in ingresso</p>	<p>➤ Questionari per gli alunni per la rilevazione dei desiderata e delle aspettative</p> <p>➤ Questionario per le famiglie per la rilevazione dei desiderata e delle aspettative (contratto formativo)</p> <p>➤ Griglie per la registrazione dei differenziali contratto formativo individuale</p> <p>➤ Questionari per la rilevazione delle variabili di sfondo socio-culturale interviste ai familiari</p> <p>➤ Documenti scolastici interviste agli insegnanti dei precedenti anni scolastici</p> <p>➤ Test di ingresso e prove diagnostiche sulle abilità generali</p>
<p>Condizioni 5.</p> <p>E - Accertamento dei livelli di soglia degli alunni</p>	<p>Pre-requisiti disciplinari</p> <p>Profilo dello sviluppo cognitivo</p> <p>Profilo delle competenze linguistiche</p> <p>Profilo motivazionale, delle attitudini e degli interessi</p> <p>Stile cognitivo</p> <p>Dinamiche relazionali</p>	<p>➤ Test di ingresso e prove diagnostiche sulle abilità disciplinari</p> <p>➤ Test di abilità logiche e prove diagnostiche dello sviluppo cognitivo generale</p> <p>➤ Test di comprensione della lettura</p> <p>➤ glotto-kit elaborati scritti con griglie di correzione /diagnosi delle competenze linguistiche</p> <p>➤ test di padronanza lessicale</p> <p>➤ Scale di Likert per la rilevazione di atteggiamenti legati alla motivazione allo studio, al valore attribuito al sapere e alla vita scolastica</p> <p>➤ Griglie per la registrazione degli stili cognitivi osservati</p> <p>➤ Sociogrammi e griglie per l'analisi delle dinamiche relazionali (in particolare di esclusione/disagio scolastico)</p>	<p>➤ Test di ingresso e prove diagnostiche sulle abilità generali</p> <p>➤ Test di ingresso e prove diagnostiche sulle abilità disciplinari</p> <p>➤ Test di abilità logiche e prove diagnostiche dello sviluppo cognitivo generale</p> <p>➤ Test di comprensione della lettura</p> <p>➤ glotto-kit elaborati scritti con griglie di correzione /diagnosi delle competenze linguistiche</p> <p>➤ test di padronanza lessicale</p> <p>➤ Scale di Likert per la rilevazione di atteggiamenti legati alla motivazione allo studio, al valore attribuito al sapere e alla vita scolastica</p> <p>➤ Griglie per la registrazione degli stili cognitivi osservati</p> <p>➤ Sociogrammi e griglie per l'analisi delle dinamiche relazionali (in particolare di esclusione/disagio scolastico)</p>

	Azioni/prestazioni delle diverse figure professionali implicate nei processi formativi e nell'istituzione scolastica	Dati relativi al monitoraggio delle azioni svolte e ai risultati qualitativi conseguiti	<p>▲ Griglie per il monitoraggio delle attività</p> <p>▲ Registri di classe</p> <p>▲ Diari di bordo degli insegnanti</p> <p>▲ Interviste effettuate e questionari somministrati agli altri attori coinvolti</p> <p>▲ Relazioni del Dirigente Scolastico sull'attività svolta e sulla valutazione degli esiti e delle ricadute</p>
Puntualità e rispetto dei tempi nell'esecuzione dei compiti	Puntualità e rispetto dei tempi nell'esecuzione dei compiti	Dati relativi al monitoraggio delle attività di progettazione/programmazione, attuazione degli interventi didattici e delle attività programmate e della attività di valutazione eseguite	<p>▲ Griglie per il monitoraggio delle attività</p> <p>▲ Registri di classe</p> <p>▲ Diari di bordo degli insegnanti</p> <p>▲ Relazioni del Dirigente Scolastico sulle attività svolte e sulla valutazione degli esiti e delle ricadute</p>
F - Analisi dei processi			
Circolazione efficace delle informazioni	Circolazione efficace delle informazioni	Dati relativi alla circolazione delle informazioni	<p>▲ Verbali delle riunioni</p> <p>▲ documenti interni</p>
Attività di progettazione	Attività di progettazione	Dati relativi alle riunioni di progettazione, POF e documenti collegati	<p>▲ diari di bordo degli insegnanti</p>
Attuazione del progetto formativo (didattica e attività complementari)	Attuazione del progetto formativo (didattica e attività complementari)	Dati e testimonianze relativi alla didattica e ai processi di attuazione del progetto formativo	<p>▲ interviste agli attori coinvolti</p> <p>▲ questionari per alunni e insegnanti sulla didattica, sul funzionamento delle strutture, sulla riuscita e sulle ricadute dell'attività</p>
Stili di insegnamento	Stili di insegnamento	Dati e testimonianze relativi al punto di vista degli insegnanti; dati e testimonianze relativi al punto di vista degli alunni	<p>▲ griglie di registrazione ed osservazione per gli insegnanti</p>
Metodologie didattiche	Metodologie didattiche	Dati e testimonianze relativi al punto di vista degli insegnanti; dati e testimonianze relativi al punto di vista degli alunni	
Attività di verifica	Attività di verifica	Dati relativi alle attività di verifica	
Attività di ri-progettazione	Attività di ri-progettazione	Dati e documenti relativi alle riunioni di ri-progettazione	
Capacità di motivare gli studenti	Capacità di motivare gli studenti	Dati e testimonianze relativi al punto di vista degli insegnanti; dati e testimonianze relativi al punto di vista degli alunni	
Partecipazione a reti e consorzi di scuole (attività in partenariato)	Partecipazione a reti e consorzi di scuole (attività in partenariato)	Dati e testimonianze relativi al punto di vista degli insegnanti; dati e testimonianze relativi al punto di vista degli alunni	
Innovazione didattica (capacità di recepire l'innovazione didattica)	Innovazione didattica (capacità di recepire l'innovazione didattica)	Dati e testimonianze relativi al punto di vista degli insegnanti; dati e testimonianze relativi al punto di vista degli alunni	
Sperimentazione didattica (capacità di innovare/sperimentare attraverso ideazioni ed iniziative originali)	Sperimentazione didattica (capacità di innovare/sperimentare attraverso ideazioni ed iniziative originali)	Dati e testimonianze relativi al punto di vista degli insegnanti; dati e testimonianze relativi al punto di vista degli alunni	

<p>G - Analisi dei risultati</p>	<p>Misurazione/valutazione degli apprendimenti</p> <p>Soddisfazione degli alunni</p> <p>Soddisfazione di genitori e familiari</p> <p>Confronto con i partner istituzionali territoriali</p>	<p>Apprendimenti conseguiti e livelli di profitto raggiunti</p> <p>Auto-percezione e auto-valutazione degli esiti e dei progressi conseguiti da parte degli alunni</p> <p>Percezione degli esiti e dei progressi conseguiti dagli studenti da parte dei loro genitori</p> <p>Bilancio delle iniziative formativo-culturali interistituzionali attivate</p>	<p>➤ Test di apprendimento/profitto (prove formative e sommativa e confronto dei risultati con i livelli misurati in ingresso)</p> <p>➤ Questionari di soddisfazione/gradimento per gli alunni</p> <p>➤ Questionari di soddisfazione/gradimento per i familiari</p> <p>➤ Sintesi risultati delle riunioni</p> <p>➤ Griglie per la registrazione di opinioni rilevate da parte di testimoni e interlocutori privilegiati</p> <p>➤ Report sulle iniziative svolte e sulla valutazione degli esiti e delle ricadute interne e sul territorio</p>
<p>H - Autodiagnosi</p>	<p>Bilancio generale sull'efficienza</p> <p>Bilancio generale sull'efficacia</p> <p>Analisi dei risultati rispetto agli standard di riferimento relativi ed assoluti</p> <p>Individuazione dei punti di forza e dei punti di debolezza</p> <p>Definizione delle strategie di miglioramento</p>	<p>Tutte le variabili pertinenti registrate attraverso l'autoanalisi</p> <p>Dati relativi ai risultati complessivamente emersi dall'attività di autoanalisi in rapporto alle variabili pertinenti considerate per ciascuna area</p>	<p>➤ Relazioni generali sul funzionamento della struttura organizzativa e individuazione dei punti di forza e degli elementi di debolezza</p> <p>➤ Relazione globale sugli esiti conseguiti in rapporto alle finalità indicate nel P.O.F. e individuazione delle aree critiche</p> <p>➤ Relazione generale sugli esiti e valutazione dettagliata dei livelli raggiunti in rapporto agli standard</p> <p>➤ Relazione generale sulla qualità dei processi e dei risultati – in rapporto alle condizioni iniziali, alle finalità programmate e agli standard nazionali – allo scopo di identificare le pratiche efficienti/efficaci e gli elementi di criticità</p> <p>➤ Definizione di linee programmatiche e di micro-politiche (da far confluire nel P.O.F. dell'anno scolastico successivo) per il superamento delle difficoltà e il miglioramento generale dell'efficienza e dell'efficacia</p>

4. Modalità di impiego del modello teorico-operativo proposto all'interno delle scuole

Il Modello qui proposto costituisce uno strumento a disposizione di tutte le scuole per l'esecuzione di tutte le operazioni utili alla valutazione interna e quindi finalizzate all'autoanalisi e all'autodiagnosi.

Tale strumento, come più volte sottolineato, presenta un carattere di ampia flessibilità ed adattabilità alle diverse situazioni e contesti ed altresì ai più specifici scopi ed esigenze ai quali di volta in volta dovrà rispondere all'interno di una specifica istituzione scolastica. Il modello generale di autovalutazione appena illustrato ed il relativo strumentario, infatti, sono stati concepiti ed organizzati in modo da non necessitare, per ottenere una lettura dei risultati rigorosa ed attendibile, di essere utilizzati nella loro completezza ed in "unica soluzione"; i diversi strumenti disponibili potranno essere impiegati in momenti diversi in funzione delle necessità che emergono di volta in volta, così come le diverse parti di ogni singolo strumento potranno essere selezionate in modo da ricostruire uno strumento specifico e più snello "ritagliato" per le proprie esigenze ed adattato alla situazione contingente; i risultati delle rilevazioni compiute in questi diversi momenti verranno comunque inseriti in un archivio informatico della scuola, così che il data-base nel quale sono raccolti i dati venga ad arricchirsi e completarsi nel tempo, rendendo anche possibile comparare i dati di somministrazioni differite ed eseguire analisi longitudinali e serie storiche che permettano di studiare evoluzioni e tendenze.

Contestualmente a questa flessibilità e modularità, il modello presenta tuttavia la caratteristica, a queste complementare, di rivestire un impianto generale e di offrire un complesso di strumenti già in larga parte collaudati e validati attraverso esperienze-pilota di autovalutazione. Tale caratteristica garantisce una relativa uniformità di criteri e metodi con cui l'autoanalisi è stata sinora eseguita dalle diverse scuole nella penisola e pertanto, soprattutto, la comparabilità dei risultati. In particolare si dovrebbe avere cura di selezionare strumenti che, pur essendo volti a rilevare variabili di natura molto diversa e rivolti a destinatari diversi, si avvalgano di criteri e tecniche di rilevazione sostanzialmente omogenei (in particolare facciano uso per il possibile, salvo casi eccezionali, di quesiti a risposta chiusa), in modo da permettere immediati raffronti ed una lettura più agevole dei risultati.

Lo strumentario che a suo tempo venne messo a disposizione dal CEDE-SNQUI, in particolare attraverso l'ADAS (il quale in larga misura veniva reso disponibile e proposto alle scuole sotto forma di uno strumento aperto e flessibile), e poi dall'INValSI (in particolare le prove INValSI periodi-

camente somministrate nelle scuole, che hanno carattere standardizzato e vengono utilizzate quale strumento di valutazione esterna, a prescindere dalle misurazioni eseguite in forma autonoma dalle singole scuole), poi, ha consentito nel corso degli anni, entro un ragionevole margine di tempo di “collaudo”, la diffusione di criteri e tecniche di rilevazione standardizzati, con tutti i vantaggi che ciò comporta sul piano della comparabilità, trasferibilità e generalizzabilità di procedure e risultati.

5. Sviluppo di una cultura dell’autovalutazione all’interno delle unità scolastiche

Come si è già avuto modo di sottolineare, l’utilizzo del modello di autovalutazione qui proposto da parte delle scuole, costituisce la modalità più efficace e più diretta per promuovere quella cultura dell’autovalutazione che abbiamo posto in evidenza come una condizione necessaria per incrementare l’efficacia/efficienza, e quindi la qualità del “prodotto”, del nostro intero sistema scolastico-formativo.

La graduale familiarizzazione con il modello, e comunque con metodi/tecniche/strumenti per l’autovalutazione, dovrebbe costituire un obiettivo professionale per qualunque insegnante o dirigente scolastico, in quanto strumento di professionalità che rappresenta una condizione imprescindibile per poter realizzare una verifica continua del proprio stesso operato e del funzionamento complessivo dell’istituzione nel cui ambito questi opera, creando così le premesse per un incremento/perfezionamento continuo delle proprie competenze.

6. Ruolo del Nucleo Interno di Valutazione e del Referente Interno

Al fine di rendere più funzionale ed agevole l’assolvimento dei compiti e l’esecuzione delle concrete operazioni necessarie per realizzare efficacemente l’attività di valutazione interna, risulta utile che nell’ambito di ciascuna istituzione scolastica venga istituito uno specifico gruppo di lavoro preposto al coordinamento di queste attività, ossia, come si è visto, il *Nucleo Interno di Valutazione*. A questa équipe interna, la cui composizione, in accordo con la vigente normativa, viene stabilita in autonomia da ogni singola istituzione scolastica, possono entrare a far parte sia insegnanti (in particolare un docente con specifica funzione strumentale), così come rappresentanti dei genitori e/o di tutte le componenti che partecipano

alla vita scolastica, o ancora un esperto esterno⁷ appositamente reclutato, e comunque una figura più “specializzata” che assolva il ruolo di referente per l’autovalutazione e consenta quindi sia una circolazione interna più efficace di informazione/competenze e l’organizzazione funzionale delle relative pratiche connesse, sia di dialogare in modo più continuo ed efficace con vari organismi ed istituzioni, ai fini della valutazione di sistema oppure della stessa valutazione interna (altre scuole, reti, partner istituzionali ecc.). Tale figura dovrebbe compiere un lavoro di aggiornamento continuo specifico e mantenere una comunicazione costante con tali altri organismi ed istituzioni, svolgendo il ruolo di “interfaccia” tra il sistema centrale, le reti ed i partenariati istituzionali, locali e nazionali, da una parte, e l’istituzione scolastica di appartenenza dall’altra.

Il Referente interno avrà in particolare il compito di programmare e predisporre l’attività di autovalutazione, sia registrando in modo continuo le istanze e le necessità che provengono da quanti operano quotidianamente all’interno della specifica organizzazione scolastica sia, come già si è evidenziato, interagendo in modo altrettanto continuo con i rappresentanti di altre istituzioni. All’interno dell’istituzione scolastica il Referente dovrebbe fornire agli insegnanti della scuola le coordinate metodologico-operative necessarie per utilizzare concretamente gli strumenti (test e questionari da somministrare agli alunni, ai genitori o al personale docente, direttivo ed A.T.A.), nonché raccogliere i dati ottenuti, curarne l’immissione su supporto elettronico affidandone l’incarico ad esperti od agenzie di fiducia, elaborare i risultati e renderli fruibili tanto all’interno dell’istituzione scolastica stessa quanto, eventualmente, all’esterno, anche sulla base di opportune analisi statistiche necessarie, presentando i risultati anche in rapporto a parametri e standard di riferimento relativi all’intero sistema⁸.

Un modello di autoanalisi completo dovrebbe essere costruito in modo che ogni strumento che compone lo strumentario sia accompagnato dalle necessarie “istruzioni per l’uso”, ossia da un documento che ne illustri sinteticamente gli scopi, modalità e tempi di somministrazione, criteri per l’interpretazione dei dati (norme per l’attribuzione dei punteggi ecc.), precauzioni e cautele da assumere ecc. ecc. Il modello qui proposto, coerentemente con la più volte richiamata esigenza di flessibilità e modularità (in virtù della quale si è deciso, peraltro, di presentare strumenti nati da con-

⁷ Alla prima ricognizione effettuata da Ministero sull’attività di valutazione interna è risultato che, in realtà, solamente il 7% delle scuole si è dotata di una figura esterna di esperto per eseguire tale attività

⁸ Va segnalato che l’INDIRE ha predisposto e resa disponibile alle scuole una piattaforma (<http://miglioramento.indire.it/supportoscuole>) alla quale i Nuclei Interni di Valutazione possono accedere al fine di rinvenire supporti e assistenza alla loro attività.

testi ed esperienze diversificati e per esigenze di natura talora molto eterogenea in rapporto ai bacini territoriali, ai livelli scolastici, agli indirizzi di studio, alle caratteristiche dell'utenza ecc.), non presenta in misura rigida e completamente strutturate tali caratteristiche. Dovrebbe perciò essere cura del Referente, una volta selezionati gli strumenti utili alle esigenze di autovalutazione specifiche, fornire agli utilizzatori effettivi degli strumenti il complesso di informazioni necessarie al loro impiego ed assistere/supportare i colleghi nell'esecuzioni delle operazioni necessarie.

Ogni strumento dovrebbe altresì risultare accompagnato, analogamente, da un insieme di norme e di indicazioni specifiche circa i criteri utili per decodificare ed interpretare i risultati ottenuti ed impiegarli ai fini sia di una lettura più ampia dell'efficacia/efficienza sia dell'elaborazione di strategie volte al miglioramento. Anche in questo caso sarà compito del Referente quello di eseguire specifici *breifing* con l'intero corpo docente al fine di facilitare la condivisione delle competenze utili per eseguire una lettura efficace dei risultati e partecipare consapevolmente ai processi decisionali volti ad implementare nuovi processi e strategie per il miglioramento.

Infine, potrà risultare utile, nello svolgimento delle operazioni di autovalutazione, mantenere un dialogo/scambio con l'INValSI, sia avvalendosi del suo eventuale supporto tecnico sia fornendo alle banche-dati gestite da tale organismo i dati ottenuti all'interno e comunque i prodotti realizzati attraverso le attività di valutazione interna (messa a punto di ulteriori strumenti, griglie per la decodifica, risultati ecc.). A tale organismo, infatti, spetta istituzionalmente il compito di immagazzinare i dati provenienti da tutte le scuole via via che queste procederanno ad applicare strumenti nuovi, allo scopo di costituire un archivio nel quale siano contenuti tutti i dati e le informazioni relative all'intero sistema scolastico, ciò che permetterà di avere a disposizione, entro un certo margine di tempo, parametri di riferimento a livello delle varie dimensioni territoriali (Regioni, Province, Comuni, grandi aree geografiche, intero territorio nazionale ecc.) che permettano alle singole scuole di confrontare i risultati ottenuti all'interno con tali valori medi di riferimento.

Bibliografia

- Aa.Vv., 1991, "Autoanalisi d'istituto", *Dirigenti Scuola*, XII, 2, 1991.
- Aa.Vv., 1995, "La qualità della scuola", *Annali della Pubblica Istruzione*, numero monografico, anno XII, n. 1-2, 1995.
- AIQF (Associazione Italiana per la Qualità nella formazione) - Commissione Qualità, 1997, "Glossario di Qualità della Formazione", Roma, Bozza in fase di convalida diffusa su Internet.

- Alessandrini G., 1993, “*Learning Organization: nuova metafora per l’innovazione organizzativa*”, *Dirigenti Scuola*, anno XIV, n.2, dicembre 1993, pp.12-24.
- Alessandrini G., 1998, *Manuale per l’esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci Ed.
- Allulli G., 2000, *Le misure della qualità. Un modello di autovalutazione della scuola dell’autonomia*, Roma, SEAM.
- Ansaloni D. (a cura di), 1990, *Gli indicatori di qualità nei sistemi educativi*, Atti del seminario nazionale di Bologna, 20-21 ottobre 1988, Bologna, Cappelli.
- Bargero M.L., Bertini M., D’Emidio R. (a cura di), 1988, *Produttività del sistema scolastico: efficacia ed efficienza*, Atti del Convegno nazionale di Milano, 19-21 maggio 1988, Milano.
- Barzanò G., Mosca S., Scheerens J. (a cura di), 2000, *L’autovalutazione della scuola*, Milano, Bruno Mondadori.
- Bertin G., 1995, *Valutazione e sapere sociologico*, Milano, Franco Angeli.
- Bezzi C. (a cura di), 1995, *La valutazione della formazione professionale*, Perugia, IRRES.
- Bezzi C., 1998, “Glossario della ricerca sociale e valutativa” in *Rassegna Italiana di Valutazione*, n. 11, 1998.
- Castoldi M., 1995, *Verso una scuola che apprende. Strategie di Autoanalisi di Istituto*, Roma, SEAM.
- Castoldi M., 1998, *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*, Brescia, La Scuola.
- Castoldi M., Rovetta A. (a cura di), 1995, *Autoanalisi di Istituto*, Milano, IRRSAE Lombardia, documento interno.
- CENSIS, 1983, *La scuola del malessere. Contributi per un’analisi del microsistema sociale*, Milano, Franco Angeli.
- CESOS - Consorzio Universitario in Ingegneria della Qualità, 1995, “Normazione, Certificazione Qualità. Glossario”, Torino, DINTEC n° Progetto PRISMA.
- Ciccarelli L. (a cura di), 1993, *La qualità nella formazione*, Roma, SIPI.
- Domenici G., 1991, *Gli strumenti della valutazione*, Napoli, Tecnodid.
- Domenici G., 2000, *La valutazione come risorsa*, Napoli, Tecnodid.
- European Commission, 2000, *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*, Bruxelles, May 2000.
- F. Azzali (a cura di), 1994, “La qualità nella scuola”, numero monografico di *Dirigenti Scuola*, anno XIV, giugno - luglio 1994.
- Ferrari M. (a cura di), 1994, *La valutazione di contesti prescolari: strumenti e realtà*, Bergamo, Junior.
- Ferrario E., 1995, “La valutazione dei sistemi scolastici: gli indicatori di qualità”, *Dirigenti Scuola*, n. 5, giugno-luglio 1995, pp. 10-22.
- Guasti L., 1996, *Valutazione e innovazione*, Novara, De Agostini.
- IRRSAE Toscana, 1994, “Per l’autodiagnosi del sistema scolastico. Un progetto IRRSAE Toscana/CENSIS, *Scuola toscana*, n. 2, maggio-agosto 1994, pp.51-88.
- ISFOL, 1992, *La valutazione nel Fondo Sociale Europeo*, Milano, Franco Angeli.

ISO 9000-2000

- Lastrucci E., 1992, *Progettazione didattica e valutazione*, Roma, Ministero P.I. ñ C.U.D., 1a edizione.
- Lastrucci E., 1997, *Progettazione didattica e valutazione*, Roma, Ministero P.I., 2a edizione.
- Lastrucci E., 1999, “Il principio della qualità nella formazione”, *Cadmo*, VII, n. 19, pp. 107-122.
- Lastrucci E., 2000, “L’autonomia scolastica”, *Cadmo*, n. 23, pp. 97-103.
- Lastrucci E., 2000, 2006, 2016, *Progettare, programmare e valutare l’attività formativa*, Roma, Anicia.
- Lastrucci E., 2001, “L’Autovalutazione degli istituti scolastici nel quadro dell’autonomia”, *Il Nodo*, n. 16, p. 40 sgg.
- Lastrucci E., *Autovalutazione di istituto e qualità dell’offerta formativa*, in «Rinnovare la scuola», n. 16, aprile-giugno 2002, pp. 27-39.
- Lastrucci E., *Autovalutazione di Istituto*, Roma, Anicia, 2001.
- Lastrucci E., Lucisano P., 1992, “Stili operativi di insegnamento, motivazione e qualità dell’istruzione”, in B. Vertecchi (a cura di), *Il lavoro didattico*, Roma, SIPI-Edindustria, 1992, pp. 113-133.
- Lastrucci E., *Valutazione di sistema e autoanalisi di istituto*, in F. Cambi (a cura di), *Autovalutazione di Istituto*, Dispensa per il Master per docenti di ruolo realizzato presso l’Università di Firenze, a.a. 2002-2003, Firenze, Università di Firenze, 2003.
- Losito B., Scalera V., 1999, “La valutazione della qualità dell’istruzione”, *Cadmo*, n. 19, p. 9 sgg.
- Margiotta U. (a cura di), 1988, *Valutazione di sistema e autoanalisi di Istituto*, Atti del Seminario IRRSAE Emilia Romagna, Bologna, Irrsae Emilia Romagna.
- Masoni V., 1997, “Monitoraggio e valutazione dei progetti” Milano, Franco Angeli.
- Means G., 1995 “Multilanguage evaluation glossary”, Bruxelles, *European Commission*, C3E Draft.
- Nuti S., 2000, *La scuola si valuta*, Firenze, Giunti.
- Oakes J., 1989, *Educational indicators: a guide for policymakers*, in Aa. Vv., *Valutazione e indicatori di qualità: problemi e prospettive*, Numero monografico di «Scuola democratica», n. 1-2, 1989, pp. 56-86.
- Palumbo M., 1995, “La valutazione: definizione, concetti ed obiettivi” in Bezzi C. (a cura di), *La valutazione della formazione professionale*, Perugia, IRRES.
- Palumbo M., Vecchia M., 1996, “La valutazione: teoria ed esperienze”, *Rassegna Italiana di Valutazione*, n. 4.
- Pennisi D., 1991, *Tecniche di valutazione degli investimenti pubblici*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 2a ediz.
- Petracca C., 1996, *La valutazione della scuola*, Brescia, La Scuola.
- Progetto “Qualità della scuola italiana” ñ Glossario, www.istruzione.it/argomenti/qualita/.
- Prov.v.to Studi di Verona, 1995, “Misurare la qualità della scuola”, *Verona scuola*, numero speciale (2 volumi).

- Romei P., 1991, *La qualità nella scuola*, Milano, McGraw-Hill.
- Romei P., 1995, *Autonomia e Progettualità*, Firenze, La Nuova Italia.
- Rondini R., 1995, *Per un sistema nazionale di valutazione*, Roma, Anicia.
- Rovetta A. e Castoldi M. (a cura di), 1991 “Autoanalisi di Istituto”, numero monografico di *Dirigenti Scuola*, anno XII, n. 2, dicembre 1991.
- Ruggiu L. (a cura di), 2000, *Dizionario critico dell'autonomia scolastica*, Roma, Carocci Ed.
- Scurati C. (a cura di), 1993, *Valutare gli alunni, gli insegnanti, la scuola*, Brescia, La Scuola.
- Stame N., 1998, *L'esperienza della valutazione*, Roma, SEAM.
- Topan C. (a cura di), 1994, *PRO.CO.P.I.A. Un modello di autoregolazione dell'Istituto scolastico*, Milano, IRSSAE Lombardia.
- Vairetti U., 1995, *Fare qualità nella scuola*, Firenze, Le Monnier.
- Vertecchi B. (con contributi di R. Bolletta, G. Corsi, R. Melchiori), 1999, *L'Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole*, Milano, Franco Angeli, Quaderni del CEDE.
- Vertecchi B., 1993, *Decisione didattica e valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Vertecchi B., 1997, “Primi passi del servizio nazionale per la qualità dell'istruzione”, *Cadmo*, n. 15.
- Vertecchi B., *La qualità dell'istruzione*, Torino, Loescher, 1978.
- Visalberghi A., 1989 “Indicatori educativi: cosa sono e a cosa possono servire”, *La ricerca*, 1 ottobre 1989, Torino, Loescher.

Analisi del contesto territoriale

di *Emilio Lastrucci*

1. Premessa: esigenze che rendono necessario approfondire la conoscenza del contesto¹

Nei precedenti capitoli, nel porre in luce le difficoltà generali che il sistema scolastico-formativo italiano ha dovuto storicamente affrontare e per rimuovere le quali, in taluni casi, ancora si trova impegnata, si è anche evidenziato come le condizioni nelle quali ci si trova ad operare in ogni situazione formativa specifica presentino particolarità e caratteristiche che le distinguono da ogni altra. La consapevolezza che i contesti nei quali l'attività formativa viene concretamente realizzata risultino fra loro, anche in ampia misura, eterogenei e pertanto, al fine di garantire l'equivalenza dei traguardi, sia necessario in ogni situazione avviare un lavoro di adeguamento e di "calibratura" degli interventi formativi, declinando le attività in funzione di tali caratteristiche specifiche, si è andata sviluppando, come si è visto, nel corso degli anni '70. È da questo periodo, infatti, che la programmazione didattica viene ufficialmente introdotta quale attività che gli insegnanti devono eseguire preliminarmente all'avvio del processo di apprendimento-insegnamento vero e proprio. A partire da questo periodo si è perciò andata sviluppando anche un'intensa produzione di modelli teorici e di proposte di procedimenti applicativi finalizzati a rendere l'attività di programmazione fondata su principi e criteri il più possibile corroborati sul piano scientifico. L'abbondante letteratura in materia che ha avuto maggiore diffusione nel nostro Paese (per una rassegna generale della quale si consulti la specifica sezione della bibliografia) e che in larga parte si è avvalsa di risultati teorici e delle esperienze applicative già realizzate in

¹ Alcune parti di questo contributo riprendono in forma aggiornata e sviluppata, quanto già proposto in E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia, 2000, 2006, 2016.

altri Paesi, importando modelli e metodologie scaturiti soprattutto dal contesto culturale anglosassone, si è concentrata in massima parte su questioni riguardanti le *condizioni individuali dell'apprendimento*, dedicando molto meno interesse, invece, alle variabili che contribuiscono a conferire una fisionomia distintiva ad ogni specifica situazione e che concernono invece le caratteristiche ambientali del *contesto*, sia inteso in termini di specificità relative all'ambiente interno alla singola istituzione scolastica, sia in termini di specificità del territorio sul quale l'istituzione scolastica insiste.

La conoscenza delle caratteristiche del territorio, peraltro, oltre a risultare rilevante ai fini della determinazione delle risorse che questo può offrire allo scopo di integrare ed arricchire l'offerta formativa, ma altresì anche per meglio approfondire la conoscenza e la comprensione delle caratteristiche di cui sono portatori i singoli alunni. Anche le condizioni individuali dell'apprendimento, infatti, risultano in gran parte connesse alle specificità del territorio e quindi comprensibili ed interpretabili solo attraverso l'approfondimento di queste ultime. Per fare l'esempio più evidente, il "retroterra" socio-linguistico e socio-culturale degli alunni di una particolare scuola varierà notevolmente in funzione dell'ubicazione geografica e topografica di quest'ultima (cioè a seconda che essa si trovi nel Nord, nel Centro o nel Sud della penisola, in un piccolo centro oppure in una metropoli, in una zona economicamente sviluppata oppure in una più depressa, in un'area a intenso sviluppo industriale oppure ad economia prevalentemente rurale, ecc.). La programmazione dell'attività didattica, perciò, per essere adeguatamente commisurata agli interessi spontanei e alle effettive condizioni di apprendimento degli allievi, dovrà fondarsi anche su una attenta e approfondita *analisi del contesto*, sulla base del riconoscimento che tali condizioni individuali sono in gran parte il portato delle influenze esercitate dall'ambiente familiare, sociale e culturale di provenienza degli allievi stessi.

Anche all'interno della stessa scuola e della stessa classe, in un numero crescente di casi, le condizioni socio-culturali ed il profilo linguistico e motivazionale dei singoli alunni tendono a risultare ampiamente variabili. Quest'ultimo tipo di situazioni hanno descritto un incremento notevole nel periodo più recente, in funzione dell'espandersi del fenomeno dell'immigrazione extra-comunitaria, che ha condotto ad accrescere nell'arco di soli pochi anni la percentuale di alunni appartenenti a gruppi etnici eterogenei o comunque con differenti origini linguistico-culturali. A causa dell'ampliarsi dello spettro di questa varietà di origini e delle già notevoli differenze che sussistono all'interno del nostro contesto nazionale, in ogni gruppo-classe la quota di varianza relativa a molti fattori che costituiscono condizione determinante per l'apprendimento efficace manifesta attualmente la tendenza

ad un incremento piuttosto che ad una riduzione ed è prevedibile che in un prossimo futuro questo fenomeno tenderà ulteriormente ad accentuarsi. Le diversità riconducibili all'origine etnico-culturale (per ragioni, soprattutto, di *eterogeneità* linguistica e culturale) o alla provenienza socio-culturale (per ragioni, invece, di possibile *deprivazione* linguistica e culturale) influiscono infatti in modo diretto sulla maggiore differenziazione dei “*livelli di soglia*” (o, secondo l'uso più gergale, “*livelli di partenza*”) degli alunni, da cui dipendono le effettive possibilità di apprendimento.

Dalla diversità delle risorse offerte dal territorio nel quale è situata la scuola dipende altresì la varietà e qualità di mezzi e strumenti che gli insegnanti hanno a disposizione per rendere più produttivo l'intervento didattico. In regime di autonomia delle istituzioni scolastiche, peraltro, questa apertura al contesto territoriale, connessa ad una ricerca di sinergie finalizzata alla convergenza su obiettivi formativi comuni da parte di istituzioni formative di natura diversa (*integrazione dei sistemi formativi*), attraverso una concertazione inter-istituzionale, nonché il dialogo e la cooperazione con altri soggetti istituzionali presenti sul medesimo bacino territoriale (*partenariato locale* per la formazione) ed in qualche forma implicati nelle attività formative o ad esse interessati (Enti locali, imprese, istituzioni giudiziarie, istituzioni sanitarie e socio-assistenziali ecc.), costituiranno un'esigenza inalienabile. L'interesse per una conoscenza approfondita del contesto territoriale assume in tal modo allo stato attuale e in misura crescente nella prevedibile prospettiva, in rapporto al passato (da quando la programmazione didattico-educativa è stata ufficialmente introdotta nella scuola italiana sino ad oggi), una posizione centrale. Per conseguenza, le competenze e la padronanza delle tecniche necessarie per analizzare il contesto vengono a configurarsi in forma sempre più incalzante quale componente del patrimonio professionale del docente e delle altre figure che operano nel contesto formativo.

La conoscenza esatta delle caratteristiche del contesto nel quale gli interventi didattici vengono attivati, del retroterra dei singoli alunni e, infine, delle risorse e degli strumenti che la realtà nella quale operiamo ci offre, rappresenta perciò un'esigenza ineludibile e preliminare da soddisfare per l'elaborazione e l'attuazione di un progetto formativo complessivo adeguato alla effettiva domanda formativa espressa dall'utenza, ossia di quel piano articolato di iniziative formative strategiche ben definite e di azioni didattico-educative concrete che nel loro complesso definiscono, appunto, il *Piano dell'Offerta Formativa*.

È necessario infatti, peraltro, che gli interventi didattici, per risultare realmente efficaci, vengano attuati sulla base di un quadro *realistico* della situazione nella quale la concreta esperienza educativa e di apprendimento

ha luogo, e non già tentando di realizzare ambizioni formative fondate su condizioni ideali e del tutto ipotetiche e mirate a perseguire risultati di fatto impossibili. Un insegnante, magari particolarmente preparato ed esperto, che applicasse metodi innovativi di straordinaria efficacia, ma senza tenere conto delle possibilità di apprendimento reali degli allievi, o senza valutare la disponibilità degli strumenti necessari per attuare concretamente il piano didattico predisposto, o l'effettivo interesse degli allievi per i contenuti proposti o per l'approccio adottato, realizzerebbe molto probabilmente solo un'esperienza frustrante per sé e per i propri alunni.

Tenendo conto del complesso di esigenze enucleate in questa premessa, nel presente capitolo ci occuperemo di esaminare i criteri più importanti ed utili per ottenere un *inventario* preciso ed eseguire un'*analisi* accurata delle risorse disponibili nel contesto specifico nel quale l'attività didattico-educativa viene esercitata. A tale scopo si terrà presente la necessità di prendere in esame tanto le risorse disponibili all'interno della specifica istituzione scolastica o formativa quanto il territorio nel quale essa ha sede. Tale esame, attuato su questo duplice versante, è finalizzato ad una più approfondita conoscenza e ad una migliore utilizzazione delle opportunità di apprendimento e degli strumenti, ausili e risorse culturali offerti dall'ambiente nel quale si opera oppure potenzialmente disponibili qualora ci si attivi per reperire eventuali risorse carenti.

Questo tipo di analisi non investe naturalmente l'attività individuale dei singoli operatori scolastici. Vi sono diversi organismi istituzionali interni all'unità scolastica o formativa che sono formalmente investiti del compito e della responsabilità di svolgere questo lavoro, eventualmente delegandone parte ad una *équipe* tecnico-scientifica formata da insegnanti e/o esperti. Ogni insegnante, a prescindere dal livello scolastico o della formazione e dall'area disciplinare di riferimento, può tuttavia contribuire in qualche misura a fornire elementi importanti in tutte le attività che riguardano l'approfondimento della conoscenza del contesto così come delle caratteristiche dei singoli alunni. Ogni insegnante, perciò, dovrebbe anche conoscere e padroneggiare i criteri e le modalità con cui queste analisi vengono effettuate, nonché essere in grado di esaminare ed interpretare i risultati ottenuti, per poterli proficuamente utilizzare nell'impostare l'attività didattica di sua specifica competenza.

2. Criteri generali per l'analisi delle risorse offerte dal territorio

La prima variabile di contesto che risulta utile analizzare è costituita dalla *composizione sociale*. In qualunque tipo di contesto ci si trovi (agri-

colo o industriale, urbano, suburbano o di piccolo centro) l'organizzazione delle attività economiche e produttive determina una particolare *stratificazione* socio-economica della popolazione. Se per esempio la scuola è ubicata all'interno di un grande centro industriale, una larga maggioranza dei lavoratori occupati saranno operai o tecnici. Vi sarà poi un certo numero, in proporzione molto più esiguo, di piccoli, medi o grandi imprenditori. Vi sarà infine un'altra fascia di cittadini impiegati nel settore cosiddetto *terziario*: una parte come lavoratori autonomi o dipendenti nelle attività commerciali, un'altra fascia impiegati nei servizi pubblici e privati.

La conoscenza di questa realtà da parte dell'insegnante è molto importante per la definizione di un quadro dell'ambiente nel quale gli alunni sono inseriti. Sulla base di informazioni sufficientemente precise intorno alle *attività e professioni prevalentemente esercitate* nello specifico territorio, ai *tassi di occupazione*, ai fenomeni di *pendolarismo*, all'esistenza di attività sommerse e di "lavoro nero" ecc., si potrà infatti dedurre quali siano i possibili livelli di reddito delle famiglie degli alunni. Si potrà così ipotizzare quali opportunità le famiglie possono offrire ai loro figli in termini di frequenza regolare degli studi, acquisto di libri e materiali didattici personali, frequenza di attività e iniziative culturali offerte dal territorio ecc.

La conoscenza della composizione sociale del territorio rappresenta un *quadro generale* della realtà in cui si opera: sarà poi opportuno conoscere *per ogni alunno* quale sia la classe sociale di provenienza, sulla base dell'occupazione dei genitori e delle condizioni economiche e socio-culturali della famiglia (in particolare tramite il titolo di studio dei genitori e di altri componenti la famiglia ristretta, per esempio fratelli maggiori).

Per ottenere un valore più preciso delle effettive possibilità finanziarie della famiglia di ogni alunno e della sua estrazione socio-culturale, piuttosto l'occupazione dei genitori, è però opportuno utilizzare quale parametro di riferimento il *livello di benessere*.

Il *livello di benessere* (anche definito dal linguaggio comune "tenore di vita") di una famiglia è determinato in larga parte dal tipo di remunerazione garantita dall'attività lavorativa dei suoi membri. Vi sono tuttavia anche altri fattori che entrano in gioco nel determinare il livello di benessere. È possibile, innanzi tutto, che oltre alle fonti di reddito da lavoro la famiglia possieda altre entrate di vario tipo (per esempio, rendite derivanti dalla proprietà di terreni o fabbricati ecc.) o che qualcuno dei suoi membri svolga altre attività, ufficialmente dichiarate o meno, come lavori a domicilio o seconde occupazioni. Il livello di benessere dipende, inoltre, dalla composizione del nucleo familiare, cioè dal numero di persone che ricavano il loro sostentamento dal reddito complessivo percepito.

L'*indice di benessere*, difficilmente ricavabile attraverso domande troppo dirette, si deduce in genere attraverso questionari che utilizzano *indicatori* relativi ai consumi e al possesso di particolari beni. In ogni caso, indagare sulla situazione economica e socio-culturale delle famiglie dei singoli alunni rappresenta un compito estremamente delicato, in quanto deve essere compiuto nel completo rispetto della riservatezza delle informazioni personali e senza infrangere le norme che regolano le garanzie della *privacy* e l'accesso ai dati personali ed eventualmente a dati cosiddetti "sensibili". Per tale motivo molti ritengono preferibile evitare di compiere tale tipo di rilevazioni, che spesso non risultano strettamente necessarie per formarsi comunque un quadro attendibile del retroterra degli allievi.

Un altro aspetto della realtà del territorio che risulta molto importante conoscere, in modo speciale per chi svolge l'attività didattica nell'ambito di discipline tecniche e finalizzate alla formazione di competenze professionali specifiche, è costituito dalle opportunità di occupazione che si potranno offrire agli studenti allorché questi avranno completato gli studi. Ciò significa non soltanto possedere un quadro delle principali attività economiche e professionali presenti sul territorio, ma anche sapere in quali settori di attività siano ipotizzabili migliori prospettive di inserimento. Questo tipo di conoscenza risulta essenziale ai fini di una corretta impostazione degli interventi didattici. Affinché questi ultimi rivelino una reale utilità, è infatti necessario che gli insegnanti, nel predisporre un itinerario formativo, tengano conto delle esigenze di formazione espresse dal mercato del lavoro. Risulterebbe quanto meno dispersivo concentrare l'intervento didattico su obiettivi che non trovassero riscontro nell'attività che gli studenti saranno chiamati effettivamente a svolgere nella loro futura occupazione.

Per tale motivo questa esigenza investe in modo particolare l'insegnamento di tutte quelle discipline che hanno quale finalità la formazione di abilità tecniche e l'acquisizione di competenze professionali specifiche. Le abilità acquisite tramite le attività di laboratorio, come ad esempio la padronanza nell'uso di strumenti e macchinari, poi, risultano ancor più strettamente legate a questo problema. Se un insegnante tecnico-pratico, oppure un formatore impegnato nell'ambito di un corso di formazione regionale o para-regionale, ad esempio, concentrasse il suo intervento nell'insegnare agli allievi ad utilizzare alcuni tipi di macchina che egli ritiene più utili ed efficaci di altri per perseguire un determinato risultato produttivo, ma che di fatto non vengono impiegati nelle aziende nelle quali presumibilmente gli allievi eserciteranno in futuro la propria attività, il lavoro svolto risulterebbe del tutto improduttivo, pur avendo magari appassionato gli alunni e condotto a risultati soddisfacenti.

La valutazione delle opportunità di occupazione dovrebbe essere rivolta non solo alle possibilità di inserimento attuali, ma anche alla presumibile evoluzione del mercato del lavoro. Quest'ultimo è infatti soggetto a rapidi mutamenti, soprattutto nei settori di attività legati all'impiego di tecnologie specifiche e avanzate, il cui sviluppo risulta sempre più repentino. In questi settori, le competenze richieste agli operatori specializzati possono variare notevolmente anche in un arco di tempo molto breve. Per ipotizzare i futuri sviluppi e cercare di anticiparli nell'esperienza didattica, si possono utilizzare le previsioni disponibili circa le opportunità occupazionali che verranno a crearsi nel tempo. Questo tipo di analisi sono di norma eseguite da specialisti e da centri pubblici e privati preposti a tali funzioni. È possibile documentarsi in merito consultando pubblicazioni specializzate, le cui conclusioni si può cercare di applicare alla realtà specifica in cui si opera, eventualmente cercando di ricavare da previsioni effettuate su scala nazionale quelle che possono valere per il nostro contesto più limitato. Un'analisi di questo tipo, come si è detto, non può essere affidata al singolo insegnante. Essa dovrebbe impegnare organismi collegiali come i consigli di istituto o di distretto, sul cui lavoro in merito, però, dovrebbero essere periodicamente aggiornarsi tutti i docenti, compresi quelli tecnico-pratici, soprattutto per i settori specifici che riguardano le discipline al cui interno svolgono la loro attività didattica.

Un'altra dimensione da considerare nell'analizzare il contesto extrascolastico è costituita dalla presenza nel territorio dei diversi tipi di servizi di cui gli alunni possono usufruire e dal loro livello di funzionalità. Nei servizi vanno inclusi i trasporti, l'assistenza sanitaria e sociale, i parchi pubblici, gli impianti sportivi e ricreativi e anche tutte le attività e iniziative finalizzate all'occupazione del tempo libero in forma organizzata. Sapere quante e quali di queste strutture sono presenti sul territorio, la loro efficienza, come siano decentrate e quali costi di fruizione abbiano, può risultare di estrema utilità per conoscere come sia organizzata la vita degli alunni nel tempo che non trascorrono a scuola. La quantità, qualità ed efficienza dei servizi rappresenta infatti, in generale, un indice importante per stabilire ciò che viene indicato come la *qualità della vita* dei cittadini.

Nell'ambito dei servizi, naturalmente, non bisogna annoverare esclusivamente quelli finalizzati a soddisfare le esigenze di ordine più "materiale", come i trasporti o l'assistenza sanitaria. Tra essi vanno comprese anche tutte le attività, anche di tipo spontaneo, che investono quegli aspetti dell'esperienza che potremmo definire come "spirituali". Rientrano in questa categoria di servizi le attività di tipo associativo, siano esse di natura politica, sindacale, religiosa, culturale o di impegno civile e sociale. Una conoscenza dei livelli di partecipazione alle diverse forme della vita asso-

ciativa e comunitaria rappresenta anche un mezzo per formarsi un quadro delle mentalità, dei sistemi di valori e degli atteggiamenti dominanti nella comunità locale e nei diversi strati sociali di essa. Intendiamo con ciò gli ideali e le aspirazioni più diffusi, gli stereotipi e i pregiudizi, gli interessi di natura collettiva prevalenti, il grado di apertura e di dialogo nei rapporti fra le diverse generazioni.

Un tipo particolare di offerta dell'ambiente extra-scolastico alla formazione complessiva dell'alunno è costituito dalle iniziative e attività di carattere più specificamente culturale. In qualunque località saranno infatti presenti istituzioni e strutture pubbliche o private che svolgono attività di promozione e diffusione della cultura: cinema, teatri, biblioteche, gallerie d'arte, musei, auditorium, circoli e associazioni culturali ecc.

È estremamente importante per ogni insegnante conoscere quali di queste strutture sono presenti sul territorio, che tipo di programmazione effettuano e quindi il valore delle loro proposte, la loro reale incidenza sulla vita associata della comunità. Sapere infatti quali di queste iniziative gli alunni seguono spontaneamente costituisce un indicatore rilevante dei loro interessi spontanei e quindi consente di stabilire su quali tematiche sarà più facile instaurare un primo dialogo ed eventualmente un approccio didattico. L'insegnante potrà inoltre incentivare la partecipazione degli alunni alla vita culturale della comunità, cercando di orientare il loro interesse verso quelle proposte che risultino più formative e possano meglio integrare e rinforzare l'attività didattica.

3. Le griglie per l'analisi del contesto territoriale

L'insegnante che intenda operare, come necessario, nel massimo rispetto delle reali possibilità di apprendimento dei suoi alunni, progettando perciò un intervento didattico efficace, dovrà considerare, come abbiamo visto, il contesto socio-economico nel quale essi vivono.

L'analisi del contesto socio-economico e culturale richiede una raccolta di informazioni che comporta l'individuazione e la corretta utilizzazione di fonti di documentazione non sempre di facile accessibilità e comunque risulta un compito che non può essere affidato ai singoli insegnanti.

È buona norma, infatti, che questo lavoro venga svolto in forma coordinata dall'istituto scolastico, ossia dapprima pianificato ed organizzato nell'ambito delle attività degli organi collegiali e poi condotto dai diversi insegnanti e dagli altri operatori, che si avvarranno anche, attraverso canali di comunicazione ufficiali, della collaborazione degli enti locali e di tutti gli organismi in grado di fornire dati e documentazione. Una volta realiz-

zato il lavoro di analisi, i risultati potranno essere resi disponibili a tutti gli insegnanti. In seguito sarà solo necessario aggiornare periodicamente ed eventualmente arricchire questo patrimonio documentario.

Difficilmente, allo stato attuale, una tale attività viene effettivamente condotta, cosicché una documentazione di questo tipo non risulta in genere disponibile nelle scuole. È in ogni caso necessario che ogni singolo insegnante sia comunque in grado di eseguire l'analisi del contesto e di padroneggiare i criteri e gli strumenti utili a realizzarla, al fine, quantomeno, di elaborare ed interpretare i dati a disposizione e di arricchirli con ulteriori eventuali dati utili per gli scopi specifici della sua disciplina.

3.1. Preparazione delle griglie

L'analisi del contesto deve possedere due fondamentali requisiti:

- 1) *attendibilità*: assicurare che le informazioni ricavate siano il più possibile fedeli, coerenti e precise;
- 2) *economicità*: garantire che i dati ottenuti forniscano il massimo di informazione con il minimo dispendio di risorse.

Per soddisfare questo duplice scopo è necessario che l'analisi del contesto venga condotta in forma metodologicamente guidata, ossia seguendo criteri e procedimenti rigorosi e scientificamente fondati.

Il metodo più adatto a questo fine è quello di ordinare i dati raccolti in griglie precedentemente predisposte e strutturate.

I risultati delle rilevazioni effettuate, intanto, dovrebbero il più possibile essere rappresentati in forma quantitativa. Ciononostante alcune informazioni richiedono necessariamente una registrazione qualitativa o di venire integrate da valutazioni qualitative: è il caso, per esempio, del giudizio sulla qualità e sull'efficienza dei servizi.

Per le informazioni esprimibili in forma quantitativa, nella griglia dovrebbero possibilmente essere già registrati dati che possano costituire una base generale di riferimento, con cui confrontare i dati relativi al nostro contesto specifico.

Tanto per fare alcuni esempi, per sapere se nel contesto in cui si opera il reddito medio delle famiglie oppure il tasso di occupazione risultino più o meno elevati, li si dovrà confrontare con i valori nazionali oppure della regione. Dati di questo genere, infatti, appaiono scarsamente significativi se considerati isolatamente e risultano in grado di descrivere una realtà solo se esaminati comparativamente con altri dati di riferimento. Così, sapere che nell'ambito del comune in cui è ubicata la nostra scuola o il nostro CFP

il reddito medio per abitante è, poniamo, di 13 milioni di lire l'anno ed il tasso di occupazione del 35%, ci fornisce senza dubbio una prima impressione intorno al suo attuale livello di sviluppo, ma che potrebbe rivelarsi poco significativa. Diverso è il ragionamento se sappiamo che il reddito medio rilevato è di quasi 6 milioni inferiore a quello nazionale ed il tasso di occupazione risulta, anch'esso, inferiore del 7% rispetto ai corrispondenti valori nazionali: non risulta difficile in questo caso ricavare la conclusione che si tratta di una zona con un reddito sensibilmente al di sotto della media nazionale e povera di risorse lavorative; in quest'area, presumibilmente, vi sarà un numero elevato di famiglie che vivono in condizioni piuttosto disagiate ed il livello di benessere generale risulterà con ogni probabilità alquanto basso.

Si tratta ancora, comunque, di informazioni limitate per fornirci un quadro della situazione socio-economica dell'area in esame. Per completare questo quadro, a questi dati occorre aggiungere quelli relativi alla proporzione di occupazione femminile, ai tipi di attività prevalenti, al pendolarismo, ai livelli medi di istruzione, ecc., per confrontarli, oltre che con le medie nazionali, possibilmente con le medie relative alla regione, all'insieme dei comuni della stessa entità o ad altri comuni limitrofi.

I dati che servono come valori di riferimento sono in genere facilmente reperibili in annuari e compendi statistici, che si trovano nella maggioranza delle biblioteche e dei centri di documentazione di qualunque istituzione o ente pubblico, spesso anche nella stessa scuola.

Più complicato appare invece il reperimento dei dati relativi alla realtà circoscritta nella quale si opera. Se alcuni dati di carattere generale si possono reperire nelle pubblicazioni curate dall'ISTAT o da altri enti che istituzionalmente si occupano di eseguire inchieste e raccolte di dati di questo tipo (ad esempio, particolarmente utili per le informazioni relative ai consumi culturali, risultano i bollettini periodicamente pubblicati dalla Presidenza del Consiglio); altri dati, di carattere più particolare e relativi a ambiti territoriali più circoscritti, richiedono l'accesso alla documentazione disponibile presso enti ed organismi locali.

La griglia che presentiamo di seguito (tab. n. 5) risulta utile per registrare i dati relativi a un insieme essenziale di variabili, che possono servire a formare un quadro già sufficientemente completo ed attendibile del contesto nel quale si opera. In essa sono già riportati, per le informazioni sintetizzabili in forma di dati quantitativi, i valori relativi alle medie nazionali che servono da parametri di raffronto con quelli da rilevare nella situazione specifica. La griglia è suddivisa in sei parti, corrispondenti ai raggruppamenti dei dati relativi ad altrettanti ordini differenti di variabili:

- 1) demografiche;
- 2) di stratificazione socio-economica;
- 3) socio-culturali;
- 4) relative ai servizi (presenza, organizzazione e qualità);
- 5) relative alla vita sociale;
- 6) relative alle risorse culturali.

1. Variabili demografiche	Dati locali	Media * nazionale	Media regionale	Fonte dati locali
Natalità		9.3%		Anagrafe Comunale
Mortalità		10.0%		Anagrafe Comunale
Età media popolaz.		36.3 anni		Anagrafe Comunale
Fasce do età: 0-14 anni 15-64 anni 65 anni e oltre	14.6% 68.0% 17.4%			
Immigrazione				Anagrafe Comunale
Emigrazione				Anagrafe Comunale

2. Variabili di stratificazione socio-economica	Dati locali	Media * nazionale	Media regionale	Fonte dati locali
Reddito medio		18.6 milioni		ISTAT CENSIS
Tasso di attività		47.6%		ISTAT
Tasso attività maschile		61.0%		ISTAT
Tasso attività femminile		34.8%		ISTAT
Tasso di occupazione		42.0%		ISTAT
Tasso di disoccupazione		11.8%		ISTAT
Tasso disoccupazione giovanile		33.8%		ISTAT
Pendolarismo				ISTAT CENSIS
Attività sommerse (lavoro nero)				ISTAT CENSIS
Settore primario		13.3%		ISTAT CENSIS
Settore secondario		37.2%		ISTAT CENSIS
Settore terziario		49.5%		ISTAT CENSIS
Attività locali che offrono sbocchi occupazionali				

3. Variabili socio-culturali	Dati locali	Media nazionale	Media regionale	Fonte dati locali
Livelli di scolarizzazione		** 2.1%		
a) analfabeti		12.2%		
b) alfab.senza titolo di st.		32.5%		
c) licenza elementare		30.7%		
d) licenza media		18.6%		
e) diplomati		3.8%		
f) laureati				
Diffusione quotidiani		*9.3%		
Varietà linguistiche		*		
a) italofoonia		9%		
b) dialettofoonia		11%		
b) italiano popolare		22%		
c) diglossia		58%		
Cultura popolare e tradizioni locali				Comune Parrocchia Associazioni culturali

4. Servizi	Servizi presenti	Costi di fruizione	Funzionalità	Fonte
Trasporti				
Istituzioni scolastiche				
Servizi sanitari				
Impianti sportivi				
Attività organizzate tempo libero				

5. Variabili vita locale	Quali	Presenza numerica	Frequenza	Fonte
Istituti civili e religiosi				
Organismi locali				
Sedi di partito				
Attività sindacali				
Associazioni libere e di volontariato				
Centri di ritrovo e di aggregazione ricreativa				

6. Risorse culturali	Presenza numerica	Tipo programmazione	Giudizio qualitativo	Fonte
Cinema				
Teatri				
Biblioteche				
Associazioni musicali				
Musei e gallerie				
Centri ed associaz. Culturali varie				

Tab. 5. *Griglia per la rilevazione delle variabili di contesto socio-economico e culturale.*

Fonti: (*) = ISTAT, dati aggiornati al 1998 (**) = Censimento della popolazione 1991

Legenda:

Dati locali = I dati sono ricavabili a seguito delle rilevazioni effettuate

Media regionale = Dati relativi alle medie della regione nella quale rientra la località specifica in cui si opera

Nel caso in cui la scuola ubicata nel quartiere di una metropoli, i dati da inserire potranno essere quelli relativi al quartiere o alla circoscrizione e la media regionale potrà essere sostituita da quella cittadina

Nota: In alcune parti della griglia, in particolare in quelle contrassegnate dai numeri 4, 5 e 6, vanno inseriti solo i dati relativi alla situazione locale e non i valori nazionali di riferimento, in quanto i primi sono sufficienti a descrivere la situazione ed il confronto con questi ultimi non risulterebbe significativo.

3.2. *Elaborazione e interpretazione dei dati*

Le griglie qui presentate a titolo esemplificativo costituiscono solo una delle possibili forme in cui possono essere sintetizzati i dati utili a descrivere la realtà di un certo territorio e in cui di fatto gli organismi pubblici che si occupano di tale tipo di rilevazioni sono soliti rappresentarli.

Allo scopo di avere un'idea generale della situazione del contesto dal quale proviene l'utenza dell'istituto scolastico o di FP in cui si opera, può essere sufficiente fare riferimento a griglie ancora più semplici, che possono essere ricavate a partire da quelle del tipo esemplificato in precedenza, sintetizzando ulteriormente i dati che queste illustrano. Si può così ottenere un quadro complessivo e sintetico della realtà socio-culturale nella quale si opera, già sufficientemente utile per i nostri scopi. Nelle pagine successive forniremo un esempio di *tale griglia riassuntiva*, nella quale registrare i risultati più generali delle analisi compiute dagli organismi preposti e formulare anche alcune previsioni sull'andamento futuro (cfr. tab. 6).

Il confronto dei dati relativi al primo ordine di variabili (*variabili demografiche*) considerate potrà condurre a determinare l'andamento demo-

grafico, mediante una valutazione espressa nella forma “crescita” oppure “decremento” ed eventualmente con un’indicazione quantitativa di massima del tipo “elevato” o “minimo”. A ciò si perviene operando un confronto fra la percentuale delle nascite e quella delle morti ed anche (se questi dati sono disponibili) fra la quantità di immigrati e quella di emigrati nell’ultimo periodo. Tali confronti ci permettono di indicare se il centro nel quale operiamo sta attraversando un processo di popolamento o di spopolamento e approssimativamente quale ne è l’entità; così, ad esempio, se nell’ambito del comune o del quartiere della media o grande città in cui è ubicata la scuola il *movimento naturale* della popolazione (ossia i dati relativi alle nascite e alle morti) indica un andamento all’incirca equivalente a quello nazionale ma il tasso di immigrazione è notevolmente più elevato di quello della emigrazione, si potrà concludere che vi è allo stato attuale un incremento demografico.

Il controllo comparativo dei dati relativi alla seconda parte della griglia (*variabili socio- economiche*), a loro volta, potranno servire ad esprimere un giudizio sintetico intorno al livello di benessere generale, tramite valutazioni del tipo “molto scarso”, “scarso”, “medio”, “elevato” e “molto elevato”. Importante sarà anche riportare nella griglia riassuntiva qual è il settore (o i settori) prevalente di attività economica locale e le principali opportunità di sbocco occupazionale per coloro che acquisiranno il titolo di studio fornito dall’istituzione scolastica nel cui ambito si opera.

I dati registrati nella parte della griglia che riguarda le *variabili culturali* potranno anch’essi venire sintetizzati in un giudizio sul livello culturale generale (su una scala di 5 valori, da “molto scarso” a “molto elevato”). Sarebbe opportuno (se si hanno sufficienti dati a disposizione) considerare il livello dei giovani indipendentemente da quello generale, in quanto è possibile che vi sia una forte sperequazione generazionale nel grado di fruizione culturale.

I dati relativi al quinto ordine di variabili (*vita sociale*) potranno servire ad esprimere un giudizio (utilizzando sempre la medesima scala di valori) sul livello generale di partecipazione alla vita pubblica; quelli relativi alle risorse culturali presenti e alla cultura popolare e tradizioni locali un giudizio intorno al “fermento” culturale locale; quelli, infine, relativi ai servizi, un giudizio sintetico sulla loro qualità e funzionalità.

Avendo sufficienti elementi a disposizione, sarà utile poi avanzare delle approssimative previsioni sull’andamento possibile dello sviluppo nei vari settori, su una scala di giudizi del tipo “molto negativo”, “negativo”, “stazionario”, “positivo”, “molto positivo”.

Per chiarire entro quali limiti i dati che si hanno a disposizione descrivono effettivamente la realtà che si sta esaminando, occorre precisare che

essi si riferiscono ad una situazione generale che sul piano quantitativo è espressa in genere per mezzo del valore della *media*. I dati espressi sotto questa forma non ci dicono nulla, in realtà, intorno alle *differenze* che sussistono fra i diversi strati della popolazione. Così, ad esempio, lo stesso reddito medio (elevato o basso che sia) può risultare da una situazione in cui il livello di reddito negli abitanti è abbastanza omogeneo così come da una situazione nella quale vi è un'esigua minoranza con redditi estremamente elevati ed una maggioranza con redditi molto bassi o anche una quota elevata di *popolazione non attiva*. Perciò, per avere un quadro più completo ed attendibile, e quindi più "reale", della situazione che stiamo esaminando e non rischiare di interpretare in modo scorretto i dati registrati, è necessario tenere conto di queste differenze. In ogni caso la media è utile perché ci permette di avere a disposizione un "punto di riferimento" con il quale confrontare i singoli casi. Ad esempio, conoscendo approssimativamente il reddito della famiglia di un alunno e confrontandolo con la media del reddito locale potremo decidere se egli si trova in una situazione favorevole o sfavorevole (e di quanto) rispetto a un ipotetico "standard" di condizioni di vita del luogo in cui si vive.

L'operazione che occorre compiere non consiste in realtà in un trattamento matematico dei dati, ma nel ricavare delle indicazioni di carattere orientativo sotto forma di giudizi sintetici qualitativi. Vi sono alcuni limiti anche in ciò che esprimono i dati registrati sulla base di osservazioni e giudizi di tipo qualitativo. Anche di questo tipo di limiti occorre essere consapevoli al fine di non pervenire ad interpretazioni scorrette della realtà che si è analizzata. Così, è possibile che la qualità dei servizi e l'offerta culturale siano elevate ma una parte più o meno consistente della popolazione non ne fruisca per motivi soggettivi o – più verosimilmente – oggettivi. Se per esempio, in riferimento agli impianti sportivi, sappiamo che è presente un centro privato con impianti ed attrezzature di altissima efficienza e qualità, ma che anche i costi di fruizione sono molto elevati, dovremmo concluderne che solo una ristretta élite di studenti ne può usufruire.

Nell'utilizzare i risultati dell'analisi del contesto per formarsi un'idea del retroterra socio-economico e culturale dei suoi alunni l'insegnante deve perciò sempre tener conto delle differenze fra i casi specifici. Si tratta di integrare le informazioni generali con quelle relative ad ogni singolo alunno, ricavate dall'esame della documentazione individuale, dai colloqui con le famiglie e attraverso il rapporto diretto con gli alunni.

In altri termini, l'analisi del contesto ci fornisce da un certo punto di vista solo un quadro delle *possibilità* ed *opportunità* (economiche, occupazionali, culturali ecc.) di cui gli alunni, potenzialmente, dispongono, ma non ci offre informazioni certe sui modi e sulla misura in cui di fatto

ciascuno di loro è in grado di “approfittare” di queste opportunità. Per ottenere quest’ultima informazione occorre approfondire la conoscenza del singolo alunno e della sua specifica situazione familiare. Di questo altro tipo di variabili ci occuperemo nei due capitoli che seguono.

Quadro riassuntivo generale	
Andamento demografico	
Livello di benessere generale	
Settore di attività prevalente	
Opportunità occupazionali	
Livello culturale generale	
Livello culturale giovanile	
Livello di partecipazione alla vita pubblica	
Dinamiche culturali locali	
Qualità e funzioni dei servizi	
Previsioni di sviluppo a) demografico b) produttivo c) benessere d) servizi e) culturale-educativo	

Tab. 6. *Quadro riassuntivo generale.*

Bibliografia

- CENSIS, *Rapporto sulla situazione sociale del Paese* (ultima edizione, 2016).
 ISTAT, *Annuario statistico italiano* (ultima edizione 2017).
 ISTAT, *Italia in cifre* (ultima edizione, 2017).
 ISTAT, *Noi Italia* (ultima edizione, 2017).
 ISTAT, *Percorsi evolutivi dei territori italiani. 1951-2011, 2017* (e-book reperibile sul sito www.istat.it).
 ISTAT, *Rapporto annuale* (ultima edizione, 2017).
 Lastrucci E., *Progettare, programmare e valutare l’attività formativa*, Roma, Anicia, terza edizione accresciuta e aggiornata, 2016.
 Lastrucci E., *Progettazione didattica e valutazione*, Roma, 1° edizione Ministero P.I. – Consorzio per l’Università a Distanza (C.U.D.), Cosenza, 1992; 2° edizione Roma, Ministero P.I., 1994; 3° edizione Torino, Eurocomind, 1997.
 Lastrucci E., *Valutazione diagnostica*, Roma, Anicia, 2003.
 Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Bari, Laterza, 2004.
 Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, Franco Angeli, 2003.
<https://www.istat.it> [20/10/2017]

Inventario delle risorse e analisi dell'organizzazione interna all'istituto

di *Emilio Lastrucci*

1. Premessa

L'azione didattica esercitata da ciascun insegnante o professionista comunque coinvolto nell'attività formativa non costituisce un'attività isolata ed indipendente, poiché è legata all'insieme di condizioni relative al contesto dell'istituzione scolastica o formativa all'interno della quale viene realizzata.

L'attività svolta dal singolo insegnante (o da più insegnanti che operano in compresenza) nell'ordinaria attività scolastica, pur conservando una funzione centrale nel processo di insegnamento-apprendimento, si inserisce infatti nel più ampio quadro di un progetto didattico-educativo elaborato e verificato in modo il più possibile continuo in forma collegiale. Ogni insegnante deve pertanto possedere una cognizione chiara e realistica dell'istituzione scolastica specifica nella quale opera, così come, più in generale, del complesso sistema scolastico-formativo (la scuola italiana ed il più ampio sistema integrato della formazione) al quale partecipa con la sua attività di insegnamento.

La conoscenza del sistema (che implica l'approfondimento e l'analisi di quel complesso di informazioni che secondo la classificazione da me proposta si configurano quali *variabili di sistema*) risulta per definizione, nelle sue linee generali, la medesima per tutti, mentre in quelle più specifiche inerisce il più delimitato settore di appartenenza dell'istituzione scolastica nella quale si opera (in ragione del ciclo scolastico, della tipologia di istituto ecc.), e viene generalmente approfondita attraverso lo studio della legislazione e di tutte le normative principali e secondarie e migliorata ed aggiornata di continuo attraverso lo studio personale, la partecipazione ai piani di aggiornamento in servizio e sviluppo professionale organizzati dagli organismi centrali (Ministero, U.S.R., Invalsi, INDIRE ecc.) o anche ad

iniziative associative e più in generale al dibattito politico-culturale sulle politiche educative ecc.

La conoscenza della *struttura* nel cui ambito si opera (e quindi l'esame delle *variabili di struttura*), viceversa, sia pure generalmente approfondita attraverso l'esperienza diretta, può e dovrebbe, in linea di principio risultare oggetto di specifica analisi. In ogni caso, l'analisi dei mezzi e delle risorse disponibili all'interno della propria struttura, delle dotazioni organizzative e delle disponibilità finanziarie, delle risorse umane e professionali ecc., costituisce un momento essenziale ed imprescindibile per l'Autovalutazione di Istituto, in quanto è in riferimento alle risorse disponibili e ad uno sfruttamento ottimale delle loro potenzialità che potrà essere valutata l'efficienza della "macchina organizzativa" tramite la quale le mete formative e gli obiettivi specifici previsti vengono perseguiti.

2. Le risorse materiali e quelle finanziarie¹

Analisi delle risorse offerte dalla scuola ed inventario dei mezzi e degli strumenti

Il primo tipo di fattori che occorre considerare per eseguire un esame rigoroso della propria struttura scolastica di riferimento è costituito dalle condizioni oggettive di lavoro. Esse dipendono (oltre che dal tempo a disposizione, che costituisce anch'esso una risorsa che entra in gioco quale variabile dipendente) dalle risorse fisiche e materiali, cioè dalla disponibilità degli spazi fruibili (aule, laboratori, biblioteca ecc.) e dalla dotazione di materiali ed attrezzature utilizzabili.

L'edificio scolastico può risultare più o meno funzionale alle esigenze didattiche ed educative della sua utenza. Ciò dipende in generale dalla razionalità con cui sono suddivisi ed utilizzati gli spazi in funzione delle differenti attività cui sono destinati.

È opportuno intanto che nelle aule e vi sia spazio sufficiente per tutte le attività che vi si svolgono, anche per quelle diverse dalla lezione frontale. Sono necessari un buon grado di illuminazione, una buona acustica e la funzionalità delle attrezzature (banchi, sedie, lavagna, armadi, carte geografiche ecc.).

È necessario poi che vi siano spazi adeguati e attrezzati per tutte le altre attività, dalle aule per il disegno, al gabinetto scientifico, ai laboratori

¹ I paragrafi 2 e 4 del presente capitolo riprendono in parte, in forma notevolmente rielaborata ed ampliata, gli argomenti sviluppati nel cap. 6 di E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia, 2000, 2006, 2016.

per le attività tecniche, al gabinetto scientifico, all'aula informatica, alla biblioteca, agli eventuali musei interni, all'aula magna. Un'esigenza da rispettare dovrebbe essere altresì quella di consentire al gruppo di studenti di usufruire di qualche spazio per attività di tipo autonomo o guidato dagli insegnanti e dagli altri operatori, come lo studio individuale, il lavoro di ricerca e le attività di gruppo, di recupero e sostegno ecc.

Dall'esistenza e dalla funzionalità di questi spazi dipende in larga misura la possibilità di organizzare in forme più ricche e articolate l'attività didattica e, più in generale, la vita scolastica.

Fra tutti gli spazi che compongono la struttura scolastica o formativa, in particolare nel caso degli istituti tecnici e professionali e dei centri di formazione professionale, speciale interesse rivestono i *laboratori*, nei quali, in queste tipologie di istituzioni scolastiche o formative si svolge la massima parte dell'attività. La gestione, l'aggiornamento ed il controllo della funzionalità di queste strutture costituiscono attività di notevole impegno in tali tipi di contesti, in quanto tali strutture rappresentano risorse materiali di elevato costo e di difficile manutenzione. Per tale motivo in questo tipo di istituzioni formative è prevista la presenza di figure professionali specifiche, come tecnici ed assistenti di laboratorio, investiti anche della responsabilità di controllare costantemente l'agibilità e l'efficienza di questi spazi, allo scopo di garantire che le attività didattiche che si svolgono avvalendosi di tali spazi e delle strumentazioni presenti possano essere condotte nel modo più agevole e proficuo possibile.

Nel programmare l'attività didattica è inoltre opportuno disporre di un inventario dettagliato dei materiali e degli strumenti utilizzabili.

In alcune discipline una parte degli strumenti e sussidi didattici impiegabili riveste un carattere ausiliario ed esiste un'ampia possibilità di scelta da parte del docente sul tipo di strumenti più adatti a perseguire determinati scopi didattici. L'insegnante di storia, per esempio, oppure quello di scienze naturali, possono decidere di svolgere una particolare lezione attraverso la lettura di testi come per mezzo della visione di filmati, o la consultazione di atlanti, oppure la visita ad un museo. Tutte queste attività, così diverse, potranno risultare altrettanto utili all'apprendimento dei medesimi contenuti, e l'insegnante ha di norma la libertà di scegliere fra questa vasta gamma di strumenti quelli che ritiene più idonei ai propri scopi (e di cui la scuola gli offre disponibilità), anche in base alla risposta degli studenti, per rendere più proficue e più stimolanti le lezioni. Nelle discipline di natura tecnica, viceversa, la strumentazione didattica, per esempio i materiali e gli strumenti impiegati in laboratorio, è molto più rigidamente determinata dalle finalità e dai contenuti della disciplina specifica e riveste una funzione imprescindibile nello svolgi-

mento dell'ordinaria attività didattica, condizionando in modo decisivo la riuscita dell'apprendimento.

In generale, ma soprattutto nelle attività che concernono le discipline tecniche, la varietà, qualità ed efficienza dei materiali e degli strumenti utilizzati ha un peso determinante sui risultati didattici che si possono conseguire. In un contesto scolastico che offre maggiore disponibilità di strumenti ed una dotazione di strumenti di migliore qualità ed efficacia didattica tali condizioni saranno molto più favorevoli per l'attuazione di attività proficue. Ogni docente deve perciò conoscere in estremo dettaglio la dotazione della strumentazione disponibile per le attività riguardanti la propria disciplina, redigendone un inventario completo e tenendolo aggiornato. Dovrebbe inoltre essere compito di ciascun docente, soprattutto di quelli tecnico-pratici e dei formatori della FP, aggiornarsi continuamente sulle innovazioni nella strumentazione didattica rese disponibili sul mercato e farsi parte dirigente per la loro acquisizione da parte della scuola, suggerendo agli organi amministrativi competenti il miglior impiego delle risorse finanziarie per tale scopo.

La disponibilità di strumenti e sussidi didattici adeguati ed aggiornati, inoltre, influenza in misura significativa la qualità dell'azione educativa, non soltanto sul piano strettamente "tecnico" della didattica. Come scrive Tartarotti, «tale influenza non si manifesta solo in forma diretta (cioè agevolando od ostacolando l'effettiva praticabilità di ipotesi di intervento e di innovazione, offrendo potenzialità che suggeriscono nuove soluzioni didattiche o frapponendo limiti e difficoltà alla realizzazione concreta di progetti didattico-organizzativi adeguati alle specifiche esigenze educative degli alunni), ma sortisce in qualche modo anche effetti indiretti e collaterali sull'intero "clima" organizzativo della scuola, sulla soddisfazione professionale degli operatori scolastici, e più in generale sulla loro fiducia e speranza circa la possibilità di migliorare le proprie condizioni di lavoro nella scuola²».

Ai fini dell'autoanalisi di istituto l'inventario di tutti gli spazi e delle attrezzature e tecnologie deve essere eseguito in forma particolarmente rigorosa, mediante l'uso di apposite *griglie di registrazione*, le quali hanno lo scopo di inventariare gli spazi e le dotazioni strumentali ma anche di registrarne il grado di aggiornamento/vetustà, il prevedibile tasso di obsolescenza e il dato di rilevanza decisiva il effettivo grado di utilizzabilità in funzione della padronanza al loro uso manifestata da insegnanti, tecnici ed altre figure professionali chiamate ad impiegarli o che virtualmente potrebbero proficuamente avvalersene. Da quest'ultimo rilievo si evince che la

² L. Tartarotti, *La programmazione didattica*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1981, p. 32.

dotazione delle risorse materiali deve essere sempre valutata in stretta congiunzione con quella delle risorse professionali: la dotazione di tecnologie avanzate e sofisticate potrebbe infatti non costituire alcun significativo vantaggio (e implicherebbe anzi un dispendio inutile di risorse finanziarie impiegabili più utilmente per altri scopi) qualora la scuola che le possiede non disponesse contestualmente, in quanto possedute dal personale in organico, delle competenze professionali necessarie per sfruttarle in misura ottimale. Tale impiego ottimale delle risorse presenti, oltre al loro eventuale aggiornamento e ampliamento, considerato in rapporto agli obiettivi didattico-formativi che ci si propone di raggiungere (evidenziati all'interno del P.T.O.F.) costituisce il primo scopo fondamentale che giustifica e rende necessaria una analisi/valutazione rigorosa delle risorse.

Le risorse finanziarie

Non indugeremo in questa sede nel ripercorrere le innovazioni sostanziali introdotte a livello amministrativo della gestione della scuola dal momento del conferimento dell'autonomia agli istituti scolastici e poi attraverso successivi dispositivi legislativi entrati in vigore successivamente sino al momento attuale, per il cui eventuale approfondimento risultano disponibili numerosi manuali ed opere specifiche. Ci limiteremo semplicemente a ribadire come, in regime di autonomia, una gestione finanziaria efficace è demandata in misura molto più ampia, rispetto al vecchio ordinamento, a processi decisionali, e quindi a responsabilità dirette, interne alla singola istituzione.

Nel considerare la situazione finanziaria della scuola quale risorsa, al pari che nel caso delle risorse materiali, risulta necessario avere a disposizione un quadro analitico ed estremamente preciso dei fondi ordinari e delle possibilità di attingere a fonti straordinarie di finanziamento, allo scopo di operare scelte adeguate sul piano delle spese sulle quali impegnarsi al fine di perseguire le finalità definite nel proprio progetto formativo.

3. Le risorse umane e professionali

Le moderne teorie dell'organizzazione hanno introdotto il concetto di "risorsa umana" allo scopo di rendere possibile un'analisi dell'organizzazione stessa nella quale l'elemento umano (considerato sotto tutti i rispetti che in qualche modo giocano un ruolo nel determinare l'efficienza organizzativa: competenze possedute, potenziale di sviluppo e ampliamento/

affinamento delle competenze medesime, capacità di trasferire tali competenze, capacità di gestire il cambiamento e l'innovazione, resistenza allo stress lavorativo ecc. ecc.) entri in gioco quale variabile indipendente fondamentale e possa quindi essere concepito come una risorsa da gestire, valorizzandola e sfruttandone in misura ottimale le potenzialità, al pari di ogni altro tipo di risorsa.

Come già si è avuto modo di argomentare nell'esaminare, nel quinto capitolo, le teorie della qualità, da un certo punto di vista, ossia riguardata quale tipo specifico di organizzazione, pur senza perdere di vista le sue essenziali peculiarità ed il suo prestigio di istituzione culturale, sicuramente la scuola non fa eccezione, sotto questo aspetto, rispetto ad altri tipi di organizzazione che abbiano quale fine il profitto e comunque fini ritenuti, del tutto a ragione, meno "nobili" della formazione. Essa, quindi, ha sicuramente da ricavare alcuni vantaggi dall'applicare modelli e metodi di analisi delle risorse (così, come vedremo oltre, anche dei processi) nei quali i livelli di professionalità esprimibili ed effettivamente espressi al suo interno siano sottoposti ad una rigorosa disamina, allo scopo di utilizzare al meglio tutte le potenzialità e migliorare/perfezionare/potenziare di continuo le competenze più generali e più specifiche possedute e messe in gioco dal corpo docente e da tutte le altre figure professionali che partecipano in qualche modo dei processi formativi. Questa consapevolezza da parte dell'organizzazione delle proprie effettive risorse professionali costituisce senza dubbio una condizione decisiva ai fini di una valutazione attendibile e valida delle potenzialità e dei limiti possibili di un'azione formativa efficace. Non si deve peraltro paventare che un "bilancio delle competenze" (per usare l'espressione che denota alcune tecniche di (auto)analisi delle competenze possedute da varie tipologie di professionisti sviluppate in ambito francese) debba inevitabilmente condurre ad evidenziare carenze e limiti presenti inevitabilmente in ogni professionista (ed i quali, comunque, risulteranno tanto più agevolmente e serenamente gestibili e superabili qualora si acquisisca una più chiara consapevolezza dei propri bisogni di aggiornamento/perfezionamento/approfondimento). Molto spesso, il primo effetto sorprendente che sortisce dall'esecuzione di un'analisi di questo tipo consiste proprio nella scoperta di un patrimonio "sommerso" e comunque rimasto ad uno stato latente ed inespresso, di competenze "collaterali" che potrebbero trovare proficua applicazione nello svolgimento di attività che potrebbero contribuire al rafforzamento dell'efficacia degli interventi didattici oppure all'ampliamento/arricchimento dell'offerta formativa. Ciò è destinato ad accadere con ogni probabilità in misura ancora più marcata e significativa in un contesto come quello della scuola, nel cui ambito operano comunque professionisti di elevato livello di cultura

e qualificazione, condizione che accresce le probabilità di rinvenire “patrimoni nascosti” da valorizzare e mettere in campo al fine di arricchire il repertorio di competenze attivabili e il potenziale di progettualità, con tutti i vantaggi che ciò comporta sul piano dell’efficienza/efficacia delle azioni ma anche delle ricadute sulla motivazione professionale dei singoli professionisti della formazione.

4. L’organizzazione interna all’unità scolastica o formativa

Per valutare la funzionalità del lavoro scolastico-formativo, oltre a considerare le risorse di tipo materiale occorre tenere conto anche degli aspetti relativi all’*organizzazione* della scuola. Anche l’efficienza organizzativa del lavoro scolastico costituisce infatti un fattore che rivela notevole incidenza sull’efficacia delle attività didattiche. Essa incide però, ancor prima, sulla qualità del “clima” nel quale le attività si svolgono. L’istituzione scolastica si basa su un sistema organizzativo alquanto complesso, che non in tutte le situazioni e condizioni riesce a funzionare con efficienza e in un clima positivo. A tal fine è necessario che l’organizzazione del lavoro e delle funzioni nonché il loro “sapiente” coordinamento, si fondino su criteri di massima razionalità.

Questa razionalità, nell’attuale sistema scolastico, è basata su una suddivisione rigorosa delle competenze e su un meccanismo decisionale affidato ad *organismi collegiali* (consigli di classe, collegi dei docenti, consigli di istituto, consigli di distretto ecc.). Nell’attività di alcuni di questi organismi sono coinvolte, con particolari compiti e responsabilità, tutte le figure in vario modo interessate all’attività educativa e quindi chiamate a partecipare al miglior funzionamento dell’istituzione scolastica. Perché un sistema di questo tipo funzioni nel migliore dei modi è però necessario che tutti coloro che ne fanno parte siano disponibili alla collaborazione con gli altri. Ogni soggetto deve cioè essere in grado di svolgere attività di tipo cooperativo e le funzioni legate al ruolo che occupa.

La conoscenza delle risorse riguarda perciò anche questo aspetto della realtà della scuola. È opportuno che ogni insegnante abbia una chiara percezione delle reali dinamiche che caratterizzano i rapporti con i colleghi e i dirigenti scolastici, la partecipazione dei genitori alla vita scolastica, le effettive capacità di programmazione degli organi collegiali e così via. Vanno inoltre tenuti presenti i rapporti della scuola con le altre istituzioni presenti nel territorio (Enti locali, A.S.L., istituzioni giudiziarie, altre istituzioni formative, istituzioni culturali, imprese ecc.) e con gli organi scolastici periferici o centrali (storicamente Distretto scolastico, Circolo

Didattico, Provveditorato agli Studi, D.S.A., Sovrintendenza scolastica regionale o interregionale, IRSSAE, IRRE, Ministero, U.S.R.).

La conoscenza di questo complesso quadro di rapporti è necessaria ad ogni dirigente scolastico o insegnante, o comunque professionista della formazione, e all'istituzione scolastica nel suo complesso, ai fini di una corretta impostazione del piano didattico e della sua fattiva esecuzione. Essa è anche premessa, per ciascun professionista coinvolto nell'attività formativa, per potersi adoperare in prima persona allo scopo di rendere questi rapporti sempre più costruttivi e l'organizzazione del lavoro sempre più proficua³.

Bibliografia

Lastrucci E., Progettare, programmare e valutare l'attività formativa, Roma, Anicia, 2000, 2006, 2016.

Lastrucci E., Valutazione diagnostica, Roma, Anicia, 2003.

Tartarotti L., *La programmazione didattica*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1981, p. 32.

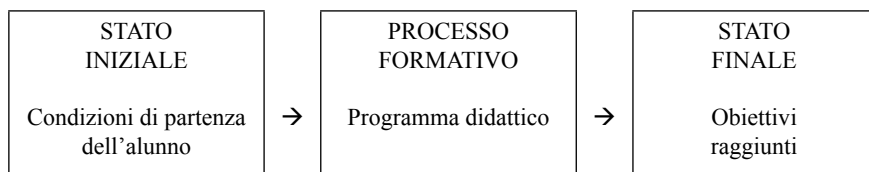
³ Nel contesto dell'inquadramento tematico del presente contributo, l'organizzazione è stata valutata in quanto *risorsa*. Tuttavia essa costituisce, da un altro punto di vista, più che altro un processo. In qualche modo si potrebbe dire che considerata in termini di componente della struttura si studia l'*anatomia* dell'organizzazione, considerata in termini processuali, invece, si studia il funzionamento e l'efficienza, e quindi la *fisiologia* dell'organizzazione. Della scuola come organizzazione si tratta più diffusamente anche in un mio altro contributo a questo volume, concernente l'analisi dei processi, nel quale le questioni relative all'organizzazione vengono affrontate, appunto, dal punto di vista dinamico e processuale.

Analisi dei livelli di soglia: il profilo degli alunni in ingresso

di *Emilio Lastrucci, Andrea Giacomantonio*¹

1. Significato e funzione della valutazione diagnostica

Il processo di apprendimento-insegnamento costituisce un'attività finalizzata intenzionalmente a perseguire obiettivi ben definiti tramite la realizzazione di interventi razionalmente pianificati in partenza. In altre parole, si tratta di condurre ciascun alunno attraverso un percorso (il programma didattico) che prende le mosse da uno *stato iniziale* (le sue *condizioni di partenza*) per giungere ad uno *stato finale* (il conseguimento degli obiettivi stabiliti), come illustrato nello schema che segue.



È perciò evidente che la conoscenza più accurata e chiara possibile dello stato iniziale rappresenta un presupposto indispensabile per una definizione altrettanto chiara e precisa degli obiettivi da perseguire e quindi del percorso da compiere per giungere dallo stato iniziale a quello finale. La conoscenza esatta dello stato iniziale è dunque in definitiva necessaria per la realizzabilità del programma didattico ed il raggiungimento effettivo degli obiettivi.

¹ In parte questo capitolo ripropone, con alcune aggiunte e ampliamenti al modello presentato in tale sede, il capitolo ottavo di E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia, 2000, 2006, 2016, ed il capitolo decimo di E. Lastrucci, *Autovalutazione di Istituto*, Roma, Anicia, 2001. I paragrafi 1, 2, 3, 4, 5 e 7 sono stati redatti da Emilio Lastrucci; il paragrafo 6 è stato redatto da Andrea Giacomantonio.

Ora, conoscere le condizioni iniziali del processo di apprendimento-insegnamento significa ricostruire il complesso quadro degli apprendimenti già conseguiti e della disposizione a conseguire nuovi apprendimenti da parte di ciascun alunno.

L'attività volta ad ottenere la conoscenza della situazione di partenza di ogni alunno è definibile come *valutazione diagnostica*. Si tratta, infatti, di effettuare una vera e propria "diagnosi" dell'alunno: come il medico, prima di procedere a stabilire ed applicare su un paziente l'intervento terapeutico che ritiene più idoneo al suo caso, ha bisogno di effettuare un esame generale delle sue condizioni di salute (la cosiddetta "visita obiettiva") ed alcune indagini particolari (analisi od esami clinici), così l'insegnante, prima di procedere ad effettuare l'intervento didattico, dovrà compiere un esame generale e raccogliere un complesso di informazioni particolari sulle "condizioni" cognitive ed affettive nelle quali ogni singolo alunno si trova all'atto di intraprendere un nuovo percorso didattico.

Come nel caso del medico, anche all'insegnante non è sufficiente però ricavare informazioni esclusivamente sulla base dei rilievi effettuati sulle condizioni presenti dell'alunno, ma sarà necessario ottenere informazioni anche sulle situazioni *pregresse*. Per delineare un quadro più chiaro e completo delle condizioni del paziente, il medico, interrogando il paziente stesso (od i suoi genitori se si tratta di un bambino) ed esaminando i documenti e certificati prodotti dai medici che lo hanno tenuto precedentemente in cura, effettuerà delle indagini sulle malattie da questi precedentemente contratte e sui loro esiti, ricostruirà cioè quella che viene definita l'"anamnesi" del soggetto che dovrà curare, ovvero la sua *storia* dal punto di vista clinico. Basandosi sulle informazioni ricavate dalla visita, dagli esami clinici attuali e dall'anamnesi, egli redigerà così la cartella clinica del suo paziente, nella quale saranno annotate tutte le notizie necessarie a formarsi un quadro del suo stato presente e a definire l'intervento terapeutico più efficace. Allo stesso modo l'insegnante dovrà cercare di ricostruire a grandi linee la storia dell'alunno, cioè una sintesi della sua precedente esperienza scolastica ed extra-scolastica (in particolare di quella familiare) e degli esiti che questa ha prodotto ed aggiungere questi dati a quelli ricavati dai rilievi effettuati sul suo stato presente, potendo così redigere una scheda nella quale saranno annotate tutte le notizie essenziali ad avere un quadro di quello che abbiamo definito lo "stato iniziale" del processo di apprendimento.

Le informazioni sulla storia dell'alunno, così come l'anamnesi del paziente per il medico, sono indispensabili in quanto elementi che servono a *spiegare* la situazione presente. Così, per esempio, se il medico, trovandosi a curare un paziente affetto da una malattia cardio-vascolare, viene a

sapere che quel soggetto è stato affetto in precedenza da altri disturbi del medesimo tipo o ha avuto alcune manifestazioni che costituiscono sintomo di tali disturbi, potrà concludere che egli ha una disposizione ereditaria a tali malattie, ipotesi che potrebbe essere avvalorata dall'informazione circa disturbi analoghi a cui sono stati soggetti parenti prossimi del paziente. Del pari, se l'insegnante sa che l'alunno ha vissuto la propria infanzia ed adolescenza all'interno di una famiglia e di un ambiente sociale che, a causa di una mentalità poco incline ad un atteggiamento positivo verso la cultura, hanno scarsamente incoraggiato, o addirittura scoraggiato il suo interesse per il sapere e fornito scarsissimi stimoli culturali, potrà rendere ragione in termini reali della sua scarsa disposizione e motivazione all'apprendimento. Egli eviterà così di concludere che quell'alunno abbia scarsa attitudine e difficoltà di comprensione e cercherà invece di riattivare il suo interesse suscitando in lui stimoli positivi all'apprendimento. Egli non commetterà cioè l'errore di confondere uno scarso interesse indotto dall'ambiente nel quale egli ha vissuto con una scarsa attitudine o addirittura con una scarsa intelligenza.

Diverse sono le fonti dalle quali l'insegnante può ricavare tutte queste informazioni utili a ricostruire il quadro complessivo delle condizioni dell'alunno, tanto dal punto di vista dei fattori pregressi quanto da quello dei fattori attuali.

Nei paragrafi che seguono esamineremo i criteri essenziali per ottenere questi diversi tipi di informazione, distinguendo fra due categorie generali di informazioni utili alla valutazione diagnostica: le *informazioni di sfondo* e le *informazioni direttamente ricavabili dall'alunno*.

2. Rilevazione delle informazioni di sfondo

Analisi dei documenti scolastici

I documenti scolastici costituiscono la prima fonte preziosa per ottenere alcune informazioni sull'alunno. A differenza di quelle ricavate attraverso il dialogo (con gli altri insegnanti, con i genitori, con gli alunni), le informazioni rilevate per questa via possiedono un carattere di ufficialità. La documentazione disponibile, tuttavia, consente di ricostruire solo in modo parziale la storia dell'alunno. L'attuale organizzazione amministrativa delle scuole non prevede infatti il passaggio della documentazione da una scuola all'altra. I documenti reperibili nell'archivio della scuola che l'alunno frequenta riguardano solo, oltre alle notizie di ordine anagrafico, la carriera scolastica seguita all'interno della stessa scuola. Della carriera

scolastica precedente è possibile conoscere tutt'al più la scuola di provenienza e l'esito conclusivo del ciclo di studi precedente. Per avere notizie più dettagliate sulla sua carriera scolastica si deve ricorrere alle informazioni fornite dall'alunno stesso e dai suoi familiari. Le informazioni che riguardano la carriera svolta nella scuola attualmente frequentata si possono ricavare in genere anche per via diretta, attraverso il dialogo con colleghi che hanno seguito precedentemente l'alunno. Quando però si ha l'esigenza di andare a fondo nella ricostruzione dei processi di apprendimento pregressi (ad esempio, per risalire alle radici di carenze e difficoltà particolarmente problematiche), l'analisi dei documenti ufficiali (come pagelle, pagellini o schede, registri di classe o personali dell'insegnante, elaborati o test eseguiti dall'alunno, verbali di riunioni ecc.) consente un riscontro sicuramente più sistematico ed attendibile.

Colloqui con gli altri insegnanti

Lo scambio di informazioni con gli altri insegnanti, precedenti ed attuali, su questioni di apprendimento e sulle caratteristiche e difficoltà degli alunni, anche in momenti e sedi diversi da quelli istituzionali come le riunioni degli organi collegiali, costituisce una prassi ordinaria e spontanea della vita scolastica. E comunque opportuno insistere sull'importanza di questo scambio ai fini della valutazione diagnostica. L'insegnante di una singola materia avrà infatti sempre un quadro incompleto della personalità dell'alunno, dei suoi interessi e attitudini, dei suoi bisogni formativi e delle sue eventuali debolezze. Le informazioni che gli insegnanti delle altre materie o quelli che hanno seguito l'alunno negli anni precedenti possono fornire su aspetti specifici della sua personalità sono essenziali per approfondire la conoscenza di casi individuali. Ma è soprattutto il confronto fra le proprie valutazioni e interpretazioni e quelle dei colleghi che permette una conoscenza più chiara e obiettiva dell'alunno. Esso permette che si temperino e ponderino eventuali valutazioni parziali e imprecise, in cui ogni insegnante può incorrere non possedendo per ogni caso elementi esaustivi di giudizio.

Colloqui e interviste con i familiari

Sull'importanza della collaborazione della famiglia dell'alunno all'attività educativa non sembra necessario insistere a lungo. Anche in questo caso però è importante sottolineare come, ai fini della valutazione diagno-

stica, l'apporto dei familiari risulti determinante. Solo essi, infatti, possiedono una conoscenza completa della storia del soggetto e possono fornire informazioni utili a spiegare le sue condizioni attuali e a riportare il suo processo di formazione e maturazione all'intero arco della sua vita. A tal fine è necessario che si instauri fra ogni singolo insegnante e la famiglia dell'allievo un rapporto di fiducia e collaborazione, che l'insegnante deve cercare in tutti i modi di incentivare e rafforzare.

3. Rilevazione delle informazioni direttamente ricavabili dall'alunno

Per quanto le informazioni di sfondo risultino necessarie per definire i livelli di soglia, l'alunno stesso rimane la principale fonte di informazione ai fini della sua valutazione diagnostica.

Colloqui con gli alunni

Il metodo più immediato e naturale per ottenere informazioni dall'alunno stesso si basa sul dialogo, da condurre secondo modalità il più possibile mirate e pianificate. L'insegnante deve cioè avere un'idea chiara e precisa delle informazioni che ha bisogno di ricavare dal colloquio e deve dirigere il dialogo a questo scopo. Affinché il colloquio risulti efficace occorre innanzitutto incentivare la motivazione dell'alunno a dialogare con l'insegnante, creare quel clima di confidenza e fiducia necessario affinché le informazioni che egli fornisce su se stesso siano complete e sincere. È opportuno inoltre che la situazione in cui si svolge il colloquio favorisca questo clima di confidenza: oltre alle occasioni di dialogo all'interno della classe e comunque in presenza di altri alunni è necessario programmare colloqui specifici e riservati con ogni alunno.

Questionari

Per quanto pianificato, il colloquio avviene sempre in modo informale e spontaneo e deve mantenere tale caratteristica onde evitare di trasformarsi in un "interrogatorio". Per ottenere informazioni più precise e puntuali sulla storia dell'alunno è quindi opportuno utilizzare strumenti più precisi e rigorosi, ad esempio questionari appositamente allestiti. Il questionario è utile per rilevare informazioni intorno alla situazione familiare, alle esperienze

di vita, alle attività extra-scolastiche e al tempo libero, alla partecipazione ad attività associative e sociali, agli interessi spontanei e ad altri aspetti della personalità e del patrimonio di esperienza dell'alunno. L'insegnante può facilmente costruire da sé questionari di questo tipo, adattando alle proprie esigenze l'uso di tali strumenti. Uno strumento diagnostico come il questionario dovrebbe però essere allestito in modo collaborativo da tutti gli insegnanti e costituire una rilevazione da effettuare in ingresso in forma programmata. Le informazioni ottenibili riguardano infatti la programmazione educativa, nella quale tutti i docenti sono direttamente coinvolti.

Interviste strutturate

Una forma di rilevazione per certi aspetti intermedia fra il colloquio e il questionario è costituita dalle interviste strutturate. L'intervista consiste in un colloquio nel quale l'insegnante pone all'alunno domande già programmate, registrandone le risposte. Rispetto al questionario l'intervista offre il vantaggio di poter controllare immediatamente ogni singola risposta ed eventualmente aggiungere richieste di precisazione e specificazione. Nel caso del questionario, infatti, l'alunno potrebbe non comprendere esattamente il senso o l'obiettivo di una domanda, o rispondere in modo affrettato, o addirittura falsare volontariamente la risposta. Nell'intervista vi è modo di tenere più sotto controllo queste possibili deformazioni dei risultati. L'insegnante può formulare diversamente la domanda che l'alunno non ha ben compreso, tenere viva la sua attenzione, chiedergli ulteriori precisazioni, controllare meglio l'attendibilità delle risposte ecc. Per tale motivo, sebbene comporti un impiego di tempo molto maggiore rispetto alla somministrazione di un questionario, l'intervista strutturata risulta sicuramente lo strumento più rigoroso e attendibile per la conoscenza dell'alunno.

4. Test e griglie per la rilevazione dei pre-requisiti generali e disciplinari

Definizione dei pre-requisiti in relazione agli obiettivi didattici e al programma

Sono definibili come *pre-requisiti* tutte quelle conoscenze ed abilità specifiche che risultano *propedeutiche* alle conoscenze ed abilità che sono state definite quali obiettivi del programma di apprendimento-insegna-

mento che si è allestito. Ogni conoscenza o capacità operativa di un certo livello di complessità può infatti essere conseguita solo se sono stati già precedentemente acquisiti degli altri apprendimenti, ossia delle conoscenze e capacità di grado inferiore, che risultano preliminari ed indispensabili al raggiungimento di quelle di grado superiore.

Per stabilire quali siano i pre-requisiti di una certa conoscenza od abilità è necessario compiere una *analisi del compito (task analysis)* che è stato definito quale obiettivo ed enucleare tutte le abilità più specifiche e particolari che la sua esecuzione presuppone.

Facciamo un semplice esempio che riguarda l'insegnamento della matematica.

Se l'insegnante ha stabilito che obiettivo del suo programma dovrà essere quello di risolvere problemi geometrici mediante l'applicazione del teorema di Pitagora, ossia che i suoi alunni dovranno conoscere questo teorema e saperlo applicare, egli dovrà analizzare tale compito particolare e stabilire quali abilità di grado inferiore esso presuppone. Le abilità fondamentali che rendono possibile la comprensione e l'applicazione di questo teorema sono le seguenti:

- 1) Conoscere le proprietà essenziali dei triangoli e quindi saper riconoscere un triangolo rettangolo;
- 2) Saper scomporre una figura geometrica complessa in figure geometriche più elementari;
- 3) Saper calcolare l'area di un quadrato;
- 4) Risolvere una radice quadrata.

Affinché un alunno possa apprendere il teorema di Pitagora è quindi necessario che egli abbia già conseguito questi apprendimenti preliminari, che costituiscono i pre-requisiti per la sua comprensione. L'insegnante, prima di procedere alla spiegazione del teorema in questione, dovrà quindi verificare che tutti gli alunni possiedano tali pre-requisiti.

Facciamo un altro semplice esempio, che riguarda questa volta l'acquisizione di abilità relative al dominio tecnico-professionale, riferendoci ad un argomento inerente le attività di un laboratorio di fisica meccanica.

Poniamo di aver stabilito l'obiettivo di far eseguire agli alunni la *prova di resilienza* di un materiale. Il compito consisterà nel colpire una provetta del materiale in corrispondenza della sua sezione minima mediante un altro materiale di massa nota e animato da velocità nota per procurarne la rottura, servendosi di un pendolo di Charpy. Eseguendo la prova, gli alunni dovranno calcolare il lavoro unitario di rottura (dato dalla differenza fra l'energia cinetica posseduta dalla massa prima e dopo l'urto divisa per la sezione minima della provetta ed espresso in Kg/cm^2). Se eseguiamo l'ana-

lisi di questo compito, perverremo a stabilire che per essere eseguito esso necessita dei seguenti pre-requisiti:

- possedere il concetto di massa;
- possedere il concetto di energia cinetica e quello di lavoro e saperli calcolare;
- possedere le abilità matematiche necessarie per applicare la formula ed eseguire il calcolo del risultato;
- saper usare il pendolo Charpy.

Anche in questo caso l'insegnante dovrà assicurarsi che gli alunni possiedano tali pre-requisiti e se necessario rinforzarli prima dell'esecuzione dell'intervento didattico, ossia della dimostrazione/esercitazione in laboratorio. Prima di intraprendere una nuova sequenza di apprendimento, dunque, l'insegnante deve porsi il quesito "che cosa deve saper già fare l'allievo per conseguire le nuove capacità che ho definito come obiettivi?". Analizzando queste capacità egli deve giungere a redigere un elenco essenziale dei pre-requisiti e procedere ad un accertamento del loro possesso da parte degli alunni. Qualora egli constatasse che alcuni alunni ne risultano parzialmente o del tutto carenti, deve necessariamente procedere ad effettuare il loro recupero o rinforzo, approntando interventi propedeutici a quelli che ha programmato. Solo quando egli si sarà assicurato che tutti gli alunni siano effettivamente in possesso dei pre-requisiti necessari per affrontare la nuova sequenza di apprendimento potrà procedere a realizzare l'intervento previsto. In caso contrario ecostringerebbe gli alunni in posizione di svantaggio a non poter conseguire gli obiettivi indicati. In tal modo produrrebbe l'effetto di aggravare ulteriormente il loro svantaggio, rischiando che questi giungano ad un punto dell'itinerario didattico complessivo in cui il recupero delle carenze accumulate risulta estremamente problematico se non impossibile.

Prove di ingresso ed altri strumenti per l'accertamento dei pre-requisiti

Il metodo più efficace e rigoroso per procedere all'accertamento del possesso dei pre-requisiti consiste nell'allestimento e nella somministrazione agli allievi di *prove di ingresso*, ossia di strumenti oggettivi per la rilevazione degli apprendimenti già conseguiti.

Il tipo più valido ed affidabile di strumento di rilevazione degli apprendimenti, che consente la massima oggettività dei risultati, è costituito dai *test oggettivi* di profitto. Delle tecniche di costruzione delle prove oggettive, delle modalità del loro impiego e dei metodi statistici per elaborare

ed interpretare i risultati ottenuti non si tratterà estesamente e sistematicamente in questo volume, rimandando il lettore ad altri lavori più specifici; delle tecniche di costruzione di test si tratterà comunque, in termini di illustrazione e discussione di criteri generali, nel capitolo dodicesimo, specificamente dedicato alla valutazione. Non ci soffermeremo dunque qui a considerare come le prove di ingresso di tipo oggettivo vadano preparate ed utilizzate, dato che questi argomenti verranno affrontati in forma generale in questa parte del volume e che i criteri e metodi di massima per la preparazione e l'impiego delle prove di ingresso risultano i medesimi di tutti gli altri tipi di prove oggettive.

Ci occuperemo qui di esaminare, invece, come a partire da una verifica effettuata seguendo un procedimento rigoroso ed accurato (sia esso basato su tecniche più tradizionali di accertamento degli apprendimenti o sia basato sull'impiego di prove oggettive strutturate oppure di prove semi-strutturate) si possano ricavare delle griglie nelle quali registrare la presenza o assenza dei pre-requisiti in ogni alunno, al fine di stabilire quali interventi compensativi delle carenze dovranno essere compiuti. Non è infatti strettamente necessario che l'accertamento dei pre-requisiti sia basato sull'utilizzazione di strumenti oggettivi già standardizzati e quindi di provata validità ed attendibilità, sebbene ciò garantisca una maggiore affidabilità dei risultati. Quel che è indispensabile è che i criteri con i quali la verifica viene eseguita siano rigorosi, ossia che sia stata compiuta un'analisi dettagliata e completa dei compiti e si sia pervenuti ad enucleare tutti i pre-requisiti necessari e inoltre che la verifica venga effettuata in forma corretta e con metodi sufficientemente affidabili. Una volta stabiliti con sicurezza i pre-requisiti da testare, ogni insegnante dovrebbe avere a disposizione tecniche cui affidarsi per verificarne il possesso. Ciò che è importante, soprattutto, è la garanzia che i dati ottenuti dalla rilevazione non risultino alterati da fattori estranei. Questi fattori estranei possono essere di due tipi: *estrinseci* oppure *intrinseci* alla prova utilizzata per la verifica. Un esempio di fattore estrinseco è il suggerimento della soluzione della prova da parte di un altro alunno. I fattori intrinseci sono invece legati alla scorretta formulazione dei quesiti o dei compiti utilizzati per la verifica. Se per esempio una domanda viene posta in modo che l'alunno possa giungere alla risposta per una via diversa da quella che dovrebbe seguire per dimostrare di possedere la conoscenza o abilità che viene testata, perché, poniamo, la domanda stessa suggerisce implicitamente la risposta, perverremmo alla conclusione che l'alunno possiede il pre-requisito in esame malgrado ciò non sia vero. È opportuno quindi che l'insegnante, al fine di evitare l'influenza di queste possibili alterazioni dei dati, controlli accuratamente le condizioni nelle quali viene effettuata la verifica e formuli quesiti e compiti con estrema attenzione.

Il metodo che qui proponiamo per la registrazione e l'utilizzazione dei risultati ottenuti dall'accertamento dei pre-requisiti, inoltre, si differenzia da quello comunemente impiegato tramite l'uso di prove oggettive per la valutazione del profitto. Nei test oggettivi impiegati per le verifiche periodiche o terminali di un itinerario didattico si stabilisce di norma per ogni soggetto un punteggio complessivo della prova (sulla base del quale si giunge a definire il suo livello generale di preparazione e l'eventuale necessità di effettuare interventi di recupero o di rinforzo). Si procede poi ad un'elaborazione statistica, anche elementare, dei punteggi ottenuti da tutti i soggetti, per conoscere l'andamento complessivo del gruppo di alunni. Nelle prove finalizzate all'accertamento dei pre-requisiti e comunque in tutti i casi in cui risulti utile eseguire un accertamento diagnostico², ciò che conta, invece, è stabilire se ogni singolo alunno possieda ciascun pre-requisito e dunque l'attribuzione di un punteggio complessivo ed i valori sintetici della distribuzione dei punteggi nella classe non sono strettamente necessari e rivestono comunque un'utilità subordinata.

Nel seguito di questa sezione ci occuperemo perciò di illustrare alcune semplici tecniche per analizzare i pre-requisiti e registrare in *griglie* appositamente costruite i risultati della verifica effettuata. Queste griglie possono essere a loro volta impiegate per redigere dei *profili* degli alunni.

Struttura delle griglie per la registrazione dei pre-requisiti posseduti dagli alunni

La struttura delle griglie per la registrazione dei risultati dell'accertamento del possesso dei pre-requisiti di ingresso è alquanto elementare. Ogni

² Si configura come diagnostica, in realtà, qualunque rilevazione compiuta allo scopo di ottenere un'informazione puntuale e completa intorno ad un corpo specifico di abilità e conoscenze, a prescindere dal fatto che queste siano già possedute dal soggetto antecedentemente all'intervento didattico oppure siano state acquisite nel corso del medesimo. Malgrado si tenda, quindi, nella pratica corrente, ad identificare la valutazione diagnostica con la valutazione preliminare all'avvio del percorso didattico, ciò che caratterizza come diagnostica una rilevazione non è il momento in cui questa viene eseguita, bensì la funzione che essa assolve e quindi le modalità con cui viene eseguita. Considerando la questione da questo punto di vista, le misurazioni degli apprendimenti conseguiti (compiute ai fini della *valutazione formativa*), al pari di quelle dei pre-requisiti, dovrebbero essere sempre eseguite con metodi e tecniche che permettano di assolvere tale funzione diagnostica, altrimenti non saremmo in grado di individuare in modo analitico i punti di forza e quelli di debolezza di ciascun alunno e quindi di attivare interventi compensativi adeguati; solo nel caso della valutazione di tipo cosiddetto *sommativo* (o *consuntivo*), ha senso limitare il riscontro alla registrazione del solo punteggio complessivo conseguito da ciascun alunno in un test che verifica una porzione ampia dell'itinerario didattico, piuttosto che eseguire un'analisi accurata del conseguimento di ogni specifico obiettivo.

colonna della griglia riguarda un alunno ed ogni riga un pre-requisito rilevato: in ciascuna delle celle della griglia viene contrassegnata con qualche simbolo la presenza o l'assenza del pre-requisito, usando per esempio una barretta (/) se il pre-requisito è presente ed uno zero (0) se è assente. Non si tratta quindi di registrare dei dati in forma quantitativa, ma semplicemente di indicare un risultato positivo oppure negativo. Nell'ultima colonna a destra si potrà calcolare il totale degli alunni per i quali il pre-requisito risulta carente, in modo da avere un'idea della situazione più generale della classe. La griglia ci permette così di sapere quali abilità e conoscenze di base richiedano un intervento compensativo più urgente e generalizzato e quali richiedano interventi per piccoli gruppi o individualizzati. Analizzando le singole righe della tabella si potrà inoltre sapere quali alunni dovranno formare i diversi gruppi di recupero delle abilità risultati carenti. Nel comporre i gruppi converrà sempre aggregare diversi pre-requisiti, in modo da evitare di dover frazionare l'attività di recupero in una serie disarticolata di interventi, soprattutto se i pre-requisiti esaminati sono molto numerosi.

La caratteristica distintiva di questo metodo di registrazione dei risultati del controllo di conoscenze e abilità possedute dagli allievi, rispetto alle più complesse procedure statistiche impiegate nel controllo del profitto, è legata alla funzione essenzialmente *diagnostica* che deve rivestire l'accertamento dei pre-requisiti.

Questo metodo, per la sua semplicità e la sua efficacia descrittiva, può essere anche impiegato, a integrazione di altre tecniche più elaborate per il controllo periodico degli apprendimenti, soprattutto in tutti quei casi in cui risulta necessaria una verifica analitica e dettagliata dei risultati conseguiti dai singoli alunni. Un tale metodo, che privilegia un controllo particolareggiato degli apprendimenti, tramite l'uso di *descrittori elementari dell'apprendimento*, è stato addirittura proposto da G. Domenici come un sistema generalizzato di misurazione del profitto, da preferire alle più elaborate tecniche di rappresentazione dei risultati comunemente impiegate per i test oggettivi³. In realtà queste tecniche, come si vedrà, presentano numerosi altri vantaggi aggiuntivi rispetto all'utilizzazione dei descrittori di apprendimento. L'utilità che rivestono questi ultimi strumenti ai fini della valutazione dei pre-requisiti e in altre situazioni analoghe (cioè, come si è detto, quando la valutazione ha finalità essenzialmente *diagnostiche*) rimane però senza dubbio notevole.

Di seguito riportiamo un griglia ottenuta effettuando la verifica dei pre-requisiti richiesti per affrontare un programma di matematica nella scuola primaria, tramite l'accertamento del possesso di alcune abilità di base.

³ G. Domenici, *Descrittori dell'apprendimento*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1981.

Griglia per l'accertamento dei pre-requisiti di aritmetica (tratta ed adattata da G. Domenici, I descrittori dell'apprendimento, cit.).

Prova di ingresso di aritmetica Classe Data.....																
Descrittori	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Freq. Lac.
Sa tradurre in cifre un numero espresso in lettere a) intero b) decimale	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0
	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/	/	/	/	1
Sa tradurre in lettere un numero espresso in cifre a) intero b) decimale	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/	0	/	/	/	/	2
	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/	0	/	/	/	/	2
Sa confrontare due numeri a) intero b) decimale	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/	1
	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/	1
Sa disporre in ordine crescente una serie di numeri a) intero b) decimale	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0
	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/	1
Sa disporre in ordine decrescente una serie di numeri a) intero b) decimale	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0
	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/	1
Sa valutare il significato dello zero a) intero b) decimale	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/	0	/	/	/	/	2
	/	/	0	/	/	/	/	0	/	/	0	/	/	/	/	3
Conosce il valore posizionale delle cifre nei numeri a) intero b) decimale	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0
	/	/	0	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/	2
Sa aggiungere a) numeri interi con 1) ugual numero di cifre 2) diverso numero di cifre b) numeri decimali e interi c) numeri decimali con 1) ugual numero di cifre 2) diverso numero di cifre	/	0	/	/	/	/	0	/	0	/	0	/	/	/	/	4
	/	0	/	/	/	/	0	/	0	/	0	/	/	/	/	4
	/	/	0	/	/	/	0	0	0	/	0	/	/	/	/	5
	/	/	0	/	0	/	0	/	/	/	0	/	/	/	/	4
	/	/	/	/	0	/	/	/	0	/	0	0	/	0	/	5
Sa calcolare l'addendo mancante in una addizione con risultato dato	/	/	0	0	0	/	0	0	/	/	0	0	/	0	/	8

Se analizziamo i dati registrati nella griglia in verticale, colonna per colonna, possiamo formarci un quadro della situazione di ciascun alunno. I dati letti in questo modo possono dunque servire ad ottenere un *profilo* dell'alunno relativamente alle sue condizioni di apprendimento in ingresso. Affinché questo profilo risulti di più immediata lettura, si potranno sintetizzare alcuni dati, registrando nel profilo i risultati relativi a corpi più ampi di abilità. Dalla griglia presentata a scopo di esemplificazione si potrà ad esempio ricavare un profilo delle abilità matematiche di base di ciascun alunno sintetizzando i dati ottenuti in tre gruppi fondamentali di abilità. In questo caso è utile esprimere in modo più articolato e graduato la prestazione ottenuta, considerando per esempio tre livelli di gravità della carenza: “molto carente”, “carente”, “poco carente”. Ciò è ottenibile considerando sia la quantità sia la rilevanza specifica dei singoli pre-requisiti che rientrano nell'ambito di quel corpo più ampio di abilità e dei quali è stata accertata la mancanza.

Un'analisi puntuale dei pre-requisiti dell'apprendimento, nonché di abilità logiche, soprattutto di base e trasversali, ed altresì un'analisi fine degli apprendimenti conseguiti, specialmente nei primi stadi del processo di alfabetizzazione (apprendimento della lettura e della scrittura), possono essere compiute utilizzando il repertorio di strumenti messo a recentea disposizione dalla piattaforma S.Ap.I.E. (<http://www.sapie.it>). Il repertorio messo a disposizione da S.Ap.I.E. (*Società per l'Apprendimento e l'Istruzione Informati da Evidenza*) è stato sviluppato dal gruppo di specialisti che hanno dato vita a questa organizzazione, la quale, a sua volta, ha avuto origine da una rete di docenti e ricercatori universitari, coordinati da Antonio Calvani⁴, appartenenti ai settori scientifici didattico-pedagogico, psicologico e neurologico, «con lo scopo di favorire la messa in pratica delle risultanze scientifiche che la ricerca internazionale in ottica *evidence-based* sta ormai diffondendo nel mondo⁵». Si tratta, perciò, di strumenti di analisi lungamente collaudati e suffragati da riscontri scientifici, i quali costituiscono un patrimonio prezioso per gli insegnanti, ai fini di una misurazione attendibile dei risultati dello sviluppo cognitivo e dell'apprendimento, a sua volta necessaria per rendere più efficace il lavoro didattico, soprattutto nelle prime fasi dell'itinerario formativo.

⁴ A. Calvani, *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo*, Torino, Erikson, 2009; A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based*, Torino Erikson, 2012.

⁵ *Manifesto del S.Ap.I.E.* <http://www.sapie.it/index.php/it/chi-siamo/manifesto> [25/10/2017]

5. Il profilo generale degli alunni in ingresso

Componenti del profilo complessivo degli alunni

Un profilo più generale della situazione di partenza dell'alunno può essere ottenuto a partire da profili più particolari riguardanti specifiche aree di competenze o comunque di caratteristiche dell'alunno che contribuiscono a definire le sue condizioni di partenza.

Un profilo complessivo dell'alunno ricavato dalla sua valutazione diagnostica dovrebbe infatti contenere alcune notizie essenziali intorno al suo ambiente socio-culturale e familiare di provenienza e alla sua carriera scolastica precedente, i dati relativi al possesso dei pre-requisiti di ordine generale e specificamente disciplinari, alcuni dati relativi al suo generale sviluppo cognitivo, altri dati relativi alla sua padronanza linguistica ed infine quelli relativi al suo grado di motivazione (v. tabella riassuntiva). Su come ottenere, registrare e valutare i dati relativi alle caratteristiche concernenti l'ambiente socio-culturale e familiare e a tutti quegli elementi che concorrono a definire le sue esperienze scolastiche ed extra-scolastiche pregresse si è parlato nella sezione precedente.

Per quanto riguarda i pre-requisiti direttamente legati all'apprendimento della particolare materia insegnata, nonché dei pre-requisiti di ordine più generale che sono necessari all'apprendimento della materia specifica e che in molti casi sono stati conseguiti tramite lo svolgimento del programma di altre materie (ad esempio il programma di una materia tecnica, come la meccanica o l'elettronica, richiederà il possesso di alcune competenze di ordine matematico che non è l'insegnante della materia tecnica direttamente a fornire), l'esempio illustrato nel paragrafo precedente può servire quale modello per l'elaborazione di un profilo specifico.

Nei tre paragrafi che seguono ci occuperemo perciò dell'elaborazione dei tre rimanenti profili specifici che servono per ottenere il profilo complessivo dell'alunno: quello relativo alla *competenza linguistica*, quello relativo allo *sviluppo cognitivo* e quello relativo ai *livelli motivazionali*.

Profilo degli alunni in ingresso: tabella riassuntiva

PROFILO COMPLESSIVO	
Componente	Fonte dei dati
1) Notizie intorno all'ambiente socio-culturale e familiare di provenienza	- Analisi del contesto (generale)
	- Colloqui con la famiglia (individuali)
	- Colloqui con l'alunno (individuali)
2) Notizie intorno alla precedente carriera scolastica	- Analisi documenti scolastici
3) Pre-requisiti disciplinari (conoscenze e abilità relative alla materia specifica)	- Prove di ingresso per l'analisi dei pre-requisiti
4) Pre-requisiti generali (conoscenze e abilità derivate dall'apprendimento di altre materie)	- Prove di ingresso per l'analisi dei pre-requisiti
5) Profilo dello sviluppo cognitivo	- Test di sviluppo cognitivo
6) Profilo linguistico	- Test di comprensione della lettura
	- Elaborati scritti
	- Colloqui con l'alunno
	- Glotto-kit
	- Test di padronanza lessicale
7) Profilo motivazionale	- Scale di atteggiamento
8) Interessi	- Questionari di interessi

Naturalmente, la componente più specifica di questo profilo complessivo, ossia quella relativa ai pre-requisiti disciplinari e generali (e soprattutto dei primi), riguarda direttamente il singolo insegnante; le altre componenti del profilo potrebbero costituire il risultato di un lavoro pianificato collegialmente dal consiglio di classe e condotto quindi (magari con una distribuzione di compiti) da tutti gli insegnanti della classe, in quanto ogni docente è interessato ad ottenere queste informazioni. Sarebbe inoltre opportuno che gli insegnanti programmassero collegialmente le attività volte al recupero degli svantaggi e alla soluzione di situazioni di partenza difficili, in particolare per quel riguarda gli incentivi motivazionali ed i rapporti con la famiglia.

Elaborazione del profilo linguistico degli alunni

La padronanza linguistica rappresenta una condizione determinante dell'apprendimento e risulta particolarmente influenzata dai fattori socio-ambientali. A partire da questi presupposti Basil Bernstein è giunto ad ipotizzare che quasi ogni forma di ritardo educativo sia riconducibile ad un «ritardo di origine culturale, trasmesso e sostenuto attraverso gli effetti dell'elaborazione linguistica⁶». Sulla base di una serie di accurati studi relativi alla relazione sussistente fra competenza linguistica e ceto sociale di provenienza, questo autore ha stabilito che si possa definire l'esistenza di due differenti linguaggi:

- 1) il *linguaggio formale*, organizzato sulla base di un *codice elaborato*, che è caratteristico delle classi medie e superiori e basato su una maggiore articolazione sintattica e complessità concettuale;
- 2) il *linguaggio pubblico*, organizzato in un *codice ristretto*, caratteristico delle classi inferiori e contraddistinto da una estrema rigidità e semplicità nelle forme di costruzione frasale e da un repertorio di conoscenze e concetti molto più limitato.

Nella misura in cui il livello di elaborazione del linguaggio impiegato è direttamente correlato alla complessità ed efficacia nell'organizzazione del pensiero, la capacità di impiegare il codice elaborato o quello ristretto da parte degli allievi risulterà assolutamente determinante nell'apprendimento. I soggetti provenienti dalle classi sociali inferiori, perciò, che padroneggiano solo il linguaggio pubblico, presentano capacità espressive e di comprensione molto più limitate ed incontreranno notevoli difficoltà ad apprendere in rapporto agli alunni provenienti da famiglie di livello socio-culturale più elevate, che padroneggiano già, in forme più o meno avanzate, il linguaggio formale.

Naturalmente, per quanto è stato detto in precedenza, la distinzione operata da Bernstein fra due forme di linguaggio non deve essere assunta in modo rigido: il linguaggio pubblico e quello formale vanno intese come due forme estreme di una gamma più ampia di gradi di elaborazione del codice espressivo e comunicativo impiegato dagli alunni. La classe sociale, inoltre, non può più essere considerata come si è visto come una variabile indipendente che da sola può spiegare il livello di padronanza linguistica degli alunni, in quanto sono più numerosi e complessi i fattori che incido-

⁶ B. Bernstein, *Struttura sociale, linguaggio e apprendimenti*, in Passow A.H., Goldberg M., Tannenbaum A.J. *L'educazione degli svantaggiati*, 10a ediz. Milano, Franco Angeli, 2000.

no su quest'ultima. Rimane tuttavia valida l'ipotesi di fondo avanzata da questo autore, ossia che il codice linguistico degli alunni possa risultare più o meno elaborato e che da questo livello di elaborazione dipenda in grado proporzionale massima parte del vantaggio di partenza degli allievi di fronte all'apprendimento.

Il profilo linguistico degli alunni potrà allora venire costruito, su questa base, valutando quelle caratteristiche essenziali che concorrono a determinare questo grado di elaborazione del codice che essi impiegano per esprimersi e comunicare.

Nel profilo linguistico che qui proponiamo si tiene conto di cinque dimensioni fondamentali che contribuiscono a definire il livello di elaborazione del codice: la *ricchezza del vocabolario*, la precisione terminologica e concettuale, l'*articolazione sintattica*, la *fluenza verbale* e l'*ordine del discorso*.

Per ciascuna di queste dimensioni esistono dei precisi criteri di osservazione e degli strumenti di misurazione, di carattere più o meno rigoroso ed oggettivo, che nel loro insieme consentono di effettuare un accertamento attendibile del grado di padronanza linguistica degli alunni.

La ricchezza del vocabolario e la precisione terminologico-concettuale possono essere accertate con diversi strumenti di misurazione oggettiva. Il tipo più semplice di strumento di questo tipo è costituito dal *glotto-kit*, che consiste in un questionario nel quale l'insegnante fornisce all'allievo un elenco di parole, che rivestono magari particolare interesse nell'apprendimento della sua disciplina specifica, chiedendogli se le conosca e le usi. In genere per ogni parola è data la possibilità all'alunno di rispondere scegliendo fra quattro alternative: "non ho mai incontrato questa parola"; "conosco l'esistenza della parola ma non ne ho mai compreso bene il significato"; "conosco il significato della parola ma non la uso mai quando parlo o scrivo"; "conosco il significato e la uso".

Il *glotto-kit*, se gli alunni hanno risposto onestamente al questionario, fornisce all'insegnante già una prima idea della ricchezza lessicale del codice linguistico padroneggiato dall'alunno e della sua cultura di sfondo, ma in realtà non è sufficiente a mettere in luce le sue effettive capacità espressive e di comprensione dal punto di vista del lessico. A questo scopo risulta più rigoroso l'impiego di prove oggettive lessicali. Queste sono di due tipi: *contestuali* ed *extra-contestuali*. Il primo tipo consiste nel verificare la capacità dell'alunno di riconoscere il significato di un termine in uno specifico contesto. I test sono in genere strutturati in modo che l'alunno debba riempire un testo a cui sono state tolte delle parole inserendo la parola appropriata (*cloze test*) oppure in modo che debba far corrispondere il significato di parole inserite in un particolare contesto alla loro definizione

appropriata (che può differire da quella adeguata alla stessa parola usata in un contesto differente). Il secondo tipo di prove servono invece a verificare la capacità di riconoscere la definizione generale di una certa parola, eventualmente in una particolare accezione, indipendentemente dal particolare contesto nel quale è usata.

L'articolazione sintattica è costituita dal grado di complessità della costruzione frasale che lo studente è in grado di raggiungere quando parla o scrive. L'ordine del discorso è invece costituito dalla capacità di sviluppare un discorso (qualunque scopo esso abbia: descrittivo, espositivo, argomentativo, persuasivo ecc.) in modo coerente, seguendo un preciso filo conduttore ed esplicitando opportunamente i nessi e collegamenti fra le diverse parti (frasi od unità più ampie), in modo che l'intento ed i contenuti del discorso risultino chiari all'interlocutore.

In genere queste due capacità vengono accertate nella prassi scolastica corrente tramite le prove scritte, le quali riguardano di solito più da vicino l'attività didattica e valutativa esercitata dagli insegnanti di lettere. Tutti gli insegnanti di materie che non rientrano nell'area umanistico-letteraria potranno perciò ricevere informazioni preziosi dai colleghi di materie letterarie, ma risulta comunque sempre opportuno che essi stessi abbiano una cognizione ed esperienza dirette delle capacità espressive degli allievi.

La *fluenza verbale* è costituita dalla capacità di organizzare in modo sufficientemente rapido ed efficace un discorso parlato. La fluenza verbale consiste in altri termini nella "scioltezza" e disinvoltura con cui l'alunno si esprime oralmente ed è in genere considerata un indicatore di buona padronanza linguistica. Questa caratteristica è tuttavia legata soprattutto a fattori di natura psicologica: un alunno più timido tenderà a manifestare una minore fluenza verbale di uno più estroverso, ma ciò non implica che il codice impiegato dal secondo sia più ricco ed elaborato di quello impiegato dal primo.

L'insegnante dovrà quindi fare molta attenzione a non farsi influenzare nella valutazione della fluenza verbale (che in genere è il risultato di un giudizio "impressionistico" sulla base dell'ascolto attento dell'alunno quando si esprime oralmente in classe o con l'insegnante, e non di rilievi oggettivi) da questi fattori e giudicare esclusivamente la capacità di elaborare in modo immediato un discorso efficace.

Un ultimo tipo di esame che occorre compiere per verificare la padronanza linguistica degli allievi, a cui si è fatto già cenno in precedenza, è costituito dal controllo delle capacità di comprensione della lettura. Una adeguata competenza linguistica *passiva*, consistente nella capacità di comprendere nell'ascoltare e nel leggere, è infatti, come appare naturale, la base e la condizione per una competenza linguistica di tipo *attivo*, legata

alle attività linguistiche espressive e comunque di tipo “produttivo”, come il parlare e lo scrivere. Adeguate capacità di comprensione, inoltre, sono già di per sé, come si è detto, un requisito indispensabile all’apprendimento. Le capacità di comprensione si possono accertare tramite i *test di comprensione della lettura*, che consistono nel presentare all’alunno un brano tratto da un testo, di maggiore o minore complessità, e poi nel formulare domande su alcuni aspetti-chiave del testo stesso, da cui si ritiene derivi fondamentalmente la comprensione del testo nel suo insieme.

Le domande potranno riguardare ad esempio il significato di alcune parole-chiave, oppure il nesso logico che lega alcuni argomenti, o le implicazioni possibili ed implicite o anche gli scopi e le intenzioni dell’autore.

Elaborazione del profilo dello sviluppo cognitivo

Il profilo cognitivo degli alunni concerne quelle capacità molto generali il cui sviluppo non dipende dagli apprendimenti specifici delle singole discipline, ma dal concorso complessivo di tutti gli apprendimenti e anche dal naturale processo di maturazione dell’alunno.

I principali aspetti dell’attività cognitiva che si dovrebbero tenere in considerazione, almeno ad una prima valutazione di insieme, sono i seguenti:

- *grado di attenzione*, cioè quanto l’alunno riesca a concentrarsi ed applicarsi nelle attività di studio e quanto a lungo;
- *memoria*, intesa come capacità di immagazzinare e ritenere dati ed informazioni e di richiamarli quando necessario;
- *comprensione*, ossia capacità di “afferrare” il significato di termini, concetti, discorsi, teoremi ecc. in modo più o meno immediato ed efficace;
- *applicazione*, cioè capacità di impiegare appropriatamente concetti, regole ecc. ad un caso specifico;
- *analisi*, ossia capacità di scomporre negli elementi costitutivi un problema, un testo ecc. di un certo grado di complessità;
- *sintesi*, cioè capacità di ricomporre il quadro complessivo di un problema, testo ecc. a partire dai suoi elementi costitutivi, eventualmente distinguendo gli elementi essenziali da quelli secondari ed accessori;
- *ragionamento induttivo*, ossia capacità di ricondurre ad una regola o legge generale un caso particolare;
- *ragionamento deduttivo*, ossia capacità di seguire un procedimen-

to logico dimostrativo o argomentativo esplicitando i passaggi che conducono da una o più premesse generali a determinate conclusioni;

- *valutazione*, cioè capacità di esprimere giudizi (estetici, etici, di valore ecc.) motivati e circostanziati⁷.

Occorre precisare che la prima di queste capacità, a stretto rigore, non può essere considerata “cognitiva” alla stessa stregua delle altre. Essa è tuttavia molto importante, poiché costituisce una condizione indispensabile per lo sviluppo di tutte le altre. Ciascuna di queste attività cognitive specifiche, inoltre, può essere esercitata a diversi livelli di complessità. È evidente, infine, che, nell’applicazione ad un qualunque compito specifico, è in genere richiesto l’esercizio di molte di queste capacità.

Attraverso, soprattutto, osservazioni sistematiche sull’alunno e, laddove possibile, tramite l’impiego di prove oggettive appositamente finalizzate a verificare il grado di sviluppo di queste diverse capacità, gli insegnanti dovrebbero costantemente aggiornare il profilo cognitivo degli studenti, annotando di volta in volta quali di queste capacità si siano perfezionate e rispetto a quali altre il processo di sviluppo risulti invece più lento e più “debole”. Individuare queste ultime sarà utile all’insegnante per incentivare l’alunno ad esercitarle, affidandogli compiti specificamente utili a rinforzarle. Se, ad esempio, l’insegnante verifica che i progressi compiuti da un certo alunno nelle capacità di ritenzione mnemonica e comprensione sono adeguati, ma che le sue capacità di ragionamento non sono proporzionalmente migliorate, dovrà indurre l’allievo ad esercitarsi nella risoluzione di problemi che affinino queste capacità, piuttosto che stimolarlo a incrementare il possesso di conoscenze o a leggere di più.

⁷ Naturalmente questo sommario elenco di aspetti dell’attività cognitiva dell’alunno non ha alcuna pretesa di proporsi come una tassonomia, né di esaurire le dimensioni e manifestazioni dell’attività intellettuale (e non tiene peraltro neppure in considerazione le differenze tra gli stadi evolutivi); alcune dimensioni che sono contemplate in alcuni “modelli dell’intelletto” o tassonomie, non sono qui volutamente considerate, in particolare quelle di ordine più elevato e complesso, come per esempio il *problem-solving* (tassonomia di Gagné) o il *pensiero divergente* (tassonomia di Guilford), che richiederebbero peraltro, per essere misurate in modo rigoroso, l’impiego di strumenti di difficile reperibilità ed utilizzabilità. Cfr. su tale argomento E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l’attività formativa*, Roma, Anicia, terza ediz. accresciuta e aggiornata, 2016. Rilevazioni specifiche delle attività cognitive, tramite strumenti psicometrici sufficientemente corroborati, laddove se ne ravvisasse la necessità, dovrebbero essere eseguite comunque con il concorso di specialisti. Una valutazione generale delle abilità logico-cognitive degli alunni può essere eseguita anche dall’insegnante, tanto per formarsi un quadro di massima, utilizzando test di tipo a-verbale come ad esempio le *matrici progressive di Raven* (adatto per la scuola primaria) oppure il *D48* (più adatto per il livello della pre-adolescenza e adolescenza).

*Elaborazione del profilo motivazionale degli alunni:
le scale di atteggiamento*

In questo sotto-paragrafo vengono illustrate alcune tecniche utili ad ottenere rilievi significativi e attendibili sui livelli motivazionali degli alunni. Queste tecniche sono derivate dall'impiego delle *scale di atteggiamento*, un particolare tipo di test psicologico che consente una misura oggettiva degli atteggiamenti. La motivazione allo studio e il grado di interesse per le singole materie sono accertabili tramite la misurazione degli atteggiamenti attraverso cui queste condizioni interiori dell'alunno vengono manifestate.

Vi sono due metodi principali per la misurazione oggettiva degli atteggiamenti: il metodo del *differenziale semantico* e il *metodo di Likert*.

Il *differenziale semantico* consiste nel presentare al soggetto l'oggetto nei confronti del quale si vuole conoscere l'atteggiamento e nel chiedergli di esprimere un giudizio su una scala di cinque valori compresi fra due estremi, rappresentati da due aggettivi di significato contrario.

Ad esempio, se vogliamo sapere quale atteggiamento un soggetto manifesta nei confronti di una certa persona, potremmo sottoporgli un semplice test di questo tipo:

La persona X è simpatica □ □ □ □ □ antipatica chiedendogli di apporre una crocetta su uno dei cinque quadratini. Il risultato del test si potrà quantificare, in quanto si potrà attribuire all'estremo inferiore ("antipatico") il valore 1, all'estremo superiore ("simpatico") il valore 5 e di conseguenza i valori intermedi 2, 3 e 4.

In genere, per misurare atteggiamenti più complessi del grado di simpatia per una persona, si usa costruire test che, nei riguardi del medesimo "oggetto", utilizzino più aggettivi, sondando così più aspetti dell'atteggiamento.

Per valutare, così, l'atteggiamento di un alunno nei confronti di una specifica materia scolastica, e dedurre da ciò il grado di motivazione a studiarla, si potrebbe strutturare un test come il seguente.

Esempio di test di differenziale semantico

La materia X è

Interessante noiosa

utile inutile

facile difficile

insegnata bene insegnata male

e le si dedica

troppo poco tempo troppo tempo

Si può così verificare il grado di motivazione all'apprendimento della materia nei suoi più specifici aspetti (ad esempio, un alunno potrebbe ritenere la materia interessante ed utile ma difficile da apprendere). È inoltre possibile sommare i punteggi delle singole risposte per calcolare un indice complessivo di motivazione verso la materia.

La tecnica del differenziale semantico è utile e interessante soprattutto per il suo facile impiego. Essa risulta molto adatta per la misura di atteggiamenti per i quali si può confidare nella sincerità delle risposte fornite dall'alunno; è tuttavia poco raccomandabile per la misura di atteggiamenti che riguardano la scuola, gli insegnanti, le materie di studio ecc. Applicando questa tecnica nella forma in cui l'abbiamo qui proposta⁸ le domande vengono infatti presentate in forma molto esplicita, con il rischio che i risultati di un test come quello illustrato si rivelino poco attendibili. Per la misura di atteggiamenti dell'ultimo tipo e della motivazione allo studio si preferisce dunque impiegare il metodo di Likert, mediante il quale l'atteggiamento può essere accertato tramite richieste meno dirette ed esplicite.

⁸ In realtà l'applicazione che qui proponiamo costituisce una versione semplificata della tecnica del differenziale semantico elaborata da C. Osgood e altri, la quale si fonda sulla teoria della *dimensione emotiva del significato* elaborata da questo Autore ed utilizza quindi aggettivi che evocano stati emotivi che l'oggetto è in grado di suscitare, rappresentando pertanto una modalità di misurazione di atteggiamenti più indiretta e rivolta al "profondo" di quella qui proposta. Cfr. Osgood C.E., Tannenbaum P.H., Suci G.J., *The measurement of meaning*, Urbana, Univ. Ill. press, 1957.

Questo metodo consiste nel proporre all'alunno una serie di affermazioni, chiedendogli di esprimere il grado di accordo con esse, sempre facendo riferimento ad una scala a cinque valori.

La costruzione di test di questo tipo risulta molto più complessa di quella di test basati sul differenziale semantico, in quanto comporta uno studio alquanto approfondito degli atteggiamenti che si intende misurare al fine di stabilire quali credenze e comportamenti diffusi vi siano generalmente legati, al fine di formulare affermazioni che risultano indicative dell'atteggiamento (in genere si utilizzano stereotipi e luoghi comuni che siano conosciuti da tutti e che possono risultare indiscutibilmente interpretabili come legati all'adesione a determinati valori, stati d'animo e disposizioni ad agire. Per esempio, un'affermazione del tipo "per avere successo nella vita conta molto di più l'esperienza vissuta di ciò che si è appreso attraverso lo studio" può essere utilizzata per verificare la motivazione allo studio in quanto indicativa di un tipo di mentalità corrente negativamente correlata con una intrinseca motivazione al sapere e allo studio⁹.

Formulando, dunque, una serie di affermazioni l'adesione alle quali (o la refutazione delle quali) può essere assunta quale *indicatore* dell'atteggiamento da esaminare, si possono ottenere punteggi che indichino il grado di atteggiamento sommando i punteggi ottenuti per le singole affermazioni. Naturalmente l'accordo con l'affermazione può correlarsi positivamente o negativamente con l'atteggiamento: nel primo caso si attribuiranno quindi i punti al massimo accordo, nel secondo 5 punti al massimo disaccordo.

Presentiamo, a titolo esemplificativo, un test costruito con il metodo di Likert utilizzato per verificare la motivazione allo studio degli studenti¹⁰.

⁹ Likert R.A., "A technique for the measurement of attitudes", *Archives of Psychology*, 1932, n. 40. Per un approfondimento più generale dei modelli e delle tecniche per lo studio degli atteggiamenti si può cfr. Arcuri L., Flores D'Arcais G.B., *La misura degli atteggiamenti*, Firenze, Giunti e Barbera, 1974.

¹⁰ Il test è ripreso da una ricerca condotta da chi scrive e da altri ricercatori in alcune scuole di Roma finalizzata a studiare gli atteggiamenti degli studenti legati alla vita nell'ambiente e agli stili di insegnamento dei loro docenti, nonché alla messa a punto di strumenti per la rilevazione di questo tipo di variabili: cfr. E. Lastrucci, P. Lucisano, *Stili di insegnamento, motivazione allo studio e qualità dell'istruzione*, in B. Vertecchi (a cura di), *Il lavoro didattico*, Roma, SIPI-Edindustria, 1990.

Esempio di scala di Likert per la rilevazione degli atteggiamenti degli studenti nei confronti dello studio, della vita scolastica e degli insegnanti

	Completo accordo	Accordo	Disaccordo	Completo disaccordo	Non so
In genere gli insegnanti sanno coinvolgere gli studenti nelle lezioni					
La scuola è una grande perdita di tempo					
La scuola funzionerebbe meglio se gli insegnanti lasciassero i ragazzi più liberi					
La lettura di un libro è uno dei migliori modi per passare il tempo					
In genere gli insegnanti fanno passare la voglia di andare a scuola					
Generalmente si imparano più cose dall'esperienza che dai libri					
Gli insegnanti dovrebbero essere pagati di più					
La maggior parte degli studiosi intervistati alla TV ha un'aria noiosa					
Chi ci sa fare, in qualche modo riesce sempre					
È inutile conoscere avvenimenti e popoli troppo lontani da noi					
La maggior parte dagli insegnanti non capisce i problemi dei ragazzi					
Le interrogazioni programmate sono utili perché permettono di studiare solo quando serve veramente					
I compagni di scuola sono gli amici migliori					
I lavori più interessanti sono quelli che fanno guadagnare più soldi					

La vita scolastica offre molte soddisfazioni					
Generalmente gli insegnanti pensano che chi non va bene a scuola sia un cretino					
Molti studiano solo per prendere un bel voto					
Sarebbe bene che ci fosse l'obbligo di frequentare la scuola fino all'età di 18 anni					
I ragazzi che amano di più studiare sono quelli che hanno meno amici					
Per riuscire nella vita è necessaria una buona istruzione					
I più furbi sono quelli che riescono ad andare bene ai compiti copiando					
Chi studia perde il contatto con la vita					
Nella vita ci sono cose più importanti dei soldi					

6. La rilevazione degli interessi

Un altro insieme di variabili soggettive cui l'insegnante deve prestare attenzione riguarda gli interessi degli studenti, sebbene ancor oggi non sia chiaro cosa si debba intendere con questo termine: gli hobby, la vita associazionistica, le attività sportive che praticano i ragazzi; né è sufficientemente definito o esemplificato come tenere in considerazione queste esperienze degli alunni nell'attività d'insegnamento. Di seguito conseguentemente, alla luce dell'interpretazione di Aldo Visalberghi del pensiero di John Dewey, si cercherà di illustrare *cosa* è un interesse, *perché* gli insegnanti lo devono conoscere e come ne viene influenzata la didattica, *come*, infine, si rilevano le informazioni concernenti quest'aspetto della vita degli allievi.

Il modo più semplice per definire la natura del concetto in questione è riflettere sulle caratteristiche costitutive dei giochi che praticano tutti i bambini. Nessuno, infatti, può negare che il motivo fondamentale per cui un soggetto in età evolutiva apprezza l'attività ludica è un genuino interesse, un piacere intrinseco nello svolgere certe azioni.

Queste ultime la maggior parte delle volte non sono casuali, ma dirette a conseguire un *fine*; sono, quindi, *mezzi materiali*. Lo stesso fine, una volta raggiunto, segna la conclusione del gioco e non permette di dare inizio ad altre attività, non crea prodotti che possono servire ad altri scopi; la sua unica ragion d'essere, pertanto, consiste nel fornire un ordine alle azioni che si compiono, nel contribuire come *mezzo procedurale* allo sviluppo di un'attività piacevole. Se ne può concludere che i bambini (e gli adulti) giocano per il piacere che provano nello svolgere certe operazioni, quelle, appunto, che costituiscono il gioco stesso. Tali operazioni risultano gradevoli se sono *impegnative*, ossia se mantengono ad uno stato medio di eccitazione il sistema nervoso, *continue* (senza interruzioni) e *progressive*, ovvero che permettono di tanto in tanto di introdurre elementi di novità.

Se ne può concludere che l'interesse nasce dal piacere che si prova nel dar vita ad una certa attività, ludica o professionale che sia. Anche il lavoro, infatti, può essere impegnativo, continuo e progressivo, in una parola, *ludiforme*; la differenza dal gioco è che i suoi fini una volta raggiunti si trasformano da mezzi procedurali in mezzi materiali, ossia in strumenti atti al conseguimento di altri scopi.

Ne discende che gli insegnanti devono conoscere gli interessi dei loro studenti per due ordini di motivi. Il primo è intuibile da quanto affermato: ogni genuino interesse dà vita ad attività ludiche e ludiformi che hanno un alto potere motivazionale e conoscitivo. Il secondo risiede nell'importanza che riveste il gioco per lo sviluppo dei mammiferi superiori. I piccoli dei primati, infatti, a differenza dei cuccioli appartenenti ad altre specie, possono godere di un periodo relativamente lungo di indipendenza dai bisogni fisiologici soddisfatti prevalentemente dalla madre; periodo di tempo in cui si possono dedicare a giochi che permettono loro di esplorare il mondo, acquisendo un vasto insieme di schemi senso-motori, fondamentali per il loro ulteriore sviluppo e per la soluzione creativa di problemi. Tali esperienze hanno un forte significato formativo, in particolare per l'uomo contribuendo a forgiare la personalità di ogni singolo individuo. È per questo motivo che la scuola non può sottovalutare le esperienze extra-scolastiche e gli interessi dei propri utenti: esse rappresentano da un lato il background cognitivo, affettivo e socio-relazionale sul quale si deve innestare l'azione educativa formale e, dall'altro, una disposizione attiva per ulteriori apprendimenti.

L'unico modo, quindi, per evitare che la scuola sia lontana dalla vita e che il passaggio dal ludico al ludiforme, che si realizza nella nostra società con l'entrata del ragazzo nel circuito formativo, sia traumatico, è di realizzare forme di *didattica integrata*, dove momenti altamente strutturati si alternano a spazi di ricerca ed alla realizzazione di progetti. Afferma in proposito Visalberghi:

Le implicazioni sostanzialmente nuove [di quanto proposto] consistono nel richiamare l'attenzione di chiunque abbia responsabilità educative su questi due fatti basilari:

1. il retroterra conoscitivo «spontaneo» ha in realtà bisogno di cure costanti e impegnative che ne permettano lo sviluppo con un minimo di guida esterna;
2. nelle stesse attività di insegnamento programmato e finalizzato occorre non solo tener conto accuratamente del già «spontaneamente» acquisito, ma occorre concedere altresì il massimo spazio possibile a che anche le nuove acquisizioni specificamente orientate abbiano carattere di ricca e flessibile progettualità autograticante¹¹.

Questo approccio didattico permette, dunque, lo sviluppo armonico della personalità del discente, di realizzare un insegnamento efficace e di fornire una risposta alle richieste della società complessa della conoscenza. Realizzare progetti e ricerche, infatti, permette ai ragazzi di acquisire gradualmente i più raffinati strumenti concettuali e operativi di fruizione e produzione del sapere. In altri termini tali attività educative consentono ai discenti di sviluppare la capacità di adattamento necessaria per vivere bene in una società in perenne e rapida evoluzione¹².

Per rilevare gli interessi e conoscere esperienze extra-scolastiche più significative degli studenti allo stato attuale le fonti privilegiate di informazione sono gli alunni stessi, i genitori e gli insegnanti precedenti. Non esiste, però, uno strumento di rilevazione che sia ugualmente efficiente in tutti i contesti. Il modo sicuramente più rapido per rilevare questi dati consiste nel somministrare ai discenti un questionario che abbia domande prevalentemente strutturate e chiuse. In merito sul mercato esistono buoni esempi, ma il grande rischio che si corre utilizzando siffatti strumenti è di lasciarsi sfuggire alcune informazioni che potrebbero risultare preziose.

Un metodo più sicuro e più ecologico è rappresentato dall'elaborato scritto: un "compito in classe" con una buona traccia, infatti, può fornire dati importanti. Alla velocità di rilevazione, però, non corrisponde un altrettanto facile elaborazione e, elemento più significativo, non si possono immediatamente approfondire gli spunti interessanti.

¹¹ A. Visalberghi, *Insegnare ad apprendere. Un approccio evolutivo*, Scandicci (Fi), La Nuova Italia, 1988, p. 15.

¹² Le tesi sostenute in questo paragrafo sono state sviluppate da Visalberghi in quasi un quarantennio di ricerche. Cfr. A. Visalberghi, *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; Id., *Esperienza e valutazione*, Torino, Taylor, 1958; Id., *La scuola aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1960; Id., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1986, V ed. accresciuta; Id., *Insegnare e apprendere. Un approccio evolutivo*, cit.

Lo strumento che permette di raccogliere le informazioni più attendibili è sicuramente l'*intervista clinica* o *intervista sulla storia personale*. L'insegnante in questo caso sa che l'oggetto di studio è rappresentato dagli interessi degli studenti; intorno quest'argomento deve elaborare una *traccia* che identifica le aree principali sulle quali verteranno le domande, che non bisogna preparare *a priori*. In questo modo si garantisce allo strumento la massima flessibilità, la capacità di registrare risposte non previste e di sondare con opportune richieste (le *domande sonda*) i temi più significativi. Indubbiamente questo metodo permette di raccogliere più informazioni dei precedenti due, ma è poco economico: bisogna intervistare individualmente tutti gli studenti ed elaborare con metodi più o meno qualitativi una gran mole di dati. Certamente rappresenta la possibilità più realistica di rilevare informazioni attendibili dai genitori e dai docenti precedenti che difficilmente stendono un elaborato scritto sugli interessi dei propri ragazzi e ai quali è poco proponibile la somministrazione di un ampio questionario sullo stesso argomento.

Da quanto affermato si può concludere che il modo migliore per rilevare tali dati consiste nell'usare una metodologia integrata. Si potrebbe, ad esempio, utilizzare l'intervista sulla storia personale con i genitori ed i precedenti insegnanti; in ragione delle informazioni ottenute, si potrebbero strutturare tracce significative per elaborati scritti da proporre agli studenti. Se in qualche caso le informazioni fossero ancora insufficienti, si procede con le interviste sulla storia personale da effettuare tramite colloqui individuali.

7. Bisogni formativi degli alunni e contratto formativo

In sostanza, la definizione del profilo in ingresso dei singoli alunni costituisce la base per una definizione di quelli che, con un'espressione ormai invalsa nell'uso, possiamo chiamare i *bisogni formativi* (o, soprattutto qualora ci si riferisca ad un gruppo più o meno ampio di essi, *fabbisogni formativi*) degli alunni stessi.

In quanto l'idea di bisogno formativo è venuta acquisendo in qualche modo uno statuto scientifico-tecnico nelle scienze dell'educazione, riteniamo utile approfondirne il significato, considerando le diverse accezioni che l'espressione può assumere in linea teorica, per meglio chiarire quale debba essere l'effettivo oggetto della nostra considerazione quando affermiamo la necessità di definire i bisogni formativi dell'alunno.

Riteniamo utile, ai fini di tale chiarimento, operare una prima distinzione fondamentale fra *bisogni formativi soggettivi* e *bisogni formativi oggettivi*.

Tale distinzione appare necessaria, oltre che sotto il profilo logico-teorico, tanto più alla luce di un certo atteggiamento – e delle relative pratiche – diffusosi tanto nell’ambito di attività di formazione condotte a livello aziendale e dell’aggiornamento professionale, nelle quali è invalsa la prassi di definire i bisogni di formazione dei partecipanti attraverso questionari somministrati in ingresso nei quali vengono rilevate le loro aspettative ed i loro desiderata, al fine di indirizzare le attività corsuali verso gli obiettivi che questi suggeriscono, quanto nell’ambito delle istituzioni scolastiche pubbliche, dove, all’insegna dell’idea che la scuola costituisca anzitutto un servizio e quindi il suo compito peculiare debba consistere nell’esaudire le richieste dell’utenza, talora alcuni dirigenti scolastici illuminati da un tale “spirito di servizio”, hanno tentato per il possibile di orientare l’offerta formativa in funzione di una “domanda” esplicitamente espressa dai loro “clienti” (alunni stessi o loro famiglie). Dalla discussione sviluppata in merito nel corso del quinto capitolo, sarà risultato chiaro che non condividiamo l’idea che l’istituzione scolastica possa rinvenire la sua “missione” più propria ed autentica sposando una tale visione “efficientista”, portato di una concezione della scuola di marca “aziendalistica”, commista all’ostentazione di una malintesa sensibilità ai bisogni sociali (una sorta di sincretismo fra la deontologia del buon commerciante, fondata sul principio secondo cui “il cliente ha sempre ragione” e quella del buon funzionario, che, in quanto interprete ed esecutore di una pubblica volontà e di fini che lo trascendono, profonde ogni energia affinché l’utente risulti soddisfatto, conferma decisiva che il servizio è stato reso validamente). I desiderata espressi dall’utenza, nel campo della formazione come in qualunque altro ambito, risultano inevitabilmente condizionati da quell’insieme di pressioni esercitate sulla coscienza dei singoli, nella società di massa e dei consumi incentrata sul libero mercato, dai mass-media come dalla propaganda politica, dalle voghe culturali come dalla pubblicità e da qualunque strumento di persuasione più o meno occulta.

Su tali basi occorre muovere dal presupposto che i desiderata espressi in forma esplicita ed immediata in materia di formazione dai soggetti direttamente interessati, a maggior ragione, naturalmente, se si tratta di soggetti in età evolutiva, o, in quest’ultimo caso, dai soggetti adulti ritenuti responsabili ed interpreti delle loro necessità e delle loro aspirazioni, non possono certo essere riguardati come i loro reali ed autentici bisogni, anche se considerati in relazione agli specifici obiettivi che essi si propongono di perseguire nel loro *progetto esistenziale* (nella misura in cui tale progetto risulta sufficientemente definito allo stadio evolutivo dato¹³). Le richie-

¹³ Personalmente interpreto l’idea di un *progetto esistenziale* individuale in termini assolutamente dinamici: il progetto della propria vita va comunque inteso come il risultato di una

ste esplicite espresse dall'utenza scolastica o di qualunque altra istituzione formativa risultano sovente tanto mutevoli e contingenti quanto espressione di inconsapevoli o dissimulate influenze estrinseche e pertanto del tutto inattendibili ai fini di definire un percorso formativo individualizzato che risulti effettivamente efficace e costruttivo per il soggetto cui è destinato¹⁴. Ciò non significa che tali esplicite richieste, e comunque la percezione soggettiva dei propri bisogni, non debbano rivestire rilevanza ai fini della definizione di detto percorso formativo. I *bisogni formativi soggettivi*, se così decidiamo di chiamare *i bisogni di formazione così come questi risultano consapevolmente percepiti ed esplicitamente espressi dal soggetto direttamente interessato*, rappresentano uno degli elementi, ancorché non il solo, che devono entrare in gioco nella definizione del percorso formativo più funzionale alle esigenze di quel singolo allievo. All'interno di questo punto di vista soggettivo, peraltro, approfondendo ulteriormente l'analisi, possiamo rinvenire più aspetti e dimensioni. Possiamo infatti interrogare un soggetto all'atto di intraprendere un corso di studi o un percorso di formazione chiedendogli "Quali sono gli argomenti di Suo maggiore interesse e che appagherebbero maggiormente le Sue spontanee curiosità e i Suoi istintivi impulsi di conoscenza?" e chiedendogli, altresì, "Quali ritiene essere le conoscenze e le competenze più utili e funzionali ai fini del concreto uso che dovrà farne nel contesto professionale o sociale di riferimento?" ed ipotizzare che egli possa fornire risposte diverse alle due domande, qualora il soggetto fosse consapevole che le proprie aspirazioni conoscitive non coincidono con le conoscenze e le competenze necessarie per conseguire gli obiettivi personali e professionali che realisticamente egli ritiene di poter raggiungere e quindi si è programmato di raggiungere. Anche nell'ambito della stessa percezione soggettiva, perciò, dobbiamo riconoscere due diverse facce: quella più legata a motivazioni intrinseche e a desideri genuini (la quale, tuttavia, risulta anche quella più facilmente

continua rielaborazione di una *idea di sé*, sulla cui base tende a svilupparsi un'altrettanto mutevole e continua *progettazione di sé*. Come si è cercato di mostrare altrove (*Formare il cittadino*, Firenze, La Nuova Italia, 1996; *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, cit.), peraltro, la scuola – come anche altre "agenzie formative" – svolge, più o meno consapevolmente, un ruolo decisivo nell'influenzare (talora in forma decisamente negativa) l'autostima e la più generale percezione di sé e per conseguenza, nell'orientare la progettazione esistenziale di ogni soggetto umano.

¹⁴ Ciò implica, collateralmente, la necessità, in generale, di sviluppare iniziative di *counseling formativo* e di *orientamento* scolastico-professionale finalizzate a far maturare progressivamente, ai diversi stadi dell'itinerario formativo individuale, una più chiara e profonda coscienza dei propri bisogni di formazione, anche al fine di valutare in modo quanto più consapevole possibile le prospettive a breve e a più lungo termine ed operare scelte serene ed adeguate giunte ad ogni snodo decisivo dell'itinerario stesso.

influenzata da passionalità passeggera o pulsioni indotte) e quella che costituisce il risultato di una riflessione filtrata attraverso valutazioni sugli esiti che si intende conseguire e quindi su una considerazione più razionale ed obiettiva delle proprie esigenze personali di formazione.

La dimensione dei *bisogni formativi oggettivi* è invece il risultato di una valutazione che prescinde dagli impulsi conoscitivi soggettivi e dagli interessi spontanei e definisce tali bisogni in termini di richieste della società e, più specificamente, del mercato del lavoro. Naturalmente le richieste del secondo tipo vanno comunque riferite ad un profilo professionale specifico che il soggetto mira a acquisire come proprio e quindi, naturalmente, all'origine di una acquiescenza a vincoli in qualche modo imposti dalle leggi della divisione del lavoro e dal mercato dell'occupazione e delle professioni si situa una fondamentale scelta personale (almeno in linea di principio, quantunque generalmente non nei fatti, nella misura in cui tale scelta non rappresenta troppo spesso il risultato di una consapevole e autentica opzione coerente con le proprie inclinazioni personali fondamentali, ma risulta pre-determinata in funzione dell'ambiente sociale e familiare di provenienza).

La definizione dei bisogni formativi dovrebbe quindi situarsi all'incrocio fra quanto scaturisce dalle istanze provenienti dalla dimensione soggettiva e quanto dall'analisi delle dinamiche oggettive che impongono di prevedere, ad ogni stadio e per ciascun canale formativo specifico sul piano dell'indirizzo, determinati traguardi imprescindibili.

Sul piano più tecnico possiamo affermare che i bisogni formativi di un singolo allievo dovrebbero essere concepiti in termini di interventi didattici, di gruppo o individualizzati, programmati per tale allievo, una volta definiti, da una parte, i suoi livelli di soglia, e, dall'altra, gli obiettivi comuni e quelli personalizzati stabiliti in sede di programmazione e comunque collegati a mete formative di ordine generale stabilite a livello di sistema. In altri termini, il bisogno di formazione dell'allievo X è rappresentato dal *differenziale* di conoscenze/competenze già acquisite e quelle da acquisire (tra i pre-requisiti posseduti e gli obiettivi da raggiungere).

Nella misura in cui i bisogni formativi devono risultare, in qualche modo, il prodotto di una mediazione (sarebbe preferibile dire di una sintesi) fra i bisogni soggettivamente espressi (qualora siano stati sottoposti ad un vaglio critico per depurarli almeno dai condizionamenti più grossolani e da eventuali false credenze o aspettative) e quelli oggettivamente definiti, e quindi in qualche modo di una "negoziazione" fra l'allievo ed i responsabili della sua formazione¹⁵, si può dire che essi divengono l'og-

¹⁵ Il termine "negoziazione" rimanda all'idea di un'esigenza di sanare contrasti e pervenire ad un accordo che risulti punto mediano o comunque di incontro di una transazione. Perso-

getto del *contratto formativo* stipulato tra l'istituzione formativa e ciascun utente.

L'idea di basare e ricondurre l'intrapresa del lavoro formativo ad un contratto stipulato fra docente e discente risulta valida soprattutto qualora si concepisca tale contratto come espressione di una condivisione dei fini ed un impegno reciproco esplicitamente e pubblicamente sottoscritto, da parte entrambi i soggetti fondamentali coinvolti nel lavoro formativo, ad assolvere al meglio il proprio compito (ciascuno, per dir così, dalla propria parte).

Informato da tale spirito, il contratto formativo può configurarsi comunque come un utile strumento "tecnico" a disposizione dei docenti, del dirigente scolastico e dell'alunno stesso, una sorta di "scheda personale iniziale dell'alunno", sottoscritta da tutti i membri del consiglio di classe e dall'alunno medesimo, sulla quale riportare, sulla base del lavoro di programmazione, il percorso formativo individualizzato stabilito per quell'alunno. Tale documento potrebbe costituire la base (o la parte iniziale) di un "registro personale dell'alunno" sul quale annotare, di volta in volta, gli interventi didattici eseguiti, le verifiche effettuate, i risultati conseguiti e gli obiettivi raggiunti, le difficoltà ed i "passaggi critici" riscontrati e le eventuali rettifiche al progetto didattico individuale derivanti dagli esiti delle valutazioni formative.

Bibliografia

- Arcuri L., Flores D'Arcais G.B., *La misura degli atteggiamenti*, Firenze, Giunti e Barbera, 1974.
- Bernstein B., *Struttura sociale, linguaggio e apprendimenti*, in Passow A.H., Goldberg M., Tannenbaum A.J. *L'educazione degli svantaggiati*, 10a ediz. Milano, Franco Angeli, 2000.
- Calvani A., *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo*, Torino, Erikson, 2009.
- Calvani A., *Per un'istruzione evidence based*, Torino Erikson, 2012.
- Corda Costa M. (a cura di), Lastrucci E., Salerni A. *et alii*, *Formare il cittadino*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- Domenici G., *Descrittori dell'apprendimento*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1981.
- Lastrucci E., *Formare il cittadino europeo*, Roma, Anicia, 2012.
- Lastrucci E., Lucisano P., *Stili di insegnamento, motivazione allo studio e qualità*

nalmente preferisco pensare tale processo come, sì, di natura dialettica, ma mirato ad una progressiva crescita del livello di consapevolezza dell'allievo riguardo le proprie più autentiche e profonde aspirazioni come riguardo le proprie oggettive necessità e quindi come un processo che, se guidato ed assistito in modo sapiente e competente, volge "naturalmente", per dir così, ad una condivisione dei fini tra docenti e discente.

- dell'istruzione, in Vertecchi B. (a cura di), *Il lavoro didattico*, Roma, SIPI-Edindustria, 1990.
- Lastrucci E., *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia, terza ediz. accresciuta e aggiornata, 2016.
- Lastrucci E., *Valutazione diagnostica*, Roma, Anicia, 2003.
- Likert R.A., "A technique for the measurement of attitudes", *Archives of Psychology*, 1932, n. 40.
- Manifesto del S.Ap.I.E.*, <http://www.sapie.it/index.php/it/chi-siamo/manifesto> [25/10/2017]
- Osgood C.E., Tannenbaum P.H., Suci G.J., *The measurement of meaning*, Urbana, Univ. Ill. press, 1957.
- Visalberghi A., *Esperienza e valutazione*, Torino, Taylor, 1958.
- Visalberghi A., *Insegnare ad apprendere. Un approccio evolutivo*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, p. 15.
- Visalberghi A., *Insegnare e apprendere. Un approccio evolutivo*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- Visalberghi A., *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Visalberghi A., *La scuola aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.
- Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, Mondadori, 1986, 5a ed. accresciuta.

Analisi dei processi: l'iniziativa progettuale, l'organizzazione e il suo funzionamento, la didattica, la valutazione

di *Emilio Lastrucci*

1. Premessa

Nel presente contributo esamineremo più da vicino i più specifici oggetti che occorre porre al centro dell'interesse allorché si intenda approfondire, nell'ambito dell'autovalutazione di istituto o più in generale nella ricerca in campo educativo, *l'analisi dei processi*.

In prima approssimazione possiamo affermare che l'insieme articolato e composito di processi ed attività che si svolgono all'interno di un'istituzione scolastica o formativa e che ineriscono più direttamente i suoi compiti e fini propri possono essere ricondotti a quattro grandi categorie:

1. le attività di *progettazione* e *ri-progettazione* continua;
2. le attività *didattiche* e le attività *complementari* ed *integrative* della didattica, comprese tutte le iniziative di rinforzo e di recupero, gli eventuali servizi interni (ad esempio Centri di Informazione e Comunicazione (C.I.C.), "sportelli" di consulenza ed assistenza agli studenti, doposcuola e simili ecc.) e così via;
3. le attività finalizzate alla *valutazione* e all'*autovalutazione*, in qualunque fase (prove di ingresso, verifiche *in itinere*, prove sommative, scrutini, esami ecc.) ed a qualunque livello (classe, sezione, intera scuola, singoli alunni o piccoli gruppi ecc.), sia riguardanti il controllo degli apprendimenti sia riguardanti, naturalmente, tutte le procedure connesse all'autovalutazione di istituto e comunque finalizzate a valutare l'efficienza ed efficacia di processi attivati o a rilevare dati ed informazioni utili ad indirizzare nuove attività o reindirizzare quelle in corso;
4. i *processi di ordine organizzativo*, ossia tutto quanto attiene il funzionamento dell'istituzione scolastica in tutte le sue articolazioni e

dimensioni (organismi collegiali ed elettivi ed altre riunioni interne, funzioni di direzione e leadership, circolazione delle informazioni, aggiornamento e formazione continua del personale, procedure di controllo e di gestione del regolare svolgimento delle attività, funzionamento degli apparati gestionali e assolvimento delle procedure amministrative, attività sindacali ed associative, iniziative finalizzate al dialogo con l'utenza (incontri con i genitori, assemblee con gli alunni e manifestazioni aperte al pubblico), riunioni ed incontri con rappresentanze di altre istituzioni presenti sul territorio e comunque iniziative connesse alla cooperazione con esse, attività legate a partenariati/reti/consorzi ecc. ecc.).

Nei successivi paragrafi di questo contributo prenderemo in esame specificamente ciascuno degli aspetti considerati, soffermandoci un poco più approfonditamente sull'ultimo di essi, in quanto l'analisi dell'organizzazione scolastica, il cui sviluppo è stato stimolato negli ultimi anni dall'applicazione al contesto scolastico-formativo di metodologie e tecniche di analisi socio-organizzative consolidate in altri settori, costituisce senza dubbio un'area tematica ancora abbastanza nuova e che merita quindi una presentazione ed una disamina critica ragionevolmente più estesa.

2. La progettazione didattica

Sul P.T.O.F. e sulle esigenze di progettualità che vengono a configurarsi nel rinnovato scenario descritto dapprima dal riconoscimento dell'autonomia e poi dalle varie riforme susseguitesi sino a quello della "buona scuola" ci si è soffermati in modo esteso ed approfondito già in altri contributi a questo volume e quindi non riprenderemo in esame tali temi nuovamente in questa parte. Ciò che appare invece utile porre in evidenza in questo breve paragrafo consiste nelle modalità attraverso cui si può, applicando metodologie valide e rigorose, porre sotto osservazione i processi relativi alla progettazione per verificarne l'efficienza ed inferirne l'efficacia.

Un nucleo importante di obiettivi dell'analisi consiste nel verificare se la progettazione risulti aderente e coerente con una conoscenza, preliminarmente acquisita e/o consolidata, del contesto, delle risorse, dei livelli di soglia e dei bisogni formativi degli alunni, e non esclusivamente il portato di aspirazioni ideali (magari chimeriche) dell'équipe di professionisti della formazione responsabili della progettazione, e che, inoltre, recepisca adeguatamente i vincoli di sistema relativi ai traguardi formativi imprescindibili che a tutti gli alunni deve essere garantito di raggiungere.

Un secondo nucleo importante di obiettivi dell'analisi riguarda il fatto che la progettazione eseguita risponda ad alcuni requisiti essenziali di impianto e ad alcuni canoni metodologici ed espositivi generali, atti a garantirne la coerenza logica, la sintesi, e soprattutto l'intelligibilità e fruibilità da parte di tutti i soggetti che per qualche ragione dovranno acquisirne conoscenza e intraprendere azioni indicati nel progetto medesimo o con esso coerenti (si è trattato di tali caratteristiche che il P.T.O.F., e più in generale qualunque progetto in ambito formativo, anche magari mirato su obiettivi più circoscritti, deve possedere, nella parte introduttiva di questo volume).

Il terzo ed ultimo nucleo essenziale di obiettivi dell'analisi riguarda il livello di partecipazione all'elaborazione progettuale da parte di tutti i professionisti che debbono per principio assumersene corresponsabilità e comunque del livello di condivisione dei presupposti, delle finalità e degli orientamenti che informano il progetto stesso da parte di tutti i soggetti coinvolti dalla sua applicazione (tutto il personale dell'istituzione formativa, gli allievi, le famiglie, gli eventuali partner istituzionali).

Tutte queste variabili possono essere rilevate attraverso questionari per i diversi soggetti coinvolti, interviste, riunioni mirate (delle quali redigere accurato verbale ed eventualmente registrare i risultati in apposite griglie). Un corpus di strumenti atti a questo scopo sono rinvenibili sulla piattaforma "Su Misura" allestita dall'Editoriale Anicia e presentata da A. Giacamontonio e V. Testa in uno specifico contributo a questo volume.

3. Didattica disciplinare ed interdisciplinare, stili di insegnamento, lavoro per progetti e arricchimento dell'offerta formativa

La didattica e l'insieme di attività ed esperienze ad essa connesse (gite di istruzione ed altre attività complementari, integrative e speciali, manifestazioni culturali o ricreative e sportive realizzate all'interno della scuola o fruite all'esterno ecc. ecc.) e che quindi in qualche modo risultano collegate al progetto formativo e perciò mirate a 'produrre cambiamenti' negli allievi, permangono comunque il cuore del complesso articolato di azioni, procedure, interventi, iniziative che quotidianamente hanno luogo all'interno di una qualunque istituzione scolastico-formativa. La didattica e quanto ad essa connessa rappresenta perciò un oggetto centrale nell'analisi dei processi.

Tuttavia, quando si pensa alla didattica (intesa quale attività, e quindi complesso di *eventi* ed *azioni* reali) quale oggetto di analisi (ciò che costituisce, peraltro, il compito di una specifica scienza dell'educazione

denotata anch'essa con il nome di didattica¹), si tende in modo preferenziale a concentrare l'attenzione sui metodi, sugli strumenti e sussidi, sulle tecnologie, che costituiscono l'oggetto tradizionalmente privilegiato della didattica. Noi proponiamo in questo libro un modello di indagine, prospettato in funzione dei fini dell'autoanalisi di istituto, che si fonda invece su una visione più ampia dei processi che hanno luogo in sede di esecuzione del progetto formativo e comunque, di fatto, nel funzionamento effettivo della vita scolastica. Tale estensione dell'orizzonte, riteniamo, offre notevoli vantaggi in sede di autovalutazione, in quanto mette a fuoco processi cruciali ai fini del successo generalizzato nell'apprendimento e quindi consente di acquisire una consapevolezza maggior dei punti di forza e delle debolezze dell'azione formativa e, di conseguenza, la possibilità di adottare misure per migliorare significativamente la sua efficacia.

In tale prospettiva allargata proponiamo di sottoporre ad analisi, oltre alla funzionalità di metodi, tecniche, strumentazioni e attrezzature per la didattica, libri di testo ed altri materiali, contenuti esposti dagli insegnanti durante le lezioni, ecc., anche fattori come i seguenti:

- il *clima sociale* ed *affettivo* interno alla classe ed all'intera scuola, considerato come un fattore decisivo per incentivare e rinforzare la motivazione e per arricchire le opportunità di apprendimento dei singoli attraverso la circolazione/diffusione orizzontale di interessi, curiosità, stimoli, conoscenze, padronanze, atteggiamenti ecc.; il clima sociale si può indagare misurando elementi costitutivi quali la cooperatività e collaboratività versus l'individualismo e la competitività nel lavoro didattico e nelle iniziative di apprendimento, la circolazione efficace delle informazioni, il mutuo sostegno, gli atteggiamenti di reciproco incoraggiamento ecc.²;

¹ Accade alla didattica quanto accade ad alcune altre discipline, in particolare, ad esempio, alla storia, per cui la disciplina stessa ed il proprio oggetto vengono identificate dallo stesso nome, ciò che non contribuisce sicuramente alla chiarezza e alla precisione di qualunque discorso o analisi sviluppati nel relativo ambito di indagine scientifica.

² Su questi temi nell'ultimo ventennio sono state condotte ricerche di carattere psico-pedagogico e socio-pedagogico specifiche e molto approfondite, sia nel contesto europeo sia in quello statunitense. Nel panorama della ormai alquanto estesa letteratura scientifica cfr. in part. Association for Supervision and Curriculum Development, *Classroom management/positive school climate*. Alexandria, VA: ASCD, 2000; Bardisa Ruiz, T., & Viedma Rojas, A., *The positive school climate*, Madrid, Fundacion General de la UNED, 2006; Cohen, J., Pickeral, T., McCloskey, M., *Assessing School Climate. The Education Digest*, vol. 74 (n.8), 2009, pp. 45-49; Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., Pickeral, «School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education», in *Teachers College Record*, vol. 111 (n.1), 2009, pp. 180-213; Freiberg, H. J., *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press, 1999; Howard, E. R. (2001). *Assessing school climate: The CFK, Ltd., school climate profile*, Bloomington,

- gli *stili di insegnamento*, intesi quali modalità caratteristiche di *interazione* con gli allievi, di coinvolgimento e incentivo alla loro partecipazione, di tutela dell'equità, di stimolo alla collaboratività, di incoraggiamento e rinforzo positivo e più in generale di sostegno psico-affettivo ecc.³);
- la *comunicazione didattica*, in parte legata anche a stili di insegnamento efficaci e intesa quale capacità dei docenti di attivare strategie e procedure di apprendimento/insegnamento che favoriscano al massimo grado possibile l'assimilazione dei contenuti ed il raggiungimento degli obiettivi, in quanto, per dir così, risultano atte a colmare l'*asimmetria* culturale fra docenti e discenti e si adattano ai

Ind: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 2001; Rhodes, J. E., Camic, P. M., Milburn, M., Lowe, S. R., « Improving Middle School Climate through Teacher-Centered Change », *Journal of Community Psychology*, vol. 37 (n.6), 2009, pp. 711-724. Tutte queste ricerche sono rivolte sia ad evidenziare i fattori che favoriscono un clima proficuo all'interno della classe e/o della scuola sia a sperimentare strategie atte a migliorare il clima sociale interno ai gruppi classe e all'organizzazione scolastica al fine di incentivare la motivazione di tutti i membri e di rendere più produttivo sia il processo di apprendimento sia l'integrazione sociale nel gruppo e nella comunità più ampia dei quali i soggetti sono membri.

³ Già dall'inizio degli anni '90 alcuni Autori hanno tentato di richiamare l'attenzione sulla dimensione dello *stile di insegnamento*. In particolare, chi scrive ha iniziato in quel periodo a focalizzare l'interesse sulle variabili legate a tale dimensione e, nell'ambito di un complesso di iniziative di ricerca finanziate da Confindustria-IRI e che vedevano la partecipazione di équipes di studiosi coordinate da Benedetto Vertecchi presso l'Università di Roma Tre e da Aldo Visalberghi presso l'Università "La Sapienza", ha realizzato, in collaborazione con Pietro Lucisano, un'indagine finalizzata a mettere a punto un sistema di indicatori ed i relativi strumenti di rilevazione validi ed efficaci per studiare gli stili di insegnamento ed altresì a verificare quali variabili pertinenti risultassero maggiormente correlate con un innalzamento del valore dei risultati. Cfr. Lastrucci E., Lucisano P., *Stili operativi di insegnamento, motivazione e qualità dell'istruzione*, in B. Vertecchi (a cura di), *Il lavoro didattico*, Roma, SIPI-Edindustria, 1992, pp. 113-133. Nel saggio in questione sono anche presentati, ed in taluni casi riprodotti in forma integrale, gli strumenti utili alla rilevazione degli stili di insegnamento. In particolare la rilevazione, eseguita da alcuni alunni opportunamente addestrati, venne effettuata attraverso griglie di osservazione "minuto per minuto" del comportamento insegnante in classe (o in laboratorio, palestra, aula di disegno ecc., in rapporto alle discipline insegnate) e della successione degli eventi durante le ore di lezione. Il risultato più rilevante di questa ricerca consisté nell'evidenziarsi di una correlazione positiva significativa fra risultati di apprendimento ed uno stile più o meno incentivante la partecipazione (per tramite di un'incentivazione significativa dell'interesse e della motivazione ad apprendere). Il profitto risultava infatti in media sensibilmente più elevato in rapporto ad uno stile di insegnamento improntato ad un'ampia ed equa partecipazione degli alunni (attraverso interventi, domande, commenti, ma anche in forma di dibattito e lavoro di gruppo con il docente partecipe), in contrasto con una conduzione della lezione di tipo più "cattedratico", nella quale, cioè, l'insegnante risulta protagonista e pressoché unico interprete (spiegazione in classe, interrogazione, assegnazione e verifica di compiti da svolgere a casa ecc.).

livelli cognitivi e quindi alle condizioni e agli strumenti di comprensione degli alunni⁴.

L'indagine di queste tre dimensioni può avvalersi utilmente di liste di indicatori, che a loro volta possono essere rilevati tramite questionari, griglie di osservazione ed eventualmente interviste.

4. Valutazione ed autovalutazione

Le procedure valutative ordinariamente applicate nelle classi o a livello dell'intera scuola, sia quelle di carattere più istituzionale sia quelle realizzate con modalità più informali e "di routine" dai diversi insegnanti per verificare il conseguimento degli obiettivi didattici programmati e controllare la riuscita dell'apprendimento, così come tutte le altre attività valutative (compresa la stessa autovalutazione di istituto) rappresentano nel loro insieme una tipologia di processo che occorre sottoporre ad analisi.

Si tratta, nelle grandi linee, di verificare se le procedure valutative vengano attuate con la dovuta frequenza, se rispondano a criteri di oggettività e se si avvalgano di strumenti validi, attendibili ed aggiornati, se le procedure applicate risultino uniformi ed ispirate ai medesimi criteri generali nei diversi ambiti interni in cui vengono applicate e così via. Tutti questi dati possono essere ottenuti attraverso una raccolta ed un esame accurato degli strumenti utilizzati e dei materiali connessi, integrata da interviste e questionari ai singoli docenti. Tuttavia, il modo migliore per affrontare questo tipo di esame consiste, a nostro giudizio, nell'affidarsi alla consulenza di uno specialista (docimologo), il quale periodicamente vagli gli strumenti impiegati e conduca un'approfondita indagine interna fra gli insegnanti, per poi fornire a questi una consulenza mirata, presentando nuovi e più affinati strumenti di analisi ed istruendoli all'uso oppure realizzando un breve corso finalizzato all'aggiornamento su procedure e prodotti nuovi disponibili ed eventualmente assistendo e supportando i singoli insegnanti nella predisposizione delle prove, nella loro somministrazione e nell'elaborazione ed interpretazione dei dati ottenuti.

⁴ Su vari temi connessi alla comunicazione didattica e sulle sue basi psicopedagogiche è utile consultare C. Pontecorvo, *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999; più direttamente riguardanti la comunicazione efficace a scuola alcuni importanti lavori di Lucia Lumbelli: *L'educazione come discorso*, Bologna, Il Mulino, 1981; *Pedagogia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Bologna, Il Mulino, 1982; L. Lumbelli (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, F. Angeli, 1994; sull'incoraggiamento e le relative tecniche utili in sede scolastica si cfr., infine, H. Franta, A.R. Colasanti, *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, NIS, 1991.

5. La scuola come organizzazione

In un diverso contributo a questo volume ci siamo occupati dell'organizzazione scolastica intesa quale risorsa. Quando si pensa all'organizzazione, tuttavia, la si immagina soprattutto riferendosi al suo funzionamento, ossia *in termini dinamici* piuttosto che statici, in quanto è dall'efficienza della "macchina organizzativa", vale a dire dei *processi organizzativi*, che dipende in larga misura l'efficienza delle azioni formative e da questa l'efficacia dei risultati.

Negli ultimi due decenni la scuola è divenuta oggetto di un crescente interesse da parte dei sociologi dell'organizzazione, che hanno maturato progressivamente l'idea che l'applicazione alle istituzioni scolastiche e formative, riguardate come costituenti un genere decisamente peculiare e per molti aspetti "atipico" di organizzazione, di metodi di indagine e modelli descrittivi/esplicativi già collaudati nell'analisi di altre forme di organizzazione (impresa, istituzioni pubbliche, servizi) potesse produrre fecondi risultati sia per lo studio delle organizzazioni in generale sia, in particolare, per le organizzazioni scolastiche medesime, che potrebbero rinvenire in tali modelli di analisi un potente strumento ai fini di acquisire autocoscienza delle proprie potenzialità come delle proprie criticità ed implementare strategie volte migliorare l'efficienza e l'efficacia.

Nell'approfondire l'indagine sulla scuola come organizzazione i sociologi dell'organizzazione sono venuti elaborando numerosi ed eterogenei modelli interpretativi. Non passeremo in rassegna, in questa sede, tutte le concezioni dell'organizzazione scolastica affermatesi in campo sociologico dopo il riconoscimento dell'autonomia⁵, limitandoci a considerare esclusivamente, nelle loro linee generali, quelle che rivestono maggiore interesse in rapporto alla nuova architettura del nostro sistema scolastico-formativo e, soprattutto, ai fini dell'autoanalisi di istituto.

Un interessante contributo alla comprensione delle peculiarità dell'organizzazione scolastica in rapporto ad altri tipi di organizzazione è dato dall'applicazione ad essa del modello interpretativo elaborato da H. Mintzberg⁶. Secondo questo Autore, le organizzazioni si articolano in ge-

⁵ Una sintetica ma completa ed utile rassegna si trova nelle parti introduttive di M. Costa, *Dirigere la scuola dell'autonomia*, Milano ISEDI, 1999.

⁶ Cfr. *La progettazione delle organizzazioni*, trad. it. Bologna, il Mulino, 1985. Tale modello cerca di superare (e di operarne in un certo senso una sintesi) tanto le concezioni che riguardano la scuola e più in generale le organizzazioni pubbliche di servizio quali strutture *burocratiche* (visione che pone in evidenza i caratteri della formalità ed impersonalità, della rigida gerarchia e della parcellizzazione delle funzioni esecutive) quanto la concezione che pone in evidenza quale peculiarità della scuola (al pari di altre strutture pubbliche, come

nerale in cinque componenti fondamentali: il vertice strategico, la linea intermedia, la linea operativa, lo staff e le tecnostrutture. Considerando le prime linee gerarchiche, le organizzazioni possono assumere un carattere più o meno “piramidale” a seconda di quanto risulta sviluppata e stratificata al suo interno la linea intermedia (media dirigenza, quadri intermedi, funzionari), in rapporto al vertice strategico (il *top-management* che definisce gli indirizzi strategici e possiede il massimo potere decisionale) e la linea operativa (il *front-line* esecutivo e gli altri nuclei operativi connessi, che svolgono le funzioni peculiari dell’organizzazione in diretto e continuo rapporto con l’utenza o comunque producendo effetti immediati per quest’ultima). Lo staff e le tecnostrutture rappresentano invece gli apparati collaterali (in particolare amministrativo e tecnico), che alleggeriscono le componenti dell’asse centrale dell’organizzazione da un complesso di attività necessarie al suo funzionamento ma non strettamente connesse con i suoi compiti e fini costitutivi. Ora, l’istituzione scolastica, considerata alla luce di questo modello, appare come una forma alquanto *sui generis* di organizzazione, ossia come un tipo particolare di quel tipo di organizzazione che Mintzberg identifica come “burocrazia professionale”, essendo caratterizzata dal fatto di possedere una linea intermedia estremamente poco sviluppata, cosicché la piramide che la rappresenta risulta estremamente “schiacciata”, non comprendendo stratificazioni gerarchiche intermedie fra il vertice strategico (Dirigente Scolastico) e la linea operativa (gli insegnanti)⁷.

ad esempio l’organizzazione sanitaria o l’amministrazione della giustizia) quella di essere dominata da una specifica categoria di *professionals* (gli insegnanti), depositari di specifici saperi e competenze tecnico-professionali specialistiche e pertanto largamente autonomi nello svolgimento della propria attività, in considerazione dell’amplissimo margine di discrezionalità e decisionalità esecutiva di cui godono.

⁷ Secondo alcuni interpreti (cfr. ad es. M. Costa, *Dirigere la scuola dell’autonomia*, Milano, ISEDI, 1999, p. 12) questa consolidata struttura caratteristica della scuola, in particolare di quella italiana, priva di figure professionali intermedie e soprattutto di figure con poteri decisionali rivolti alla linea operativa e di livello gerarchico intermedio fra il capo di istituto e gli insegnanti, ha iniziato ad essere scardinata dall’istituzione delle funzioni-obiettivo, le quali costituirebbero delle figure di questo tipo e creerebbero il precedente utile a sviluppare, in una prospettiva prossima, un’articolazione maggiore in senso orizzontale e verticale della linea intermedia). In realtà questa lettura deriva da un’interpretazione, di stampo “dirigistico”, alquanto distorta dei reali compiti e responsabilità che le funzioni-obiettivo sono chiamati ad adempiere. Esse non vanno riguardate infatti (ad eccezione dei collaboratori del dirigente scolastico, che operano su delega di quest’ultimo ma comunque sono nominati con il consenso della base dei colleghi, ossia dal Collegio dei Docenti, e non già da questi cooptati, continuando a mantenere il loro status di origine ed a svolgere le loro mansioni ordinarie) come delle figure elevate ad un livello gerarchico superiore a quello di provenienza e neppure come *primi inter pares*, bensì, piuttosto, come docenti cui vengono assegnati compiti e funzioni *aggiuntive* (in forma retribuita) agli ordinari compiti di tipo

Un'altra interpretazione dell'organizzazione che ha suscitato negli ultimi anni un certo interesse è costituita è quella formulata da P. Romei⁸, secondo il quale la scuola rivela una forma di organizzazione latente, che va acquistando con il tempo sempre maggiore rilevanza e pregnanza, costituita dall'organizzazione *a matrice*. Questa forma di organizzazione si è andata affermando nelle organizzazioni che operano *per progetti* e che pertanto traggono vantaggio da una struttura flessibile, in grado di adattarsi di volta in volta ad esigenze organizzative legate ai singoli progetti, mutevoli e di durata limitata. La distribuzione delle funzioni, nell'organizzazione a matrice, è in genere articolata per gruppi o "squadre" che operano a livello orizzontale per la realizzazione di specifici prodotti, incrociati da linee organizzative verticali in funzione dei settori di specializzazione delle competenze (l'incrocio fra le due linee determina la struttura a matrice). Secondo Romei l'organizzazione scolastica rivela una chiara struttura a matrice, se identifichiamo la classi (costituite da "squadre" di esperti disciplinari con competenze eterogenee) con i gruppi orizzontali e le linee verticali con i nuclei di insegnanti afferenti alla medesima area disciplinare. La scuola dovrebbe, secondo Romei, prendere piena coscienza di questa sua struttura matriciale nascosta e rafforzarla, esplicitandone e formalizzandone i meccanismi meno valorizzati (in particolare prevedendo l'istituzione di organismi che raggruppino docenti della stessa disciplina⁹). In realtà l'organizzazione a matrice, che peraltro si adatta, semmai, già con larga approssimazione alla scuola secondaria e ancora più "a fatica" a quella primaria, ha trovato efficace applicazione nel contesto di organizzazioni i cui compiti e fini hanno un carattere senza dubbio molto più variabile e transitorio di quelli costitutivi delle istituzioni scolastiche e formative.

specifico e per le quali essi presentano competenze adeguate, rigorosamente e comparativamente accertate. Le funzioni-obiettivo costituiscono tutt'al più un primo sommerso e limitato tentativo (compiuto utilizzando le risorse umane già presenti piuttosto che prevedendo il reclutamento di nuovo personale con competenze *ad hoc*) di inserire nel sistema scolastico *figure di sistema*, ossia specialisti che ricoprono particolari funzioni e compiti inerenti l'attività scolastica, di pari livello gerarchico degli insegnanti, ma con mansioni del tutto distinte (orientatori, docimologi e psicometristi, psicopedagogisti ecc.).

⁸ Questo Autore ha prodotto lavori molto significativi nella prospettiva di indagare l'istituzione scolastica sotto forma di struttura organizzativa ed è stato uno dei primi studiosi a promuovere tale approccio. Si cfr. P. Romei, *La scuola come organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1986; Idem, *La qualità nella scuola*, Milano, McGraw-Hill, 1991; Idem, *Autonomia e progettualità*, Firenze, La Nuova Italia, 1995; Idem, *Guarire dal "mal di scuola". Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

⁹ In alcune scuole secondarie superiori questi organismi, definiti in genere "Dipartimenti", sono stati effettivamente costituiti e costituiscono forse una delle più interessanti innovazioni organizzative recenti.

Un altro modello descrittivo/esplicativo dell'organizzazione scolastica di particolare interesse è quello elaborato da K. Weik¹⁰, secondo il quale l'organizzazione scolastica si caratterizzerebbe come un sistema a “legami deboli” (*loose coupling*). Weik pone cioè in evidenza il fatto che la scuola, da una parte, su un piano squisitamente formale, si presenta, come tutte le articolazioni dell'amministrazione pubblica, come un sistema rigido ed alquanto cristallizzato, in ragione della sua dipendenza da vincoli normativo-burocratici molto rigorosi e da procedure in apparenza altamente standardizzate. Su di un altro piano, invece, legato alla prassi, ossia al concreto e diuturno esercizio della propria attività costitutiva (l'istruzione/educazione), le unità costituenti (essenzialmente i gruppi-classe) risultano altamente scollegate le une dalle altre e le sorti di ciascuna è affidata a decisioni e comportamenti che si realizzano in modo largamente indipendente ed incontrollato. Le procedure di apprendimento-insegnamento effettive, in altri termini, sono prevalentemente il risultato della libera iniziativa didattica dei singoli docenti (tutelata dal principio della *libertà di insegnamento*) e di fattori contingenti e casuali del tutto indipendenti dalle intenzionalità del sistema (storie personali degli alunni e loro livelli di partenza, criteri della loro aggregazione in gruppi, preparazione effettiva degli insegnanti, ecc.). Questo dato essenziale rende secondo Weik il processo formativo un'attività altamente dipendente da ampi margini di discrezionalità decisionale dei singoli operatori e da fattori di natura aleatoria, che lo rendono in larga parte irriducibile ad uno schema di causalità deterministico (date determinate azioni, garantiti determinati risultati) e comunque largamente imprevedibile ed ingovernabile in modo coordinato ed organico. Weik attribuisce insomma notevole rilevanza a quei due insiemi di variabili che nel nostro modello definiamo contingenti (o situazionali) ed a quelle di natura soggettiva (riguardanti le caratteristiche individuali degli alunni, come degli insegnanti, dei dirigenti e delle altre figure professionali), entrambe le quali influenzano in misura determinante l'andamento dei processi e conseguentemente i risultati. Il riconoscimento di questa struttura a legami deboli non viene tuttavia interpretata da Weik in modo pessimistico, come un malanno che inevitabilmente rende la scuola un'organizzazione non in grado di esaudire i suoi compiti etico-sociali e politico-civili e di perseguire efficacemente i fini che gli sono propri. Tale struttura risulta fisiologicamente costitutiva delle organizzazioni con fini formativi e pertanto proprio attraverso del riconoscimento di tale loro caratteristica le organizzazioni scolastiche potranno giovare per dirigere più consapevolmente e responsabilmente il loro

¹⁰ *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legami deboli*, in P. Zan, *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, il Mulino, 1988.

impegno verso le mete prescritte. Come rileva M. Costa, «L'accettazione della debolezza dei legami, come di una proprietà che presenta vantaggi e svantaggi, ed è suscettibile di gradi diversi di intensità, costituisce un vero e proprio paradigma, capace di riorientare l'approccio concettuale alle organizzazioni e di indicare prospettive di ricerca nuove¹¹».

Ma l'approccio allo studi della scuola come organizzazione senza dubbio più degno di interesse e fecondo, anche per le ricadute che presenta ai fini dell'autoanalisi di istituto è costituito dalla teoria della *learning organization*. Per l'importanza che riveste e l'influenza che ha avuto in molti contesti della formazione, questa teoria merita una trattazione un poco più estesa e ravvicinata e pertanto ad essa dedicheremo interamente il prossimo paragrafo.

6. La teoria della *learning organisation* e l'audit dell'apprendimento organizzativo: la scuola come organizzazione che apprende

La teoria della *learning organisation* ('organizzazione che apprende') ha avuto origine in Giappone, per opera di I. Nonaka¹², ed ha trovato successivamente le maggiori applicazioni negli USA, e solo di recente anche nel contesto europeo, quale modello alla base di originali approcci alla formazione aziendale, dapprima nel settore delle grandi imprese industriali, per espandersi poi ad altre realtà organizzative, quali quelle dei servizi e dell'amministrazione pubblica.

Scopo essenziale della metodologia è quello di tendere a favorire la formazione di *conoscenze e competenze esplicite* a partire dalla valorizzazione delle *conoscenze tacite*, muovendo dal presupposto che generalmente "noi conosciamo molto più di quello che possiamo esprimere"¹³.

Quella dell'"organizzazione che apprende" è una metafora tramite la quale l'organizzazione viene descritta non solo come una struttura definita da una distribuzione di funzioni e di ruoli, bensì, soprattutto, come un *si-*

¹¹ *Op. cit.*, p. 19.

¹² Nonaka I., *Come un'organizzazione crea conoscenza*, in «Economia e Management», n. 3, 1994.

¹³ Polany M., *The Tacit Dimension*, Garden City, Anchor Books, 1967, citato da Tomassini M., *Alla ricerca dell'organizzazione che apprende. L'apprendimento organizzativo nel futuro della formazione continua*, Roma, Edizioni Lavoro, 1993. Quest'ultimo rimane il lavoro più organico e completo sulla *learning organisation* in lingua italiana. Si cfr. anche alcuni lavori di G. Alessandrini, che insieme a Tomassini è la studiosa italiana che ha maggiormente approfondito i temi della I.o. (in part. Alessandrini G., "Learning Organization: nuova metafora per l'innovazione organizzativa", *Dirigenti Scuola*, anno XIV, n.2, dicembre 1993, pp.12-24, nonché gli altri lavori citati alla nota n. 14.

stema cognitivo, capace di strutturare le conoscenze ed i comportamenti di coloro che ne fanno parte.

Scopo dell'organizzazione, allorché la si riguarda sotto tale profilo, è quello di creare o elaborare e filtrare conoscenze e di diffonderle ai membri dell'organizzazione tramite meccanismi che trascendono la dimensione individuale tradizionale dell'apprendimento, fondata sull'acquisizione cumulativa di concetti e nozioni da parte di uno o più individui in posizione di "discenti" in una situazione "artificialmente" strutturata a tale scopo ed in uno specifico contesto istituzionalizzato.

L'*apprendimento organizzativo* (espressione che deriva da una traduzione/trasposizione in lingua italiana dell'espressione *learning organization* non esatta sul piano letterale, ma utilizzata per indicare l'insieme dei processi di apprendimento "naturali" ed "in situazione" interni all'organizzazione, contrapposti alle forme tradizionali dell'apprendimento individuale) consiste pertanto in quel complesso di procedure spontanee attraverso cui un'organizzazione acquisisce e impiega conoscenze, strumenti, comportamenti e valori nuovi, attraverso un processo che trasferisce le conoscenze e le competenze/capacità acquisite dai singoli nella memoria e nella struttura operativa di un'organizzazione. I teorici della *learning organisation* sostengono che la realtà di tali processi è provata dalla comune evidenza che gli individui apprendono già attraverso le ordinarie attività quotidiane, soprattutto interagendo tra loro e con il mondo esterno; i gruppi, invece, soprattutto in situazioni nelle quali i loro membri si trovano a cooperare per la realizzazione di obiettivi comuni; l'intero sistema organizzativo, infine, apprende grazie al feed-back ricevuto dall'ambiente nel reagire e adattarsi ai mutamenti ed in vista di dover affrontare ulteriori cambiamenti¹⁴.

Conoscenza esplicita e conoscenza implicita non sono affatto due entità separate, ma al contrario, risultano complementari ed interagiscono continuamente nei processi di creazione di conoscenza. Tale processo di interazione è definito da Nonaka "*conversione della conoscenza*" e si configura chiaramente come un processo sociale.

Nell'ipotesi che la conoscenza venga generata attraverso la conversione tra conoscenza implicita e conoscenza esplicita, si possono postulare quattro differenti modalità di conversione:

¹⁴ Per un approfondimento in lingua italiana e nel quadro di indagini condotte nel contesto organizzativo italiano si cfr. in particolare G. Alessandrini, *Apprendimento organizzativo. La via del Kamrain*, Unicopli, Milano, 1995; Idem, *Comunicare organizzando. La competenza comunicativa nell'organizzazione condivisa*, SEAM, Roma, 1996; S. C. Argyris, D. Schon, *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano, 1998; G. Bonazzi, *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano, 1992; M. Tiriticco, *L'apprendimento organizzativo nella scuola dell'autonomia*, Anicia, Roma, 1999.

- da implicita a implicita (*socializzazione*)
- da esplicita a esplicita (*combinazione*)
- da implicita a esplicita (*esteriorizzazione*)
- da esplicita a implicita (*interiorizzazione*)

Nella *socializzazione* avviene un trasferimento di conoscenza implicita fra individui, anche senza uso del linguaggio. Tale conversione si basa direttamente sull'esperienza, come nel caso di un apprendista artigiano che lavora accanto al maestro e ne acquisisce le capacità non già tramite la comunicazione verbale (se non in forma occasionale), ma ricorrendo all'osservazione, all'imitazione e alla pratica.

La *combinazione* è quella modalità di conversione che consiste in uno scambio di blocchi di conoscenza esplicita fra i membri del gruppo e in una "ricombinazione" di tale conoscenza. Scambio e ricombinazione di conoscenza esplicita si verificano grazie alla mediazione di processi di ordinaria comunicazione sociale quali riunioni o conversazioni telefoniche. La combinazione di informazioni esistenti può essere facilitata ordinando e sistematizzando la conoscenza esplicita, come avviene ad esempio in una banca-dati.

La terza modalità di conversione, l'*esteriorizzazione*, consiste nel passaggio da conoscenza implicita a conoscenza esplicita. Le modalità più efficaci per realizzare tale conversione consistono, secondo Nonaka, nell'uso della metafora e in quello dell'analogia. La prima, processo cognitivo-razionale che si fonda però sull'associazione creativa di immagini e quindi risulta fondamentalmente guidata dall'intuizione, agevola l'esigenza di portare alla luce gli aspetti impliciti della conoscenza; la seconda aiuta ad identificare gli aspetti comuni e riduce quindi il margine di incertezze e di differenza lasciato dall'prima.

L'*interiorizzazione* è quel processo di conversione in cui una conoscenza esplicita viene fatta propria ed acquista disponibilità continua, inserendosi in un meccanismo di azione routinario. Tale processo si attua generalmente in situazioni di *learning by doing*.

Nessuna di queste quattro modalità di conversione della conoscenza è sufficiente a se stessa, ma al contrario esse risultano tra loro complementari ed interdipendenti. Si ha creazione di conoscenza organizzativa, e non più soltanto individuale, nel momento in cui le quattro modalità di conversione della conoscenza si articolano e si intrecciano in modo da formare una *spirale della conoscenza*, ossia un ciclo continuo in cui l'una dà vita all'altra, tramite quello che Nonaka definisce "slittamento modale della conversione cognitiva". Questo slittamento modale è appunto il movimento attraverso il quale una modalità di conoscenza dà origine all'altra. Esso può esse-

re favorito da “spinte”, vale a dire dalla creazione di situazioni ambientali favorevoli (ad esempio l’istituzione di un team altamente interattivo per favorire la socializzazione, oppure occasioni di dialogo e scambio di esperienze, che rappresentano attività fondamentali per dare impulso allo slittamento sulla modalità dell’esteriorizzazione, innescata da dialoghi in cui l’uso delle metafore aiuta i componenti del gruppo ad articolare le proprie opinioni e quindi a rivelare le conoscenze più nascosta e che appare più difficile esternare e comunicare. Allorché il gruppo abbia forgiato un concetto, esso viene confrontato con i dati e con la conoscenza esterni, al fine di articolare il concetto stesso in termini più concreti e condivisibili. Questa modalità è agevolata dal collegamento dei membri del gruppo con altri reparti dell’organizzazione. Alla fine di tale processo di tentativi ed errori, il concetto sarà acquisito e cristallizzato in qualcosa di tangibile e apparirà utile creare una “spinta” verso l’interiorizzazione, tramite “l’aprendere facendo”.

Fra le diverse metodologie di indagine ed i modelli operativi basati sulla teoria della *learning organisation* sviluppati e sperimentati anche nel contesto europeo (ed in parte in quello italiano) negli ultimi anni, un’applicazione che ha rivelato particolare interesse è costituita dall’audit dell’apprendimento organizzativo. Questa metodologia è stata applicata in Italia ad un campione di realtà organizzative di varia tipologia (grandi, medie e piccole imprese, pubbliche amministrazioni, associazioni sindacali, nonché ad un piccolo campione di scuole) nell’ambito di un progetto di ricerca realizzato fra il 1993 ed il 1997 e coordinato da *IRI-Management*, al quale hanno cooperato diversi altri partner istituzionali¹⁵. Fra questi ha preso parte all’indagine l’Università “La Sapienza”, con un’équipe di ricercatori coordinata dallo scrivente con la direzione scientifica di L. Pagnoncelli; questa specifica unità di ricerca si è occupata di sperimentare, per la prima volta in assoluto, l’audit dell’apprendimento organizzativo in un piccolo campione di scuole (quattro grandi istituti tecnici della capitale)¹⁶.

La metodologia del *learning audit* si propone di contribuire ad identificare strumenti, chiavi interpretative e strategie utili a tradurre i meccanismi dell’apprendimento organizzativo da insieme di fenomeni spontanei ad una pratica consapevole, collegata al miglioramento e all’innovazione, ed utile ai fini dell’autovalutazione, in quanto consente di “leggere”, comprendere ed interpretare alcune dinamiche, latenti o manifeste, che influenzano

¹⁵ Cfr Bertini G., Tomassini M., Tommasi C., *L’audit dell’apprendimento organizzativo*, in “Sviluppo e Organizzazione”, n.148, 1995.

¹⁶ Per un’illustrazione completa dei risultati di questa ricerca, cfr. E. Lastrucci, “Percorsi di autovalutazione di Istituto”. 1. *L’audit dell’organizzazione che apprende*, Roma, G.E.I., 2003.

l'efficacia e l'efficienza di un sistema organizzato. La tecnica di indagine si basa essenzialmente sul porre a confronto i risultati ottenuti da due diverse rilevazioni (una effettuata attraverso la somministrazione di questionari individuali a ciascuno membro, l'altra tramite la discussione interna al gruppo, in una specifica riunione cui partecipa quale osservatore esterno un monitore, per giungere ad una sintesi che sia espressione dell'intero gruppo) compiute nell'ambito dell'organismo che incarna il vertice strategico dell'organizzazione (consiglio di amministrazione nelle aziende, consiglio di istituto nelle scuole) per valutare, in rapporto ai sei processi cardine dell'apprendimento organizzativo, il differenziale fra i livelli percepito come reali allo stato presenti e quelli ritenuti necessari per la una crescita ed un'innovazione adeguate.

I sei processi fondamentali dell'apprendimento organizzativo sono i seguenti.

- Il primo dei sei processi è quello relativo all'*apprendere dall'esperienza*. L'audit tende a valutare quanto l'apprendimento di individui e gruppi possa essere recepito dalle strutture organizzative, integrando nelle routine vigenti i cambiamenti piccoli o grandi, suggeriti dall'esperienza di chi lavora. Tale conoscenza di natura pratica viene generata attraverso la ripetizione quotidiana, venendo integrata rapidamente in nuove strutture e procedure. Il processo di *routinizzazione della conoscenza* indica pertanto il modo in cui le organizzazioni apprendono, ossia il modo in cui vengono integrati gli apprendimenti individuali evitando che possano disperdersi. Possono essere considerate routine anche tutte le procedure informali di soluzione di problemi tipicamente adottate in una organizzazione, i modelli mentali (*mental frames*), le credenze, oltre che ovviamente le entità formali come le norme.
- Il secondo processo riguarda la *condivisione delle conoscenze*. La conoscenza nei contesti lavorativi è legata alle modalità pratiche con cui le persone cooperano, applicano le routine, comprendono le loro realtà quotidiane, parlano e registrano gli eventi. Uno studio condotto da Orr¹⁷ su gruppi di tecnici addetti alla riparazione di fotocopiatrici ha messo in rilievo la natura sociale e collettiva delle conoscenze professionali. Le soluzioni ai problemi non codificati o non previsti nei manuali ufficiali delle case costruttrici vengono elaborate facendo ricorso a diagnosi collettive, anche attraverso chiacchierate informali e al di fuori dell'ambiente di lavoro attraverso cui

¹⁷ Orr J.E., *Ethnography and Organizational Learning: in Pursuit of Learning at work*, Siena, paper presentato al workshop Nato, 1993.

si formano delle “storie di guerra”. Queste permettono l’interazione tra le interpretazioni attuali e quelle elaborate in passato sulla base di episodi e situazioni analoghi già vissuti da altri nell’azienda, costituendo così dei repertori di *problem solving* suscettibili di continui ampliamenti e declinazioni su nuove esperienze. Talvolta, però, si procede applicando soluzioni stereotipate e tendenti a riprodurre lo *status quo*, senza prima eseguire un’efficace verifica delle cause che hanno generato il problema; laddove gli attori, invece, costruiscono *mappe* condivise della realtà in cui operano, i processi di apprendimento acquistano la proprietà non soltanto di correggere gli errori, ma anche di modificare vantaggiosamente le routine sottostanti.

- La *traduzione delle conoscenze in competenze* costituisce il terzo dei processi di apprendimento organizzativo. L’essere competenti o esperti nell’ambito di una attività non dipende dal detenere un’ingente massa di informazioni, ma dalla conoscenza profonda dei problemi che emergono continuamente durante il lavoro, dal possesso di repertori di programmi efficaci di azione accumulati in anni di esperienza e che consentono di superare i limiti dell’attenzione e della memoria e del tempo disponibile che non consente di affrontare il problema attivando complessi processi di ragionamento. “Esperti” non vanno perciò considerati solo coloro che operano nei ruoli specialistici di livello più elevato, ma anche le figure di livello medio-basso che forniscono però, in virtù dell’esperienza acquisita sul campo, prestazioni difficilmente rimpiazzabili. Questo processo dell’apprendimento organizzativo è contraddistinto dalla crucialità della conoscenza tacita, strutturata in insiemi di regole non completamente note neppure a chi le mette in pratica quotidianamente. L’attenzione alle competenze implica un nuovo modo di guardare alle “risorse umane”, non più in termini di *forza lavoro* ma quali soggetti *accumulatori e generatori* delle risorse immateriali ed invisibili dell’informazione e della conoscenza; tale processo viene portato alla luce tramite un monitoraggio costante delle nuove competenze e con appropriati sistemi di riconoscimento.
- Il quarto processo concerne l’*integrazione tra conoscenze esplicite e tacite*, ossia tra le conoscenze “tecnico-scientifiche” che costituiscono il patrimonio di base di ogni lavoratore e quelle maturate attraverso l’esperienza lavorativa. Si tratta in questo caso di stimolare l’interfunzionalità, connettendo ruoli e funzioni che spesso non riescono a dialogare tra loro nonostante operino sulla medesima catena del processo produttivo, ma anche di supportare modelli formativi

che favoriscano il trapasso graduale delle competenze verso i nuovi venuti.

- Un quinto processo di apprendimento organizzativo, direttamente collegato al precedente, è quello che concerne l'*acquisizione di competenze dall'esterno*. L'interscambio avviene attraverso flussi in cui circolano conoscenze formalizzate con un valore di mercato (es. brevetti, licenze), oppure conoscenze di pubblico dominio e supportate dai dati, o ancora conoscenze informali. A tale processo gli ideatori della metodologia dell'audit riconducono la tendenza delle imprese a prestare sempre maggiore attenzione agli apprendimenti ricavabili dai rapporti con i propri clienti, con i fornitori e con la concorrenza, utilizzabili a tutti i livelli dell'organizzazione, da quello strategico a quello micro-organizzativo, che implica la capitalizzazione anche delle conoscenze più elementari ed individualizzate.
- L'ultimo processo considerato nel modello del *Learning Audit* è costituito dalla *focalizzazione del management sulla conoscenza*. Ad esso possono ricondursi i diversi orientamenti alla piena valorizzazione delle competenze presenti nell'organizzazione in termini di competenze distintive e vantaggi competitivi. Laddove si tenda a praticare non soltanto strategie di adattamento alle contingenze ambientali (*apprendimento adattivo*), ma anche di intervento sugli ambienti di riferimento attraverso innovazioni tecnologiche e nuove politiche di mercato (*apprendimento generativo*), è inevitabile l'emergere della necessità di elaborare nuovi *modelli mentali* attraverso i quali impostare strategie ed azioni che consentano di superare i modelli tradizionali basati sull'accumulazione di ingenti quantità di dati ed informazioni.

La sperimentazione dell'audit dell'apprendimento organizzativo nel campione di scuole di Roma ha sortito risultati alquanto interessanti, soprattutto dal punto di vista della valutazione positiva che gli organismi coinvolti hanno espresso circa l'utilità di questa tecnica ai fini di portare alla luce dinamiche nascoste e di renderne il gruppo più consapevole, migliorando l'efficacia dell'interazione dialettica e del processo decisionale¹⁸.

¹⁸ Per un maggiore approfondimento di questa sperimentazione e più in generale del modello di analisi e delle ricerche sulla *learning organization* si cfr. anche il già citato E. Lastrucci, Percorsi di autovalutazione di Istituto. 1. *L'audit dell'organizzazione che apprende*, Roma, G.E.I., 2003.

Bibliografia

- Alessandrini G., "Learning Organization: nuova metafora per l'innovazione organizzativa", *Dirigenti Scuola*, anno XIV, n.2, dicembre 1993, pp.12-24.
- Alessandrini G., *Apprendimento organizzativo. La via del Kambrain*, Unicopli, Milano, 1995.
- Alessandrini G., *Comunicare organizzando. La competenza comunicativa nell'organizzazione condivisa*, SEAM, Roma, 1996.
- Association for Supervision and Curriculum Development, *Classroom management/positive school climate*. Alexandria, VA: ASCD, 2000.
- Bardisa Ruiz, T., & Viedma Rojas, A., *The positive school climate*, Madrid, Fundacion General de la UNED, 2006.
- Benadusi L., Consoli F. (a cura di), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- Bertini G., Tomassini M., Tommasi C., *L'audit dell'apprendimento organizzativo*, in "Sviluppo e Organizzazione", n.148, 1995.
- Bonazzi G., *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- C. Argyris, D. Schon, *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano, 1998.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., Pickeral, «School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education», in *Teachers College Record*, vol. 111 (n.1), 2009, pp. 180-213.
- Cohen, J., Pickeral, T., McCloskey, M., *Assessing School Climate. The Education Digest*, vol.74 (n.8), 2009, pp. 45-49.
- Costa M., *Dirigere la scuola dell'autonomia*, Milano ISEDI, 1999.
- Franta H., Colasanti A.R., *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, NIS, 1991.
- Freiberg, H. J., *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press, 1999.
- Howard, E. R. (2001). *Assessing school climate: The CFK, Ltd., school climate profile*, Bloomington, Ind: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 2001.
- Landri P., Queirolo Palmas (a cura di), *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micropolitiche della scuola dell'autonomia*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- Lastrucci E., "Percorsi di autovalutazione di Istituto". 1. *L'audit dell'organizzazione che apprende*, Roma, G.E.I., 2003.
- Lastrucci E., Lucisano P., *Stili operativi di insegnamento, motivazione e qualità dell'istruzione*, in B. Vertecchi (a cura di), *Il lavoro didattico*, Roma, SIPI-Edindustria, 1992, pp. 113-133.
- Lumbelli L. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, F. Angeli, 1994.
- Lumbelli L. *Pedagogia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Bologna, Il Mulino, 1982.
- Lumbelli L., *L'educazione come discorso*, Bologna, Il Mulino, 1981.
- M. Tiriticco, *L'apprendimento organizzativo nella scuola dell'autonomia*, Anicia, Roma, 1999.

- Mintzberg H., *La progettazione delle organizzazioni*, trad. it. Bologna, il Mulino, 1985.
- Nonaka I., *Come un'organizzazione crea conoscenza*, in «Economia e Management», n. 3, 1994.
- Orr J.E., *Ethnography and Organizational Learning: in Pursuit of Learning at work*, Siena, paper presentato al workshop Nato, 1993.
- Petrocelli M., *Apprendimento organizzativo*, Roma, Armando, 2006.
- Polany M., *The Tacit Dimension*, Garden City, Anchor Books, 1967.
- Pontecorvo C., *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Rhodes, J. E., Camic, P. M., Milburn, M., Lowe, S. R., « Improving Middle School Climate through Teacher-Centered Change», *Journal of Community Psychology*, vol. 37 (n.6), 2009, pp. 711-724.
- Romei P., *La qualità nella scuola*, Milano, McGraw-Hill, 1991.
- Romei P., *La scuola come organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1986.
- Romei, P., *Autonomia e progettualità*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Romei, P., *Guarire dal "mal di scuola". Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.
- Schon A.D., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica*, Bari, Dedalo, 1999.
- Tomassini M., *Alla ricerca dell'organizzazione che apprende. L'apprendimento organizzativo nel futuro della formazione continua*, Roma, Edizioni Lavoro, 1993.
- Weik R., *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legami deboli*, in P. Zan, *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, il Mulino, 1988.

Il servizio *Su misura* e il suo contributo all'autovalutazione di istituto

di Valeria Testa, Andrea Giacomantonio¹

1. Valutazione diagnostica

Su misura è un servizio di valutazione informatizzato e messo a punto dalla casa editrice Anicia, per promuovere: a) la valutazione degli apprendimenti, b) l'individualizzazione dell'attività didattica e c) l'autovalutazione di istituto.

Risulta facile associare il nome del servizio a qualcosa che calzi a pennello per una determinata persona, che sia dunque in grado di valorizzare i suoi talenti, di rispondere alle sue esigenze, di adattarsi alle sue caratteristiche. E proprio a partire da questi elementi – talenti, bisogni e caratteristiche² – e dalla necessità di conoscerne la configurazione per progettare interventi didattici potenzialmente efficaci, che emerge la necessità di effettuare un processo valutativo³. Solo grazie ad esso sarà possibile orientare l'azione didattica e regolare l'intervento formativo.

Sia l'accesso al sistema dell'istruzione di larga parte della popolazione che ne ha diritto sia i recenti fenomeni immigratori accrescono le differenze tra gli studenti e l'eterogeneità delle classi: sono diversi gli stili di apprendimento, le capacità, la personalità, la motivazione, il background

¹ L'impianto ed i contenuti del presente contributo sono stati concordati dai due autori; il primo, il secondo e il terzo paragrafo sono comunque attribuibili a Valeria Testa; mentre gli altri, dal quarto al nono, ad Andrea Giacomantonio.

² Con il termine colloquiale *caratteristiche* ci si riferisce alle proprietà individuali degli studenti che, seppur neutre sul piano didattico, influenzano i processi d'istruzione e d'apprendimento. Si pensi agli stili cognitivi. Indicano le strategie d'apprendimento utilizzate in via preferenziale da uno studente. Sul piano didattico non rappresentano un bisogno né un talento, un punto di forza. Tuttavia, a causa dell'influenza che esercitano sui processi di apprendimento, è opportuno che un'équipe docente conosca lo stile di ogni allievo.

³ J. Dewey, *Teoria della valutazione*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze, 1960, p. 54.

formativo e familiare⁴. In questa prospettiva – ricorda Mario Comoglio⁵ – è insufficiente adottare un metodo d’istruzione “a misura unica”, basato su una didattica uguale per tutti; è essenziale adottarne uno *su misura*, in grado di valorizzare l’unicità di ciascuno.

Ci si rende allora perfettamente conto di come la valutazione assuma un valore strategico all’interno di un siffatto contesto educativo e diventi uno strumento utile per arricchire la nostra capacità di dare significato agli ambienti in cui siamo immersi: contesti, come detto pocanzi, eterogenei e ricchi di molteplici variabili al loro interno.

Quando parliamo di variabili in questa sede facciamo riferimento soprattutto a tutti quegli elementi di diversa e ampia natura che caratterizzano l’individuo che si appresta ad intraprendere un percorso formativo e che, mediante questo, si attende che avvenga un miglioramento. In altre parole, all’interno di un processo di apprendimento-insegnamento, non possiamo non tenere in considerazione le *variabili soggettive*⁶, le variabili indipendenti d’ingresso che indicano qual è il *background formativo*, l’insieme di *risorse* che possiede ogni allievo in entrata: esse rappresentano lo stato iniziale del processo didattico, quello che intenzionalmente i docenti cercheranno di modificare per mezzo di un articolato processo di istruzione.

Non si possono tuttavia legare queste risorse esclusivamente alla dimensione cognitiva di ciascuno studente, infatti, oltre a questa, vanno incluse anche quelle dimensioni in grado di ostacolare o favorire il processo di apprendimento come: personalità, interessi, motivazioni, atteggiamenti, stili cognitivi ecc., che rappresentano variabili fondamentali per poter stilare un profilo in ingresso dell’allievo. Benjamin S. Bloom⁷ qualifica queste variabili come affettive e le include tra quelle indipendenti d’ingresso: ritaglia dunque un ruolo importante, come un tassello di un puzzle che altrimenti rimarrebbe incompleto, alla sfera emotiva che accompagna lo studente durante la sua esperienza in classe.

La valutazione, però, non punta i suoi riflettori solo sulle variabili soggettive di carattere cognitivo e affettivo: si interessa anche «al tipo di strategie attraverso cui l’alunno arriva a quei risultati, alle modalità utilizzate per organizzare le conoscenze, alle ipotesi e alle giustificazioni che

⁴ G. Zanniello, *Dalla pedagogia della persona alla didattica per la persona*, in Cicutelli S., Malizia G. (a cura di), *La scuola della persona*, Armando, Roma, 2010, pp. 11-30.

⁵ M. Comoglio, «Prefazione», in C.A. Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*, tr. it. LAS, Roma, 2006, pp. 7-11.

⁶ Cfr. in questo volume E. Lastrucci, *Proposta di una tassonomia delle variabili*.

⁷ B. S. Bloom, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, tr. it. Armando, Roma, 1979.

vengono esplicitate, alla capacità di variare strategia quando questa non porta alla soluzione, nonché ai processi motivazionali strettamente interrelati ai processi strategici cognitivi e metacognitivi»⁸. La Giovannini sottolinea allora come la valutazione non sia finalizzata solo a «verificare se certe conoscenze e competenze sono state acquisite, ma anche a diagnosticare il livello di significatività e di utilizzabilità dell'organizzazione interna delle conoscenze, la capacità di autoregolazione delle strategie di loro acquisizione»⁹. L'attenzione ai processi cognitivi e a quelli metacognitivi dell'alunno sono indispensabili per la realizzazione di interventi formativi adeguati ai singoli allievi.

Questa classe di variabili, insieme a quelle già citate, occupa un ruolo di rilievo nell'insieme delle soggettive: tutte insieme, infatti, rappresentano dimensioni fortemente connesse tra loro in grado di influenzare il processo di apprendimento dello studente.

Il profilo in entrata di ciascun allievo comincia allora a prendere forma analizzando questi diversi tipi di variabili indipendenti d'ingresso, la cui conoscenza risulta essenziale per l'impostazione del programma didattico e per la sua efficacia.

Come fare per raggiungere tale conoscenza? Mediante la *valutazione diagnostica* che, nella pratica si tende a indentificare come la valutazione iniziale precedente all'erogazione dell'attività didattica, ma, come ci ricorda Lastrucci, «ciò che caratterizza come diagnostica una rilevazione non è in effetti il momento in cui questa viene eseguita, bensì la funzione che essa assolve e, per conseguenza, le modalità con cui viene eseguita»¹⁰.

Per descrivere le conoscenze, le abilità, le disposizioni interne, le competenze possedute, bisogna rilevare diverse informazioni, in particolare le notizie intorno all'ambiente socio-culturale e familiare di provenienza, nonché all'esperienza extrascolastica, le notizie relative alla precedente carriera scolastica, i pre-requisiti generali, i pre-requisiti disciplinari, il profilo dello sviluppo cognitivo, il profilo linguistico, il profilo motivazionale, gli atteggiamenti, la personalità, la socialità e lo sviluppo affettivo, la socializzazione civico-politica e coscienza storica, gli interessi¹¹. Al termine di questo complesso insieme di operazioni si ottiene il *profilo generale in ingresso* degli allievi, ricco di informazioni organizzate e interpretate che dovrebbero consentire di programmare le attività didattiche ordinarie

⁸ M. L. Giovannini, *La valutazione*, Milano, Mondadori, 1955, pp. 12-22, in Benvenuto G., Giacomantonio A. (a cura di), *La valutazione scolastica: letture e riflessioni. Un'antologia di testi sulle teorie della valutazione*, Roma, Nuova Cultura, 2008, cit., p. 32.

⁹ *Ibidem*, p. 32.

¹⁰ E. Lastrucci, *Valutazione diagnostica*, Anicia, Roma, 2004, p. 26.

¹¹ *Ibidem*, pp. 43-52.

calibrandole sulle caratteristiche peculiari degli studenti e di programmare interventi didattici “innovativi” per valorizzare i talenti individuali. Una importante condizione per contrastare da una parte la dispersione scolastica e per accrescere il successo formativo dall’altra¹².

La valutazione diagnostica non si limita, quindi, a rilevare le lacune degli allievi, ma individua anche i loro punti di forza, i loro talenti, le loro risorse permettendo di individuare l’area di sviluppo prossimale – ovvero, come afferma Vygotskij, lo spazio intermedio tra il *livello attuale di sviluppo* del bambino, determinato dalla sua capacità di risolvere da solo un problema, e il suo *livello di sviluppo potenziale*, determinato dalla capacità di risolvere un problema con l’aiuto di un adulto o di un coetaneo più competente – all’interno della quale dovrebbe posizionarsi l’intervento didattico.

Si tratta di portare alla luce quei talenti nascosti che consentono una reale discriminazione positiva degli studenti accrescendo – come Don Milani e suoi ragazzi reclamavano a gran voce in *Lettera a una professoressa* – l’uguaglianza sostanziale delle opportunità educative, ossia l’equivalenza dei risultati d’apprendimento¹³. In questa prospettiva probabilmente anche gli studenti più problematici, apprezzando la valorizzazione delle proprie passioni e dei propri interessi, saranno maggiormente stimolati e coinvolti nel processo di apprendimento¹⁴.

Per ottenere questi effetti – la crescita dell’equità e l’incremento della partecipazione e della motivazione – la valutazione diagnostica rappresenta una condizione necessaria, ma non sufficiente. È altresì necessario l’uso di una didattica individualizzata, costruita su misura per ogni studente. Il modello storico di riferimento è il *Mastery Learning* di Benjamin S. Bloom¹⁵, che considera le differenze nell’apprendimento come un fenomeno possibile da spiegare e da modificare agendo su alcune condizioni “ambientali”. Oltre al fattore tempo, dunque ai ritmi che servono allo studente per apprendere – che possono essere veloci, normali o lenti –, risulta fondamentale anche la qualità dell’istruzione, che dipende sia dai contenuti sia dalle modalità con cui questi vengono presentati. Essenziale diventa allora stabilire i prerequisiti e gli obiettivi di un programma, con-

¹² A. Giacomantonio, *I talenti di Gianni. Presentazione di un dispositivo di valutazione diagnostica*, in «Formazione & Lavoro», n. 1, 2013, pp. 106-117.

¹³ B. Vertecchi, G. Agrusti, *Laboratorio di valutazione*, Laterza, Roma-Bari, 2008, p. 3; E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l’attività formativa*, Anicia, Roma, 2016³.

¹⁴ C. A. Tomlinson, *The Differentiated classroom*, ASCD, Alexandria (VA), 1999, p. 20.

¹⁵ B.S. Bloom, *Learning for mastery*, in «Evaluation Comment», 1(2), 1968, pp. 1-12; cfr. anche Block J. H. (a cura di), *Mastery learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, tr. it. Loescher, Torino, 1972.

frontandoli con i punti di partenza e di arrivo, controllando il processo di apprendimento passo-passo, realizzando un tipo di valutazione formativa in corso di lavoro. La linea qui seguita ha lo scopo di *insegnare tutto a tutti*, come affermava Comenio nel XVII secolo ed afferma ai nostri giorni Jerome Bruner.

Un'ipotesi di lavoro che, nonostante il suo prestigio, sembra che ancora stenti a realizzarsi pienamente nel nostro sistema dell'istruzione. Ci sia concessa un merito una rapida digressione.

2. L'individualizzazione nei Rapporti di Autovalutazione

Nonostante la consapevolezza riguardo l'influenza positiva che la didattica individualizzata possiede sugli studenti, lavorando in collaborazione con Daniela Robasto¹⁶ sui Rapporti di Autovalutazione scolastica italiani, è emerso che, su un campione di 100 scuole, il tasso di non risposta registrato ai quesiti relativi agli interventi didattici individualizzati in aula, alla gestione delle eccellenze (corsi di potenziamento) e degli studenti con maggiori difficoltà (corsi di recupero), è rispettivamente dell'87%, 89% e 68%.

È chiaro che l'insegnante non può differenziare tutto, ogni giorno, per ciascuno studente: egli deve infatti scegliere momenti precisi per svolgere una differenziazione didattica, ma spesso queste esperienze rimangono limitate a causa di carenze strutturali, di scarsità di mezzi adeguati e per la mancanza di coordinamento delle attività e di aggiornamento continuo del personale docente, che talvolta è costretto ad operare in condizioni d'isolamento e improvvisazione. Bisogna però ricordare che gli strumenti metodologici per interventi di carattere didattico fanno parte – o dovrebbero far parte – dello “strumentario” di base, del repertorio di conoscenze e abilità, di ciascun docente. Occorre che gli insegnanti si interrogino su quali siano per loro gli indicatori di un insegnamento efficace e procedano ad un controllo empirico delle loro posizioni¹⁷.

Gli interventi di recupero e di potenziamento, assumono un ruolo strategico quando si desidera accrescere l'efficacia degli interventi didattici: non è allora un caso che ben l'89% delle scuole considerate non abbia fornito risposta alla domanda relativa all'efficacia degli interventi di potenziamento realizzati. Dare la possibilità agli studenti di valorizzare le

¹⁶ D. Robasto, *Una nuova expertise del corpo docente a supporto dell'autovalutazione scolastica*, in «Form@re», vol. 16, n. 2, 2016, pp. 121-136.

¹⁷ M. L. Giovannini, *La valutazione*, cit., p. 33.

proprie capacità e abilità dovrebbe essere un obiettivo fondamentale da perseguire: attivare e realizzare percorsi di potenziamento senza valutarne l'efficacia significa rinunciare al governo di questi processi e lasciare che il successo formativo sia influenzato dal caso o dall'estrazione sociale. Non basta infatti attivare percorsi di questo tipo se poi non si ha un riscontro sull'efficacia ottenuta. Il tasso di non risposta relativamente a questo quesito è troppo alta per poter essere ignorata.

Inferiore, ma pur sempre significativo, è il tasso di mancata risposta riguardo l'efficacia degli interventi attivati a supporto degli studenti con maggiori difficoltà, che si attesta al 68%. Oltre metà degli istituti non ha offerto riscontro su un dato che può rappresentare l'elemento di partenza per poter riflettere e valutare una eventuale modifica delle attività a supporto di chi rischia di rimanere maggiormente indietro rispetto al gruppo classe.

Valutare l'efficacia di un intervento richiede un monitoraggio e una verifica continua per capire quali potrebbero essere gli eventuali *gap* su cui ricalibrare l'intervento stesso. Richiede allora un'analisi attenta, costante, oltre che tempo ed impegno, ma soprattutto volontà da parte dell'équipe docente di portare lo studente a raggiungere il successo formativo atteso. Si devono pertanto stabilire obiettivi specifici e per ciascuno di essi identificare gli indicatori che li descrivono e che permettono conseguentemente di valutarne l'efficacia o l'inadeguatezza di un processo d'istruzione.

La scuola valuta gli studenti in base agli strumenti e ai criteri stabiliti, per capire se è in che misura è possibile centrare l'attività didattica su di un messaggio indifferenziato. Nel momento in cui ci si rende conto che questa soluzione compromette l'efficacia del processo d'insegnamento e d'apprendimento, bisogna ricorrere ad altri strumenti, tra i quali le attività di recupero e di potenziamento; ma per farlo, occorre individuare il tipo di intervento individualizzato necessario. Se si evidenzia un deficit in riferimento a tali mezzi, bisogna farlo presente: il Rapporto di Autovalutazione possiede una sezione apposita, "Vincoli", all'interno della quale si possono esprimere le problematiche che rendono fragili gli interventi. La scuola deve sfruttare questa grande opportunità, deve rendere espliciti i propri bisogni. Solo così, andando al cuore del problema e apportando le giuste correzioni, è in grado di garantire il successo formativo per ogni studente.

3. Valutazione sommativa

La valutazione sommativa, qualsiasi sia la sua forma espressiva – voto, giudizio discorsivo, profilo –, corrisponde ad una attribuzione di valore ai

risultati d'apprendimento raggiunti¹⁸, agli *output* e agli *outcomes* del processo d'istruzione, le variabili dipendenti in uscita.

Rispetto a quella diagnostica, si differenzia per posizionarsi al termine dell'azione formativa. Comunemente s'intende al termine dell'anno scolastico; ma, se l'impianto didattico è più raffinato, è più frequente, si compie al concludersi di ogni ampio segmento del percorso d'istruzione e d'apprendimento. Se, per esempio, l'architettura dell'intervento didattico è modulare, gli atti di valutazione sommativa si compiono al termine di ogni modulo. Essi certificano la padronanza che gli studenti hanno acquisito, da una parte, delle competenze e, dall'altra, delle conoscenze e delle abilità più rappresentative¹⁹.

Nella rappresentazione sociale dominante, questo momento è vissuto come uno dei più importanti dell'anno scolastico da parte degli studenti – e spesso delle loro famiglie.

Una rappresentazione che probabilmente è necessario destrutturare. La valutazione sommativa, infatti, è parte di un più ampio dispositivo valutativo comprensivo tanto dalla valutazione diagnostica quanto dei numerosi atti di valutazione formativa. Questo dispositivo è strategico. Ed è in questa prospettiva – e solo in questa – che non è possibile rinunciare alla valutazione, come afferma Pellerey dicendo che «Il non valutare, se fosse possibile, renderebbe ancora più difficile il rapporto educativo, quando non lo sconvolgerebbe. Il non sentirsi né stimato, né disistimato, il non percepire alcuna reazione al proprio lavoro, impegno o disimpegno, priva di riferimenti espliciti il proprio operato e crea uno stato di ambiguità e di paura interna»²⁰.

Questa rappresentazione dovrebbe lasciar spazio ad una percezione *dinamica*²¹ dell'atto valutativo, in cui quest'ultimo è centrato sulla valorizzazione delle differenze individuali e sulla promozione di nuovi sviluppi didattico-formativi. Il criterio operativo fondante spinge a tener conto dell'andamento longitudinale dell'apprendimento contemporaneamente apprezzato nei suoi aspetti quali-quantitativi, nella sua dimensione processuale e di prodotto e nelle sue componenti cognitive, meta-cognitive e extra-cognitive, ossia affettivo-emozionali.

¹⁸ D. Maccario, *Valutare per promuovere il successo scolastico*, «Educational Science & Society», vol. 2, a. 2, luglio-dicembre 2011, pp. 54-68.

¹⁹ E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, cit., p. 260.

²⁰ M. Pellerey, *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, SEI, Torino, 1994, cit., p. 132.

²¹ Calonghi L., Coggi C., *Valutazione dinamica delle competenze*, in «Orientamenti pedagogici», a. XLVIII, n. 4, Luglio-Agosto 2001, pp. 793-802.

Gli oggetti di valutazione sono, quindi, numerosi. Ma il loro numero cresce ancora quando si parla di valutazione sommativa. Come sottolinea Lastrucci, infatti, il prodotto formativo può essere misurato sotto almeno tre profili: il primo, di verifica delle competenze acquisite nel momento in cui termina il percorso formativo o una sua parte significativa; il secondo, riferito alla effettiva attivazione delle competenze in ambito lavorativo e all'interno della vita pubblica; il terzo, risultante da un'auto-valutazione da parte del soggetto riguardo il valore aggiunto dalla sua esperienza scolastico-formativa.

I riflettori sono dunque puntati ad una assimilazione significativa e non scolastica di un ampio repertorio di risorse che gli studenti devono essere in grado di orchestrare sia nella loro vita sia all'interno di un sistema produttivo che negli ultimi anni è notevolmente cambiato richiedendo sempre meno apprendimenti meccanici e sempre più capacità di pensiero critico, di soluzione di problemi complessi, di metacognizione, di apprendimento continuo, di ragionamento e di flessibilità, di lavoro collaborativo, di transfer, di creatività e di altro ancora²².

Esaminiamo adesso quest'atto valutativo assumendo due punti di vista: quello degli studenti e quello degli insegnanti.

La valutazione sommativa, che si può ridurre ad un voto o ad un giudizio, a una promozione o a una bocciatura, non può e non deve rimanere fine a sé stessa: essa gode, infatti, delle stesse proprietà dell'ampio dispositivo del quale è parte costitutiva e conseguentemente, come afferma Domenici, occorre «far comprendere progressivamente ad ogni allievo, attraverso l'esperienza opportunamente orientata, coronata da successo o da insuccesso, che ben al di là del giudizio o voto scolastico, ben oltre la promozione o la bocciatura l'attività valutativa rappresenta nei fatti un elemento costitutivo, un processo imprescindibile di ogni azione umana intenzionale, finalizzata o comunque intrapresa»²³.

La valutazione – anche quella con funzione sommativa – rappresenta un feedback fondamentale per ciascun allievo, che influisce non solo sul proseguimento degli studi, ma anche sulla percezione di sé, sul proprio senso di auto-efficacia, sulla stima degli adulti e dei compagni, sul tipo di rapporto che si è instaurato all'interno della classe tra il gruppo di studenti e gli insegnanti²⁴. Essa dovrebbe essere in grado di sostenere gli allievi nella costruzione di una positiva immagine di sé, spendibile sia a scuola sia

²² P. Weeden, J. Winter, O. Broadfoot, *Valutare per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, tr. it. Erickson, Trento 2009, p. 4.

²³ Domenici G., *Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione*, «Educational Science & Society», vol. 2., 2011, cit., p. 76.

²⁴ M. Pellerey, *Progettazione didattica*, cit., p. 132.

nella vita collettiva. Dev'essere pertanto rivolta agli studenti, col fine di far comprendere loro che gli esiti raggiunti dipendono da capacità non statiche e immutabili, ma capacità acquisibili e migliorabili nel tempo.

Oltre che agli allievi, la valutazione sommativa dev'essere orientata ai docenti: in una scuola che si voglia differenziare per *intenzionalità formativa* e per valorizzazione di diversità culturali e cognitive è necessario una riflessione sull'andamento degli apprendimenti degli allievi e sulla congruenza e validità delle scelte effettuate. La valutazione infatti costituisce un imprescindibile contesto riflessivo e di confronto tra i docenti. Spesso il lavoro degli insegnanti si riduce a un "dover fare" delle cose, quando invece l'elemento essenziale è interrogarsi sul *perché* e sul *come* si fanno quelle cose. L'agire dell'educatore dev'essere indubbiamente un agire riflessivo, che si domanda in quale direzione si stia procedendo.

I risultati di apprendimento e lo sviluppo degli studenti dipendono fondamentalmente da ciò che accade in aula. Una riflessione da parte degli insegnanti sui dati che emergono dalla valutazione formativa e da quella sommativa e conseguentemente sulle pratiche realizzate, sulle condizioni che possono favorire o ostacolare l'apprendimento e su una miriade di altri fattori, può apportare un contributo fondamentale all'autovalutazione scolastica²⁵. È da qui che nasce il confronto, la condivisione, il decentramento dal proprio punto di vista. E per favorire ciò, è necessario un percorso che li aiuti ad articolare ed esprimere le proprie prospettive, che si costruiscono con una continua alternanza fra teoria e pratica, fra immersione nell'azione e distanziamento riflessivo sulla stessa. Sono queste le dimensioni che attualmente vengono riconosciute quali fondamenti sia della professionalità sia dell'accrescimento della qualità dell'istruzione.

La pratica riflessiva dà spazio alla costituzione della soggettività – sia del singolo docente sia di un'équipe d'insegnanti –, ovvero la capacità di prendere posizione a partire da una disamina critica, di costruire significati a partire dall'esperienza didattica. La soggettività si esprime nella tensione a interrogare, a sollevare questioni che introducono incertezza e portano scompiglio nell'ordine dato²⁶. Costruire momenti di condivisione delle esperienze educative e di riflessione sulla pratica diviene pertanto un contesto in cui si esercita inoltre la meta-riflessione e la meta-cognizione, dove ciascuno prende in esame le reti di concetti, di teorie e opinioni a vol-

²⁵ C. Chapman, P. Sammons, *School self-evaluation for school improvement: what works and why?*, Project Report, CfBT Education Trust, 2016.

²⁶ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci editore, Roma 2015, pp. 41-42.

te frutto di una pedagogia popolare²⁷, quindi il risultato di teorie ingenuie, assunti impliciti e intuitivi relativi alle modalità di apprendimento, al funzionamento della mente del soggetto che apprende, al suo sviluppo cognitivo e alle strategie didattiche per attivarlo. Quello che si riesce ad ottenere, mediante una forte componente auto-riflessiva, è una consapevolezza del proprio essere professionista dell'educazione. Solo quando riusciremo a vestirci dell'abito della riflessione, saremo realmente in grado di attivare un processo auto-valutativo.

Per i docenti, quindi, la valutazione sommativa, che rappresenta un bilancio consuntivo dell'attività svolta, deve conseguentemente portare ad una valutazione del proprio operato e, più in generale, dell'istituzione scolastica. Per questo motivo si può parlare di valutazione della qualità dell'istruzione. Afferma in merito Vertecchi: «Per le scuole, è necessario che le scelte che riguardano le attività da effettuare abbiano come termine di riferimento le esperienze già compiute: la valutazione della qualità dell'istruzione è dunque la premessa per le successive programmazioni [...]. Il collegamento tra valutazione della qualità dell'istruzione e programmazione didattica consente di interpretare la valutazione come un flusso circolare di giudizi che investono ogni aspetto del processo formativo, sia nelle sue fasi di progettazione e organizzazione, sia in quelle di realizzazione»²⁸.

4. *Su misura*: un servizio informatizzato per la valutazione degli studenti e l'autovalutazione²⁹

Su misura: evidente il richiamo a Édouard Claparède e alla Scuola di Barbiana³⁰. È un servizio – quello proposto dalla casa editrice Anicia – costituito da due dispositivi informatizzati: il primo di valutazione diagnostica, il secondo di valutazione sommativa. Nonostante raccolga un numero di informazione decisamente inferiore rispetto a quanto auspicato da

²⁷ J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it. Feltrinelli, Milano, 2015.

²⁸ Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, Editori Riuniti, Roma, 1984, pp. 82-89 e 126-127.

²⁹ I paragrafi che vanno quattro, cinque, sei e nove rappresentano una riproposizione con pochissime variazioni dei corrispondenti pubblicati in A. Giacomantonio, L. Piancastelli, *Su misura. Un servizio per valutare, progettare, migliorare*, in Nirchi S., Capogna S. (a cura di), *Tra educazione e società nell'era delle ICT. Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*, Anicia, Roma 2016, pp. 63-85.

³⁰ Cfr. É. Claparède, *La scuola su misura*, tr. it. Firenze, La Nuova Italia, 1952; Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1967.

Lastrucci, permette di ottenere tempestivamente un profilo di scuola, uno di classe e un *profilo complessivo in ingresso* per ogni studente; profili che rappresentano l'architrave di un articolato sistema informativo che ogni scuola dovrebbe possedere per descrivere, sui piani sincronico e diacronico, il repertorio di conoscenze, abilità, competenze e disposizioni interiori che possiede un allievo.

I due dispositivi raccolgono le informazioni necessarie per la programmazione, l'individualizzazione della proposta didattica e la valutazione della qualità dell'istruzione. Essi dovrebbero contribuire conseguentemente all'incremento delle probabilità di successo scolastico e alla crescita dell'equità del sistema d'istruzione. Negli ultimi quattro anni scolastici il servizio è stato utilizzato da un insieme di scuole del centro Italia e da una rete di scuole romane. L'esperienza ha permesso di apprezzarne le potenzialità relative sia alla progettazione d'interventi condivisi tra diverse scuole sia all'ottimizzazione dell'allocazione delle risorse degli stessi istituti.

Il dispositivo di valutazione diagnostica è costituito da quattro strumenti: una prova di comprensione della lettura, una di matematica, il *Questionario sulle Strategie d'Apprendimento* (da ora QSA)³¹ e un Questionario studente, che rileva le proprietà socio-anagrafiche degli studenti, le loro esperienze scolastiche e i loro interessi. Il dispositivo di valutazione sommativa è composto dal QSA e da due prove – una di comprensione della lettura e una di matematica – di difficoltà equivalente alle precedenti. La somministrazione degli strumenti dura circa quattro ore sia in entrata sia in uscita e richiede l'uso dei laboratori informatici.

Sulla base delle richieste delle scuole saranno progressivamente introdotti nuovi strumenti: prove per misurare altre competenze chiave o con gradi diversi di difficoltà, questionari (già standardizzati) per raccogliere informazioni sul contesto, sugli input, sui processi che si realizzano a livello di scuola e/o di classe, sugli esiti degli studenti. *Su misura*, inoltre, si è impegnato nella diffusione di un altro sistema informatico che ben si integra al suo interno: Pro.V.A. Si tratta di un dispositivo *on line* che permette ai docenti di progettare – collaborando anche a distanza – stampare, somministrare e analizzare prove costituite da quesiti strutturati e semi-strutturati³².

Attualmente gli strumenti standardizzati presenti nel servizio – prove e questionari – sono destinati agli allievi del IV anno della scuola primaria e del I anno della scuola secondaria di I e II grado.

³¹ M. Pellerey, *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, LAS, Roma, 1996.

³² Per maggiori informazioni si veda il sito www.progettovalutazione.org

Nei prossimi paragrafi presenteremo molto brevemente i quadri di riferimento sia delle due prove che costituiscono il dispositivo di valutazione diagnostica destinate agli studenti della secondaria di II grado sia del QSA omettendo, per ovvi motivi, quello del Questionario studente. Successivamente descriveremo, a titolo esemplificativo, alcuni profili che si ottengono dallo stesso dispositivo: un *profilo di classe*, quattro *profili studente* che rappresentano situazioni molto diverse e i *profili per l'individualizzazione* che identificano classi (*cluster*) di allievi.

5. I quadri di riferimento delle due prove incluse nel dispositivo di valutazione diagnostica

Per essere sicuri che le prove stimino con precisione la comprensione della lettura e la padronanza della matematica, i quesiti sono stati selezionati da strumenti già utilizzati in indagini nazionali e internazionali. Sono stati scelti sulla base di due criteri: devono esser capaci di discriminare gli studenti brillanti da quelli che hanno un basso rendimento e devono essere di facilità media per gli studenti del Centro Italia. Quest'ultima proprietà garantisce che le prove siano *massimamente informative*. È facilmente intuibile, infatti, come una prova difficilissima o una facilissima non possano esserlo, come non permettano di formulare ipotesi relative alla posizione dell'immaginaria linea di demarcazione tra le conoscenze, le abilità e le competenze che possiede uno studente e quelle che deve ancora apprendere a padroneggiare³³.

Per semplificare il lavoro di comprensione e d'interpretazione dei dati da parte dei docenti, l'operazionalizzazione dei costrutti di *comprensione della lettura e padronanza della matematica* ha tenuto primariamente presenti i *Quadri di riferimento del Sistema Nazionale di Valutazione*. Le prove, quindi, sono state costruite prendendo in considerazione due *domini*: il *contenutistico* e il *cognitivo*. Il primo riguarda l'area disciplinare oggetto di valutazione. Il secondo le operazioni fisiche o mentali che gli studenti debbono compiere per rispondere correttamente a un quesito. Nelle prove del SNV questi due domini sono ampi. Quello cognitivo della prova nazionale di italiano utilizzata nel 2013, per esempio, prende in esame sette classi di operazioni³⁴. Ma la distribuzione dei quesiti per ognuna di queste

³³ R. Bolletta, *L'attività del centro di validazione*, in B. Vertecchi (a cura di), *L'Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole. Che cos'è, come si usa*, Franco Angeli, Milano, 1999, pp. 74-76.

³⁴ INVALSI, *Quadro di riferimento della prova di italiano. Prova di italiano nell'obbligo di istruzione*, INVALSI, Roma, 2013, pp. 11-13.

classi non è equilibrata: soprattutto nelle ultime – relative all’interpretazione e alla valutazione di un testo – sono presenti pochi *item*. Ne conseguono problemi di validità e d’affidabilità della misura (già denunciati da Cristiano Corsini³⁵). Per ragioni riguardanti l’organizzazione delle scuole e l’uso dei laboratori, le prove utilizzate nel servizio *Su misura* debbono essere somministrate in circa un’ora di tempo. Abbiamo conseguentemente ridotto i due domini oggetto d’esame. E abbiamo equidistribuito gli *item* in ogni classe in modo da restituire agli insegnanti informazioni che riteniamo valide e attendibili.

Il dominio di contenuto della prova di comprensione del testo è limitato al formato dei testi. Questi sono stati classificati in *letterari* (narrativo, poetico *etc.*) e *non letterari* a carattere informativo (espositivi, descrittivi *etc.*). I primi sono testi continui, i secondi possono essere continui, non continui o misti³⁶. Il dominio cognitivo stima la consistenza lessicale degli allievi e le loro capacità di: comprendere e ricostruire il testo, individuare informazioni, rielaborare il testo.

La struttura della prova di comprensione della lettura è rappresentata nella tabella riprodotta nella pagina seguente.

Per garantire l’attendibilità della misurazione, le informazioni che vengono restituite alle scuole sono quelle che vengono registrate nei marginali della tabella. Ovvero, forniamo un *feedback* relativo alla capacità di un allievo di comprendere e ricostruire un testo (9 quesiti), ma non restituiamo informazioni che riguardano la sua capacità di comprensione e ricostruzione di testi letterari (5 quesiti) e non letterari (4 quesiti).

Dominio cognitivo	Dominio dei contenuti			
	Lessico	Letterario	Non letterario	Totale
Riconoscere e comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni	5	3	1	9
Individuare informazioni	/	0	9	9
Comprendere e ricostruire il testo	/	5	4	9
Rielaborare il testo	/	8	3	11
Totale	5	16	17	38

Tabella 1. *Struttura della prova di comprensione della lettura e distribuzione dei quesiti.*

³⁵ Cfr. C. Corsini, *La validità di contenuto delle prove INVALSI di comprensione della lettura*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 6, n. 10, 2013, pp. 46-61.

³⁶ INVALSI, *op. cit.*, pp. 8-9 e 21.

Le prove di matematica dell'INVALSI soffrono degli stessi problemi metrologici delle prove di italiano. Abbiamo, conseguentemente, adottato un quadro di riferimento simile a quello utilizzato nelle edizioni del 2007 e del 2011 del *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS)³⁷ – da notare che nel quadro di riferimento dell'edizione del 2015 della stessa indagine sono state introdotte lievi modifiche tendenti a semplificare la definizione dei costrutti³⁸. Questi quadri di riferimento possiedono una qualità non trascurabile: sono intuitivi.

I contenuti della prova sono stati conseguentemente classificati nelle aree seguenti: *numeri, relazioni e funzioni* o *algebra, geometria e dati e probabilità*.

Nel TIMSS il dominio cognitivo è articolato in tre classi:

il primo dominio, conoscenza, riguarda i fatti, i concetti e le procedure che gli studenti devono conoscere; il secondo dominio, applicazione, è incentrato sull'abilità degli studenti di applicare nozioni e conoscenze concettuali per risolvere problemi o rispondere a domande. Il terzo dominio, ragionamento, va oltre la soluzione di problemi di *routine* per includere situazioni non familiari, contesti complessi e problemi che richiedono una soluzione in più fasi³⁹.

La struttura della prova di matematica è riprodotta nella tabella 2.

³⁷ Cfr. I. V. S. Mullis, M. O. Martin, G. J. Ruddock, C. Y. O'Sullivan, A. Arora, E. Erberber, A. M. Caputo, C. Zicchi, *TIMSS 2007. Quadri di riferimento per la valutazione*, tr. it. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2005; I. V. S. Mullis, M. O. Martin, G. J. Ruddock, C. Y. O'Sullivan, C. Preuschoff (a cura di), *Quadro di riferimento di TIMSS 2011*, tr. it. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, 2012.

³⁸ I. V. S. Mullis, M. O. Martin (a cura di), *Timss 2015 Assessment Frameworks*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Chestnut Hill, MA, 2013, pp. 19-23.

³⁹ I. V. S. Mullis, M. O. Martin, G. J. Ruddock, C. Y. O'Sullivan, C. Preuschoff (a cura di), *Quadro di riferimento di TIMSS 2011*, cit., p. 40.

Dominio dei contenuti		Dominio cognitivo		
		Conoscere	Applicare	Totale
Numeri	Numeri naturali		2	8
	Frazioni e decimali	1	1	
	Numeri interi	2		
	Rapporto, proporzione e percentuale	1	1	
Relazioni e funzioni	Sequenze	1	1	8
	Espressioni algebriche	3		
	Equazioni/formule e funzioni	1	2	
Geometria	Figure geometriche	2	1	8
	Misure geometriche	1	1	
	Posizione e movimento	1	2	
Dati e probabilità	Organizzazione e rappresentazione dei dati	1	1	8
	Interpretazione dei dati	1	2	
	Probabilità	2	1	
Totale		17	15	32

Tabella 2. *Struttura della prova di matematica e distribuzione dei quesiti.*

Nella prova di matematica non appaiono quesiti finalizzati a rilevare le abilità di ragionamento degli allievi. Perché? Le risposte a questo tipo di domande vengono spesso omesse dagli studenti italiani e molto frequentemente sono errate⁴⁰. Quesiti di questo tipo, s'è detto, diminuiscono il potere informativo di una prova. Ma questo significa che il sistema dell'istruzione può trascurare lo sviluppo di questa capacità? La nostra ipotesi è precisamente l'opposta. In termini colloquiali, stiamo affermando che probabilmente gli studenti hanno una padronanza talmente bassa dei processi di ragionamento in matematica, che all'inizio della scuola secondaria di II grado possiamo immaginarla come prossima allo zero. È compito dei docenti della disciplina e del Consiglio di classe prodigarsi affinché, al termine del ciclo di studio, gli allievi conseguano le capacità di ragionamento matematico richieste dalla società.

⁴⁰ Cfr. S. Pozio, *La risoluzione di prove di competenza matematica. Analisi dei risultati italiani nell'indagine OCSE (Pisa, 2003)*, Roma, Nuova Cultura, 2011.

6. Il Questionario sulle Strategie d'Apprendimento

Il QSA è destinato agli allievi del primo anno della scuola secondaria superiore o della formazione professionale iniziale. È composto da 100 quesiti a cui si risponde per mezzo di una scala a quattro valori simile a quella Lickert. Esso permette di raccogliere informazioni su 14 fattori che influenzano il processo di apprendimento: 7 cognitivi e 7 affettivo-motivazionali (tab. 3).

Struttura del QSA	
Fattori cognitivi	C1. Processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare.
	C2. capacità di autoregolazione del processo di studio o di apprendimento.
	C3. senso di disorientamento e difficoltà a organizzarsi nello studio.
	C4. disponibilità alla collaborazione (preferenza allo studiare con altri).
	C5. uso di organizzatori semantici grafici per comprendere e ricordare.
	C6. difficoltà di concentrazione e di organizzazione dei tempi e degli spazi di lavoro.
	C7. tendenza a porsi domande, a porre domande all'insegnante o ai compagni o usare le domande inserite nel testo per capire e ricordare meglio.
Fattori affettivi	A1. ansietà di base, difficoltà a controllare le reazioni emotive.
	A2. volizione e capacità di perseveranza nell'impegno.
	A3. attribuzione del successo o del fallimento a cause controllabili.
	A4. attribuzione del successo o del fallimento a cause incontrollabili.
	A5. mancanza di perseveranza nello sviluppare l'attività di studio e nel portare a termine i compiti assegnati.
	A6. percezione della propria competenza e senso di responsabilità.
	A7. occasionali interferenze emotive; capacità o incapacità di controllarle.

Tabella 3. *Struttura del QSA.*

Presentare analiticamente ogni fattore è impossibile. Ma possiamo illustrarne in parte la dinamica. Quali sono, per esempio, i fattori che influenzano l'intenzione d'agire – nel nostro caso, d'apprendere? Indubbiamente la *percezione della propria competenza* (A6). Difficilmente si dà inizio ad attività che non stimolano almeno mediamente il nostro sistema nervoso. Se, in altre parole, si *sente* – la scelta del verbo non è casuale: il fattore, infatti, ha un carattere affettivo – di padroneggiare con destrezza tutte le conoscenze, le abilità e le competenze necessarie per fronteggiare la situazione, è probabile che la nostra motivazione ad impegnarci sia piuttosto

bassa. La stessa cosa si verifica nel caso opposto: quando si pensa di non padroneggiare il repertorio di risorse percepito come necessario.

Questo fattore – come la stessa motivazione – subisce l’influenza dello *stile di attribuzione causale* (A3 e A4), che rappresenta la misura in cui “un soggetto attribuisce alla propria dedizione e al proprio sforzo personale sia la riuscita, sia l’eventuale fallimento”⁴¹.

Le cause che un individuo percepisce come risolutive per l’esito di un piano di azione sono classificate in tre tipi fondamentali: quelle stabili o instabili, quelle controllabili o incontrollabili e, infine, quelle interne o esterne allo stesso soggetto – si parla in questo caso di *locus of control*. Tre fili che interagiscono formando una trama articolata. La motivazione all’azione probabilmente diminuisce se, per esempio, un allievo ritiene che l’insegnante abbia maturato un atteggiamento negativo nei suoi confronti (causa esterna, incontrollabile e stabile). O se pensa di non possedere l’intelligenza necessaria per apprendere una determinata disciplina (causa interna, incontrollabile e stabile). In questo caso è anche probabile, vi si è già accennato, che la percezione di competenza sia contemporaneamente bassa. Notevoli le conseguenze sul piano didattico. Un solo esempio. Quando un allievo ritiene di non possedere le attitudini per apprendere una certa disciplina, è opportuno che si faccia precedere l’attività didattica ordinaria da un’azione finalizzata a destrutturare la sua teoria ingenua dell’intelligenza⁴².

Non proseguiamo. Anche se la presentazione è parziale, la riteniamo sufficiente per comprendere quali sono i motivi per cui è essenziale introdurre informazioni relative alle disposizioni interiori all’interno del profilo formativo progressivo di uno studente, del profilo di classe e di quello di scuola.

7. I profili di classe

Su misura produce automaticamente, s’è detto, tre tipi di profili: individuali, di classe e di scuola. Nella tabella seguente è riprodotto il profilo reale di una classe – resa ovviamente anonima⁴³.

⁴¹ M. Bay, D. Grządziel, M. Pellerey, *Promuovere la crescita delle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, CnoS-FAP, Roma, 2010, p. 74.

⁴² Per un ampliamento del discorso cfr. E. Ottone, *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l’apprendimento*, Anicia, Roma, 2014.

⁴³ I fattori C7 (tendenza a porsi domande) e A5 (mancanza di perseveranza) non sono stati presentati in questo profilo perché, non sono risultati unidimensionali all’analisi delle componenti principali.

Fattori	Count	Mean	Std. dev.	PS
Riconoscere e comprendere il significato di parole ed espressioni	22	6,1	2	5
Individuare informazioni date esplicitamente nel testo	22	3,7	1,8	5
Comprendere e ricostruire il testo	22	4,2	1,6	5
Rielaborare il testo	22	6,2	2,4	5
Testo letterario	22	8,5	3,1	6
Testo non letterario	22	7,6	3	5
Totale comprensione della lettura	22	21,1	6,7	5
Numero	22	3,8	1,5	5
Algebra	22	3,7	1,8	6
Geometria	22	4,1	1,9	5
Dati e probabilità	22	4	1,6	5
Conoscere	22	8,2	3	5
Applicare	22	7,3	2,9	5
Totale matematica	22	15,5	5,3	5

Fattori	Count	Mean	Std. dev.	PS
C1: processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare.	22	22,9	4,8	5
C2: capacità di autoregolazione del processo di studio o di apprendimento.	22	28,2	5,2	4
C3: senso di disorientamento e difficoltà a organizzarsi nello studio.	22	18,5	5,2	6
C4: disponibilità alla collaborazione (preferenza allo studiare con altri).	22	21	3	6
C5: uso di organizzatori semantici grafici per comprendere e ricordare.	22	14,5	3,3	4
C6: difficoltà di concentrazione e di organizzazione dei tempi e degli spazi di lavoro.	22	10,7	3	5
A1: ansietà di base, difficoltà a controllare le reazioni emotive.	22	23,9	8,1	5
A2: volizione e capacità di perseveranza nell'impegno.	22	24,3	4,8	4
A3: attribuzione del successo o del fallimento a cause controllabili.	22	19,1	4,3	3
A4: attribuzione del successo o del fallimento a cause incontrollabili.	22	17,6	4,2	6

A6: percezione della propria competenza e senso di responsabilità.	22	15,7	2,8	6
A7: occasionali interferenze emotive; capacità o incapacità di controllarle.	22	9,7	2,8	4

Tabella 4. *Profilo della 1M della scuola "M. Foucault".*

Per interpretare correttamente la tabella, bisogna tener presente che i punti stanine sono punti standardizzati che godono delle seguenti proprietà:

1. il punteggio medio ottenuto dall'intero campione è sempre pari a 5 punti stanine; nel caso della prova di italiano, per esempio, 5 punti stanine equivalgono ai 20,1 punti grezzi che ottengono mediamente i 641 studenti;
2. un punteggio superiore a 5 punti stanine di 1 punto indica "discrete" capacità matematiche o di comprensione della lettura; un punteggio superiore di 2 punti indica che le stesse capacità sono "buone". L'interpretazione è diametralmente opposta se i punteggi sono inferiori a 5 punti stanine.

Per attribuire un significato al profilo della classe, è bene concentrarsi sui totali delle due prove, tenendo a mente che 38 è il punteggio massimo che in teoria gli studenti possono conseguire nella prova di comprensione della lettura e 32 è quello che possono ottenere nella prova di matematica. Le medie corrispondenti sono pari a 20,1 e 14,4. I fattori del QSA da analizzare – a prescindere da motivate eccezioni – potrebbero essere i due o tre che si scostano in misura maggiore dalla media, ossia da 5.

Esaminiamo il profilo dalla 1M. Le prestazioni relative alla comprensione della lettura sono medie (5 punti stanine; la media è di poco superiore a quella dell'intera popolazione: 20,1 vs 21,1). Lo stesso risultato si registra in corrispondenza della prova di matematica (5 punti stanine e una media molto simile a quella della popolazione: 14,4 vs 15,5). Sono punteggi solo apparentemente soddisfacenti. Consideriamo i criteri di costruzione delle prove – sono costituite, s'è detto da quesiti di facilità media – e immaginiamo di comparare i punteggi di questi studenti con quelli che risiedono nel Nord Italia: è altamente probabile che i secondi avrebbero risultati significativamente superiori rispetto ai primi. Per quanto riguarda il QSA, non si rilevano grandi scostamenti dalla media. L'eccezione è rappresentata dalla tendenza ad attribuire il proprio successo e il proprio fallimento più a cause incontrollabili (6 punti stanine) che a quelle controllabili (3 punti stanine).

Sembra, in altre parole, che per questi studenti le simpatie e le antipatie dei docenti, la generosità o l'avarizia di Madre Natura spieghino il rendimento scolastico in misura maggiore rispetto all'impegno personale o all'ampiezza del repertorio di conoscenze, abilità e competenze da mobilitare all'occorrenza⁴⁴.

Punteggi leggermente inferiori alla media si registrano sul fattore C2 (4 punti stanine). È probabile, quindi, che sia modesta la capacità di gestire i processi di studio e d'apprendimento autonomamente e che gli allievi non abbiano ancora messo perfettamente a fuoco un metodo di studio funzionale. L'ipotesi sembra corroborata dall'uso non ottimale di mappe concettuali, diagrammi, schemi *etc.* (C5 – 4 punti stanine), ossia degli strumenti necessari per organizzare in modo organico le nuove conoscenze. Coerentemente con questo quadro, si registrano 6 punti stanine sulla scala C3. Essi denotano una probabile difficoltà nell'organizzazione del materiale da studiare, del tempo e del proprio spazio di lavoro. Tra i fattori affettivi un punteggio leggermente negativo (4 punti stanine) si registra in corrispondenza del fattore A2. Sembra, pertanto, che gli allievi di questa classe abbiano modeste difficoltà di autocontrollo. In altre parole, in corrispondenza di una flessione della motivazione, conseguentemente, non riescono sempre a trovare le risorse per perseverare nell'assolvimento del compito.

Di converso si registra un punteggio appena superiore a quello medio nel fattore C4 (6 punti stanine). È, quindi, probabile che gli studenti siano abbastanza ben disposti nei confronti di forme d'apprendimento cooperativo. Un'indicazione preziosa in fase di programmazione delle unità di lavoro.

Le stesse informazioni sono riportate nel *profilo sintetico della classe*, riprodotto nella figura seguente. Il profilo è stato elaborato recentemente con il contributo di Enrica Ottone. Esso sintetizza i risultati di quello che abbiamo appena commentato e li rende più facilmente comprensibili agli insegnanti utilizzando una convenzione molto conosciuta: i fattori su sfondo verde, infatti, hanno un significato positivo, quelli su sfondo rosso negativo, mentre quelli su sfondo giallo assumono una posizione intermedia.

⁴⁴ Si veda, a puro titolo esemplificativo, M. Pellerey, *Dirigere il proprio apprendimento*, cit., pp. 194-210.

CL1	CL2	CL3	CL4	CL5	CL6	CL7
5	5	5	5	6	5	5
MA1	MA2	MA3	MA4	MA5	MA6	MA7
5	6	5	Attribuzione del successo a cause controllabili		5	5
Q_C1	Q_C2	Q_C3	Q_C4	Q_C5	Q_C6	Q_C7
5	4	6	5	5	5	/
Q_A1	Q_A2	Q_A3	Q_A4	Q_A5	Q_A6	Q_A7
5	4	3	5	7	6	4

Figura 1. *Profilo sintetico della classe*

Concludiamo. Il profilo sembra fornire numerose indicazioni utili sul piano didattico. Decidere su cosa intervenire prioritariamente dipende dalla sensibilità, dalle politiche dei Consigli di classe. Proviamo ugualmente a formulare una congettura. Ci appare necessario accrescere la capacità di comprensione della lettura degli studenti e la loro padronanza della matematica. I risultati non sono negativi; ma, tuttavia, permettono di ipotizzare uno svantaggio rispetto agli studenti del Nord Italia e di diversi Stati dell'Unione europea. Per conseguire un miglioramento in queste aree è probabilmente necessario destrutturare la tendenza ad attribuire il proprio successo più a cause incontrollabili che a quelle controllabili. Ci sia concesso un esempio. Se uno studente spiegasse i suoi risultati poco brillanti in matematica ricorrendo a teorie ingenuie dell'intelligenza – per cui non possiede le doti innate necessarie per comprendere questa stessa materia –, sarebbe probabilmente poco fruttuoso elaborare un intervento di recupero *ad hoc*. Potrebbe forse risultare più efficace far precedere il recupero da un'attività didattica finalizzata a destrutturare le sue teorie dell'intelligenza.

Il fatto che nel nostro esempio si sia fatto cenno a un singolo studente, è un indice dell'importanza dei profili individuali per l'interpretazione di quelli di classe.

8. I profili degli studenti

Qui di seguito presentiamo cinque profili di studenti. Sono il prodotto di una ricerca sulla dispersione inapparente che, tra ottobre e novembre del 2016, ha coinvolto 1894 studenti iscritti al I anno della scuola secondaria di I grado di 14 istituti comprensivi delle province di Parma e Piacenza⁴⁵.

⁴⁵ Hanno partecipato all'indagine 14 istituti comprensivi: il *Ferrari*, il *Toscanini*, il *D'Acquisto*, il *Puccini*, il *San Vitale*, il *Frank-Nicolini-Mazzini-Alberoni*, l'I. C. di Fiorenzuola,

In quest'indagine sono stati somministrati una prova di comprensione della lettura⁴⁶, la versione del QSA destinata a questo tipo di allievi (da ora QSA-R)⁴⁷ e un brevissimo Questionario studente. Questi strumenti saranno a breve implementati all'interno del dispositivo di valutazione diagnostica del servizio *Su misura*. Tuttavia riteniamo utile presentare in questa sede i profili degli studenti per due ragioni. La prima. Perché individuano cinque tipi di profili molto ricorrenti. Conoscerne le proprietà, quindi, facilita l'interpretazione autonoma da parte degli insegnanti dei profili dei propri studenti. La seconda. Perché durante la loro discussione con i docenti è stata progressivamente formulata un'ipotesi – invero ancora grezza – che spiega perché la correlazione tra la padronanza delle strategie di studio e la comprensione della lettura – e, più in generale il rendimento scolastico – sia statisticamente significativa (ovvero non attribuibile al caso o all'errore di misura, con una probabilità d'errore uguale o inferiore al 5%), ma d'intensità, di forza bassa o medio-bassa⁴⁸. Una congettura indubbiamente interessante su piano scientifico, ma altrettanto importante sul piano didattico: se corroborata, infatti, suggerisce trattamenti differenti per studenti che hanno rendimenti molto simili.

Procediamo con ordine e presentiamo i cinque profili.

Il primo studente (tab. 6):

1. consegue 8,7 punti stanine nella comprensione della lettura. Un punteggio decisamente elevato.
2. sembra che il suo rendimento non sia costante: in *individuare l'idea principale* ottiene 4 punti stanine e 6,6 in *compiere operazioni*. In realtà, l'allievo non risponde a sole 4 domande (si comprende comparando il punteggio grezzo con il massimo teorico, pari rispettivamente a 32 e 36). L'incostanza dei risultati è, quindi, solo apparente; essa è in realtà la conseguenza dei limiti della struttura della prova.
3. padroneggia probabilmente molto bene tutte le strategie di apprendimento.
4. ha punteggi decisamente inferiori rispetto a quelli della popolazione nelle strategie poco apprezzabili: l'*A1 - ansietà di base* (2,1 punti stanine) e la *C4 - difficoltà di concentrazione* (2,6 punti stanine).

il *Dante-Carducci*, l'I. C. di Felino, il *Guatelli*, il *Parini*, l'I. C. di Traversetolo, l'I. C. di Salsomaggiore, il *Zani*.

⁴⁶ Si tratta di una riduzione e di un adattamento della prova pubblicata in Giovannini M. L., Ghetti M., *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. I. In entrata e in uscita dalla classe prima*, Led, Milano, 2015.

⁴⁷ Il QSA-R è attualmente visibile su www.competenzestrategie.it

⁴⁸ Il problema è articolato e le ipotesi esplicative sono più d'una. In questa sede ci limitiamo a presentare solo quella in esame.

E ha punteggi superiori alla media in tutte le altre e, in particolare, nelle due che riteniamo possano maggiormente influenzare il profitto scolastico: la *C1 – strategie elaborative* (9,0 punti stanine) e la *C2 – autoregolazione* (9,5 punti stanine).

5. il suo punteggio è elevato anche nella strategia C3 – uso di organizzatori semantici (8,7 punti stanine). Lo sottolineiamo perché, analizzando i dati, abbiamo notato che l’attivazione di questa competenza strategica varia molto negli studenti che hanno prestazioni elevate: alcuni ne fanno uso largamente, altri quasi per nulla.

Fattori	Punteggio grezzo	Max	PS
IT 01 - Localizzare informazioni	7	7	7,6
IT 02 - Riconoscere una parafrasi	4	5	7,5
IT 03 - Compiere operazioni	3	4	6,6
IT 04 - Inferenze	4	5	8,1
IT 05 - Ricostruire la coesione	4	4	7,6
IT 06 - Individuare idea principale	3	4	4,0
IT 07 - Padroneggiare lessico	7	7	9,6
IT 08 - Testo narrativo	10	11	7,9
IT 09 - Testo espositivo	10	11	8,1
IT 10 - Testo non continuo	8	10	7,1
IT 11 - Comprensione lettura	32	36	8,7
QSA-R A1: ansietà di base	8	24	2,1
QSA-R A2: volizione	24	24	8,0
QSA-R A3: attribuzione a cause controllabili	29	32	7,8
QSA-R A4: percezione di competenza	16	20	6,3
QSA-R C1: strategie elaborative	22	24	9,0
QSA-R C2: autoregolazione	28	28	9,5
QSA-R C3: uso di organizzatori semantici	18	20	8,7
QSA-R C4: Difficoltà di concentrazione	4	12	2,6

Tabella 5. *Il profilo di uno studente con alti risultati nella comprensione della lettura.*

Il secondo allievo di cui interpretiamo il profilo è quello di un allievo che sembra avere grandi difficoltà nel comprendere ciò che legge (tab. 7).

1. Il punteggio complessivo nella prova di comprensione della lettura è preoccupantemente basso: 2,4 punti stanine. Difficilmente, se i dati corrispondono al vero, lo studente è in grado di apprendere studiando in autonomia.
2. I punteggi sono ugualmente bassi nei tre tipi di testo (narrativo, espositivo e non continuo) che costituiscono il dominio contenutistico della prova.
3. In due fattori – *lessico* e *inferenze* – le capacità dello studente si avvicinano a quelle della popolazione; ma in tutti gli altri fattori del dominio cognitivo dello strumento, i punti stanine sono inferiori a 4.

Fattori	Punteggio grezzo	Max	PS
IT 01 - Localizzare informazioni	3	7	3,4
IT 02 - Riconoscere una parafrasi	0	5	1,1
IT 03 - Compiere operazioni	1	4	3,1
IT 04 - Inferenze	2	5	4,7
IT 05 - Ricostruire la coesione	1	4	2,6
IT 06 - Individuare idea principale	2	4	1,6
IT 07 - Padroneggiare lessico	4	7	5,4
IT 08 - Testo narrativo	5	11	2,7
IT 09 - Testo espositivo	3	11	2,2
IT 10 - Testo non continuo	3	10	2,9
IT 11 - Comprensione lettura	13	36	2,4
QSA-R A1: ansietà di base	15	24	5,5
QSA-R A2: volizione	15	24	1,8
QSA-R A3: attribuzione a cause controllabili	24	32	4,9
QSA-R A4: percezione di competenza	10	20	2,1
QSA-R C1: strategie elaborative	13	24	3,6
QSA-R C2: autoregolazione	15	28	1,6
QSA-R C3: uso di organizzatori semantici	17	20	8,1
QSA-R C4: Difficoltà di concentrazione	6	12	4,7

Tabella 6. *Il profilo di uno studente con bassi risultati nella comprensione della lettura.*

4. Tra le strategie affettive sono decisamente inferiori alla media i punteggi ottenuti nella *A2 – volizione* (1,8 punti stanine) e nella *A4 – percezione di competenza* (2,1 punti stanine). Questo significa, da un lato, che lo studente percepisce i compiti che gli vengono assegnati come sproporzionati rispetto alle sue capacità e, dall'altro, che riesce poco a sostenere la motivazione, a proteggerla da stimoli alternativi – “tentazioni” televisive, ludiche o sportive – o dalla stanchezza e dalle eventuali frustrazioni.
5. Per quanto riguarda i fattori cognitivi, colpiscono i punteggi conseguiti in *C1 - strategie elaborative* (3,6 punti stanine) e *C2 – autoregolazione* (1,6 punti stanine). Essi indicano che l'allievo spesso non è in grado di comprendere autonomamente un nuovo concetto e di renderlo significativo, ossia di inserirlo organicamente nella rete di concetti che già padroneggia. Sull'altro fronte, sembra poco capace di controllare i suoi piani di studio, in particolare a livello metacognitivo.
6. Nella strategia *C3 - uso di organizzatori semantici* consegue un punteggio decisamente superiore a quello della popolazione (8,1 punti stanine). Ma, sulla base di quanto abbiamo appena detto, non possiamo attribuire *sic et simpliciter* un significato positivo a questo punteggio. È necessario che gli insegnanti controllino l'uso da parte dell'allievo di questi organizzatori: esso deve essere corretto e variare funzionalmente al cambiare delle discipline.

Il profilo successivo è quello di uno studente che ha prestazioni intermedie rispetto alle due che abbiamo appena presentato.

Si osservi la tabella 8:

1. possiamo subito dire che lo studente ha risposto correttamente a circa la metà delle domande della prova di comprensione della lettura (17 su 36); infatti, in punti stanine, il suo risultato complessivo è simile a quella della popolazione di riferimento (5,1 punti stanine).
2. Il punteggio complessivo, tuttavia, nasconde apprezzabili differenze sui singoli fattori della prova. Lo studente, infatti, ha punteggi elevati nelle abilità associate a *ricostruire la coesione* (8,7 punti stanine) e *individuare l'idea principale* (6,4 punti stanine). Sull'altro versante, però, si riscontrano delle difficoltà nel *lessico* (2,5 punti stanine), nel *compiere operazioni* (3,1 punti stanine) e nel *riconoscere una parafrasi* (3,5 punti stanine).

Fattori	Punteggio grezzo	Max	PS
IT 01 - Localizzare informazioni	3	7	4,6
IT 02 - Riconoscere una parafrasi	1	5	3,5
IT 03 - Compiere operazioni	1	4	3,1
IT 04 - Inferenze	2	5	4,7
IT 05 - Ricostruire la coesione	4	4	8,7
IT 06 - Individuare idea principale	4	4	6,4
IT 07 - Padroneggiare lessico	2	7	2,5
IT 08 - Testo narrativo	8	11	4,5
IT 09 - Testo espositivo	5	11	4,4
IT 10 - Testo non continuo	4	10	4,7
IT 11 - Comprensione lettura	17	36	5,1
QSA-R A1: ansietà di base	11	24	2,3
QSA-R A2: volizione	17	28	3,0
QSA-R A3: attribuzione a cause controllabili	12	20	5,4
QSA-R A4: percezione di competenza	7	12	5,7
QSA-R C1: strategie elaborative	14	24	5,1
QSA-R C2: autoregolazione	16	24	2,6
QSA-R C3: uso di organizzatori semantici	19	32	2,1
QSA-R C4: Difficoltà di concentrazione	16	20	6,4

Tabella 7. *Il profilo di uno studente con risultati medi nella comprensione della lettura, ma con una scarsa padronanza delle strategie d'apprendimento.*

- Per quanto riguarda il questionario sulle strategie di apprendimento possiamo notare che l'*ansietà di base* (fattore A1) è molto bassa (2,3 punti stanine); ma questo sembra essere l'unico elemento positivo di rilievo.
- Il valore assunto dal fattore A2 – *volizione*, infatti, appare come decisamente inferiore a quello medio (3,0 punti stanine) e coerentemente è abbastanza elevato quello sul fattore C4 – *difficoltà di concentrazione* (6,4 punti stanine).
- Tra i fattori cognitivi emergono anche delle difficoltà nella gestione dello studio (C2 – autoregolazione; 3 punti stanine).

6. Sulla base di queste evidenze è possibile ipotizzare che lo studente debba investire una quantità di energie emotive significativamente superiore a quelle che si investono mediamente per raggiungere dei risultati accettabili, ma non brillanti.

Fattori	Punteggio grezzo	Max	PS
IT 01 - Localizzare informazioni	5	7	5,5
IT 02 - Riconoscere una parafrasi	3	5	5,9
IT 03 - Compiere operazioni	1	4	3,1
IT 04 - Inferenze	2	5	4,7
IT 05 - Ricostruire la coesione	2	4	4,3
IT 06 - Individuare idea principale	4	4	6,3
IT 07 - Padroneggiare lessico	5	7	6,8
IT 08 - Testo narrativo	7	11	4,8
IT 09 - Testo espositivo	7	11	5,6
IT 10 - Testo non continuo	6	10	5,4
IT 11 - Comprensione lettura	22	36	5,4
QSA-R A1: ansietà di base	12	24	4,1
QSA-R A2: volizione	22	24	6,6
QSA-R A3: attribuzione a cause controllabili	25	32	5,5
QSA-R A4: percezione di competenza	18	20	7,7
QSA-R C1: strategie elaborative	18	24	6,6
QSA-R C2: autoregolazione	24	28	7,1
QSA-R C3: uso di organizzatori semantici	10	20	4,0
QSA-R C4: Difficoltà di concentrazione	4	12	2,6

Tabella 8. *Il profilo di uno studente con risultati medi nella comprensione della lettura, ma con un'elevata padronanza delle strategie d'apprendimento.*

Il profilo riprodotto nella tabella precedente è quello di un allievo che, come il precedente ha una media capacità di comprensione della lettura, ma un'elevata padronanza delle strategie di studio.

1. I punti stanine che ottiene nella prova sono, infatti, pari a 5,4.

2. Le prestazioni sono leggermente superiori a quelle medie della popolazione quando si tratta di *individuare l'idea principale* espressa nei testi (6,3 punti stanine – si note come questo punteggio sia il massimo conseguibile in questo fattore a causa del basso numero di quesiti e della loro facilità media) e di mostrare la propria padronanza del lessico (6,8 punti stanine).
3. Risulta mediamente alta la volizione (6,6 punti stanine) e parallelamente bassa la difficoltà di concentrazione (2,6 punti stanine).
4. La percezione di competenza è decisamente superiore a quella della popolazione (punti stanine 7,7).
5. Punteggi simili si registrano nel fattore autoregolazione (7,1 punti stanine) e appena inferiori nelle strategie elaborative (6,6).

Il profilo successivo lo presentiamo perché è difficilmente interpretabile (tab. 9). Lo studente:

1. ha punteggio molto elevato nella prova di comprensione della lettura (8,4 punti stanine) e le differenze che si notano sui singoli fattori sono probabilmente attribuibili alla struttura della prova (come nel caso del profilo del primo che studente che abbiamo esaminato).
2. per quanto riguarda i fattori cognitivi, sembra che l'allievo non abbia assolutamente un metodo di studio (0,0 punti stanine sul fattore *C1 - strategie elaborative* e 1,0 punto stanine sul fattore *C3 - uso di organizzatori semantici*).
3. alla luce del QSA-R, i risultati conseguiti nella prova di comprensione della lettura non sono spiegabili o comprensibili. Sotto l'ipotesi che l'allievo sia stato sincero, è necessario, quindi, rilevare altre informazioni sia per comprendere il profilo sia, in altri contesti, per assumere decisioni didattiche.

Cinque profili. Molto diversi. Hanno un valore paradigmatico:

1. lo studente “modello”;
2. l'allievo che possiede probabilmente un bisogno educativo speciale (da ora BES);

Fattori	Punteggio grezzo	Max	PS
IT 01 - Localizzare informazioni	7	7	7,7
IT 02 - Riconoscere una parafrasi	5	5	9,2
IT 03 - Compiere operazioni	3	4	6,7
IT 04 - Inferenze	3	5	6,4
IT 05 - Ricostruire la coesione	3	4	6,0
IT 06 - Individuare idea principale	4	4	6,4
IT 07 - Padroneggiare lessico	6	7	8,2
IT 08 - Testo narrativo	10	11	7,9
IT 09 - Testo espositivo	9	11	7,3
IT 10 - Testo non continuo	8	10	7,1
IT 11 - Comprensione lettura	31	36	8,4
QSA-R A1: ansietà di base	16	24	6,0
QSA-R A2: volizione	17	24	3,3
QSA-R A3: attribuzione a cause controllabili	28	32	7,3
QSA-R A4: percezione di competenza	9	20	1,5
QSA-R C1: strategie elaborative	7	24	0,0
QSA-R C2: autoregolazione	21	28	5,3
QSA-R C3: uso di organizzatori semantici	5	20	1,0
QSA-R C4: Difficoltà di concentrazione	8	12	6,7

Tabella 9. *Il profilo di uno studente difficilmente interpretabile.*

3. due alunni con prestazioni medie nella prova di comprensione della lettura, ma con un'opposta padronanza delle strategie di apprendimento: molto elevata, da un lato, e infima, dall'altro;
4. uno studente con un profilo difficilmente comprensibile.

Sul piano didattico la conseguente necessità di interventi molto diversi.

È probabile, infatti, che lo studente “modello” sia in grado di comprendere larga parte dei messaggi d’istruzione. In questo caso è probabilmente opportuno ricorrere a misure di individualizzazione solo per consentire all’allievo di sviluppare competenze che nella didattica ordinaria non possono essere sufficientemente valorizzate.

Il secondo profilo riguarda un allievo che ha difficoltà a comprendere ciò che legge. E bassissimi livelli di volizione e percezione di competenza. Probabilmente, quindi, una motivazione bassa o molto bassa. Quest'alunno non possiede verosimilmente le risorse per apprendere, per completare con successo un percorso d'istruzione. Ha probabilmente un BES. Ma – e sottolineiamo quest'osservazione con particolare vigore – si noti la cautela con cui ci siamo espressi: lo studente *probabilmente* ha un BES. Solo *probabilmente*. I profili hanno diversi limiti: teorici, metodologici e informativi; essi permettono solo di formulare congetture. Un elemento questo del quale è opportuno che gli insegnanti abbiano grande consapevolezza⁴⁹. Se, dopo ulteriori indagini, l'ipotesi viene corroborata, allora è opportuno che la scuola provveda con misure di individualizzazione tali da esercitare un effetto sulla stessa organizzazione educativa dell'istituto: si tratta di misure, infatti, che prevedono l'abbandono, per esempio, dell'organizzazione oraria su base settimanale e dell'unità classe.

Il terzo e il quarto caso sono, come s'accennava, di particolare rilievo sul piano della ricerca scientifica – perché, s'è detto, potrebbero aiutare a comprendere la ragione per cui la correlazione lineare tra risultati d'apprendimento e padronanza delle strategie d'apprendimento è di bassa intensità – e conseguentemente su quello didattico.

Entrambi gli studenti hanno capacità di comprensione della lettura molto simili a quelle medie della popolazione di riferimento; ma il primo ha una bassa padronanza delle strategie di apprendimento, mentre il secondo l'ha elevata.

S'immagini adesso una situazione di studio autonomo pomeridiano. Possiamo ipotizzare che il primo allievo debba investire molte delle proprie risorse solo per iniziare l'attività, con la consapevolezza di raggiungere risultati mediocri, ossia appena sufficienti, a prescindere dall'intensità del suo sforzo. Il secondo, invece, si trova in una situazione completamente diversa: se i dati del profilo vengono corroborati, è possibile immaginare che lo studente orchestri con una certa maestria le sue competenze strategiche⁵⁰ sino a che non è consapevole di aver raggiunto risultati d'apprendimento che sul piano sociale sono appena accettabili.

Due situazioni molto diverse. Associate probabilmente a una percezio-

⁴⁹ In merito cfr. A. Giacomantonio, *Hypoteses non fingo. I profili degli allievi: potenzialità e insidie*, in «Formazione & Lavoro», n. 1, 2013, pp. 72-83.

⁵⁰ Sulla relazione tra competenze, competenze strategiche e strategie di apprendimento cfr. Epifani E., Grządziel D., Margottini M., Ottone E., Pellerrey M., *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, CnoS-FAP, Roma 2013, pp. 55-100.

ne di benessere, di qualità della vita opposta: molto bassa nel primo caso, alta nel secondo. Si pensi, per esempio, al fatto che i due studenti devono investire quantità di tempo molto differenti nello studio per raggiungere i medesimi traguardi.

Qualora quest'ipotesi – ancora grezza – fosse corroborata da ulteriori analisi e ricerche, sarebbe facile spiegare la bassa forza della correlazione tra i due fattori: il rendimento scolastico e la capacità di orchestrare delle competenze strategiche. Il coefficiente di correlazione R di Bravais-Pearson prevede, infatti, che tra i due insiemi di variabili esista una relazione lineare: al crescere dell'uno aumenta anche il valore dell'altro. Sotto quest'ipotesi, quindi, dovremmo avere:

1. basso rendimento scolastico e bassa padronanza delle strategie d'apprendimento;
2. profitto scolastico medio e media capacità di orchestrazione delle competenze strategiche;
3. elevati risultati d'apprendimento e elevata maestria nella mobilitazione delle strategie d'apprendimento-

Ma solo i primi due profili analizzati sono coerenti con questa previsione rappresentandone i due estremi; i due profili in esame suggeriscono, invece, che per accrescere il potenziale esplicativo delle nostre ipotesi occorre abbandonare le congetture sulla linearità della relazione. Qualora le nostre caute riflessioni non fossero destituite di fondamento,

gli interventi didattici dovrebbero essere molto differenti nei due casi in analisi. Se con il secondo studente bisogna, infatti, lavorare sul significato che attribuisce al compito di istruirsi, con il primo bisogna elaborare un ampio programma d'intervento finalizzato ad accrescere, da una parte, il controllo dei meccanismi di autoregolazione e, dall'altra parte, la sua volizione diminuendo contemporaneamente le difficoltà di concentrazione.

Il quinto caso. L'ultimo profilo-tipo. Le alte capacità di comprensione della lettura si accompagnano a una padronanza difficilmente intellegibile delle competenze strategiche, che culmina con un punteggio pari a 0 nelle *strategie elaborative*.

Nella nostra esperienza questo fatto ha assunto significati diversi:

- a volte si è trattato di studenti che hanno risposto casualmente alle domande del questionario o di allievi che hanno risposto cercando di compiacere il valutatore;
- altre gli insegnanti, sulla base della loro conoscenza dello studente e di fattori contestuali, riuscivano facilmente ad attribuire un significato al profilo;
- altre volte ancora, infine, il profilo rimaneva oscuro e i docenti si

sono assunti il compito di individuarne la ragione chiedendola direttamente allo studente.

L'unica situazione su cui è possibile una riflessione è la prima. Si tratta di due situazioni diverse, ma con un preoccupante comun denominatore. I due comportamenti, infatti, sembrano tipici di quanti hanno sviluppato un atteggiamento negativo nei confronti della valutazione; una rappresentazione capace di generare, direbbe Boudon, effetti perversi. Nonostante, infatti, si possa mettere in dubbio l'idea per cui il modello generale dell'indagine di deweyana memoria sia una rappresentazione fedele di *come pensiamo*⁵¹, è innegabile che l'individuazione e l'organizzazione dei mezzi in un piano di lavoro per il conseguimento di un fine in vista poggi su ampi atti valutativi che riguardano sia la situazione esistenziale problematica che vive l'individuo sia piani di lavoro alternativi. In questa prospettiva è facile intuire quali potrebbero essere le conseguenze di un atteggiamento negativo nei confronti della valutazione – dell'auto- e dell'etero- – anche se limitassimo il contesto di vita a quello scolastico. Ne consegue che uno dei primi compiti didattici che deve assolvere l'équipe dei docenti è quello di destrutturare quest'atteggiamento.

Cinque profili-tipo. Cinque profili che, da un lato, dovrebbero facilitare l'interpretazione autonoma di altri profili individuali e, dall'altro, dovrebbero informare la programmazione e i dispositivi di individualizzazione.

In quest'ultima prospettiva, però, il servizio *Su misura* rende disponibili anche altre informazioni.

9. I profili per l'individualizzazione

Queste analisi, più raffinate rispetto alle precedenti e non automatizzabili, sono progressivamente restituite alle scuole che aderiscono al servizio. Si tratta dei *profili per l'individualizzazione*, ottenuti anch'essi dal dispositivo di valutazione diagnostica. Di seguito ne presentiamo una versione sintetica: manteniamo gli stessi dati, ma li riproduciamo in modo riassuntivo. Le informazioni riguardano 641 studenti che hanno compilato gli strumenti tra settembre e ottobre del 2014.

Gli allievi sono stati divisi in 4 classi sulla base del loro rendimento complessivo nella prova di comprensione della lettura e in quella di matematica (tab. 10).

⁵¹ Cfr. Dewey J., *Come pensiamo*, tr. it. La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1961; Id., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

Tipi di allievi	Comprensione della lettura				Matematica			
	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. dev.</i>	<i>Stanine</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. dev.</i>	<i>Stanine</i>
Studenti “modello”	145	21,4	4,4	5,5	145	21,8	3,0	5,6
“Italianisti” con rendimento basso in matematica	130	27,0	2,9	7,5	130	13,8	3,5	2,8
“Conoscitori dell’italiano” con rendimento pessimo in matematica	217	20,1	2,1	5,0	217	11,6	2,7	2,0
Probabili BES	149	12,9	2,6	2,5	149	11,7	3,8	2,0
Totale	641	20,1	5,6	5,0	641	14,4	5,2	3,0

Tabella 10. *Distribuzione del rendimento nelle due prove per tipi di studenti (misure di tendenza centrale e di dispersione).*

La divisione è stata svolta per mezzo della *cluster analysis* ñ “obiettivo condiviso da questi strumenti è assegnare i casi della matrice dei dati [nel nostro caso, gli studenti] a un numero ristretto di tipi o gruppi, massimizzando l’omogeneità fra i casi collocati all’interno dei gruppi e l’eterogeneità tra i casi collocati in gruppi diversi”⁵².

Confrontiamo il profilo degli studenti che hanno probabilmente un BES – ci permettiamo di sottolineare l’avverbio *probabilmente* – con quello degli *studenti modello*.

Alla prima classe appartengono 149 allievi. Per essi si registrano i punteggi più bassi nelle due prove: rispettivamente di 2,5 e 2 punti stanine. Si tratta di allievi che si presume abbiano serie difficoltà a comprendere ciò che leggono e una conoscenza della matematica elementare.

Gli *studenti “modello”* sono 145. Nella prova di comprensione della lettura ottengono 5,5 punti stanine (un punteggio inferiore solo a quello degli “*Italianisti*” con rendimento basso in matematica); ma sono gli unici che ottengono un punteggio accettabile in matematica (5,6 punti stanine).

Per quanto riguarda le strategie di apprendimento, nella tabella 11 presentiamo solo le tre per cui si rilevano differenze significative tra le quattro classi di studenti.

Gli allievi con probabile BES appaiono come quelli più disorientati (C3). Il loro livello di ansietà di base è elevato (A1) e tendono ad attribuire il fallimento a cause incontrollabili (A4). Risulta forse opportuno, per esempio

⁵² G. Di Franco, *Tecniche e modelli di analisi multivariata*, Franco Angeli, Milano, 2011, p. 147.

mediante delle interviste, comprendere più approfonditamente quali sono le cause percepite di insuccesso. Viene attribuito alla poca intelligenza? A fattori esterni quali le condizioni di vita della famiglia o il rapporto con gli insegnanti? La destrutturazione di questo stile di attribuzione, potrebbe esercitare un'influenza positiva sulla motivazione di questi studenti.

Gli *studenti modello* appaiono, invece, poco disorientati e non sembra che attribuiscono il proprio successo o il proprio fallimento a cause incontrollabili. L'ansia, però, è probabilmente troppo elevata. L'analisi è semplificata. Ma ci sembra che emergano ugualmente due elementi di grande rilievo per orientare le decisioni didattiche di una scuola o di una rete. Da un lato, è necessario un investimento sulla matematica: gli *studenti modello* sono i migliori e ottengono i 2/3 dei punti conseguibili (22 su 32). Sono pochi, soprattutto se consideriamo che lo strumento è costituito da quesiti di facilità media.

Fattori	Tipi di studenti	N	Mean	Std. dev.
C3: senso di disorientamento e difficoltà a organizzarsi nello studio.	Studenti "modello"	137	16,4	3,9
	"Italianisti" con rendimento basso in matematica	119	16,6	3,8
	"Conoscitori dell'italiano" con rendimento pessimo in matematica	196	18,3	4,1
	BES	134	19,9	4,1
	Total	586	17,9	4,2
A1: ansietà di base, difficoltà a controllare le reazioni emotive.	Studenti "modello"	137	23,0	6,8
	"Italianisti" con rendimento basso in matematica	119	22,3	6,2
	"Conoscitori dell'italiano" con rendimento pessimo in matematica	196	25,0	6,4
	BES	134	25,2	6,2
	Total	586	24,0	6,5
A4: attribuzione del successo o del fallimento a cause incontrollabili.	Studenti "modello"	137	15,9	3,8
	"Italianisti" con rendimento basso in matematica	119	15,5	4,1
	"Conoscitori dell'italiano" con rendimento pessimo in matematica	196	17,3	3,9
	BES	134	18,5	4,1
	Total	586	16,9	4,1

Tabella 11. *Distribuzione dei punteggi ottenuti dai tipi di studenti nelle tre strategie d'apprendimento che distinguono gli stessi tipi (misure di tendenza centrale e di dispersione).*

Dall'altro lato, per gli studenti che probabilmente hanno un BES, è necessario un intervento didattico di recupero tempestivo per evitare l'insuccesso al quale sembrano destinati. In questo caso è assolutamente necessario che le esigenze della didattica "curricolare" passino in secondo piano. La questione non riguarda solo il singolo insegnante, ma i Consigli di classe e soprattutto le scuole. Sono esse che devono dotarsi della struttura organizzativa necessaria per garantire il successo scolastico anche a questi allievi.

Bibliografia

- Bay M., Grządziel D., Pellerey M., *Promuovere la crescita delle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, CnoS-FAP, Roma, 2010.
- Benvenuto G., Giacomantonio A. (a cura di), *La valutazione scolastica: letture e riflessioni. Un'antologia di testi sulle teorie della valutazione*, Roma, Nuova Cultura, 2008.
- Bloom B. S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, tr. it. Armando, Roma, 1979.
- Bloom B.S., *Learning for mastery*, in «Evaluation Comment», 1 (2), 1968, pp. 1-12; cfr. anche Block J. H. (a cura di), *Mastery learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, tr. it. Loescher, Torino, 1972.
- Bolletta R., *L'attività del centro di validazione*, in Vertecchi B. (a cura di), *L'Archivio Docimologico per l'Autovalutazione delle Scuole. Che cos'è, come si usa*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it. Feltrinelli, Milano, 2015.
- Calonghi L., Coggi C., *Valutazione dinamica delle competenze*, in «Orientamenti pedagogici», a. XLVIII, n. 4, Luglio-Agosto 2001.
- Chapman C., Sammons P., *School self-evaluation for school improvement: what works and why?*, Project Report, CfBT Education Trust, 2016.
- Claparède E., *La scuola su misura*, tr. it. Firenze, La Nuova Italia, 1952; Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1967.
- Comoglio M., «Prefazione», in C.A. Tomlinson, *Adempiere la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*, tr. it. LAS, Roma, 2006.
- Corsini C., *La validità di contenuto delle prove INVALSI di comprensione della lettura*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", 6, n. 10, 2013.
- Dewey J., *Come pensiamo*, tr. it. La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1961.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Dewey J., *Teoria della valutazione*, tr. it. La Nuova Italia, Firenze, 1960.

- Di Franco G., *Tecniche e modelli di analisi multivariata*, Franco Angeli, Milano, 2011.
- Domenici G., *Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione*, «Educational Science & Society», vol. 2, 2011.
- Epifani E., Grządziel D., Margottini M., Ottone E., Pellerey M., *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, CnoS-FAP, Roma 2013.
- Giacomantonio A., *Hypoteses non fingo. I profili degli allievi: potenzialità e insidie*, in «Formazione & Lavoro», n. 1, 2013, pp. 72-83.
- Giacomantonio A., *I talenti di Gianni. Presentazione di un dispositivo di valutazione diagnostica*, in «Formazione & Lavoro», n. 1, 2013.
- Giacomantonio A., Piancastelli L., *Su misura. Un servizio per valutare, progettare, migliorare*, in Nirchi S., Capogna S. (a cura di), *Tra educazione e società nell'era delle ICT. Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*, Anicia, Roma 2016, pp. 63-85.
- Giovannini M. L., Ghetti M., *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. I. In entrata e in uscita dalla classe prima*, Led, Milano, 2015.
- Giovannini M. L., *La valutazione*, Milano, Mondadori, 1955.
- INVALSI, *Quadro di riferimento della prova di italiano. Prova di italiano nell'obbligo di istruzione*, INVALSI, Roma, 2013.
- Lastrucci E., *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Anicia, Roma, 2016, terza edizione accresciuta e aggiornata.
- Lastrucci E., *Valutazione diagnostica*, Anicia, Roma, 2004.
- Maccario D., *Valutare per promuovere il successo scolastico*, «Educational Science & Society», vol. 2, a. 2, luglio-dicembre 2011.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci editore, Roma 2015.
- Mullis I. V.S., Martin M.O., Ruddock G. J., O'Sullivan C. Y., Preuschoff C. (a cura di), *Quadro di riferimento di TIMSS 2011*, tr. it. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, 2012.
- Mullis I. V. S., Martin M. O. (a cura di), *Timss 2015 Assessment Frameworks*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Chestnut Hill, MA, 2013.
- Mullis I. V. S., Martin M.O., Ruddock G. J., O'Sullivan C. Y., Arora A., Erberber E., Caputo A.M., Zicchi C., *TIMSS 2007. Quadri di riferimento per la valutazione*, tr. it. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2005.
- Ottone E., *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Anicia, Roma, 2014.
- Pellerey M., *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, SEI, Torino, 1994.

- Pellerey M., *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, LAS, Roma, 1996.
- Pozio S., *La risoluzione di prove di competenza matematica. Analisi dei risultati italiani nell'indagine OCSE (Pisa, 2003)*, Roma, Nuova Cultura, 2011.
- Robasto D., *Una nuova expertise del corpo docente a supporto dell'autovalutazione scolastica*, in «Form@re», vol. 16, n. 2, 2016.
- Tomlinson C.A., *The Differentiated classroom*, ASCD, Alexandria (VA), 1999.
- Vertecchi B., Agrusti G., *Laboratorio di valutazione*, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, Editori Riuniti, Roma, 1984.
- Weeden P., Winter J., Broadfoot O., *Valutare per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, tr. it. Erickson, Trento 2009.
- Zanniello G., *Dalla pedagogia della persona alla didattica per la persona*, in Cicatelli S., Malizia G. (a cura di), *La scuola della persona*, Armando, Roma, 2010.

www.competenzestrategiche.it

Analisi dei risultati: profitto, competenze, produttività sociale

di *Emilio Lastrucci*

1. La tradizione della docimologia e la valutazione del profitto

Fin dalle sue origini, la docimologia, quale scienza della valutazione in ambito scolastico e professionale, ha concentrato completamente ed esclusivamente la sua attenzione sul *profitto*, inteso quale risultato dell'apprendimento, ovvero come complesso delle conoscenze/competenze acquisite, ed accertato, tramite *prove oggettive*, a conclusione di un segmento parziale di un percorso di insegnamento-apprendimento (*valutazione formativa*) oppure al termine dell'intero percorso (*valutazione sommativa*¹).

La misurazione del profitto conserva attualmente una rilevanza centrale all'interno di qualunque attività formativa e di conseguenza anche nel contesto scolastico, nella misura in cui la verifica del successo o meno dell'apprendimento, attuata a breve termine rispetto al momento in cui l'intervento didattico è stato compiuto, continua a costituire una necessità imprescindibile per una didattica che pretenda di fondarsi su basi realmente scientifiche. Della valutazione del profitto si sono occupati specificamente A. Giacomantonio e A. Testa nel precedente contributo, nel tentativo di incentivare e preparare il lettore fornendogli le basi conoscitive e la padronanza tecnica essenziale - all'uso di quello che attualmente costituisce uno dei più importanti e potenti strumentari e repertori tecnici posti al servizio delle scuole sull'intero territorio nazionale - oltre a quelli messi a disposizione dall'istituzione centrale (ossia l' INValSI) preposta a tale scopo, vale a dire la piattaforma "Su Misura".

¹ Per un *excursus* storico essenziale delle teorie, delle ricerche e delle pratiche in campo docimologico, cfr. E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia, 3° ediz. accresciuta e aggiornata, 2016, nonché E. Lastrucci, *La ricerca scientifica in campo educativo*, Roma, Anicia, 2014.

La valutazione del profitto, insomma, si identifica con l'accertamento del conseguimento degli obiettivi programmati ad ogni "tappa" dell'itinerario didattico (coerentemente con una logica del procedere "step by step") e svolge quindi la determinante funzione di *dispositivo regolatore*, il quale ci segnala ad ogni snodo del percorso la riuscita del singolo intervento eseguito, in funzione di una decisione circa il passaggio all'unità successiva oppure la ripetizione (con approcci alternativi) della stessa unità. Tuttavia, la conferma che uno specifico obiettivo o un corpus di obiettivi sono stati raggiunti e quindi che certi particolari contenuti di conoscenza o abilità specifiche sono stati acquisiti, in quanto il soggetto mostra, rispettivamente, di possederli o padroneggiarli non appena l'intervento didattico si è concluso, non risulta sufficiente ad assicurare che quelle conoscenze o abilità si consolidino e permangano nel tempo disponibili al soggetto stesso (ciò che richiede in genere rinforzi ripetuti e differiti che non sempre possiamo prevedere o garantire), che vengano collocate ed inquadrare efficacemente in un sistema più ampio e complesso di altre conoscenze ed abilità specifiche, che risultino trasferibili ad altri contesti conoscitivi ed esperienziali diversi da quelli attraverso cui la loro prima assimilazione ha avuto luogo (*transfer di apprendimento*), che possano costituire adeguatamente condizione e premessa per il conseguimento di altre abilità o conoscenze delle quali risultano propedeutiche, che, infine, si traducano, a distanza di tempo ed in situazioni che l'istituzione scolastica e formativa, nella maggioranza dei casi, non ha ormai più modo di mantenere sotto controllo, in concrete *competenze*, esercitate nei contesti lavorativi e sociali reali nei quali il soggetto si troverà ad operare.

2. Output ed outcome

Sulla scorta di simili presupposti, come già anticipato nel secondo capitolo, nei tempi più recenti, tanto alcuni tra i più autorevoli specialisti della valutazione in ambito europeo (soprattutto a livello di elaborazione teorica e di realizzazione di ricerche) quanto gli esperti che hanno lavorato nell'ambito di organismi internazionali per la messa a punto di sistemi di indicatori utili a valutare e comparare la qualità dei processi e dei risultati conseguiti dai diversi sistemi scolastici nazionali (come nel caso degli indicatori OCSE) oppure proprio ai fini dell'autovalutazione di istituto (come nel caso dei modelli scaturiti dalle esperienze dell'*Effective School Improvement*) hanno riconosciuto la necessità di non ridurre la valutazione dei risultati, ossia della qualità del *prodotto scolastico* - definita anche tramite la verifica della sua rispondenza a standard definiti a livello locale,

nazionale o internazionale (cfr. cap. 6) - esclusivamente al profitto, vale a dire al risultato immediato, nonché avulso dal suo contesto di applicazione reale, dell'apprendimento, ma di considerare il prodotto scolastico in termini più sostanziali e concreti, in rapporto ai contesti reali e alle dinamiche sociali in cui le conoscenze/competenze trovano effettivo esercizio.

Come si è visto, su questa base, nei modelli di indicatori più aggiornati si tende a distinguere fra *output* ed *outcome*, secondo la terminologia di derivazione anglosassone, oppure, in alcune ricerche molto recenti condotte nel contesto italiano, fra *risultati*, coincidenti con il profitto misurato al momento dell'uscita da un certo ciclo dell'istruzione o della formazione (ad esempio i risultati conseguiti negli esami di stato oppure nell'esame finale di diploma, di laurea o di specializzazione in un corso di studi universitario) ed *esiti*, indicanti gli sbocchi occupazionali cui, dopo un certo arco di tempo, il conseguimento del titolo ha dato luogo².

La distinzione fra *output* ed *outcome*, in particolare, viene accolta e sottolineata da G. Domenici. Questi inquadra la questione approfondendo i diversi aspetti della *pertinenza*, la quale, insieme all'*efficacia* e all'*efficienza*, costituisce un elemento della «triade concettuale» che occorre considerare qualora «si desidera esprimere giudizi qualitativi affidabili sulla funzionalità del sistema scolastico³». Secondo Domenici la pertinenza può riferirsi a criteri interni oppure esterni. I primi coincidono, appunto, con gli *outputs*, i quali si riferiscono essenzialmente agli «apprendimenti fatti acquisire alle varie leve di allievi⁴»; i criteri esterni, invece, che riguardano l'*outcome*, «rimandano al livello di riuscita sociale, culturale e persino economica della popolazione in uscita dalla scuola, rilevata a breve, medio e lungo termine, nonché, ormai, alla posizione relativa assunta dal paese nel contesto internazionale⁵».

² Le ricerche sugli esiti, in genere, si propongono di studiare quanti soggetti usciti, con determinati risultati, da un ciclo o corso di studi, hanno trovato occupazione, in quali settori, quanto la loro collocazione occupazionale risulta pertinente rispetto al titolo conseguito, quanto vengono effettivamente «spese sul campo» le competenze acquisite e quanto il corso di studi abbia contribuito in misura efficace e completa a formare le competenze richieste per il tipo di figura professionale prevista, quale corrispondenza sussiste fra il livello dei risultati (es. voto finale) ed il successo ottenuto nella professione, oppure la rapidità dell'inserimento occupazionale, ecc. ecc. A tali ricerche che se affiancano altre di tipo più strettamente longitudinale finalizzate a seguire in modo più possibile continuo i percorsi scolastici, universitari e/o lavorativi di particolari gruppi di soggetti, con lo scopo di evidenziare l'efficacia di ciascun segmento formativo su quelli successivi, misurando il successo conseguito in questi ultimi in virtù dei risultati prodotti dai precedenti.

³ G. Domenici: cfr. *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza, 1993, p. 10.

⁴ *Ibidem*, p. 11.

⁵ *Ivi*. Per l'esplicita formulazione del concetto di *outcome* cfr. altresì G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza, 2a ediz. riveduta ed ampliata, 2000, p. 23.

3. Le due facce della riuscita: produttività sociale e fini individuali

Tale idea della “riuscita”, che viene a configurarsi, in questa ottica, come il concetto-chiave attorno al quale ruota la nozione di *outcome*, rappresenta in effetti un concetto fondamentale ed alquanto complesso, che include una densità di elementi e fattori e merita perciò di essere analizzato e studiato più approfonditamente, attraverso ricerche mirate e specifiche.

La premessa dalla quale muove la mia personale riflessione intorno a tale questione è che la *riuscita* di un percorso/esperienza di studi rivela sostanzialmente due facce: la prima legata ai *benefici che la società ha da trarre dall'effettivo impiego delle competenze acquisite dall'individuo*, la seconda relativa alla *rispondenza degli esiti culturali e professionali raggiunti dall'individuo stesso in rapporto alle proprie aspirazioni ed aspettative e pertanto valutata alla luce del proprio progetto esistenziale*. Occorre infatti muovere dal presupposto che l'attività formativa si situi, da un certo punto di vista, come la massima parte delle altre attività in cui si articola la vita sociale ed istituzionale in una società democratica (lavoro, giustizia, sanità ecc.), all'incrocio fra una direttrice delineata dai fini personali di ciascun individuo membro di quella comunità (che potremmo denotare come “asse teleologico individuale”), la realizzazione dei quali è garantita, in un sistema democratico, da un nucleo fondamentale di diritti sanciti (in questo caso il “diritto allo studio”) ed un'altra determinata dai fini propri della società (l'asse teleologico sociale”). Nell'ideale politico di chi scrive si situa quale principio-chiave l'idea che una società risulti tanto più democratica (ossia quella che io amo chiamare una “democrazia avanzata”, consapevole, con Rousseau, che un sistema democratico perfetto sia da ritenere per principio solo un ideale-limite mai raggiungibile, o, per usare un'espressione kantiana, un puro ideale regolativo) quanto più i fini individuali dell'insieme dei singoli membri, definiti dinamicamente nel solco di un itinerario orientato dalla progettazione e ri-progettazione continua di sé e scanditi da alcuni passaggi cruciali che, in accordo con Durkheim, risultano imposti dalla società⁶, trovano corrispondenza ed armonica coincidenza con i fini propri della società storicamente determinata

nonché G. Domenici (a cura di), *La valutazione come risorsa*, Napoli, Tecnodid, 2000, pp. 176-177.

⁶ Cfr. in part. la raccolta di scritti sull'educazione in lingua italiana É. Durkheim, *Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, 1996. Sul rapporto fra educazione e divisione del lavoro in É Durkheim cfr. E. Lastrucci, «Educazione e divisione del lavoro in É. Durkheim», in *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, vol. 2, n. 2, 2013; E. Lastrucci, *Formare il cittadino europeo*, Roma, Anicia, 2012.

di cui l'individuo è parte. Nella misura in cui, l'acquisizione di un elevato livello culturale e professionale da parte di tutti i cittadini dovrebbe costituire in linea di principio un vantaggio tanto per il singolo individuo quanto per la società (ciò che rappresenta in realtà solo una linea di tendenza, che dipende appunto dal livello di sviluppo ed avanzamento del sistema democratico, ossia dal grado di eguaglianza sostanziale presente in quella società e da una divisione del lavoro articolata tendenzialmente sulla linea orizzontale piuttosto che gerarchie verticali che fanno riferimento ad un sistema piramidale, sostanzialmente basato sulla separazione fra lavoro manuale e lavoro intellettuale), nelle società democratiche avanzate dovrebbe prodursi una naturale tendenza alla coincidenza dei fini individuali con quelli sociali, che si traduce nell'esigenza politica ad *investire* nella formazione (come nella ricerca e negli incentivi alla cultura in genere) in misura più massiccia possibile, in modo da dare massimo impulso allo sviluppo ed al progresso sociale⁷. La valutazione della riuscita sulla base degli esiti, comunque, non può prescindere dal distinguere concettualmente fra ciò che attiene il punto di vista dell'individuo e quanto attiene a quello della società, pur ipotizzando che in linea teorica (o, per meglio dire, in termini ideali) i risultati della valutazione operata su questi due piani dovrebbero tendere a convergere.

La considerazione della prima delle due facce (bilancio costi/benefici eseguito dal punto di vista società) conduce a mettere a fuoco un concetto che possiamo identificare come *produttività sociale*, intendendo con tale espressione la misura del valore delle competenze messe in gioco dall'individuo nella sua attività professionale come nel più ampio contesto della vita sociale in tutte le sue articolazioni (partecipazione alla vita politica a livello locale e nazionale, ad attività associative ed eventualmente a una comunità religiosa e/o attività di volontariato, capacità di introdurre innovazioni, contributo in varie forme alla circolazione di idee, informazioni, valori, formazione della famiglia ed educazione dei figli, trasferimento ad altri soggetti delle proprie conoscenze e competenze e del proprio bagaglio di esperienza ecc. ecc.)⁸.

⁷ Per l'approfondimento di tali temi è utile fare riferimento al celebre libro bianco di Cressons e Flynn, *Insegnare ed apprendere. Verso una società conoscitiva*, ed. it., Bruxelles, Commissione Europea, 1995, nonché al precedente libro bianco Delors (*Crescita, competitività occupazione*, C.E. 1993) e al Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale per il XXI secolo, trad. it. J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 2000.

⁸ Il concetto di produttività sociale è stato utilizzato anche da U. Margiotta quale categoria interpretativa nei modelli di analisi messi a punto da questo Autore.

La considerazione del secondo aspetto rimanda ad un oggetto di analisi che potrebbe essere concepito in termini di un analogo bilancio “costi/benefici”, cioè di una valutazione eseguita dal soggetto interessato del rapporto fra tempo, risorse finanziarie familiari ed impegno profusi per la propria istruzione/formazione, da una parte, ed esiti conseguiti in termini di collocazione professionale e conseguentemente di gratificazione economica, di soddisfazione personale, di potenziali sviluppi di carriera, di riconoscimento e prestigio sociale ecc. dall'altra. In realtà tale valutazione trova fondamento in una più profonda e complesso dimensione interna alla personalità del singolo ed al complesso di aspettative, aspirazioni, proiezioni che si collegano all'immagine di sé e alla conseguente volontà di raggiungere determinati obiettivi in termini di collocazione sociale. Tale valutazione, inoltre, non dovrebbe a nostro giudizio prescindere anche da un bilancio personale sull'esperienza formativa in sé, ossia in quanto parte del proprio vissuto esperienziale. La frequenza degli studi e l'esperienza della vita scolastica acquista infatti, per tutti noi, un senso più profondo e “lascia il proprio segno” dentro di noi, imprimendo tracce indelebili nella nostra personalità e forgiandone in forma duratura tratti essenziali. La scuola rappresenta, insomma, secondo uno stereotipo pedagogico inveterato, un microcosmo, nel quale soggetti in formazione sperimentano in forme ancora embrionali la vita associata ma vivono anche esperienze di vita reale, attraverso le relazioni umane che intrattengono con le figure adulte di riferimento e con i loro pari, che acquistano valenza non soltanto per le loro ricadute sulla vita futura e nel macrocosmo della comunità allargata, ma anche in quanto tali e nel momento in cui sono vissute. Un bilancio dell'esperienza formativa eseguito dal punto di vista personale del soggetto interessato non può non tenere conto di questo insieme più ampio e complesso di aspetti e di riverberi sulla sua esistenza attuale.

4. La valutazione degli esiti nell'autoanalisi di istituto

Per poter effettivamente valutare la *qualità del prodotto scolastico* e sulla base di essa determinare la *qualità dell'istruzione*, espressione mediante la quale, seguendo Vertecchi, denotiamo il complesso di processi, azioni, servizi ecc. che la scuola ha attuato/erogato ai propri allievi e che rappresenta la variabile indipendente (in realtà, dovremmo dire, il sistema intricatissimo di variabili indipendenti sussunte sotto un unico concetto), occorrerebbe quindi eseguire indagini di *follow-up*, ossia basate su controlli differiti di medio e lungo termine sui “destini” dei propri allievi “licenziati”, che permettano di seguirne i percorsi di studio e professionali suc-

cessivamente alla loro uscita per verificarne la riuscita. Negli ultimi anni alcune istituzioni scolastiche, così come diverse università, hanno iniziato ad intraprendere indagini longitudinali di questo tipo attraverso la messa a punto di progetti sperimentali⁹ e non v'è dubbio che la "ricerca sugli esiti" costituisce un settore nuovo molto promettente dell'indagine empirica in campo educativo, che andrà certamente espandendosi e diffondendosi nel prossimo futuro. In tale prospettiva, non dovrebbe apparire, ragionevolmente, 'eutopistico' che le singole istituzioni scolastiche prevedano di eseguire indagini sui percorsi ulteriori della loro utenza e dai risultati di tale indagine (che verrebbe a costituire una componente importante e particolarmente qualificata dell'autovalutazione di istituto) trarre indicazioni utili ai fini di meglio calibrare il progetto formativo in funzione degli "sbocchi" futuri dei propri allievi, magari non ignorando anche la considerazione dei loro fini individuali e comunque cercando di orientare l'analisi sull'orizzonte più ampio che nel presente contributo abbiamo cercato di delineare.

Bibliografia

- Benvenuto G., Giacomantonio A., *Scuola o lavoro?*, Roma, Anicia, 2004.
Benvenuto G., *La scuola diseguale*, Roma, Anicia, 2011.
Benvenuto G., *Percorsi di studio universitari. Monitoraggio delle matricole e studio dei primi esami universitari*, Roma, La Nuova Cultura, 2012.
Cressons E., Flynn P., *Insegnare ed apprendere. Verso una società conoscitiva*, ed. it., Bruxelles, Commissione Europea, 1995.
Delors J., *Crescita, competitività, occupazione*, ed. it. Bruxelles, Commissione Europea, 1993.
Delors J., *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 2000.
Domenici G. (a cura di), *La valutazione come risorsa*, Napoli, Tecnodid, 2000.
Domenici G., *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza, 1993; 2a ediz. riveduta e ampliata, 2000.
Durkheim É., *Educazione come socializzazione*, La Nuova Italia, 1996.

⁹ Un'interessante sperimentazione fu realizzata all'inizio di questo secolo presso alcune scuole superiori della provincia di Latina. Altri analoghi progetti, finanziati da istituzioni pubbliche (come le Province o i Comuni) o private (medie e grandi imprese), sono state realizzate in varie aree del territorio nazionale da quegli anni sino ad oggi. In particolare, degli esiti longitudinali dell'attività formativa si è occupato, attraverso ricerche su vari livelli scolastici ed anche sul livello degli studi universitari, G. Benvenuto, insieme ad altri studiosi e ricercatori. Fra i vari testi che testimoniano tale fermento di ricerca si cfr. in particolare G. Benvenuto, A. Giacomantonio, *Scuola o lavoro?*, Roma, Anicia, 2004. Riguardo l'analisi dei percorsi universitari cfr. in part. G. Benvenuto, *Percorsi di studio universitari. Monitoraggio delle matricole e studio dei primi esami universitari*, Roma, La Nuova Cultura, 2012. Cfr. anche G. Benvenuto, *La scuola diseguale*, Roma, Anicia, 2011.

- Lastrucci E., «Educazione e divisione del lavoro in É Durkheim», in *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, vol. 2, n. 2, 2013.
- Lastrucci E., *Formare il cittadino europeo*, Roma, Anicia, 2012.
- Lastrucci E., *La ricerca scientifica in campo educativo*, Roma, Anicia, 2014.
- Lastrucci E., *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia, 3° edizione accresciuta e aggiornata.

Autodiagnosi: bilancio sullo “stato di salute” dell’istituzione scolastica e definizione delle strategie di miglioramento

di *Emilio Lastrucci*

1. I risultati generali dell’autoanalisi quale base per un bilancio sullo “stato di salute” dell’istituzione scolastica (*check up*)

Già in linea di principio, l’autoanalisi eseguita a livello di istituto, naturalmente, non può costituire un’attività episodica, o addirittura da eseguire una volta per tutte, bensì un’attività da svolgere, per lo meno, periodicamente, a scadenze stabilite, che possono variare in rapporto alle diverse aree sulle quali l’analisi viene esercitata: l’analisi del contesto, per esempio, può essere rinnovata entro tempi abbastanza ampi, poniamo ogni due o tre anni; quella dei livelli di soglia degli alunni va eseguita necessariamente ogni inizio di anno scolastico; quella delle dotazioni strumentali e tecnologiche può subire aggiornamenti anche più frequenti e così via. Dalla normativa vigente questo principio è stato fatto proprio, alla luce dell’afferinarsi della necessità sempre più stringente di un monitoraggio continuo dell’attività formativa, a livello sia di sistema (attraverso la Valutazione di Sistema, al fine di orientare le macro-politiche che determinano un impatto ed una portata in termini di sviluppo ed elevamento della qualità, ossia dell’efficienza e dell’efficacia) sia di ogni singola scuola (attraverso indirizzi interni, in vario modo concertati e/o adeguantisi ai processi di sviluppo del territorio nel quale l’istituzione scolastica è ubicata) di sviluppo e miglioramento determinati da micro-politiche legate ad esigenze di *governance* di quella singola scuola. Il fatto che tale necessità sia divenuta via via più stringente nel corso degli ultimi decenni dipende sostanzialmente dall’accelerazione dei processi evolutivi (di natura economico-produttiva, in particolare quelli connessi alle dinamiche occupazionali e più in generale interne al mondo del lavoro e delle professioni, politico-istituzionale e di

sviluppo della democrazia e soprattutto delle forme partecipative alla vita sociale e civile, scientifico-tecnologica, ed in particolare sul versante delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, culturale demografico-migratoria ecc.) che investono le società più avanzate e che impongono ai sistemi scolastico-educativi di essere sempre allineati in questo avanzamento ed anzi, di dover per il possibile sopravanzare il cambiamento e configurarsi quali fattori propulsivi (e non già "inseguitori") del progresso economico-sociale, culturale e civile.

Intesa quale attività di rilevazione periodica in tempi prestabiliti e distinti in rapporto ai diversi oggetti e scopi dell'analisi, l'autoanalisi di istituto (quale attività di rilevazione/misurazione/analisi finalizzata all'autovalutazione, la quale si esprime sul piano tecnico ed anche legale, nella redazione del RAV e del PdM) può essere paragonata ai *check-up* clinici eseguiti periodicamente al fine di tenere sotto controllo il proprio stato di salute e prevenire l'insorgenza di malattie (o comunque effettuarne diagnosi e quindi interventi precoci nel caso si riscontrassero patologie in atto), anch'essi generalmente eseguiti a scadenze stabilite in funzione dei margini di rischio di contrarre determinate malattie (ad esempio, il controllo della pressione e l'elettrocardiogramma andrebbero eseguiti con una certa frequenza, poniamo ogni due o tre mesi, le analisi per la prevenzione di vari tumori circa una volta l'anno, la *doppler* ogni due o tre anni ecc.).

In effetti, oramai la massima parte degli autori che si occupano di valutazione di sistema ed anche i decisori politici in campo educativo sono orientati a ritenere che il controllo degli indicatori dovrebbe rivestire, almeno idealmente o in linea di principio, per le ragioni poc'anzi richiamate, carattere *continuo*. In tal caso, piuttosto che di autoanalisi, dovremmo parlare di *monitoraggio* del sistema-istituto e dei processi e risultati legati al suo funzionamento. Il concetto di "monitoraggio", infatti, fa in genere riferimento, nei settori di attività nei quali ha avuto origine e più frequente applicazione (ad esempio in campo medico-sanitario) ad un'attività di controllo continuo di determinati "parametri vitali": così avviene infatti, ad esempio, nei reparti ospedalieri di terapia intensiva o nelle sale operatorie, ove una macchina registra continuamente l'andamento di tali parametri e segnala l'eventuale spostamento su livelli di rischio, mentre un operatore osserva costantemente attraverso un monitor, appunto, le variazioni registrate, pronto ad intervenire in caso di pericolo di vita. Un'altra metafora, che fa riferimento a contesti di esperienza di ordine più comune, è quella del *cruscotto* di un veicolo, attraverso il quale il conducente o pilota tiene sotto controllo costantemente il funzionamento della macchina che governa e viene tempestivamente "allertato" dall'ac-

censione di qualche spia od allarme nel caso che qualche misuratore riveli valori in “zona rossa”¹.

L’autoanalisi riveste pertanto, su queste basi, anche una funzione propria, legata all’esigenza di un controllo costante di indicatori “vitali” al fine di poter “correre ai ripari” in modo tempestivo qualora si registrino qualche squilibrio improvviso e si ravvisi uno stato di emergenza e comunque di allarme. Tale funzione dell’autoanalisi risulta quindi indipendente e slegata da una fase di autodiagnosi, nella quale, dopo aver raccolto ed ordinato tutta la documentazione che attesta i risultati delle diverse analisi eseguite ed opportunamente tabulato e magari rappresentato graficamente i dati grezzi e quelli secondari scaturiti dalle eventuali analisi statistiche, si procede ad eseguire una valutazione d’insieme, di natura qualitativa, sui risultati dell’autoanalisi. Quest’ultima costituisce tuttavia il momento saliente dell’autovalutazione, nel quale si “tirano le somme” finali di tutto l’impegnativo e laborioso insieme di attività condotte in sede di autoanalisi e nel quale, pertanto, tutte queste attività confluiscono. Anzi, in verità, il lavoro di autodiagnosi dovrebbe di norma essere impostato preliminarmente all’esecuzione dell’autoanalisi, la quale dovrebbe essere organizzata selezionando le rilevazioni che risulta necessario eseguire ai fini degli specifici aspetti del funzionamento dell’istituto o dei particolari problemi

¹ Questa metafora fu utilizzata dallo scrivente con gruppi di insegnanti e dirigenti scolastici, nonché di dirigenti e quadri di impresa e di formatori della formazione professionale, già dall’inizio degli anni ’90, nell’ambito di corsi sulla valutazione e l’autovalutazione, anche quale strumento impiegato in attività esercitative condotte nel contesto di questi ultimi (ad ogni partecipante veniva chiesto di elaborare il “cruscotto ideale” utile a tenere sotto controllo le variabili implicate nella propria specifica situazione didattica o, nel caso dei Capi di Istituto, nella propria scuola ed i prodotti di questa attività venivano discussi e messi a punto all’interno dei gruppi). Inizialmente l’analogia proposta fu quella del cruscotto dell’automobile; successivamente mi resi conto che quest’ultimo appare troppo semplice e scarno di indicatori per rappresentare adeguatamente la molteplicità e varietà di parametri che occorre tenere sotto controllo nell’attività scolastico-formativa e quindi per rendere ragione della complessità del “sistema-istituto”; per tale motivo sostituii il paragone del cruscotto dell’auto con quello della plancia di comando di un aereo, che rende molto meglio, sul piano impressionistico, la complessità di un sistema di questo tipo. Presumibilmente in virtù della sua immediata intuitività e capacità esemplificativa, la prima versione (quella che si riferisce al cruscotto dell’automobile) ha avuto alquanto fortuna ed è stata ripresa da molti altri autori, soprattutto in lavori finalizzati alla formazione e all’aggiornamento della dirigenza a livello aziendale, la seconda, che continuo ad utilizzare in varie situazioni didattiche e che a fini “didascalici” continuo a ritenere molto più efficace, trova sovente inferiore riscontro e rivela quindi minore efficacia comunicativa, probabilmente perché l’esperienza di pilotaggio di un aereo risulta decisamente più distante dall’esperienza ordinaria rispetto alla guida dell’automobile e l’evidente complessità del quadro di comandi di un velivolo tende inevitabilmente ad inibire e spaventare chiunque non ne abbia qualche minima competenza diretta.

che attraverso di essa si intende approfondire. Nei paragrafi che seguono esamineremo quindi più da presso l'atteggiamento che occorre assumere in sede di autodiagnosi ed i principi metodologici, euristici e deontologici generali che ne orientano l'esecuzione.

2. L'autodiagnosi quale fase di transizione tra l'autoanalisi e la definizione delle strategie di miglioramento

Come chiarito a conclusione del paragrafo precedente, l'*autoanalisi* costituisce il momento meramente *tecnico* dell'autovalutazione, attraverso cui viene eseguita la *misurazione* di alcune variabili, indicatori e/o indici, sulla base della quale ottenere i dati utili e necessari al fine di *valutare* l'andamento dei processi attivati ed il valore dei risultati conseguiti, in relazione ad alcuni valori di riferimento relativi e/o assoluti (*standard*), valutazione sulla base della quale dovranno essere, a loro volta, assunte decisioni in merito alle strategie di miglioramento da implementare. Questa attività di valutazione complessiva dei dati ottenuti tramite l'autoanalisi l'abbiamo definita, nel nostro modello, *autodiagnosi*. Fra autoanalisi ed autodiagnosi sussiste, in sostanza, la differenza che in docimologia viene pressoché unanimemente riconosciuta sussistere, in generale, fra *misurazione* e *valutazione*. Questa distinzione, della quale Aldo Visalberghi ha delineato con grande chiarezza e profondità i fondamenti logici e pragmatici nell'opera *Misurazione e valutazione nel processo educativo*², riprendendola poi in altri scritti, e che è stata richiamata e sviluppata poi da Mario Gattullo³, va posta alla base, in generale, di qualunque attività valutativa in ambito formativo (così come in altri settori di attività in cui si articola la società organizzata e che si fondano sui principi ed i canoni di qualche scienza ad essi collegata, per esempio quello dell'economia o quello medico-sanitario), quale ne sia lo scopo e l'ambito specifico di applicazione.

² Milano, Ed. Comunità, 1955. Visalberghi è, come noto, il più importante pedagogista italiano che ha introdotto nel nostro Paese i principi della docimologia e la pratica della valutazione oggettiva nel sistema formativo, dando altresì vita, presso l'Università di Roma "La Sapienza", ad una delle più importanti scuole di pedagogia sperimentale sviluppatesi in Italia, insieme a quella sviluppata all'interno del Pontificio Ateneo Salesiano, a partire dal lavoro svolto da Luigi Calonghi e poi da Michele Pellerey ed altri autori.

³ *Didattica e docimologia*, Roma, Armando, 1968. Cfr. in proposito anche B. Vertecchi, *Valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976; Maragliano R.,-Vertecchi B., *La valutazione nella scuola di base*, Roma, Editori Riuniti, 1978; Vertecchi B., *Manuale della valutazione*, Roma, Editori Riuniti, 1984; per una sintetica presentazione della questione e rassegna storico-critica, cfr. anche E. Lastrucci, *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*, Roma, Anicia, 2000, cap.12.

A differenza dell'*autoanalisi* (momento della misurazione), l'*autodiagnosi* (momento della valutazione) non si avvale di tecniche e strumenti che consentono un approccio rigidamente quantitativo ed oggettivo, bensì si sostengono su un'attività che, pur supportata da schemi logici e principi/criteri interpretativi rigorosi, segue procedimenti di pensiero di carattere, per dir così, più flessibile e dinamico. L'autodiagnosi si fonda cioè, essenzialmente, su un *ragionamento complessivo e comparativo* derivante da uno *sguardo d'insieme* dei risultati quantitativi ottenuti tramite le misurazioni eseguite in sede di autoanalisi, finalizzato ad ottenere valutazioni qualitative e di sintesi fondate su tali dati e, sulla scorta di queste, come già detto, sull'assunzione di decisioni "strategiche" per il futuro funzionamento dell'organizzazione scolastica e per la realizzazione dei propri fini peculiari.

È quasi superfluo sottolineare l'importanza decisiva del momento dell'autodiagnosi, quale procedura che segna il passaggio fra l'autoanalisi e l'assunzione delle decisioni strategiche, ai fini di rendere efficaci e fondate queste ultime. L'affidabilità delle decisioni dipenderà infatti in misura determinante dalla lettura complessiva dei dati, ossia dal momento interpretativo e valutativo in senso stretto in rapporto a quello della misurazione, per sua natura (cioè proprio in quanto si basa su rigide procedure di rilevazione e di misura e quindi fondate su "certezze" di natura matematica) maggiormente controllabile. L'oggettività e certezza dei dati ottenuti in sede di autoanalisi, fondata magari su una notevole raffinatezza ed un'estrema affidabilità scientifica degli strumenti e delle metodologie/tecniche impiegate rischiano, insomma, di essere completamente vanificate (conservando magari l'illusione che le decisioni assunte siano valide perché suffragate da procedure di analisi altamente rigorose e sofisticate) qualora si commettano errori di valutazione e si compiano quindi interpretazioni distorte e/o tendenziose dei dati (generalmente a causa della tendenza a leggere nei dati ciò che vi si vorrebbe leggere o si è più portati a leggere).

In questo contributo cercheremo perciò di indicare alcune di quelle che riteniamo procedure euristiche particolarmente utili ed efficaci, nonché basate sul massimo rigore logico-interpretativo, da seguire in sede di autodiagnosi al fine di rendere i giudizi espressi in sede di autodiagnosi e le decisioni su di essi basate più equilibrati, meglio fondati e per il possibile "imparziali" ed "obiettivi", ossia esenti dall'influenza di pre-comprensioni, condizionamenti ideologici e proiezioni più o meno inconse di aspettative e desideri sulla realtà oggettiva che i dati tendono a descriverci.

3. Il raffronto dei punti di vista

Dall'insieme delle argomentazioni svolte sin qui in tutto il corso del volume, ed in particolare nei capitoli relativi alla terza parte, si è potuto senz'altro evincere che il modello di autovalutazione di istituto da noi proposto non si basa sull'idea che quest'ultima debba costituire appannaggio ed esclusivo compito e responsabilità di un'unica figura (in tal caso, inevitabilmente dal dirigente scolastico, eventualmente supportato da una ristretta commissione da lui nominata o da altre figure tecniche interne oppure esterne all'istituzione scolastica), bensì debba per il possibile chiamare in causa, tanto in qualità di responsabili ed esecutori dell'analisi, quanto in termini di suoi destinatari, ossia di soggetti da cui vengono raccolte – attraverso la compilazione di questionari, il rilascio di interviste ecc. – dati, informazioni, valutazioni, impressioni, opinioni ecc. ma anche acquisite e gestite, tutti gli attori a qualunque titolo coinvolti nell'attività formativa, compresi gli *stakeholders*, ai quali la normativa impone si debba render conto del funzionamento dell'istituzione scolastico-formativa.

Ne consegue che su un medesimo aspetto e relativamente a ciascuno specifico problema che viene assunto quale oggetto di analisi si avranno a disposizione, nella maggioranza dei casi, dati provenienti da differenti tipologie di attori coinvolti nel processo (dirigente, docenti, alunni, genitori, altre figure professionali interne, consulenti esterni o monitori di interventi di audit, partner istituzionali). Tale circostanza rappresenta un decisivo vantaggio ai fini di eseguire valutazioni più obiettive ed attendibili in sede di autodiagnosi, in quanto il confronto di punti di vista eterogenei, riconducibili ad “osservatori” distinti e centrati in aree diverse dell'organizzazione oppure esternamente ad essa ci aiuta decisamente ad evitare di pervenire a valutazioni ed assumere decisioni conseguenti che siano il risultato di una visione parziale (in quanto generata da una visuale con angolatura limitata sul problema oggetto di esame) e magari distorta e deformata della realtà indagata.

Il raffronto dei punti di vista, su queste basi, può essere eletto espressamente a metodologia di analisi particolarmente valida, nella misura in cui permette di pervenire alla formulazione di giudizi che, se per definizione non possono assurgere all'“oggettività”, tuttavia sono il risultato di un approfondimento eseguito almeno tendenzialmente *toto coelo*, su un orizzonte il più aperto possibile e su un complesso di testimonianze e di elementi probanti (per usare una terminologia mutuata dalla procedura penale) più consistente possibile. Questo approccio risulta pienamente coerente con il modello della *valutazione triangolare* e con i principi che la ispirano (fondati sui presupposti del pensiero debole) elaborato e proposto da chi scrive

a partire dagli albori di questo secolo e sostanzialmente dai medesimi presupposti teorici discende⁴.

La diagnosi delle “condizioni di salute” del proprio istituto scolastico, basata sul *check-up* eseguito tramite un ampio ventaglio di esami ed analisi (l’autoanalisi) e l’individuazione delle terapie più appropriate per sanare gli eventuali squilibri riscontrati, condurrà con ogni probabilità, siamo convinti, a decisioni risolutive se sarà basata su un confronto dialettico approfondito e sereno fra tutti i protagonisti del processo formativo, confronto che peraltro si configura come la sede più appropriata per stimolare, rinforzare ed alimentare il confronto stesso come una prassi costante che deve accompagnare e scandire ogni fase ed aspetto del lavoro quotidiano che si svolge nel contesto di un’istituzione scolastica o formativa.

Bibliografia

- Gattullo M., *Didattica e docimologia*, Roma, Armando, 1968.
- IRRSAE Toscana, 1994, “Per l’autodiagnosi del sistema scolastico. Un progetto IRRSAE Toscana/CENSIS, *Scuola toscana*, n. 2, maggio - agosto 1994.
- Lastrucci E., «Proposta di un nuovo approccio integrato alla valutazione: la valutazione triangolare», in *Continuità e scuola*, n. 1, 2004, pp.51-88.
- Lastrucci E., *La ricerca scientifica in campo educativo*, Roma, Anicia, 2014.
- Lastrucci E., La valutazione triangolare. Proposta per un approccio integrato alla valutazione scolastica», in *Il Nodo*, n. 22, 2003, pp. 31-36.
- Lastrucci E., *Progettare, programmare e valutare l’attività formativa*, Roma, Anicia, 2016, terza edizione accresciuta e aggiornata.
- Maragliano R.,-Vertecchi B., *La valutazione nella scuola di base*, Roma, Editori Riuniti, 1978.
- Vertecchi B., *Manuale della valutazione*, Roma, Editori Riuniti, 1984.
- Vertecchi B., *Valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976.
- Visalberghi A., *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Milano, Ed. Comunità, 1955.

⁴ Cfr. E. Lastrucci, «La valutazione triangolare. Proposta per un approccio integrato alla valutazione scolastica», in *Il Nodo*, n. 22, 2003, pp. 31-36; E. Lastrucci, «Proposta di un nuovo approccio integrato alla valutazione: la valutazione triangolare», in *Continuità e scuola*, n. 1, 2004; E. Lastrucci, *La ricerca scientifica in campo educativo*, Roma, Anicia, 2014.

La valutazione del sistema scolastico-formativo fra valutazione interna e valutazione esterna: riflessioni critiche sulle attività sinora svolte e sui risultati emersi

di *Emilio Lastrucci*

Considerando che il processo di valutazione del nostro sistema dell'istruzione, previsto dalla legge 107/15 "La buona scuola" ed avviato a partire dall'anno scolastico 2015-16, è oramai giunto ad una stadio abbastanza è possibile sicuramente tentare un primo bilancio dei riscontri ottenuti, sia allo scopo di stimolare un dibattito sui primi risultati e sulle procedure utilizzate per conseguirli sia al fine di pervenire a formulare proposte di eventuale rettifica e messa a punto dell'impianto e dei metodi che si prevede di impiegare nella fase successiva¹.

Basandomi sul modello di autovalutazione di istituto da me elaborato e proposto quale membro del *board* che coordinava i lavori dello specifico progetto realizzato dall'allora SNQI (ubicato, com'è noto, presso il CEDE a Frascati e poi trasformatosi in INValSI) sul finire degli anni Novanta e che ho illustrato, nella sua versione originaria nel mio lavoro del 2001² e, nella versione più aggiornata, in vari contributi di questo volume, dopo avere sommariamente richiamato i parziali esiti della valutazione del sistema scolastico-educativo italiano sino al momento ottenuti, tento qui di offrire alcuni essenziali spunti di riflessione e confronto su questi ultimi. Tale bilancio è possibile, innanzi tutto, alla luce della presentazione pubblica dei risultati della prima fase eseguita dal Ministro e dai suoi più stretti collaboratori, nonché dei dati resi disponibili on-line dal Ministero attraverso

¹ Il presente capitolo rappresenta una rielaborazione dell'articolo E. Lastrucci, *La valutazione del sistema scolastico-formativo: primi consuntivi e riflessioni*, in «L'eco della scuola nuova», LXXII, n. 1, gennaio-marzo, e n. 2, aprile-giugno 2016, pp. 21-24.

² E. Lastrucci, *Autovalutazione di Istituto*, Roma, Anicia, 2001.

il portale “Scuola in chiaro” a partire dal novembre del 2015, all’insegna del rispetto del principio della massima trasparenza e della condivisione collettiva delle informazioni sul funzionamento delle istituzioni pubbliche³. Si tratta di una prima fotografia, per dir così, “a grandangolo” del funzionamento del sistema e dei suoi principali limiti, sebbene di una fotografia che restituisce un’immagine in larga parte “in soggettiva” degli oggetti osservati, in quanto principalmente basata sui risultati dei RAV redatti dalle istituzioni scolastiche e quindi portato dell’auto-percezione dei punti di forza e di debolezza delle singole istituzioni (e pertanto, ad una lettura aggregata dei dati, delle buone pratiche come dei problemi maggiormente diffusi ed avvertiti), quantunque tale percezione sia prevalentemente basata su dati oggettivi ottenuti dalla registrazione di indicatori; un’immagine, quindi, che dovrà essere integrata dalla visione complementare offerta dai risultati delle rilevazioni eseguite da valutatori incaricati dagli organismi centrali (*valutazione esterna*) che, come già ricordato, saranno eseguite nei mesi che seguono (sul 10% delle istituzioni scolastiche, selezionate con metodo di campionamento casuale)⁴. Il quadro d’insieme che ci si potrà formare confrontando i dati ottenuti attraverso la valutazione interna con

³ Nel corso della presentazione dei risultati, il 3 novembre 2015, il Ministro Stefania Giannini ha evidenziato con particolare enfasi la svolta segnata dalla conclusione della prima fase della valutazione di sistema: “Questa è una giornata straordinaria per il nostro Paese. Le scuole hanno dato prova di grande maturità e responsabilità mettendo in trasparenza i propri dati. Siamo di fronte ad uno strumento potente che ci porta all’avanguardia in Europa. In un anno è stato fatto un lavoro enorme, che mette nelle mani di dirigenti, docenti, cittadini e genitori importanti elementi di analisi del sistema di istruzione. Trasparenza e responsabilità non sono più un tabù, ma un dato di fatto. Si finisce con le sperimentazioni e si inizia un processo permanente che porta avanti la nostra visione di autonomia. Lo *step* successivo sarà quello della valutazione esterna, che partirà nel secondo quadrimestre sul 10% delle scuole. Stiamo avviando anche la valutazione dei dirigenti scolastici e, in parallelo, come previsto dalla Buona Scuola, quella dei docenti. Finalmente abbiamo un sistema integrato di valutazione”.

⁴ Il D.P.R. n. 80/2013 (*Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*), infatti, prevede che la valutazione di sistema si articoli in cicli triennali, attraverso le fasi dell’autovalutazione, del miglioramento, della valutazione esterna e della rendicontazione sociale. La fase specifica dell’autovalutazione, in particolare, deve essere scandita da una successione di passaggi salienti ben definiti: rilevazione e utilizzazione di dati riferiti a specifici e selezionati indicatori, alcuni dei quali definiti come standard e quindi già indicati nel RAV ed altri eventuali aggiunti dalle singole scuole; Lettura e analisi dei valori degli indicatori registrati; Riflessione sui dati rilevati da condurre non in forma libera ma attraverso un percorso orientato da domande-guida; Individuazione dei punti di forza e delle criticità essenziali; Espressione, per ciascuna specifica dimensione della rubrica, di un giudizio da situare su una scala di rango 1-7. Il percorso si conclude con una riflessione sul processo di autovalutazione compiuto (quella che può essere concepita, e taluni hanno definito come “meta-autovalutazione”). Alla autovalutazione segue la definizione delle strategie di miglioramento, attraverso l’individuazione di *priorità* e

quelli offerti dalla valutazione esterna, confronto che permetterà di eseguire anche le dovute “triangolazioni”⁵, sarà reso ancor più esaustivo dalle rilevazioni che avranno quale oggetto la professionalità dei docenti e dei dirigenti scolastici.

Al momento presente la quasi totalità delle istituzioni scolastiche ha reso pubblico il proprio RAV. Per circa un anno le scuole, attraverso varie fasi e scadenze definite al loro interno, soprattutto grazie al lavoro svolto dai circa 47.000 componenti dei Nuclei di Valutazione, hanno operato al fine di eseguire le procedure di analisi e valutazione volte alla redazione di questo documento. In merito al ruolo svolto dai NdV, in particolare, il Ministero ha posto in risalto e segnatamente apprezzato il rigore con cui il lavoro è stato condotto da questi ultimi, sottolineando soprattutto il fatto che una quota non del tutto irrisoria (7%) di scuole ha ritenuto utile inserire nel Nucleo anche membri esterni all’istituzione, come esperti o rappresentanti dei genitori. Da parte mia ritengo che questa scelta, in questa prima fase compiuta in forma del tutto spontanea e, per dir così, volontaria, dovrebbe assurgere a prassi corrente, garantendo in ogni Nucleo la partecipazione di almeno un esperto accreditato e, oltre a quella di rappresentanti degli studenti e delle famiglie (e quindi dell’utenza considerata in forma estesa), anche quella di possibili rappresentanze di soggetti istituzionali o attori sociali concepibili quali “committenti” o comunque *stakeholders* dell’istituzione scolastica, in relazione con la sua specifica *mission* istituzionale (ad esempio rappresentanti delle imprese ed altre parti sociali nel caso degli istituti di indirizzo tecnico o professionale).

Il RAV, com’è noto, si compone di diverse sezioni: Dati di *contesto* (fra cui popolazione scolastica, territorio e capitale sociale, risorse professionali), *Esiti* (dai risultati degli alunni alle prove Invalsi), *Processi* (dagli ambienti di apprendimento, all’orientamento, alla valorizzazione delle risorse umane), e, per la parte che riguarda il *Piano di Miglioramento*, *Priorità* da assegnare ai processi di miglioramento e *Traguardi* da conseguire. I singoli rapporti delle scuole sono stati resi consultabili sul citato portale in versione estesa oppure in una versione sintetica con stralci delle singole parti. Un video tutorial ed altri supporti on-line, peraltro, consentono una navigazione guidata anche agli utenti non esperti.

di *traguardi*, questi ultimi da definire – seguendo l’approccio mageriano – sotto forma di obiettivi osservabili e misurabili.

⁵ Si cfr. in proposito il mio contributo E. Lastrucci, *La valutazione triangolare. Proposta per un approccio integrato alla valutazione scolastica*, in “Il Nodo. Scuole in rete”, vol. 22, 2003, p. 31-36; E. Lastrucci, *Proposta di un nuovo approccio integrato alla valutazione: la valutazione triangolare*, in “Continuità e scuola”, n. 1, 2004. Cfr. inoltre E. Lastrucci, *La ricerca scientifica in campo educativo*, Roma, Anicia, 2014.

Ad una prima analisi, condotta subito dopo la pubblicazione dei RAV, i vertici del Ministero hanno constatato che circa l'80% di questi ultimi risultava conforme ai criteri di coerenza e attendibilità attesi. Successivamente gli Uffici scolastici regionali hanno interagito con le scuole per invitarle a verificare gli eventuali "disallineamenti". Per le aree degli Esiti e dei Processi le scuole dovevano esprimere un giudizio sul proprio operato – uno per ciascuna delle voci previste - utilizzando una scala da 1 a 7 (1=situazione molto critica, 7=eccellente). Ogni giudizio andava motivato. I primi riscontri eseguiti hanno evidenziato che la distribuzione dei punteggi, per entrambi gli aspetti, tende a risultare normale, con le tre misure principali della tendenza centrale (media, mediana e moda) che convergono sul punteggio 4. Nella presentazione dei risultati i rappresentanti del Ministero hanno interpretato questo dato come indicante una tendenza all'obiettività da parte degli istituti, che evidentemente non sono stati attratti dall'impulso di "gonfiare" i dati relativi ai livelli di efficienza ed efficacia raggiunti e di restituire così un'immagine della propria istituzione più brillante e nella quale le difficoltà e le carenze risultano adombrate.

Come si è ricordato, l'analisi aggregata dei RAV permette innanzi tutto di eseguire una serie di riscontri e valutazioni su dati oggettivi che le scuole erano tenute a rilevare e/o registrare: esiti degli scrutini e degli Esami di Stato, risultati delle prove Invalsi, informazioni sulla prosecuzione negli studi o nel mondo del lavoro degli studenti diplomati, caratteristiche del dirigente scolastico (anni di esperienza, tempo di permanenza nella scuola), caratteristiche del corpo insegnante (dall'età media dei docenti alla tipologia di contratto prevalente), informazioni dettagliate e articolate sull'organizzazione delle attività didattiche curriculari e sul più ampio quadro dell'offerta formativa illustrata nel POF/PTOF. Altre parti del RAV richiedono invece ai responsabili della valutazione interna di compiere valutazioni basate su percezioni soggettive, anche queste basate su una scala a 7 valori.

Analizzando le distribuzioni complessive dei punteggi sull'intero *database* dei RAV restituiti, per quel che concerne l'area degli Esiti, in particolare, il punteggio medio dei risultati raggiunti dagli studenti in esami e scrutini è 5,02, quello relativo alle Prove Invalsi 4,14, quello relativo alle competenze chiave e di cittadinanza 4,69, mentre per i risultati a distanza (ossia gli esiti post-diploma) si registra una media di 5,29.

Altrettanto significativi, segnatamente in vista delle fase della valutazione esterna, appaiono i dati che concorrono a delineare il quadro delle priorità che in forma prevalente le istituzioni scolastiche hanno assegnato ai diversi impegni da assumere nel processo prospettico di miglioramento. Relativamente all'area degli Esiti, il 29,4% delle scuole ha individuato

come obiettivo prioritario l'innalzamento dei risultati ottenibili dagli studenti. Seguono il miglioramento dei risultati nelle prove Invalsi (27,8%), quello delle competenze chiave e di cittadinanza (27,4%) e quello degli esiti post-diploma (15,4%). Per quanto riguarda l'area dei Processi, le scuole indicano di voler lavorare soprattutto sul miglioramento del curricolo e della progettazione didattica (22,9%). La graduatoria della rilevanza registra poi esigenze di miglioramento legate agli ambienti di apprendimento (15,2%), allo sviluppo e alla valorizzazione delle risorse umane (14,1%), all'orientamento (13,3%), all'inclusione scolastica (12,7%), all'integrazione con il territorio e al rapporto con le famiglie (11,5%), all'organizzazione interna della scuola (10,2%).

Già l'analisi dei risultati ottenuti attraverso il progetto Vales, che com'è noto ha costituito la fase propedeutica alla valutazione di sistema a regime intrapresa quest'anno, forniva alcuni evidenti riscontri, oltre che sullo "stato di salute" del sistema, altresì sul modo in cui le scuole hanno operato nel rilevare, registrare e rendere pubblici i dati e le valutazioni nonché sulla validità e attendibilità stesse degli strumenti messi a punto ed utilizzati per la valutazione interna, riscontri che sembrano essere sostanzialmente confermati dall'esame aggregato dei RAV.

I dati ottenuti dal Vales mostravano, innanzi tutto, che non più del 50% delle scuole esegue confronti fra le medie conseguite all'interno dell'istituto in prove standardizzate (prove INValSI, OCSE-PISA ecc.) e valori di riferimento corrispondenti alle medie conseguite dai campioni relativi a popolazioni più o meno ampie di studenti (locali, regionali, di area geografica, nazionali od internazionali). Nelle riflessioni analitiche sui risultati meno del 50% degli istituti scolastici, inoltre, esegue ragionamenti sufficientemente articolati ed estesamente argomentati. Le sequenze logico-argomentative delle analisi compiute risultano molto più sviluppate e circostanziate nella parte riguardante i Processi in rapporto a quelle inerenti la parte relativa agli Esiti. A tali riscontri sembra aggiungersi, ad uno sguardo d'insieme, l'evidente tendenza dei valutatori interni a sovrastimare il valore dell'operato della scuola, in ragione del fatto che la percezione soggettiva della validità dei processi e dei risultati raggiunti, nonché l'indicazione delle criticità su cui concentrare l'iniziativa e l'impegno volti al miglioramento da conseguire nell'immediata prospettiva, non risultano sovente coerenti, soprattutto nella percezione dell'entità e della rilevanza dei problemi, con i dati oggettivi disponibili o registrati. Una considerazione complessiva di tali riscontri suggerisce una lettura che pone in risalto una tendenza diffusa dei responsabili delle istituzioni scolastiche e dei valutatori interni alla *autoreferenzialità*, nella misura in cui questi mostrano l'evidente inclinazione a valutare la propria stessa attività e a identificare le situazioni problema-

tiche e le difficoltà in relazione a criteri interni e in larga parte legati a percezioni e impressioni soggettive piuttosto che mediante l'applicazione di criteri standardizzati e il confronto con quadri di riferimento più ampi. Lo scostamento fra percezione/valutazione soggettiva e risultati oggettivi costituisce l'aspetto più evidente e vistoso di tale tendenza.

Il quadro che emerge da questa prima disamina dei risultati resi disponibili dalle procedure valutative del sistema scolastico-formativo italiano suggerisce perciò in misura decisa (a fronte, sicuramente, di un riconoscimento dell'impegno e del senso di responsabilità, oltre che dello sforzo compiuto per garantire onestà ed obiettività nel processo di autovalutazione, con cui i NdV hanno affrontato il loro compito, riconoscimento nel quale mi associo senza riserve a quello manifestato dai responsabili del Ministero) la necessità di rafforzare l'impegno e l'iniziativa da parte delle istituzioni centrali (Ministero, Uffici Scolastici Regionali, Conferenza per il coordinamento del SNV) nonché degli esperti e delle istituzioni accademiche e di ricerca nel promuovere la *cultura* della valutazione di sistema e dell'autovalutazione, fornendo il massimo supporto alle istituzioni scolastiche nel gestire la formazione e l'aggiornamento continui di tutti i professionisti coinvolti e nell'impiego di metodologie, procedure, strumenti, criteri per la rilevazione e l'interpretazione corretta e imparziale dei dati. Tale processo, che dovrà trovare massimo incremento nell'immediata prospettiva, dovrà, a mio modo di vedere, investire fasce sempre più estese di professionisti ed operatori della scuola e della formazione, evitando di delegare completamente responsabilità e competenze tecniche ad una oligarchia di referenti specializzati, conferendo in tal modo loro, peraltro, poteri e responsabilità inevitabilmente eccessivi. Nel mio già citato lavoro sistematico sull'autovalutazione, pubblicato per i tipi dell'Anicia nella prima edizione oramai un quindicennio orsono, ponevo in risalto come si rendesse necessario che la competenza come la responsabilità dell'autovalutazione non risultassero concentrate solo in figure di sistema preposte (le quali, comunque, risultano anch'esse sicuramente necessarie) bensì il più possibile diffuse, condivise e partecipate da tutte le componenti (alunni, genitori, personale docente, dirigenti, personale ATA, istituzioni presenti sul territorio interessate direttamente o indirettamente alla formazione, parti sociali e società civile estesamente considerata). Il principio ispiratore e regolatore della responsabilità diffusa e condivisa - come ho cercato di mostrare già nel lavoro citato ed in ripetute occasioni successive nelle quali sono intervenuto nel dibattito e nelle attività istituzionali relativi alla valutazione di sistema -, costituisce infatti una delle principali garanzie dell'attuazione di un sistema valutativo che sia coerente espressione di un sistema democratico, ossia che non risulti basato su meccanismi di control-

lo e sanzionatori di istanze istituzionali centrali sulle unità periferiche che gestiscono il *front-office* della formazione, bensì si fondi sull'esercizio di un ruolo di sostegno, supporto, accompagnamento da parte delle istituzioni centrali nei confronti di quelle periferiche, in vista del perseguimento di un equilibrio ottimale fra processi di *governance*, posti in atto dalle istituzioni territoriali, e processi del *government*, che investono complessivamente il sistema e di cui hanno responsabilità le istituzioni centrali. Tale equilibrio garantisce, a sua volta, quello fra processi *bottom-up*, attraverso i quali l'innovazione e l'evoluzione del sistema vengono promosse e sospinte, e processi *top-down*, mediante i quali le spinte rinnovatrici e migliorative addivengono a sintesi e sono elevate a sistema, per essere poi diffuse interamente a quest'ultimo⁶. Tale ruolo di supporto tecnico e riferimento/guida del modello ideale di scuola che deve informare di sé il processo della valutazione di sistema, piuttosto che di vertice strategico che elargisce premi e riconoscimenti o impartisce sanzioni limitando i margini dell'autonomia (magari con controlli più rigidi e più stretti o addirittura con commissariamenti, come avviene nei sistemi di altri Paesi avanzati), dovrà essere tenuto attentamente in conto nella gestione della fase della valutazione esterna che si va avviando nel momento in cui scrivo.

Quest'ultima viene organizzata e coordinata dalla Conferenza per il coordinamento funzionale del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) ed è composta da tre membri: il Presidente dell'INValSI (Anna Maria Ajello), che la presiede, il Presidente dell'INDIRE (Giovanni Biondi) e il rappresentante del contingente ispettivo (Gerardo Cerini), vale a dire dai rappresentanti dei tre soggetti istituzionali a cui il Regolamento (D.P.R. 80/2013) affida la responsabilità di gestire il SNV. La valutazione dell'efficienza ed efficacia del sistema, secondo quanto stabilito da questa normativa, è finalizzata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti ed è soprattutto volta a ridurre la dispersione e gli insuccessi ed altresì le differenze fra scuole ed aree geografiche nei livelli di apprendimento medi, nonché a rafforzare le competenze di base degli studenti ed a valorizzare gli esiti a distanza nei percorsi universitari e lavorativi⁷. Anche la fase della valutazione esterna, pertanto, deve concentrarsi su tali obiettivi essenziali. Essa viene svolta dai Nuclei di Valutazione Esterna (NEV), composti da tre membri (un ispettore tecnico del MIUR, che coordina il nucleo, e due valutatori designati dall'INValSI), attraverso visite alle scuole campionate, della durata di 3 giorni. Gli esiti prodotti dalla

⁶ Cfr. in proposito il lavoro nel quale sviluppo più ampiamente tale idea-chiave: E. Lastrucci, *Autovalutazione di istituto e qualità dell'offerta formativa*, in "Rinnovare la scuola", vol. 16 (aprile-giugno 2002), pp. 27-39.

⁷ Cfr. Direttiva n. 11 del 18/09/14.

valutazione esterna sono finalizzati a fornire alle scuole indicazioni per la messa a punto dei Piani di Miglioramento che, come si è visto, queste hanno elaborato sulla base dei risultati emersi dalla valutazione interna. Nel corso della visita il RAV viene riesaminato attentamente ed il processo di valutazione attraverso il quale si è pervenuti a redigere il Piano di Miglioramento viene ripercorso e ripensato in ogni passaggio ed aspetto specifici⁸. Si tratta perciò, in ultima analisi, di una attività estremamente complessa e delicata, la cui efficacia è sicuramente legata alla piena disponibilità di tutti i soggetti che vi partecipano a confrontare valutazioni e riflessioni che scaturiscono da punti di osservazione della realtà eterogenei, in quanto centrati su esperienze e profili professionali, nonché su ruoli istituzionali e responsabilità, distinti ed integrantisi fra loro. L'interazione e la cooperazione costruttiva e proficua fra tutti questi soggetti, resa possibile dalla massima disposizione da parte di essi al dialogo, alla fiducia, alla trasparenza e alla condivisione di informazioni ed opinioni, costituirà quindi la chiave di volta per la riuscita dell'intero processo valutativo del sistema, che rappresenta la condizione imprescindibile per un'effettiva crescita di quest'ultimo in prospettiva.

Bibliografia

- Boccia P., *Il RAV e il PDM nella scuola italiana*, Roma, Anicia, 2016.
- Direttiva n. 11 del 18/09/14.
- INValSI, *Quadro di riferimento teorico della Valutazione del sistema scolastico e delle scuole*, Frascati INValSI, 2010.
- INValSI, *La valutazione esterna delle scuole in Italia: a cosa serve, com'è realizzata?*, febbraio 2016.
- Lastrucci E., *La valutazione del sistema scolastico-formativo: primi consuntivi e riflessioni*, in «L'eco della scuola nuova», LXXII, n. 1, gennaio-marzo, e n. 2, aprile-giugno 2016, pp. 21-24.
- Lastrucci E., *Autovalutazione di Istituto*, Roma, Anicia, 2001.
- Lastrucci E., *La valutazione triangolare. Proposta per un approccio integrato alla valutazione scolastica*, in “Il Nodo. Scuole in rete”, vol. 22, 2003, p. 31-36.
- Lastrucci E., *Proposta di un nuovo approccio integrato alla valutazione: la valutazione triangolare*, in “Continuità e scuola”, n. 1, 2004.
- Lastrucci E., *La scientifica in campo educativo*, Roma, Anicia, 2014.
- Lastrucci E., *Autovalutazione di istituto e qualità dell'offerta formativa*, in “Rinnovare la scuola”, vol. 16 (aprile-giugno 2002), pp. 27-39.

⁸ Cfr. INValSI, *La valutazione esterna delle scuole in Italia: a cosa serve, com'è realizzata?*, febbraio 2016.

Finito di stampare
nel mese di ottobre 2017
per i tipi dell'Editoriale Anicia S.r.l.