

## **IL PUNTO E LA VIRGOLA**

### ***Appunti sullo sviluppo del Sistema Nazionale di Valutazione***

***Franco De Anna***

#### **Si chiude la prima fase**

Con l'adempimento della "rendicontazione sociale" entro il dicembre 2019, si completa la terza e ultima tessera del mosaico del Sistema di Valutazione Nazionale delle scuole: Il "Rapporto di Auto Valutazione", Il "Piano di Miglioramento", la "Rendicontazione sociale". In itinere e solo per contingenti limitati "la Valutazione esterna".

Come è noto le procedure legate a tali tessere del mosaico sono alimentate e alimentano contributi valutativi diversi comunque collegati, ma da considerare e affrontare come distinti e non sovrapposti né sovrapponibili: in primo luogo le rilevazioni standard sui livelli di apprendimento inizialmente lungo l'itinerario scolastico, più recentemente (e problematicamente) anche sugli anni terminali segnati da "esami di Stato" conclusivi.

In secondo luogo, le attività e i protocolli di valutazione dei dirigenti scolastici.

Come sarebbe necessario fare per ogni scelta di politica pubblica, soprattutto se con ricadute "sistemiche" come in questo caso, bisognerebbe promuovere un confronto diffuso ma organizzato e informato, fuori e dentro la scuola, sul modello stesso di strategia pubblica, sugli esiti prodotti, sui difetti eventuali, sulle correzioni che si dimostrano necessarie nella stessa attività realizzativa. Soprattutto su un tema come la valutazione, che innesca inevitabilmente (e necessariamente) un ampio ventaglio di opinioni, di attese più o meno improprie, di timori e finanche di fantasmi, di opposizioni sia di merito che di pregiudizio.

Per il nostro Sistema Scolastico, inoltre, la costruzione di un Sistema Nazionale di Valutazione è un vero e proprio "inedito storico". E poiché, anche solo guardando al confronto internazionale, tale costruzione richiede, per essere "messa a punto", più un decennio di esperienze, tale confronto approfondito e informato rappresenta un requisito essenziale per proseguire e concludere sensatamente l'opera iniziata.

La "permeabilità sociale" del sistema di istruzione è amplissima, coinvolgendo tendenzialmente l'universo delle generazioni e un sotto segmento sia istituzionale che operativo del sistema pubblico di vaste dimensioni, sia perché è il più consistente aggregato di lavoro intellettuale del Paese, sia per le funzioni sociali di produzione e riproduzioni di significati, valori, identità, e di disponibilità di sapere e competenze necessarie per lo sviluppo sociale (ed anche economico).

Una ragione fondamentale per dare a quel confronto e discussione il carattere di approfondimento informato e partecipato, e sottrarli alla dimensione troppo esplorata oggi dell'"opinionismo vanveristico" esercitata anche da illustri interlocutori.

L'oggetto di discussione è ovviamente complesso e articolato: occorre declinare più punti di vista e necessariamente "comporre" valutazioni e giudizi. Anche per tale ragione si propone un approccio "dubitativo" come il "**Si...Ma...**", ritenendo che il dubbio nel pensiero (non l'esitazione nell'azione) alimenti proprio quella necessaria visione critica che consente le "correzioni o le valorizzazioni in itinere" necessarie per la complessità stessa dell'opera. (Si potrebbe anzi sostenere che essa non dovrà mai essere considerata come "compiuta", e invece sempre migliorabile).

A cominciare proprio dalla affermazione iniziale che la costruzione del SNV rappresenti un inedito per la storia del nostro sistema scolastico.

Per la verità fin dalla fine degli anni '70, attraverso le rilevazioni e in confronti internazionali ai quali l'Italia partecipava attraverso l'impegno del CEDE (antenato dell'INVALSI) che ha enumerato negli anni illustri pedagogisti come Presidenti, e autorevoli ricercatori, furono messi in luce preoccupanti sintomi di inadeguatezza di risultati del nostro sistema di istruzione, anche se, a fronte dei valori medi insufficienti si riscontravano consolanti eccellenze: "i nostri migliori erano migliori come i migliori degli altri", anzi "di più". E ciò era politicamente, socialmente, culturalmente sufficiente a tenere lontana la problematica di "valutazione di sistema".

I peggioramenti via via riscontrati negli anni successivi, e la istituzionalizzazione della autonomia delle istituzioni scolastiche hanno poi reso inevitabile procedere alla costruzione di un sistema

(anche su sollecitazioni internazionali...). Da un lato il peggioramento dei risultati di apprendimento è sempre meno corretto dalla evidenza delle eccellenze, dall'altro la sostanziale realizzazione del "tutti a scuola" ha reso sempre più evidente che non abbiamo costruito "una scuola per tutti", e infine l'autonomia delle organizzazioni scolastiche pone intrinsecamente il problema di esplorare il nesso autonomia/responsabilità/valutazione.

Ma è soprattutto il rilievo più grave che tante comparazioni, anche utilizzando le strumentazioni più diverse, da quelle "oggettive" e standard a quelle delle "osservazioni sul campo" mettono in prima vista che pone il fondamento di significato di un sistema nazionale di valutazione: la distribuzione ineguale di risultati, di condizioni operative, di modelli organizzativi, priorità dichiarate, è talvolta talmente profonda da arrivare a smentire il costruito stesso di "sistema nazionale".

Una disuguaglianza che certo rispecchia differenze storiche di carattere socioeconomico come quelle classiche tra centronord e meridione, ma che non è totalmente assimilabile ad esse. Sia per l'influenza di variabili storicamente più recenti (si veda la distribuzione dei tassi di natalità e la perdita di popolazione meridionale); sia per specificazioni più articolate. Per esempio, il fatto che la varianza dei risultati di apprendimento interna ai campioni (un indice di equità) è più estesa proprio laddove essi sono, mediamente, più bassi. Vi sono cioè disuguaglianze interne più elevate nei sistemi che soffrono di disuguaglianze esterne. Sicché le stesse considerazioni sulla presenza di eccellenze non possono che essere semplicemente e opportunisticamente consolatorie.

Gli strumenti, i protocolli, i modelli che hanno alimentato la costruzione del SNV in questi anni, dal RAV al PTOF, alle rilevazioni nazionali dei livelli di apprendimento, al PDM, alla più recente Rendicontazione Sociale, si offrono ad approcci critici anche radicali circa le appropriatezze e le possibili alternative alla rilevazione di dati che alimentano la valutazione ed alla loro significanza.

Ma certamente consentono una ricostruzione della realtà del sistema che seppure più che approssimata e a volte non utilizzabile per una valutazione assoluta e fondata dei diversi oggetti di valutazione, dimostra però tale indiscutibile carattere di disuguaglianza e di non equità del sistema. Si trattasse anche solamente di finalizzare la valutazione a dotarsi di strumenti efficaci per tenere sotto controllo e combattere tale diseguità, si sarebbe già identificata una ragione fondamentale per promuovere l'impegno di discussione e approfondimento critico indicato in apertura.

Possiamo e dobbiamo esercitarci sulla critica alla appropriatezza dei test INVALSI, sulla significanza degli indicatori del RAV, sulla effettiva realizzabilità dei Piani di Miglioramento, ecc... ma certamente non possiamo esimerci dal misurarci con l'esito conclamato delle disuguaglianze interne ed esterne del sistema di istruzione che predichiamo (almeno costituzionalmente) e vorremmo (forse non tutti...) come formalmente unitario.

### **I due riferimenti della valutazione**

La costruzione del SNV, che mette rimedio ad una assenza storica e che per esigenza di realizzazione ha dovuto utilizzare processi di coinvolgimento "amministrativo" (adempimenti), a materia che invece richiede sempre consapevolezza scientifica, ha *ab origine* intersecato un **doppio approccio**, opacizzandone le distinte specificità.

*Il primo è quello che risponde alle preoccupazioni, alle esigenze, alle domande, del "decisore", sia politico che amministrativo.*

*Il secondo sguardo risponde alle preoccupazioni "autoanalitiche" della singola organizzazione. Non sono ovviamente in contraddizione "strutturale", ma è evidente che i due sguardi hanno selettivamente priorità e strumentazioni di osservazione diverse.*

Per il decisore politico e amministrativo la "valutazione di sistema" è diretta (o meglio lo dovrebbe essere) a migliorare la "razionalità decisoria". Cioè a supportare le decisioni di politica pubblica dell'istruzione con un corredo di informazione e di dati che riguardano 1) "lo stato" del sistema, 2) le reazioni e le conseguenze delle scelte operate 3) la rispondenza tra i processi innescati e le strategie e gli obiettivi perseguiti 4) la adeguatezza degli strumenti organizzativi utilizzati per implementare le scelte 5) i risultati raggiunti (insomma la "valutazione della politica pubblica". Esercizio poco praticato, spesso ridotto al "consenso politico").

Come ovvio, per tale finalità, lo sguardo del decisore si indirizza verso repertori generali, quadri di insieme, indicatori che consentano la comparazione generale, grandi aggregati di rilevanza sistemica. Non è certo la singola realtà scolastica a focalizzare lo sguardo.

Al contrario, il secondo sguardo, quello della organizzazione scolastica, ha carattere specificamente diagnostico. La valutazione anche attraverso protocolli e indicatori standard è diretta a *identificare sintomi* relativi alla propria organizzazione, anche ma non prioritariamente, al confronto con altre simili.

Potremmo affermare che il primo sguardo è diretto a cogliere le “categorie di uniformità”; il secondo è diretto a cogliere le “differenze e le specificità” singole. Il primo sguardo alimenta le decisioni di sistema, il secondo offre strumenti alla diagnosi organizzativa specifica.

Per utilizzare un sintetico costrutto: *strumenti, repertori, modelli utili al primo approccio devono consentire di ricostruire “mappe” del territorio sistemico. Strumenti, indicatori, repertori del secondo devono consentire di ricostruire il “paesaggio” specifico della singola organizzazione.* Il primo approccio è “*nomotetico*”; il secondo è “*idiografico*”.

Si tenga conto che il secondo sguardo si pone direttamente in connessione con i valori della autonomia...; della scuola come “impresa sociale” direttamente connessa con i cittadini che esercitano il diritto fondamentale di cittadinanza costituito dall’istruzione; con la dimensione essenziale della sussidiarietà rispetto alla comunità di riferimento. Quanto a dire una concezione ed una pratica della valutazione (autovalutazione) come strumento per potenziare e migliorare tali dimensioni.

Sotto tale profilo il “**Si...Ma**” che abbiamo indicato come paradigma di questa proposta di riflessione sul SNV si articola in una serie di considerazioni che partono proprio dai caratteri “critici” del “modello” del RAV nell’interpretare in modo equilibrato (se possibile...) i due approcci.

Tenendo conto, ovviamente, di quanto tali limiti siano debitori verso l’esigenza primaria di dare vita ad un sistema di valutazione delle organizzazioni scolastiche con un quindicennio di ritardo dalla istituzione della autonomia scolastica che ne costituisce fondamento “fisiologico”; e dunque con la necessità di “forzarne” l’applicazione.

**La prima considerazione** è la contraddizione intrinseca costituita dal fatto che il RAV sia un “*modello di autovalutazione eterodeterminato*”. È senza dubbio riconoscibile la affinità tra il modello auto valutativo assunto nel RAV e alcune esperienze che le scuole hanno praticato autonomamente: dal CIPP ai modelli EFQM o CAF reinterpretati e corretti.

Tuttavia la contraddizione è costituita, nella applicazione generalizzata, dalla diffusa assenza motivazionale (l’adempimento) che costituiva invece la molla dell’impegno autoanalitico che, quale che fosse il protocollo auto valutativo, ne costituiva la premessa di valore.

È stata questa la esperienza più positiva delle scuole che singole o in rete avevano sperimentato autonomamente i diversi protocolli auto valutativi in passato.

Esperienze preziose, ma certo non molto diffuse e soprattutto “diversamente diffuse”, quasi a segnare le difformità di cultura organizzativa declinata nelle esperienze di autonomia scolastica.

Insomma, la condizione della generalizzazione di un impegno a livello di sistema corre il rischio (inevitabile) di *conformizzarne* le applicazioni ed i risultati, e di “delegare” l’impegno autoanalitico alla compilazione di schede e repertori “ricevuti”.

Significativa, a tale proposito è la considerazione sui “dati” che alimentano la compilazione del RAV. Come si sa essi sono compositi: dati di provenienza statistica (ISTAT, Ministro Interno...); dati rielaborati e restituiti da INVALSI alla scuola sulla base delle sue risposte a questionario specifico; dati provenienti dagli esiti delle rilevazioni standard sui livelli di apprendimento effettuati da INVALSI; dati (economici ma non solo) desunti dalla stessa Amministrazione; infine una possibile riserva di dati(indicatori) proposti e rielaborati dalla scuola stessa. <sup>(1)</sup>

---

<sup>1</sup> Nelle esperienze autonome di autovalutazione, la raccolta dei dati e la costruzione degli indicatori sono stati impegni primari della scuola, e sostanziavano l’approcci ed il valore “autoanalitico”

Sulla base di tali dati e del set di indicatori che INVALSI ha rielaborato, la scuola è chiamata a compilare le schede di autovalutazione con motivazioni predisposte, anche se attraverso opportune “domande guida” e con la flessibilità anche motivazionale, specie nelle “valutazioni di grado intermedio”. Inutile sottolineare che il peso specifico di eventuali indicatori rielaborati autonomamente dalla singola scuola hanno pochissimo spazio di considerazione e rilevanza espositiva. (Spazio prossimo alla nullità).

Accanto a quello già accennato (conformizzazione delle risposte auto valutative se si sottovaluta l’impegno autoanalitico) vi è qui da segnalare un doppio rischio: in primo luogo l’equivoco della “comparazione” e degli “standard”. In secondo luogo, la sopravvalutazione del “peso specifico” di alcuni “indicatori” definiti con “rilevanza nazionale e di sistema” (esempio classico gli esiti delle rilevazioni dei livelli di apprendimento).

Proprio il “protocollo eterodeterminato” *favorisce l’equivoco che “standard” abbia esclusivo significato statistico e dunque riguardi le medie e le deviazioni*. In realtà uno “standard” di prodotto, di prestazione, di risultato, è sempre *la declinazione di una dimensione statistica con una valutazione di qualità*.

Se per esempio consideriamo che i livelli di apprendimento in matematica della scuola italiana sono assolutamente insoddisfacenti nel confronto internazionale, una scuola non può dichiararsi soddisfatta nella propria autovalutazione se i suoi risultati sono “nella media nazionale” o anche un poco superiori (ci si eserciti, in proposito, nella lettura di molti RAV...).

In secondo luogo, e il fenomeno ha già alimentato improprie critiche alle stesse rilevazioni dei livelli di apprendimento, il ruolo “esterno” assegnato a tale indicatore alimenta una sovra significazione dell’indicatore stesso, come se costituisse la “chiave” auto valutativa, sia della scuola che degli apprendimenti. (Per quante scuole la priorità vera è l’inclusione piuttosto che il livello di apprendimento?)

Degli esiti delle rilevazioni se ne fa cioè un “elemento chiave” di autovalutazione. E di conseguente ed estremamente focalizzata attenzione “correttiva” e di miglioramento. (vedi scelte più diffuse dei Piani di Miglioramento delle scuole)

Una “deformazione” di significati delle rilevazioni, che per reazione favorisce spesso una opportunistica negazione della loro rilevanza e inapplicabilità valutativa dei loro esiti (si vedano tante polemiche strumentali in proposito).

Proprio perché considerati di “fonte esterna”, si rischia di alimentare la doppia reazione: focalizzazione della valutazione su di essi, oppure negazione pregiudiziale e dunque occultamento del loro significato e del loro utilizzo come “indicatori” in un modello “repertoriato” di autovalutazione.

*Occorre sempre ricordare che l’indicatore è sempre un “segnale”, una “luce che si accende sul cruscotto”. Non sostituisce la riflessione e la ricerca “sulle cause” di un risultato.*

Per giunta l’uso standardizzato di strumenti come le rilevazioni a test, ha un limite sostanziale nel fatto che il dato è consumato nel suo stesso prodursi. La prossima rilevazione sarà su una popolazione diversa e con strumenti diversi, Dunque con un limite oggettivo di confrontabilità.

Occorrerebbe sempre ricordare che si tratta di “sintomi” più che utili, e che, proprio per il loro significato, richiedono, per passare alla “diagnosi”, di una riflessione analitica e clinica.

*Per qualche verso, anzi, si potrebbe affermare che il promuovere, suscitare, ausiliare tale riflessione diagnostica collettiva in una organizzazione, costituisca il valore e il significato fondamentale di tale strumento.*

Il “modello” auto valutativo “esterno” rischia invece di occultare proprio tale impegno. (2)

---

<sup>2</sup> I limiti e le considerazioni critiche qui segnalate sono presenti, anche se in qualche caso “tra le righe” nelle stesse analisi proposte da INVALSI, Si veda per esempio in ValuEnews7, “RAV e dintorni”. Vi si trova anche cenno ad effetti “conformizzanti” presenti nelle stesse autovalutazioni offerte dalle scuole. Utile riflessione, da leggere: mi permetto solo di osservare che di tali “difetti” dei RAV elaborati dalle scuole, non si accenni ad una lettura “autocritica” dei caratteri stessi del modello RAV come possibile causa... (per altro verso “inevitabile” e non immediatamente “colpevolizzante” proprio per la sua prima applicazione...)

**La seconda considerazione** attiene alla caratteristica intrinseca al modello RAV fortemente condizionato da un “determinismo causalistico” nel rapporto valutazione-miglioramento.

“Valutare per migliorare” rappresenta certo una formula “tranquillizzante” rispetto ai fantasmi premiali/punitivi della valutazione. Ma in realtà si “valuta per decidere”. E le decisioni sono diverse: Miglioramento, Mantenimento, Innovazione, Ricerca e Sviluppo... sono altrettante aree di decisione in seguito a valutazione, e innescano processi organizzativi (decisioni, risorse, personale) specifici e diversi tra loro.

Se si esaminano i Piani di Miglioramento presentati dalle scuole spesso di portata tale da investire il complesso della organizzazione scolastica (dunque non “progetti” di miglioramento effettivamente monitorabili e controllabili nei risultati) si ricava una immagine significativa degli effetti di tale “riduzione” del significato valutativo al “miglioramento”. Entro tale contenitore viene accumulato tutto ciò che una organizzazione scolastica vorrebbe “cambiare”.

D’altro canto, occorre ricordare che il carattere che abbiamo identificato con i termini di “determinismo causalistico” è esteso anche ad una sorta di *assioma* che presiede agli stessi meccanismi di individuazione degli oggetti del miglioramento.

I target di miglioramento sono infatti definibili solo sulle quattro aree che descrivono gli “esiti degli alunni” articolati nei “risultati scolastici” (la valutazione espressa dai docenti); i risultati delle rilevazioni INVALSI degli apprendimenti (non in “padronanza piena” della scuola e comunque relative alle sole classi coinvolte); gli esiti a distanza (di correlazione complessa e non riducibile con l’attività presente della scuola, se non nel caso di Istituti Comprensivi); Le competenze chiave di cittadinanza, per le quali non sono disponibili “indicatori” nazionali omogenei.

I risultati su tali aree (con le loro parzialità) vanno correlati (assioma del miglioramento) con attività di miglioramento espresse sui “processi” a loro volta catalogati in sette aggregati. (si veda il modello RAV).

Sui diversi processi la “padronanza dei fattori” effettiva della organizzazione scolastica è tutt’altro che definita e dunque si dà spazio a diverse possibilità di intervento per giustificare la correlazione tra gli interventi stessi e gli effetti sugli esiti. (si pensi alle rigidità e ai vincili nell’uso e disponibilità del personale...)

Come è noto, per facilitare la definizione del Piano di Miglioramento, è stato messo a disposizione delle scuole un “modello” da applicare e seguire: di fatto un modello DPCA, un ciclo di Deming... Certamente strumento utile, ma sia l’analisi dei Piani di Miglioramento pubblicati, sia il lavoro di consulenza sul campo avvalorano la considerazione che la “formalizzazione” del modello (fornire uno schema da seguire) abbia in realtà spesso sostituito le condizioni operative reali per un progetto di miglioramento. In particolare, l’impegno essenziale alla condivisa identificazione di uno o due (non più) “punti critici” e soprattutto il processo di individuazione collettiva, partecipata e condivisa sulle “cause”. (Un passo condizionante il successo di qualunque ipotesi di miglioramento, ma impegnativo per la cultura organizzativa della scuola, qualunque sia il “modello da compilare”). Anche in tale caso va sottolineato che la “etero determinazione” della autovalutazione ha declinato il rischio intrinseco del primato di repertori, schede, modelli, rispetto alla valorizzazione della autoanalisi organizzativa. Come detto *l’approccio nomotetico*, appropriato alle preoccupazioni del decisore di sistema (produrre mappe) prevale e oscura *l’approccio idiografico* di rappresentazione della specifica organizzazione scolastica (ricostruire il paesaggio).

***L’impegno futuro non può che essere diretto (prioritariamente) a individuare strumenti appropriati per riequilibrare gli approcci.***

**La terza considerazione** attiene la proiezione di tali limiti e caratteristiche del modello RAV sugli sviluppi connessi: la creazione delle “piattaforme nazionali on line” (RAV, PTOF, Rendicontazione Sociale) e la prima applicazione della “terza tessera” del mosaico costituita dalla Rendicontazione Sociale.

Per quanto attiene alla Rendicontazione è necessario chiarire elementi fondamentali della “filosofia” della Accountability. <sup>(3)</sup>

Il termine anglosassone Accountability declina il costrutto di “responsabilità”, *dare risposta*, e si riferisce a impegni, decisioni, scelte operative dichiarate e risultati ottenuti rispetto ad esse.

*Social Accountability* specifica l’interlocutore al quale occorre “dare risposta” e dunque il destinatario della responsabilità operativa; il riferimento “*sociale*” indica dunque sia un interlocutore allargato, sia un “campo di interessi e diritti” che, pur considerando il dato economico (le risorse), non si esaurisce nel rendiconto dei risultati economici.

La Social Accountability rappresenta un modello standard di accountability per l’impresa, definito internazionalmente (SA8000) in riferimento a Diritti (umani, civili, sociali), Diritti dei lavoratori, Tutela dello sfruttamento dei minori, Sicurezza, Salute, Ambiente (nella tradizione la “*triple bottom line*” della social accountability: economia, diritti, ambiente)

Il Bilancio Sociale è il report della Social Accountability (CSR Corporate Social Responsibility) anche per il quale vi sono standard internazionali (non obbligatori CEPAA Council Economical Prorities Accreditation Agency) e che traduce la «filosofia» della Rendicontazione Sociale

Gli strumenti «codificati» nella ricerca internazionale (e le traduzioni nazionali) hanno sempre una componente di «volontarietà autonoma» della singola organizzazione nell’aderire alla adozione di quei protocolli che sono rivolti “espressamente” all’interlocutore sociale, alla “domanda sociale” dei portatori di interessi e diritti.

Nella Pubblica Amministrazione invece ci sono sempre due interlocutori il cui «peso» è determinato dai livelli di «autonomia»: l’ente «superiore» di appartenenza (p.es. il MIUR) e il cittadino che fruisce del «prodotto finale» come risposta ad un proprio diritto (p.es. il diritto all’istruzione), singolarmente e come «collettività»

Nel nostro caso la rendicontazione sociale assume carattere «obbligatorio» e dunque la dialettica tra «filosofia della rendicontazione sociale» e «strumento per la rendicontazione» veicolati dalla amministrazione centrale induce (o lo dovrebbe) a specifiche riflessioni ed attenzioni critiche.

Anche in tale caso la prima applicazione a conclusione del primo impianto del SNV, catturando inevitabilmente tutta l’attenzione e l’impegno della scuola ha lasciato spesso “sotto l’orizzonte” proprio quella riflessione che dovrebbe misurarsi con le forme della Rendicontazione sociale (e il Bilancio Sociale) come “valore” della autonomia e della specifica cultura organizzativa, della specifica scuola (che si impegna in un programma triennale, che si auto valuta, che programma miglioramento...) e con la Rendicontazione come impegno e adempimento rispetto alla amministrazione.

Il prevalere del secondo aspetto, evidenzia anche in tal caso i limiti della *repertorizzazione*, (le schede, i modelli formalizzati, la comunicazione standardizzata) che rappresentano l’esigenza e il significato fondamentale della valutazione per il “decisore di sistema”, ma al contrario il rischio di depotenziamento di significato della autoanalisi organizzativa (e della autonomia...)

In tale senso le “piattaforme nazionali” mentre costituiscono certamente uno strumento per l’informazione pubblica, rappresentano contemporaneamente il rischio della *conformizzazione* della comunicazione della organizzazione scolastica sia verso l’interno (fondamentale per elaborare la cultura organizzativa) che verso l’esterno, fondamentale per il rapporto con la domanda sociale e con “i portatori del diritto” di istruzione. Nel caso, l’attributo di “sociale” all’impegno di rendicontazione rischia fin anche di essere inappropriato e di rendersi perciò permeabile alle critiche pregiudiziali verso le procedure di *accountability*

È certamente vero che ciascuna delle piattaforme *on line* contempla margini di flessibilità per individualizzare gli *input* e personalizzare dunque la comunicazione pubblica. Ma, a parte le considerazioni critiche sulla ampiezza di tali margini, va ribadito che il processo di urgente

---

<sup>3</sup> Si veda per una trattazione più analitica il mio “**Accountability e “nuove scoperte”** reperibile nel mio sito <https://www.aspera-adastra.com/la-valutazione/accountability-e-nuove-scoperte/>. Ma anche in F. De Anna “La rendicontazione sociale ed il bilancio sociale nella scuola” in INNOVATIO EDUCATIVA -rivista trimestrale di temi e problemi educativi- anno 2, numero 6/7 2019, [www.innovatioeducativa.it](http://www.innovatioeducativa.it)

implementazione del SNV (e il suo valore significativo, il suo “SI...” Del costrutto analitico proposto in apertura di queste note) ha scontato lo spostamento di attenzione e di cura rispetto alla individuazione ed alla specificità (dunque alla significatività clinica dei processi di valutazione) dei caratteri della singola organizzazione scolastica (che è la responsabile “finale” del “prodotto” destinato al diritto di istruzione, in diretto rapporto con i cittadini. Il MIUR, importante e decisivo, è però lontano e non permeabile). Nel costrutto proposto per l’analisi dei processi di questo triennio di costruzione del SNV si tratta dei “MA...” che occorre esplorare.

### **Dopo il triennio di primo impianto dove e come andare avanti?**

Dato il carattere di queste note (estrane al livello di governo dei processi) la preoccupazione che si assume come prevalente per il futuro è quella di esplorare le debolezze iscritte nella sistematizzazione del modello nazionale della valutazione prevalentemente destinata alle preoccupazioni (pur fondamentali) del decisore e dunque per alimentarne la razionalità decisoria. Sono le debolezze messe in luce nei paragrafi precedenti e che riguardano i riflessi della cultura valutativa e delle sue realizzazioni a livello di sistema, sulla cultura organizzativa della singola scuola, sui modelli socializzati di interpretazione professionale dei docenti, su rapporti tra il “produttore finale” di diritto all’istruzione (la scuola) e gli interlocutori sociali direttamente interessati.

Una sola considerazione a livello sistemico.

La “accettabilità sociale” che costituisce elemento critico di qualunque modello di valutazione (la valutazione è sempre attività produttrice di fantasmi...) è legata alla esplorazione completa della matrice valutativa. *Se tutti valutano tutti* allora i fantasmi si possono combattere più efficacemente. In tale senso le affermazioni relative al fatto che certi modelli di valutazione potrebbero essere utilizzati per “aumentare la razionalità decisoria” del decisore politico ed amministrativo, appaiono in qualche caso più fonte di ironia che di applicazioni comprovate.

Si ribadisce la necessità di esplorare i cinque livelli della “valutazione della politica pubblica” a partire dalla esigenza di “aumentare la razionalità decisoria”. Sono quelli indicati (tra le righe) in apertura di queste note. Utilizzare i dati che provengono dalle rilevazioni e dalla valutazione diffusa per ricostruire: 1) lo stato del sistema; 2) le reazioni e le conseguenze delle scelte operate nella politica pubblica; 3) la rispondenza tra i processi innescati e le strategie e gli obiettivi perseguiti; 4) l’adeguatezza degli strumenti organizzativi utilizzati per implementare le scelte; 5) i risultati raggiunti e la loro coerenza con le scelte di politica pubblica.

Un esercizio poco frequentato. Più spesso si è preferito, negli ultimi trenta anni, di alternare scelte che mutavano quelle precedenti in un ondeggiare che si vorrebbe permanente “riformatore”, ma che dimentica che nell’istruzione le scelte sono intrinsecamente legate al “lungo termine”.

Segnali preoccupanti anche per il proseguimento del SNV: primo tra tutti l’ipotesi della “volontarietà” delle rilevazioni dei livelli di apprendimento. (Subito salutata da consensi “interessati”). Non si entra nel merito, ma certamente ciò modificherebbe radicalmente il carattere “censuario” delle rilevazioni.

Personalmente mi esprimo negativamente circa quella ipotesi poi realizzata. Ma l’alternativa è il carattere “campionario” della rilevazione, non che “la fa chi vuole”. Anche solo ipotizzare una “volontarietà” è segno di una incompetenza sconcertante.

Possiamo ragionevolmente impegnarci a modificare e correggere un modello costruito come un “inedito” per il nostro sistema di istruzione se si garantisce continuità all’impresa e supporto critico permanente per correggere e migliorare i suoi strumenti. Non se “si ricomincia sempre daccapo”. Sull’altro fronte occorre che la dimensione della ricerca, della sperimentazione sul campo, della esplorazione critica di risultati e possibili alternative, si muova declinando la necessaria sensibilità alla “accettabilità sociale” ed al consenso per un “laboratorio” che ha le dimensioni di un “sistema”.

### **Il “nodo” dei due sguardi e dei due “valori” della valutazione.**

Nei paragrafi precedenti tale articolazione è stata variamente indicata: lo sguardo “nomotetico” rispetto a quello “idiografico”, la preoccupazione “sistemica” rispetto a quella della singola

organizzazione, la prevalenza delle esigenze di governo di sistema rispetto a quelle dell'esercizio della autonomia (e della sussidiarietà).

Si è tentato di mettere in luce come la dialettica tra questi due sguardi sia particolarmente delicata e foriera di contraddizioni che devono essere sempre affrontate criticamente. <sup>(4)</sup>

Io credo che la fase che si apre con la conclusione del primo impianto vada dedicata a tale impegno critico, cercando di coinvolgere in tale impegno sia il livello del sistema (dal decisore alla attività propria della ricerca e della elaborazione dei modelli) sia quello della autonomia scolastica e della sua organizzazione "produttiva".

La necessità di tale coinvolgimento deve essere impegnativa per tutti: da un lato i "produttori" di protocolli e modelli (la ricerca educativa) devono comprendere che senza processi di coinvolgimento, condizione, "fidelizzazione" qualunque "modello di valutazione" rischia di essere mandato "fuori bersaglio" sia dalla opposizione pregiudiziale (segnali mai spenti o sotterranei) sia dal "conformismo adattativo" (prima o poi sappiamo quale sia "la risposta giusta" e la "forniamo"). D'altro lato chi è legato ai valori della autonomia e della "libertà di interpretazione" del bene pubblico deve trovare nella valutazione (autovalutazione) un valore per affermare la propria "funzione generale" e non ridotta alla insignificanza corporativa e localistica.

A livello di sistema nazionale di valutazione delle scuole vi sono alcuni indirizzi di revisione critica che vorrei sottolineare.

**Il primo** riguarda un riesame analitico critico del set di indicatori che alimenta la redazione del RAV da parte delle scuole. Ve ne sono alcuni di scarsa significanza, ed altri che potrebbero invece essere meglio articolati.

Tra i primi quelli riferiti alla descrizione del contesto operativo della singola scuola. Si vedano per esempio i dati ISTAT della occupazione o della immigrazione (ambiti territoriali senza riferimento a quelli specifici della singola scuola).

Tra i secondi meriterebbero di essere estesi e approfonditi alcuni indicatori relativi agli esiti scolastici (la valutazione esercitata dai docenti) e alcuni indicatori relativi alla dimensione organizzativa e gestionale (caratteristiche della organizzazione) e soprattutto un modello di indicizzazione più significativo della gestione delle risorse economiche.

**Ma il problema più rilevante**, dal punto di vista del "decisore di sistema" è quello di raccogliere dai dati rilevati sulle singole organizzazioni, indicatori significativi per ricostruire profili standard (statistiche e rilievi di qualità) di "prestazioni" realizzate nelle scuole.

Si delinea qui un campo di ricerca che si pone sempre più essenziale al governo stesso del sistema: la costruzione di un modello di "**livelli essenziali di prestazione**" è posta come questione essenziale proprio per il governo del sistema di istruzione che, costituzionalmente, è previsto con modalità di titolarità concorrente.

Recentemente (si veda la questione del regionalismo differenziato) il problema **LEP** ha assunto carattere di emergenza politica. Il Sistema di Valutazione non può non essere chiamato in causa se non si vuol lasciare la questione nella pura dimensione della "politica politicata".

---

<sup>4</sup> Vi è un approccio critico radicale che occorre sempre tenere sull'orizzonte del nostro sguardo. La valutazione come strumento dell'apparato contiene sempre una istanza di controllo sociale e di "normalizzazione". Si tenga sempre conto che quando ci si riferisca a sistemi di valutazione in tale dimensione non si tratta di misurarsi con "modelli scientifici" e di ricerca, ma di utilizzazione di prodotti di quest'ultima come strumenti "del dispositivo" di controllo. Il riferimento a Foucault non è indebito.

Tuttavia, è necessario anche dimensionare tale "fantasma" misurandosi con la realtà effettuale del nostro sistema di istruzione. Il livello tecnico scientifico dell'apparato, anche volessimo avvalorare un fantasma foucaultiano è certamente molto lontano da esercizio di efficiente competenza.

Inoltre, la nostra Pubblica Amministrazione declina un rapporto con la policy e con il decisore politico segnato più dalla dialettica complessa servo/padrone che non dalla "funzionalità e razionalità deterministica".

Lo spazio per la dialettica del controllo democratico è, volendo, assai ampia anche per tali note "negative" sulle capacità amministrative. Con l'attenzione necessaria alle derive del "controllo" occorre sempre esercitare una "analisi determinata" delle condizioni operative.

La problematica ha ovviamente dimensioni che esulano dai limiti di queste note <sup>(5)</sup>; mi limito a ricordare, come esempio, che la costruzione dei LEA (i livelli essenziali di assistenza nella Sanità) ha due riferimenti fondamentali dal punto di vista tecnico-scientifico: il sistema dei DRG (profili diagnostici) validato dalla ricerca internazionale e il sistema SDO i cui dati provengono dalla analisi delle “cartelle cliniche”, cioè delle prestazioni effettivamente erogate sul campo.

Per analogia si potrebbe pensare di raccogliere dati dalla analisi sia quantitativa (un modello di RAV completato e risagomato su prestazioni essenziali della scuola) sia qualitativa (la valutazione esterna e le visite di interazione diretta sul campo).

Potrebbe essere una bella sfida alla ricerca valutativa nel sistema di istruzione ed una “messa a frutto” della rilevanza sistemica del SNV, ben oltre la dimensione della valutazione della singola scuola. Tra parentesi un ruolo dell’INVALSI che andrebbe ben al di là di una “appendice” del MIUR, quale a volte viene considerato <sup>(6)</sup>

D’altro canto, occorre ricordare che il modello RAV, ispirato a protocolli come CIPP e ad alcune sperimentazioni sul campo (Valsis, Vales...) ha alla base non una mera “rilevazione” ma una ipotesi di come debba essere e in cosa consista una “scuola buona”.

Se non si convalida attraverso un sistema di definizione di Livelli Essenziali che valore “sistemico” si può assegnare ad un Sistema Nazionale di Valutazione? Cosa è davvero una “buona scuola”? Naturalmente la sfida è di grande portata anche perché sulla definizione di Livelli Essenziali di Prestazione si fondano definizioni possibili di standard e di spesa. La “razionalità decisoria” di sistema, appunto.

### **L’impegno delle scuole**

Meno rilevante sul piano sistemico, ma altrettanto impegnativa e soprattutto significativamente coinvolgente è l’esigenza che accompagna la conclusione della esperienza triennale di coinvolgimento nella costruzione del SNV per le scuole: riprendere una riflessione critica approfondita di quella esperienza, delle modalità con cui si è affrontata la autovalutazione, la autoanalisi dell’organizzazione, della significanza della documentazione prodotta, della condivisione collettiva dei risultati di quell’impegno.

Le considerazioni che propongo di seguito muovono da due fonti: la analisi dei documenti “autorappresentativi” che le scuole hanno messo on line (RAV, PTOF, Piani di Miglioramento) e l’impegno nella attività di formazione sui temi relativi a autovalutazione/miglioramento e rendicontazione sociale sviluppati nella mia Regione (si veda AU.MI.RE [www.aumire.it](http://www.aumire.it)); ma soprattutto le attività di consulenza diretta in rapporto dialogico con le singole scuole che è stata sviluppata in questi anni nella mia Regione.

1. La documentazione con la quale le scuole hanno alimentato le reti nazionali (per esempio [Scuole in chiaro](#)) presenta i vincoli inevitabili della *repertorizzazione* e della modellizzazione

---

<sup>5</sup> Auto bibliografia di cui mi scuso : si veda una serie di miei contributi sul tema “**Regionalizzazione, Spesa E Investimenti Nel Sistema Di Istruzione**”; “**Livelli Essenziali Di Prestazione Per Il Sistema Di Istruzione Nazionale: Una Questione Aperta**”; “**Ancora Su Federalismo E Livelli Essenziali Di Prestazione: Le Volpi Della Politica Scolastica**”; “**Scuola E Mezzogiorno**”; “**Federalismo, Devoluzione, Sistemi Di Servizi Pubblici, Diritto All’istruzione**”, Tutti reperibili sul mio sito <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/>

<sup>6</sup> So di non risparmiarmi in tal modo tutte le più varie accuse (dalla sudditanza al mercato, al favorire il “controllo del dispositivo foucaultiano...”) che comunque sono accomunate dalla denuncia dell’approccio quantitativo. Ho più che presenti sia tali pericoli sia la parzialità della istanza quantitativa. Proprio perché sono convinto della irriducibilità dei processi formativi, affermo che solo “misurando ciò che si può misurare” si libera effettivamente l’esplorazione dell’immisurabile evitando diventi un alibi. D’altro canto, i processi “irriducibili” e istituenti della formazione accadono entro contenitori organizzati e “istituiti” che usano risorse economiche (ingenti), risorse umane, modelli organizzativi, dunque costi e “prezzi” affrontati con le risorse pubbliche (dei cittadini con la fiscalità). Dotarsi di un sistema di definizione comune dei costi della organizzazione alla fruizione di diritti di cittadinanza (i livelli essenziali di prestazione) è essenziale per garantire uguaglianza e sostegno all’esercizio effettivo e responsabile della cittadinanza (contrastare per esempio l’azzardo morale del terzo pagatore che scarica le inefficienze di alcuno sui costi degli altri). Se si volesse sottolineare un “significato sociale” di un modello di valutazione “sistemica” (altra cosa è la valutazione clinica e situata...) questi aspetti sarebbero fondamentali. Un grande impegno da affrontare.

riferite a quello che abbiano denotato come un “*sistema di autovalutazione eterodeterminato*”. In prima applicazione, il carattere “specifico” della singola scuola (dal suo contesto operativo reale, alle connotazioni della cultura organizzativa caratterizzante) è ovviamente depotenziato dalle esigenze di “confrontabilità” piuttosto che da quelle di “individuazione”.

Parallelamente, nel dialogo diretto con le scuole, risulta spesso evidente che la problematica auto valutativa, ricondotta alla compilazione del RAV, abbia coinvolto soprattutto, e spesso esclusivamente, il Nucleo Interno, non sempre in una interazione estesa a tutta l’organizzazione. Difetto inevitabile, in prima applicazione, ma occorre porre rimedio.

Spesso i docenti (a volte qualche dirigente) nella rilettura collettiva del RAV pubblicato non si riconoscono. L’aspetto urgente della questione è rappresentato dal fatto che quella documentazione è assolutamente “pubblica”: qualunque cittadino vi accede e ha a disposizione quella che appare come una “radiografia” della scuola stessa. Dunque, occorre verificare sia la “verità” della rappresentazione, sia la sua appropriatezza.

In questione è la “identità” della organizzazione; quindi, non l’interesse di “qualcuno” (il dirigente... il NIV, lo staff...) ma il collettivo stesso: quello che oggi si usa indicare (a mio parere impropriamente) come “comunità educante”.

Organizzare una (ri)-riflessione collettiva tesa a ricostruire unità e validazione dei documenti rappresenta un impegno prioritario per proseguire la strada della autovalutazione superandone i rischi della etero determinazione e della conformizzazione.

2. Della inadeguatezza della documentazione pubblicata sulle reti nazionali vi è consapevolezza anche a livello di sistema. Si vedano in proposito le già citate osservazioni INVALSI su “RAV e dintorni”.<sup>(7)</sup>

Ma ovviamente si cerca di porvi rimedio utilizzando proprio gli strumenti di disposizione sistemica: correzione delle pagine della piattaforma on line... (vedi pubblicazioni dei RAV rispetto alle prime versioni); tentativi di ricreare “standard” di repertori (significativo il riscontro della “inconfrontabilità” dei formati dei diversi PTOF e dunque la rielaborazione di una “griglia comune”...); correlazioni “in automatico” tra alcune pagine della piattaforma di rendicontazione e la documentazione già caricata con il RAV.

Si tratta di elementi che confermano da un lato quello che abbiamo indicato come il “doppio sguardo” del SNV; dall’altro la necessità di riequilibrare le esigenze (pur comprensibili) di *omogeneizzazione sistemica* con quelle (oggi più deboli e quindi con maggiori necessità di cura, sensibilità politica ed investimento “selettivo”) della cultura organizzativa della autonomia scolastica.

3. L’invito alla (ri)-riflessione collettiva necessaria dopo il primo triennio di costruzione del SNV e per rilanciare un impegno per il prossimo, che ne migliori ed aumenti la significanza e la pertinenza delle applicazioni e degli strumenti, è reso particolarmente urgente da quella che abbiamo indicato come la *terza tessera* del mosaico: la rendicontazione (sociale).

La stessa piattaforma nazionale che pure presenta i limiti ricordati rispetto alla caratterizzazione “sociale” della accountability cui formalmente rinvia (in realtà l’interlocutore sociale è dietro le quinte: in primo piano è lo stesso Ministero...), ha al suo interno spazi di flessibilità e di personalizzazione degli input richiesti che pongono alla scuola stessa l’esigenza di quella riflessione critica.

Per scegliere cosa pubblicizzare, per caratterizzare i propri risultati al di là degli “automatismi” di collegamento con il RAV... occorre validare e selezionare gli *input*, tra la numerosa documentazione già elaborata e affrontandone criticamente la pertinenza (ovviamente l’alternativa è sempre la tentazione della pura compilazione adempimentale...).

Ma proprio il riferimento “potenziale” ad un interlocutore “sociale” porta in primo piano la questione non solo della significanza e pertinenza della documentazione prodotta, ma dei caratteri della “comunicazione organizzativa” della scuola.

---

<sup>7</sup> Op.cit. pag. 4

Sia la comunicazione rivolta verso l'interno, che è chiamata direttamente in causa da questo invito a riprendere una riflessione collettiva condivisa sulla esperienza della autovalutazione e della costruzione del SNV.

Sia la comunicazione tra la scuola e il contesto operativo esterno che dovrebbe alimentare la stessa attività di "rendicontazione sociale" al di là della compilazione della piattaforma, ma come segmento della propria attività di programmazione/progettazione con il coinvolgimento della comunità sociale di riferimento, e come esercizio responsabile della autonomia.

(Padronanza dell'uso delle risorse pubbliche per il bene comune e Sussidiarietà).

### **La comunicazione organizzativa e l'esercizio della autonomia della scuola.**

L'invito, più volte ripetuto in queste pagine, all'impegno per una riflessione sulla esperienza comune che ha coinvolto le scuole nella costruzione "dell'inedito di sistema" costituito dal SNV ripropone una questione di fondo relativa alla "cultura organizzativa".

Quali che siano le "scuole di pensiero" con le quali si affronta le problematiche e le teorie relative all'organizzazione, il ruolo della comunicazione interna e sul confine interno/esterno è sempre considerato fondamentale.

Da un lato infatti lo strumento della comunicazione rappresenta l'ordito sul quale si intreccia la trama della operatività quotidiana della organizzazione e dunque la costruzione dei suoi "prodotti".

Dall'altro i caratteri, le forme, i registri di tale comunicazione sono un tratto fondamentale della "identità" della organizzazione, in particolare sul confine interno/esterno e dunque sul "rispecchiamento" della organizzazione. Per come essa "vede sé stessa" e per come "è vista".

Viviamo in una fase storica nella quale i supporti tecnico-materiali alla comunicazione offrono potenzialità di espressione e di efficienza comunicativa che possono rappresentare veri e propri "salti di qualità" sia all'interno della organizzazione scolastica sia nel suo rapporto con i cittadini di riferimento.

Non è certo questa la sede per esplorare tali potenzialità, per altro in permanente sviluppo.

Vorrei solo indicare, con il rinforzo di qualche esempio, i "registri" da sviluppare e da potenziare in relazione alle problematiche affrontate nei paragrafi precedenti e che si misurano in prevalenza con le esperienze auto valutative e con quelle della rendicontazione sociale.

### ***La comunicazione, la cultura e l'identità organizzativa***

Ricordavo nelle pagine precedenti che la preoccupazione della adeguatezza della documentazione prodotta dalle scuole è presente anche a livello "di sistema".

Un invito a riprendere una riflessione sulla intera esperienza della costruzione del RAV è per esempio espresso attraverso una "scheda" come la seguente, che è stata elaborata a livello di INVALSI.

Dimensione	Area	Sub-area
1. La linea strategica	1.1 Definire il miglioramento	1.1.a Numero delle azioni di miglioramento 1.1.b Contenuti delle azioni di miglioramento 1.1.c Pianificazione 1.1.d Modifiche del PdM
	1.2 Attuazione del miglioramento	1.2.a Attuazione
	1.3 La Linea strategica	1.3.a Caratteristiche di un'organizzazione che apprende 1.3.b Aspetti di innovazione
2. Il monitoraggio delle azioni di miglioramento	2.1 Progettazione del monitoraggio	2.1.a Attività di monitoraggio previste per le azioni di miglioramento
	2.2 Realizzazione del monitoraggio	2.2.a Attività di monitoraggio 2.2.b Strumenti per il monitoraggio
	2.3 Sostenibilità del monitoraggio	2.3.a Sostenibilità del monitoraggio
3. La valutazione delle azioni di miglioramento	3.1 Progettazione della valutazione	3.1.a Attività di valutazione previste per le azioni di miglioramento
	3.2 Realizzazione della valutazione	3.2.a Tipo di valutazione 3.2.b Strumenti per la valutazione
	3.3 Sostenibilità della valutazione	3.3.a Sostenibilità della valutazione

In questa scheda si definiscono “i capitoli” di una autoriflessione organizzativa. Ciascuno di essi mette capo ad una articolazione di schede successive (che ovviamente non riporto), e così si offre la possibilità di una riflessione guidata e ancora una volta *repertorizzata*.

Nel caso si debba raccoglierne gli esiti a livello di sistema tale struttura appare indispensabile.

Ma se si tratta di impostare una autoriflessione approfondita entro un collettivo, forse rischia di perdere per strada gli elementi più significanti, spostando l'attenzione proprio sulla “schedatura” piuttosto che sulla rilevanza degli argomenti.

Si potrebbe fare la medesima affermazione rispetto ad altre “schede” pure ritenute rilevanti (e lo sono) nella formalizzazione di scelte organizzative. Per esempio, una rituale compilazione di “punti di forza e punti di debolezza” come una matrice SWOT è stata effettuata da gran parte delle scuole nella fase di impostazione dei piani di Miglioramento, ma l'effetto di scarsa significanza è rilevato dallo stesso INVALSI.

Occorre cioè trovare altre forme di declinazione comunicativa e altri registri.

Per esempio, potrei coinvolgere le persone con domande dirette e interroganti le proprie sensazioni, percezioni, convinzioni personali. Per esempio secondo lo schema seguente



Ovviamente lo strumento di registrazione non è un questionario, ma piuttosto un focus group. E dunque una interlocuzione diretta con conduttori (almeno due: registrare le parole e registrare le prossemiche...).

Per ciascuno dei quadranti indicati vi sono sviluppi

**Cosa diciamo di voler fare?**  
**Cosa diciamo di essere?**

- In questa area si esplora il mondo degli obiettivi, delle proposte, delle intenzioni, delle dichiarazioni, della programmazione, delle proposte
- Tutto ciò che l'organizzazione dichiara di essere e di sapere-volere fare
- L'esplorazione può essere condotta
  - Analisi documentazione
  - Analisi attività concrete in interazione
  - Interviste strutturate ai protagonisti dei progetti
  - Questionari self-report

**Dove siamo?**  
**Dove vorremmo essere?**  
**Cosa facciamo concretamente?**

- In questa area occorre analizzare i principali «eventi professionali», prodotti, servizi, attività, procedure
- «campioni» dei modi concreti di essere dell'organizzazione
- L'esplorazione può essere condotta tramite
  - Osservazione diretta di eventi professionali
  - Analisi di procedure e attività
  - Analisi di documentazione

**Cosa pensano che siamo?**  
**Cosa pensano che facciamo?**

- **In questa area si rilevano le rappresentazioni che i principali interlocutori dell'organizzazione hanno della organizzazione stessa e dei suoi protagonisti**
- **Percezione in merito alla propria missione e visione, ai propri comportamenti professionali**
- **Tali rappresentazioni possono essere rilevate tramite**
  - **Focus Group**
  - **Scale di atteggiamento**
  - **Differenziali semantici**

**Cosa potremmo fare se?**  
**Cosa/dove potremmo essere se?**

- **In questa area si esplorano le potenzialità, i vincoli, le possibilità di ciò che è latente, di ciò che potrebbe essere sviluppato, di ciò che potrebbe essere necessario**
- **Tutto ciò che l'organizzazione è e non sa di essere oppure potrebbe essere**
- **L'esplorazione può essere condotta tramite**
  - **Scale di atteggiamenti**
  - **Differenziali semantici**
  - **Focus group**

Naturalmente l'esplorazione di strumenti e modalità di comunicazione organizzativa come quelle qui solamente accennate è tutt'altro che semplice. Sia per la padronanza tecnica di alcuni strumenti (ma si impara...) sia per le stratificazioni culturali e professionali che caratterizzano l'organizzazione scolastica tradizionale (il primato della comunicazione amministrativa oppure all'opposto la "pratica personale" da "macchinetta del caffè" significativa ma non riproducibile). La "padronanza" degli strumenti e delle modalità di comunicazione organizzativa costituisce però una conduzione essenziale per l'esercizio stesso della autonomia organizzativa, dunque un valore per chi intenda l'autonomia delle istituzioni scolastiche come un fondamento del nostro sistema e della sua reale possibilità di rispondere all'esercizio di un fondamentale diritto di cittadinanza come l'istruzione (come, e a volte "non ostante", il MIUR).

La pluralità e la molteplicità degli strumenti da esplorare e da padroneggiare, sia verso l'interno della organizzazione, sia sui confini tra interno ed esterno e dunque nel colloquio con i cittadini ed il contesto operativo di riferimento, sono legati alla consapevolezza che nelle organizzazioni operano impliciti e latenze, e spesso in modo decisivo e più significativo di quanto rappresentato nella comunicazione formale ed ufficiale. Latenze... *lateres*... mattoni... ciò che "regge" l'organizzazione, al di sotto della comunicazione "ufficiale".

Per il contenuto e per l'importanza della comunicazione in contesto scolastico e formativo sono certamente più efficaci le risultanze di un *focus group* ben gestito che non qualche centinaio di "questionari di gradimento". Per non dire dell'uso di strumenti come le scale di atteggiamento o i differenziali semantici <sup>(8)</sup>

Si può solo rilevare che tra i tanti elementi di approfondimento, discussione, rappresentazione dell'organizzazione della scuola autonoma declinati in questi anni (dalle caratterizzazioni della leadership, alle rappresentazioni della "comunità educante", alle problematiche del middle management...) la questione della "comunicazione organizzativa" sia stata lasciata sotto l'orizzonte.

Forse le occasioni costituite dalla necessità di una riflessione collettiva approfondita sulla costruzione avviata del Sistema Nazionale di Valutazione (ma ci vorrà almeno il prossimo decennio di attenzione) e dallo sviluppo degli strumenti e delle forme della comunicazione digitale potrebbero riaprire un orizzonte di esplorazione di un campo nel quale vi sono condizioni fondamentali per il potenziamento della autonomia come dimensione essenziale del "fare scuola e formazione".

---

<sup>8</sup> Qualche lettore forse ricorderà che su tali premesse il primo e storico tentativo di esplorare e monitorare il primo impianto della autonomia scolastica all'inizio del millennio, fu proprio caratterizzato dalla sensibilità verso forme di comunicazione complessa che non si limitassero a registrare e documentare "oggetti" ma soprattutto pensieri, percezioni, sensazioni dei protagonisti. Si veda l'impianto e i risultati del progetto di monitoraggio passato con il nome di MONIPOF, poi interrotto e dimenticato nei diversi passaggi di amministrazione (e non è difficile scorgere le motivazioni di tale abbandono, nei caratteri dei decisori sia politici che amministrativi). Alcuni risultati e contributi di noti ricercatori sono raccolti in "Monitoraggio dell'autonomia – monitoraggio valutazione consulenza nella scuola che cambia" a cura di F. De Anna, Franco Angeli Editore, Milano 2002. Sia ricordato per inciso quel rapporto fa parte della bibliografia citata dall'INVALSI stesso per l'impianto del progetto RAV.