

## IL RUOLO DEI PROCESSI AUTOVALUTATIVI: POTENZIALITA', CRITICITA', CONDIZIONI DI SUCCESSO

Mario Castoldi  
(Università di Torino)

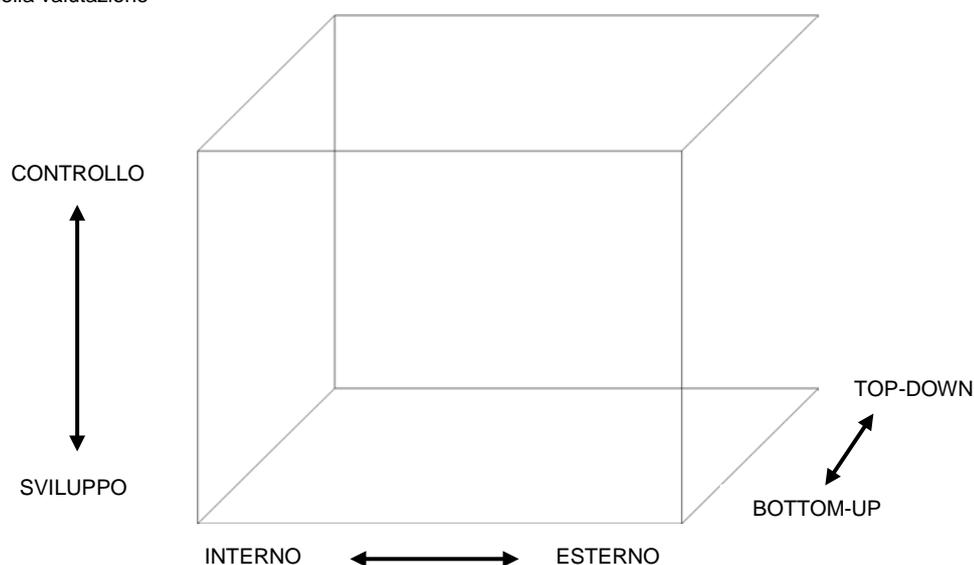
Scopo del contributo consiste nell'identificare le condizioni che consentono agli istituti scolastici di sviluppare processi autovalutativi efficaci, nel quadro di una valutazione di sistema integrata e organica. Dopo aver richiamato alcune caratteristiche di un sistema di valutazione maturo ed equilibrato, si cercherà di esplorare che cosa intendere per efficacia di un processo autovalutativo; nella seconda parte si analizzeranno le condizioni che possono potenziare tale efficacia, esterne e interne alla scuola stessa, sulla base delle esperienze di guida e accompagnamento dei processi di autovalutazione di Istituto realizzate a partire dai primi anni Novanta.

### L'autovalutazione di istituto in un quadro di sistema

Risulta ormai assodato, sia nella letteratura sia nelle esperienze internazionali, che un sistema di valutazione maturo si fonda sull'integrazione organica tra valutazione interna ed esterna, a partire dalla complementarità dei pregi e dei limiti delle due prospettive. Una rappresentazione efficace di tale istanza di integrazione la forniscono Schratz-Steiner-Löffler (2001), attraverso lo sviluppo di un oggetto tridimensionale costruito intorno a tre assi (cfr. Fig. 1):

- il primo asse riguarda gli *scopi* del processo valutativo riconoscibili all'interno della polarità controllo-sviluppo: se il primo termine si riferisce alla funzione di accertamento della produttività del servizio scolastico e di rendicontazione sociale dei suoi risultati, il secondo evidenzia la funzione regolativa e trasformativa del processo valutativo in quanto dispositivo di retroazione sulla gestione del processo formativo;
- il secondo asse riguarda le *forze* che muovono in direzione di un processo valutativo all'interno della polarità top-down/bottom-up: con la prima espressione si intende un processo promosso dall'alto della struttura gerarchica che compone il sistema scolastico, con la seconda si intende un processo innescato dal basso, ovvero direttamente dagli attori del servizio scolastico (dirigenti e docenti in primis);
- il terzo asse riguarda i *soggetti* responsabili del processo valutativo in rapporto alla polarità interno-esterno: con il primo termine si intende un processo nel quale il potere di valutare è detenuto da coloro che sono oggetto di valutazione (decidere il tema, individuare gli strumenti, stabilire chi coinvolgere, interpretare i dati, decidere le modalità d'uso), con il secondo un processo nel quale il potere di valutare è detenuto dai soggetti non coinvolti nell'azione di controllo.

Fig. 1 Il cubo della valutazione



[adattamento da Schratz- Steiner-Löffler: 2001]

L'equilibrio tra le polarità che caratterizzano ciascun asse, funzionale a sviluppare un oggetto tendente ad assumere le proprietà di un cubo, costituisce un tratto qualificante di un sistema di valutazione maturo (cfr. Castoldi, 2008). Senza entrare nel merito del discorso, è interessante evidenziare come una criticità strategica nell'evoluzione del sistema di valutazione della scuola italiana in questi ultimi decenni sia proprio da rintracciarsi nello squilibrio tra questi assi: la percezione da parte del mondo scolastico di un sistema appiattito sulle polarità delle logiche di controllo, degli approcci top-down, delle prospettive esterne ha accentuato la diffusione di diffidenze e resistenze ancora fortemente radicate. Da qui l'esigenza, progressivamente affermatasi nel dibattito più recente su questi temi e recepita dal recente Regolamento sul sistema nazionale di valutazione, di un maggiore equilibrio e di una dialettica costruttiva tra le diverse polarità.

Il dibattito più recente nel nostro paese si è concentrato sulle relazioni tra valutazione interna ed esterna, la cui reciproca integrazione risulta ben sintetizzata dall'aforisma proposto da David Nevo (1986): "*Tutti temono la valutazione esterna, ma nessuno si fida della valutazione interna*", gli attributi e le prerogative delle due forme di valutazione risultano, infatti, complementari e in grado di rinforzarsi reciprocamente (cfr. Fig. 2).

Fig. 2 Tratti peculiari delle due forme di valutazione

VALUTAZIONE ESTERNA	VALUTAZIONE INTERNA
Decentramento punto di vista	Valorizzazione significati contestuali
Parametri di riferimento comuni	Intensificazione processi di analisi
Status differente	Status simile
Valori estranei	Valori condivisi
Dialogo a distanza con i decisori	Dialogo continuo con i decisori
Imparzialità del giudizio	Coinvolgimento degli attori

Nelle esperienze internazionali si possono riconoscere differenti modelli d'integrazione tra le due valutazioni, riconducibili a tre differenti tipologie:

- *modelli in parallelo*, nei quali valutazione esterna e interna procedono una a fianco dell'altra, eventualmente caratterizzandosi per i loro rispettivi focus: più centrata sugli esiti la valutazione esterna, allo scopo di fornire quadri di comparazione in cui posizionare ciascuna scuola; più centrata sui processi la valutazione interna, allo scopo di analizzare le cause dei risultati formativi ottenuti e di orientare i processi di miglioramento;
- *modelli in serie interno-esterno*, nei quali la valutazione interna precede quella esterna e diviene la base di riferimento su cui impostarla ed orientarla: in tali esperienze la valutazione esterna assume le risultanze dell'autovalutazione e si occupa di verificarle e validarle, fornendo raccomandazioni e indicazioni per i futuri piani di sviluppo (in questa direzione si è orientato il Regolamento sul sistema di valutazione);
- *modelli in serie esterno-interno*, nei quali la valutazione esterna precede quella interna e fornisce la cornice su cui strutturarla: in tali esperienze, infatti, il compito della valutazione interna diviene quello di esplorare le criticità emerse dalla valutazione esterna allo scopo di mettere a punto azioni di miglioramento.

### Parametri di qualità dei processi autovalutativi

Se la legittimità dei processi autovalutativi si fonda sul quadro delineato nel paragrafo precedente, si tratta di precisare meglio in che senso un processo autovalutativo possa dirsi efficace: non basta che un istituto scolastico autocertifichi di fare autovalutazione o utilizzi qualche strumento di *customer satisfaction* per poter affermare che possenga un sistema di autoregolazione interno sistematico e funzionale.

Evitando di appoggiarsi su specifici approcci e modelli autovalutativi proposti dalla letteratura, può essere utile richiamare alcuni criteri generali di qualità di un processo valutativo, riferimento fondamentale anche per esperienze di valutazione interna. Il Joint Committee on Standard for

Educational Evaluation (2011), rappresentativo di dodici organizzazioni professionali statunitensi operanti nel campo della valutazione educativa, ha elaborato un elenco di trenta standard di qualità dei processi di valutazione in ambito formativo, organizzati intorno a quattro parametri:

- l'accuratezza in rapporto alle procedure di rilevazione impiegate e alla congruenza del disegno valutativo nel suo insieme;
- la fattibilità in rapporto alle caratteristiche dell'ambiente e delle persone a cui si rivolge e alle risorse finanziarie, umane e materiali a disposizione;
- la correttezza in rapporto ai diritti delle persone coinvolte e alla imparzialità dei giudizi espressi;
- l'utilità in rapporto ai bisogni informativi dei soggetti e dei gruppi implicati nella realizzazione del programma.

Accanto a essi, con specifico riferimento ai processi autovalutativi, può essere utile aggiungere come quinto parametro la condivisione in rapporto al coinvolgimento degli attori nelle decisioni inerenti la gestione del processo valutativo, nella formulazione dei giudizi e nell'uso dei risultati valutativi.

Provando a contestualizzare con maggiore precisione il significato dei parametri indicati in relazione ai processi di autovalutazione, possiamo riassumerlo in cinque interrogativi:

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

In rapporto all'utilità è importante evidenziare che un processo di autovalutazione si qualifica per due livelli di risultato: i risultati connessi al processo, relativi alla promozione delle abilità di soluzione dei problemi organizzativi ed educativi, e i risultati connessi al prodotto, relativi ai cambiamenti introdotti sullo specifico tema oggetto di valutazione. Gli esiti di un processo autovalutativo sono, quindi, da riconoscere sia in chiave formativa, in relazione ai guadagni culturali degli attori e al potenziale riutilizzo futuro dell'esperienza svolta, sia in chiave operativa, in relazione ai miglioramenti intervenuti e ai loro riflessi sui risultati formativi.

### **Luci e ombre delle esperienze di autovalutazione**

Sulla base di tali parametri vorremmo evidenziare alcune potenzialità e limiti delle esperienze di autovalutazione di istituto che si sono sviluppate negli ultimi vent'anni anche nel nostro paese, spesso in forma carsica e a macchia di leopardo. Si tratta, infatti, di esperienze originate da motivazioni che conservano pienamente la loro attualità nell'attuale fase di sviluppo del sistema scolastico italiano:

- la prima riguarda la necessità di invertire la rotta rispetto al modo di avvicinarsi a un sistema di valutazione nella nostra scuola: non pensarlo solo come un processo da subire, come è avvenuto in prevalenza in questi anni, bensì come un *processo da agire*, rispetto al quale sentirsi attori protagonisti. Come già anticipato, i docenti e i dirigenti scolastici tendono a sentirsi oggetto del sistema valutativo, a non riconoscersi un ruolo attivo, da qui l'esigenza di recuperare le istanze interne che spingono verso un disegno valutativo, di natura più professionale e culturale. Attualmente, infatti, sono molto evidenti le domande esterne di valutazione, quelle che provengono dall'amministrazione scolastica, allo scopo di verificare la produttività complessiva del sistema e il perseguimento di alcuni obiettivi formativi ritenuti cruciali, e quelle che provengono dal contesto sociale, che chiede alla scuola maggiore trasparenza e qualità nel proprio agire; molto più in ombra, spesso decisamente sottotraccia, sono le istanze interne che spingono verso forme di valutazione della propria progettualità e della qualità delle azioni professionali (cfr. Hopkins, 1989). I processi autovalutativi

costituiscono un'opportunità per consolidare tali istanze interne, per non limitarsi a enunciarle, ma iniziare a praticarle attraverso forme di riflessione sistematica sul proprio operato;

- la seconda ragione concerne l'esigenza di *assumere una visione di sistema* nell'apprezzare l'operato della scuola, riuscendo a individuare le relazioni che connettono determinati esiti con i processi che li determinano, con le risorse impiegate, con alcune variabili che caratterizzano il contesto ambientale entro cui ci si colloca. Negli ultimi anni si è assistito a una forte enfasi su una valutazione degli esiti formativi raggiunti dalla scuola, sia attraverso il Servizio Nazionale di Valutazione, sia attraverso alcuni progetti internazionali (OCSE-PISA, TIMSS, PIRLS); d'altro canto l'impiego di questi dati in chiave migliorativa richiede di correlarli alle modalità di funzionamento delle realtà scolastiche, di domandarsi quali sono le ragioni del successo e dell'insuccesso dei nostri studenti, dei punti di forza e di debolezza che evidenziano. I processi autovalutativi si qualificano nel fornire una struttura metodologica su cui provare a compiere questa operazione a ritroso, di passaggio da un insieme di effetti (formativi) alla ricerca delle loro cause, di interrogazione dei dati di risultato in rapporto ai fattori che contribuiscono a determinarli (cfr. Van Velzen et alii, 1985);
- la terza ragione chiama in causa la *sfida dell'autonomia scolastica*, tutta da giocare nelle nostre scuole, al di là della definizione giuridica che risale ormai a quasi quindici anni fa; si tratta, infatti, di una sfida culturale che richiede un mutamento in profondità di credenze e pratiche consolidate. Le istituzioni scolastiche autonome vengono riconosciute come un soggetto che definisce la propria identità formativa nella relazione dialettica che instaura con due polarità: da una lato il sistema nazionale di istruzione, il quale definisce il quadro delle finalità formative, degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio entro cui declinare la propria identità peculiare; dall'altro la comunità locale, la quale rappresenta il contesto territoriale entro cui definire la specifica risposta alla domanda formativa - implicita o esplicita - posta al servizio scolastico. La traduzione operativa di queste sfide ritrova ancora una volta nei processi di valutazione interna degli utensili preziosissimi, attraverso cui riconoscere quali margini di flessibilità adottare nella propria offerta formativa, come posizionare la realtà scolastica nel contesto del sistema formativo integrato che caratterizza la comunità locale, in quale modo rendere conto del proprio operato a se stessi e agli altri. L'esercizio dell'autonomia presuppone l'impiego di dispositivi di analisi critica dell'esistente e di controllo delle proprie azioni progettuali, come strumenti di orientamento nella definizione della propria identità formativa (cfr. Argyris-Schon, 1974);
- la quarta ragione si connette direttamente a quanto discusso finora, nel riconoscere la *costruzione di un'identità di scuola* come traguardo strategico che caratterizza l'attuale fase di transizione del sistema scolastico. Ogni istituto è chiamato a far emergere e rafforzare la propria specifica identità formativa, come condizione per riconoscersi ed essere riconosciuti dai propri interlocutori e dal proprio territorio. Tale processo diviene sempre più un fattore di sopravvivenza, più che di eccellenza, per ogni realtà scolastica; una scuola senza identità, o con un'identità debole, è destinata a scomparire o comunque a ridimensionare la propria immagine e le proprie potenzialità, sia in termini di capacità di attrazione dell'utenza, sia in rapporto alla costruzione di regole d'azione comuni e di processi condivisi tra gli operatori scolastici. Orbene, le esperienze di valutazione interna rappresentano forme codificate e strutturate con cui una realtà organizzativa struttura i propri processi di costruzione di senso: esse si caratterizzano come tentativi di formalizzare a livello esplicito e intersoggettivo processi di creazione di significato implicitamente presenti in un sistema organizzativo. Tale carattere ne evidenzia il valore strategico, in quanto itinerari di riflessione interna che contribuiscono a consolidare il passaggio dall'individuo al collettivo, dalla costruzione di significati impliciti e intersoggettivi alla codificazione di una cultura organizzativa comune e riconoscibile (cfr. Weick, 1976).

Analogamente può essere utile sintetizzare alcuni limiti evidenziati dalle esperienze di autovalutazione finora realizzate. In rapporto al *piano tecnico* una prima questione "strutturale" riguarda la scarsa credibilità con cui sono considerati i processi autovalutativi, proprio in virtù della confusione tra responsabilità formative e valutative su cui si fondano. Si tratta di un problema "strutturale" in quanto connesso al prefisso "auto" aggiunto all'istanza valutativa, che tende inevitabilmente a generare perplessità e diffidenze in merito alla affidabilità delle risultanze dell'indagine, nonostante i molteplici tentativi di incrementarne il grado di confidenza: ruoli di supporto e di "amico critico", confronto tra scuole, modalità di controllo e di validazione dei dati raccolti.

Un'altra zona d'ombra riscontrabile sul piano tecnico riguarda il limitato uso di dati empirici nell'effettuazione delle indagini autovalutative, naturalmente orientate verso approcci più qualitativi e a impronta fenomenologica. La definizione rigorosa di indicatori metrici e la relativa raccolta dei dati viene spesso sottovalutata, a favore di una maggiore attenzione alle rappresentazioni e alle opinioni dei diversi soggetti; ciò determina una difficoltà ad appoggiare le risultanze dell'indagine su un insieme di evidenze osservabili in grado di convalidare e rafforzare le percezioni e i giudizi espressi. Anche nella fase di realizzazione delle proposte di miglioramento si rischia di sottovalutare la raccolta di riscontri empirici capaci di testimoniare la bontà delle scelte operate e la messa in atto di azioni di monitoraggio sistematiche dei cambiamenti introdotti e dei risultati che determinano; spesso tende a prevalere una sorta di compiacimento sull'analisi condotta, dimenticando che la valutazione si qualifica come momento circolare e ricorsivo rispetto all'azione, non come percorso lineare e conclusivo.

In rapporto al *piano sociale* la maggiore criticità riguarda il coinvolgimento dell'intero gruppo docente nel processo autovalutativo, non solo in qualità di oggetto della valutazione o di spettatore, bensì di protagonista attivo. Si tratta di dinamiche tipiche di qualsiasi processo innovativo, che acquistano maggior valore nel caso dei percorsi di valutazione interna proprio in virtù della potenziale messa in discussione delle proprie pratiche professionali, in prospettiva formativa, e dell'ambizione di rafforzare l'identità culturale nel gruppo docente in rapporto ai significati di base sottesi alla propria azione formativa (idea di scuola, idea di allievo e di docente, idea di apprendimento e di insegnamento, ...). Generalmente il gruppo responsabile del processo autovalutativo rimane "proprietario" dell'esperienza e tende a essere percepito dai colleghi come un corpo estraneo, potenzialmente minaccioso e oscuro nei suoi fini e nei suoi risultati: la radicalizzazione di questa frattura rischia di compromettere la valenza formativa e culturale del percorso, vanificando le potenzialità che lo giustificano, e di trasformare il gruppo autovalutativo da "*struttura di servizio*" – attenta a creare le condizioni per la realizzazione di un processo partecipato e condiviso di valutazione - a "*struttura di giudizio*" – trasformata in giudice interno che deve sentenziare sulla bontà o meno delle azioni condotte dalla scuola e dei suoi risultati.

In rapporto al *piano strategico* si registra spesso una sorta di (auto)compiacimento relativamente all'indagine condotta, con il conseguente rischio di considerare terminato il processo autovalutativo proprio nel momento più delicato, ovvero nel passaggio dalla fase di analisi a quella di miglioramento. Solo la definizione chiara e precisa di un piano di sviluppo e la sua implementazione possono dare la misura del percorso realizzato e dell'investimento richiesto nella fase di indagine: in assenza di ciò il rischio è quello di confermare un assunto di scarsa utilità del momento valutativo, visto come sterile e fine a se stesso. Il piano di sviluppo diviene anche la condizione per radicare il processo autovalutativo e assicurargli una continuità nel tempo, in quanto modalità autoriflessiva da replicare in rapporto ad altri aspetti del funzionamento organizzativo ed educativo della scuola: il rischio è quello di un'esperienza *una tantum* fatta per soddisfare qualche curiosità intellettuale o la vanità di qualche docente, incapace di incidere e di contribuire a dare una risposta di sistema alle istanze valutative.

Una seconda questione riguarda la difficoltà di integrare funzionalmente i processi di valutazione interna con quelli di valutazione esterna, in particolare in riferimento alle principali azioni condotte in questi anni (SNV, controllo amministrativo e contabile da parte dei revisori dei conti, progetti sperimentali promossi dal MIUR). Nella maggior parte dei casi si è trattato di percorsi e suggestioni valutative che si sono sviluppate in parallelo alle esperienze autovalutative, senza riuscire a procedere in modo coordinato e intrecciato; tale integrazione, tra l'altro, avrebbe rafforzato anche la credibilità dei percorsi interni, oltre a consentire una ricaduta più significativa delle azioni esterne sui processi organizzativi ed educativi.

### **Condizioni di successo dei processi autovalutativi**

Alla luce della disanima delle esperienze svolta nel paragrafo precedente, intendiamo precisare un insieme di condizioni utili a consolidare il ruolo dei processi autovalutazione e a sviluppare le potenzialità che possono esprimere. Si tratta sia di condizioni interne all'istituto scolastico, di carattere culturale ed organizzativo, sia di condizioni esterne, connesse all'integrazione nel sistema formativo.

Riguardo alle *condizioni interne* occorre precisare che la qualità di un processo autoriflessivo in un contesto professionale si fonda sulla rappresentazione che di esso si costruiscono gli attori organizzativi. Il suo potenziale di sviluppo è direttamente correlato al grado in cui viene riconosciuto come strumento professionale a disposizione del singolo e del gruppo per indagare

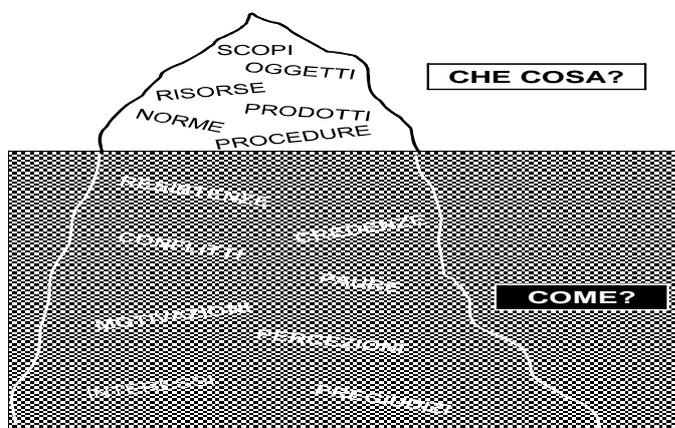
e revisionare le proprie azioni organizzative ed educative. La valenza pragmatica entro cui si colloca, in quanto opportunità di sviluppo professionale ed organizzativo basata sul richiamo ricorsivo tra pensiero e azione, enfatizza la priorità da assegnare al senso di appartenenza al processo da parte degli attori rispetto al rigore e alla sistematicità delle scelte tecniche e procedurali (cfr. Lichtner, 1999).

La cura delle condizioni di fattibilità del processo richiede un'attenzione costante sia nella fase preliminare, sia nel corso dell'azione e diviene un requisito decisivo per la sua efficacia. Legittimare il processo autovalutativo significa creare le condizioni affinché esso venga assunto dagli attori organizzativi, i docenti in primo luogo, come occasione di crescita professionale e di miglioramento della propria azione; in altre parole il percorso di indagine autoriflessiva deve conquistarsi il diritto di cittadinanza dentro la comunità scolastica, evitando di essere vissuto come corpo estraneo - e potenzialmente invasivo e minaccioso - e diventando un utensile professionale consapevolmente assunto nelle sue potenzialità e nei suoi vantaggi.

Evidentemente tale prospettiva mette in gioco la modalità più generale con cui i diversi attori, e i docenti in particolare, si rapportano all'esperienza scolastica e si sentono parte di un'impresa collettiva. Ciò evidenzia una sorta di paradosso insito nei processi autovalutativi i quali, se da un lato contribuiscono a rafforzare l'identità professionale e la sintalità organizzativa dei contesti in cui avvengono, dall'altro presuppongono alcune condizioni contestuali di fondo per poter esprimere il loro potenziale formativo. Un paradosso la cui gestione sottolinea il ruolo strategico assunto dal dirigente scolastico nell'assicurare piena legittimità ai processi di autovalutazione e nel valorizzare le loro potenzialità in relazione alla totalità dell'istituto.

Un'efficace metafora di questa sfida è quella proposta da Schratz (2001) il quale raffigura il processo di cambiamento come un iceberg (cfr. Fig. 3), composto da una componente visibile e da una, di dimensioni notevolmente maggiori, non visibile sotto la superficie dell'acqua. La parte visibile rappresenta la dimensione esplicita, razionalizzata del processo di cambiamento, la sua componente strutturale declinata in scelte e azioni organizzative; la parte sommersa rappresenta la dimensione implicita del processo di cambiamento, il vissuto individuale e collettivo con cui gli attori si rapportano ad esso. La legittimazione di un processo innovativo entro un contesto organizzativo implica una presa in carico di entrambe le componenti dell'iceberg, un'attenzione sia alle condizioni organizzative di esercizio, sia alle condizioni culturali con cui i singoli e il gruppo lo metabolizzano e lo fanno proprio. Ciò risulta ancora più cruciale in un processo di cambiamento basato su un percorso di riflessione e analisi critica delle proprie azioni professionali, in quanto il potenziale di minaccia e di messa in discussione della propria identità professionale risulta amplificato dalla prospettiva valutativa entro cui si inquadra.

Fig. 3 L'iceberg del cambiamento



[adattamento da Schratz: 1997]

Sul *piano culturale* la legittimazione del processo richiede di promuovere le seguenti condizioni:

- chiarire il senso del processo autovalutativo, in quanto opportunità formativa di sviluppo professionale e organizzativo a disposizione degli attori della comunità scolastica per riconoscere e consolidare la propria identità formativa;
- rendere riconoscibile il problema/i professionale che si intende affrontare dai diversi attori coinvolti evidenziandone la natura problematica (ad esempio, in termini di scarto tra intenzioni progettuali e comportamenti attivati) e i vantaggi che potrebbero derivare dalla ricerca di nuove soluzioni;
- condividere le scelte chiave che qualificano un processo autovalutativo e, analogamente a quanto avviene in qualsiasi processo valutativo, riflettono una dinamica di potere tra le parti: individuare l'oggetto da investigare, decidere quali soggetti coinvolgere, scegliere gli strumenti e le modalità di indagine, interpretare e attribuire valore ai dati raccolti, decidere quale uso fare dei dati e a chi rendere pubblici i risultati;
- sottolineare la logica pragmatica entro cui si inquadra il processo autovalutativo come strumento sull'azione e per l'azione che risulta valido in quanto pertinente al contesto professionale in cui viene impiegato e direttamente connesso all'esperienza professionale dei docenti nel loro lavoro d'aula.

Sul *piano* più strettamente *organizzativo* si tratta di:

- focalizzare l'attenzione su priorità strategiche ben delimitate e circoscritte, in grado di favorire la realizzazione di un processo rapido ed efficiente e di sperimentare percorsi autoriflessivi trasferibili e replicabili;
- affidare ai soggetti responsabili del percorso autovalutativo un mandato chiaro e strutturato, in grado di definire oggetto, soggetti, modalità e tempi di attuazione e di precisare i vincoli e le risorse necessarie;
- prevedere e chiarire, fin dalla fase di progettazione iniziale, i risultati attesi e le loro modalità d'uso in modo da orientare l'impegno richiesto ai diversi soggetti e da contenere preoccupazioni per usi indebiti e inappropriati;
- definire le connessioni tra il gruppo responsabile del processo autovalutativo e i diversi soggetti – individuali e collettivi – che compongono la struttura decisionale e organizzativa della comunità scolastica, in modo da favorire le interazioni e le reciproche ricadute, sia in itinere, sia a conclusione del percorso;
- assicurare la presenza di "amici critici" e/o di confronti periodici con esperienze condotte da altre scuole, in modo da consentire uno sguardo più distanziato e retrospettivo sulle scelte compiute e sul percorso metodologico avviato.

Accanto a ciò si possono riconoscere un insieme di *condizioni esterne* volte ad amplificare i meccanismi di legittimazione interna e a fornire una rete di supporto allo sviluppo dei processi di valutazione interna. In relazione ai *processi di legittimazione* si possono richiamare i seguenti aspetti:

- riconoscimento istituzionale dei processi di autovalutazione nell'ambito di progetti promossi e coordinati dai diversi soggetti dell'amministrazione scolastica o dagli enti locali (Province o Regioni);
- valorizzazione delle esperienze realizzate dalle scuole attraverso incontri in presenza e modalità online di documentazione e diffusione;
- promozione del lavoro in rete tra le scuole, come fattore motivazionale per intraprendere processi di valutazione interna e opportunità di rinforzo reciproco tra le scuole;
- responsabilizzazione del ruolo del dirigente scolastico e del docente coordinatore dei processi di valutazione a livello di Istituto attraverso attività di formazione e di confronto tra le scuole.

In relazione alle *azioni di supporto* si segnalano:

- linee di indirizzo e di guida ai processi di valutazione interna finalizzate alla condivisione di un framework concettuale e metodologico comune tra le scuole;
- raccolta, elaborazione e messa a disposizione di dati comparativi tra le diverse realtà scolastiche utili a collocare le risultanze autovalutative in un quadro più ampio e strutturato;

- misure di accompagnamento dei processi di valutazione interna attraverso azioni formative, materiali operativi, forme di tutoraggio e consulenza;
- procedure di controllo e di (meta)valutazione dei processi autovalutativi volte a una loro progressiva regolazione e affinamento sul piano tecnico-metodologico, socio-relazionale e strategico-innovativo.

In conclusione possiamo affermare che un processo di autovalutazione non si improvvisa. Se lo si ritiene una componente ineliminabile di un sistema di valutazione non può essere affidato al "fai da te" delle scuole, bensì deve essere promosso e sviluppato in modo da poter esprimere le potenzialità che lo caratterizzano. La costruzione di un sistema di valutazione maturo anche nel nostro paese richiede di fare i conti anche con tali istanze: l'autovalutazione, come tanti altri fenomeni sociali, non si realizza "per decreto", occorre curarne e promuoverne il suo sviluppo e la messa a regime. Per fare ciò non è sufficiente fornire alla scuola un insieme di dati e informazioni, per quanto accurati e raffinati, occorre creare le condizioni, interne ed esterne, affinché i dirigenti e i docenti li sappiano leggere, interpretare ed utilizzare in funzione della loro azione professionale; come ricorda un noto aforisma "i dati non sono dati, vanno presi".

Maggio 2013

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI
C. Argyris - D. Schon, <i>Apprendimento organizzativo</i> , Milano, Guerini e associati, 1996 (ed. or. 1978).
M. Castoldi, <i>Si possono valutare le scuole?</i> , Torino, SEI, 2008
D. Hopkins, <i>Evaluation for School Development</i> , Philadelphia, Open University Press, 1989.
JCSEE (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation), <i>The Program Evaluation Standards. A Guide for Evaluators and Evaluation (Third Edition)</i> , Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.
M. Lichtner, <i>La qualità delle azioni formative</i> , Milano, Angeli, 1999.
D. Nevo, "Conceptualization of Educational Evaluation", in E.R.House, <i>New Directions in Educational Evaluation</i> , Lewes, Falmer Press, 1986, pp. 15-29.
M. Schratz – U. Steiner-Löffler, <i>La scuola che apprende</i> , La Scuola, Brescia, 2001.
W.G.Van Velzen-M.B. Miles-M.Ekholm-U.Hameyer-D.Robin, <i>Making School Improvement Work</i> , Leuven, ACCO, 1985.
K. E. Weick, <i>Senso e significato nell'organizzazione</i> , Milano, Cortina, 1997 (ed. or.1976).

SPUNTI DI APPROFONDIMENTO
Associazione Treelle, <i>L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?</i> , Quaderno n. 2, novembre 2002 Analisi comparativa di alcune esperienze europee finalizzata ad individuare alcune condizioni di fattibilità per la costruzione di un sistema di valutazione nel nostro paese.
N. Bottani – A. Cenerini (a cura di), <i>Una pagella per la scuola</i> , Erickson, Trento, 2003 Ampia e documentata rassegna, a livello nazionale ed internazionale, di temi e problemi connessi alla costruzione di un sistema di valutazione.
M. Castoldi, <i>Autoanalisi di Istituto</i> , Tecnodid, Napoli, 2002 Presentazione dello sfondo culturale e dell'approccio metodologico su cui strutturare percorsi di autoanalisi di Istituto, secondo una prospettiva di ricerca-formazione di tipo bottom-up.
M. Castoldi, <i>Si possono valutare le scuole?</i> , Torino, SEI, 2008 Presentazione critica del processo di costruzione di un sistema di valutazione nel nostro paese e comparazione con i sistemi dei principali paesi europei.
M. Castoldi, <i>Valutare a scuola</i> , Roma, Carocci, 2012. Trattazione dei diversi livelli di articolazione di un sistema di valutazione di scuola: apprendimenti, insegnamenti, Istituti scolastici, sistema scolastico.
J. Mc Beath-A. Mc Glynn, <i>Autovalutazione nella scuola</i> , Trento, Erickson, 2006 Discussione sulle diverse "forme" di autovalutazione (apprendimento, insegnamento, ethos e cultura) e sulle relazioni con la valutazione esterna.
A. Paletta, <i>Scuole responsabili dei risultati. Accountability e management scolastico</i> , Bologna, Il Mulino, 2011. Riflessione e indicazioni operative in merito alla applicazione della rendicontazione sociale in ambito scolastico.
M. Schratz – L. Bo Jakobsen – J. MacBeath – D. Meuret, <i>Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola</i> , Erickson, Trento, 2003 Presentazione ed analisi critica, svolte con uno stile originale ed accattivante, di un progetto europeo di autovalutazione della scuola che ha coinvolto un centinaio di scuole superiori, tra cui una decina italiane.
S. Mosca- R. Bolletta-J. Scheerens, <i>Valutare per gestire la scuola</i> , B. Mondadori, 2011. Una panoramica aggiornata del dibattito e delle ricerche sul funzionamento e sulla qualità dei sistemi educativi che presenta la scuola come un'organizzazione nella quale i diversi attori (dirigente scolastico, docenti, studenti, personale, famiglie) interagiscono tra loro e con l'ambiente esterno per perseguire una pluralità di obiettivi.