

VALUTARE PER MIGLIORARE

L'argomento che qui tento di sviluppare si riferisce esclusivamente ad uno degli oggetti del Sistema di Valutazione e cioè l'organizzazione scolastica. Diverso, anche se non del tutto separato, sarebbe l'argomentare se gli oggetti di valutazione fossero altri: gli esiti dei processi di apprendimento, o le persone che operano nell'organizzazione.

I limiti di un binomio

C'è un implicito schematismo "funzionalistico" nell'abbinare il termine valutazione a quello di miglioramento. Si abilita come fosse ovvio, attraverso la ripetizione, ciò che nei fatti non lo è. Naturalmente in tale abbinamento non c'è solo uno schematismo scientifico che andrebbe superato, ma anche una interessata operazione di giustificazione della attività valutativa che, si sa, muove ansie, fantasmi, tentativi di fuga e di allontanamento. (O anche solo di autodifesa mistificata) Insomma piuttosto che affrontare a viso aperto i fantasmi (unico modo per disattivarne la portata maligna) si preferisce la confortevole affermazione: "*nessuna paura, per noi la valutazione è destinata al miglioramento...*" (dunque non al premio o alla punizione, non alla classificazione, non alla "bocciatura". Fantasmi, appunto, semplicemente ricacciati nel loro antro oscuro).

In realtà, in una organizzazione, non si valuta per migliorare: si valuta per decidere.

Il miglioramento è **una** delle decisioni possibili, ma non l'unica e non necessariamente quella immediata, tanto meno *naturale e spontanea*.

Naturalmente comprendo le ragioni che spingono a fondare su tale abbinamento la "legittimazione sociale" necessaria ad accompagnare una impresa da considerare per molti versi storica (la costruzione del sistema di valutazione: se e quanto la si lascerà sviluppare).

Per consolidare un sistema occorre almeno un decennio di impegno di ricerca, di modificazioni, adattamenti, miglioramenti fondati sull'esperienza...

La storia recente della politica scolastica del nostro paese non suggerisce grande conforto a tale prospettiva di lavoro costante e paziente. Facciamoci coraggio.

Ma tale comprensione non esonera (anzi esige...) approccio critico e capacità di cogliere gli impliciti e i rischi di tale semplificazione.

Una cosa è il "percorso" immaginato in un protocollo formale di valutazione che porta dalla formulazione del giudizio valutativo alla individuazione conseguente del miglioramento, alla progettazione e messa in cantiere del miglioramento stesso.

Ci sono diversi modelli formali che sono usati per "standardizzare e descrivere" i cicli di programmazione, controllo valutazione, riprogrammazione e così via. (vedi la scelta del PDCA del ciclo di Deming, ecc.,)

Sono utili, certamente, per "tassonomizzare" le azioni e scandirle.

Ma certo sono lontani dal dare senso ai processi reali che accadono in una organizzazione.

Vorrei provare a ricostruire questi ultimi, le dislocazioni e le faglie che attraversano l'organizzazione che si *ri-guarda* nell'espressione del giudizio valutativo e che viene sollecitata, attraverso di esso, a porre rimedio ai propri difetti (posto che migliorare sia il "comandamento").

La valutazione e l'organizzazione.

Sul piano degli schemi organizzativi, gli obiettivi di una organizzazione (di tutte le organizzazioni, dunque anche di una scuola) sono classificabili in quattro macrocategorie: *obiettivi di mantenimento/conservazione/riproduzione* (tutte le organizzazioni tendono a riprodursi e mantenersi...); *obiettivi di "innovazione"* (le organizzazioni più evolute, o semplicemente che operano in una realtà in evoluzione, sanno che il loro stesso mantenimento dipende dalla capacità di innovare); *obiettivi di miglioramento* (rispetto ai traguardi ed alle strategie messi in campo, si individuano i fattori che ostacolano o rendono difficile il loro raggiungimento pieno). Infine vi è una area di scelte che appartengono più propriamente alla *Ricerca e Sviluppo*.

Sul piano della programmazione o della definizione strategica, e tenendo conto che comunque si opera in contesto di risorse date e limitate, ogni organizzazione dovrà "decidere" il mix opportuno di obiettivi costitutivi della sua strategia a breve, medio e lungo termine.

A fronte di prestazioni di qualità che si accompagnano ad altre meno soddisfacenti, potrebbe per

esempio essere opportuno dedicare le risorse al mantenimento dello standard di qualità, e rinviare a medio termine il miglioramento. Oppure si può, dopo approfondita disamina, decidere che il “miglioramento” è realisticamente derivabile solo da una “innovazione” (che è altra scelta e richiede altra strategia...).

Ma le considerazioni precedenti si muovono ancora sul piano di una concezione dell’organizzazione di tipo razionalistico-funzionalistico.

L’organizzazione intesa come una “macchina”, azionata da una energia esterna, composta di pezzi e ingranaggi che devono articolarsi perfettamente tra loro, e dunque con rapporti codificati e “forti” tra le parti. È l’organizzazione degli organigrammi, della razionalità organizzativa, del manuale operativo codificato (la Pubblica Amministrazione di Max Weber).

Sappiamo però che l’organizzazione è anche (o soprattutto) altro: un collettivo di persone che, “obbligate”, passano una parte consistente del loro vivere in rapporto tra loro (non si scelgono...).

Non ostante le esortazioni dei cultori dell’approccio funzionalista: “*non pensare, lavora: c’è chi ha già pensato per te...*” (la vecchia scuola taylorista, ormai non più coltivata, anzi predicata come al tramonto, ma sempre in azione...).

Oppure quella più “moderna” e responsabilizzante, che invita “*pensa al lavoro che fai...*”; la realtà di qualunque organizzazione è che le persone che vi operano dedicandovi gran tempo del loro vivere “*pensano e basta*”. Rielaborano costantemente paure, ansie, conflitti, immaginari, speranze, attese, affetti, significati.

Insomma rielaborano, in quel contesto che le vede unite “senza averlo scelto” (questo è l’ambiente di lavoro comune) una “cultura organizzativa” attraverso la quale “ri-rappresentano” la comune condizione dell’operare gomito a gomito. Dunque un insieme di significati, di linguaggi, di rappresentazioni, di valori in qualche modo condivisi.

Quando tale condivisione si fa critica l’organizzazione è attraversata dal conflitto, che può assumere carattere “normale” (come in ogni collettivo) oppure deflagrare, specie se l’organizzazione è a “legami deboli” (come diceva il vecchio amico Piero Romei riferendosi alla scuola). Insomma l’organizzazione intesa come un “organismo vivente”

L’organizzazione “macchina” è fatta di legami forti: stabili, resistenti agli urti, poco adattabili, di lunga durata, ripetitivi, codificabili (il manuale operativo), a manutenzione periodica, e rassicuranti. Così è, in sostanza, considerata l’organizzazione della scuola per la Pubblica Amministrazione, anche quando ripeta in ogni circolare la giaculatoria dell’autonomia.

L’organizzazione “organismo vivente” è percorsa da legami deboli: labili, poco resistenti agli urti, adattabili, creativi, a codice ridondante (come il DNA degli organismi viventi: e su tale ridondanza si basa la capacità evolutiva), a manutenzione e cura permanenti.

Nella prima visione è fondamentale il “manuale operativo”; nella seconda è fondamentale la “cultura organizzativa”. Ma occorrono due occhi (due visioni) per apprezzare la profondità della realtà.

Guardare alla organizzazione con un solo occhio conduce a deformazione e semplificazioni, ma disattiva anche gli strumenti stessi del governo della realtà (vedere storia delle “innovazioni” nella politica scolastica degli ultimi vent’anni...).

Per quanto riguarda l’organizzazione della scuola, occorre aggiungere qualche considerazione ulteriore.

La scuola è una “impresa” a bassa intensità di capitale ed a alta intensità di lavoro vivo.

Su di essa operano quindi con peso specifico attenuato i vincoli relativi al capitale (tecnologia, impianti, macchinari, processi produttivi standardizzati); mentre hanno rilevanza fondamentale i fattori legati al lavoro vivo ed alle singole persone, sia in termini di set professionali (competenze specifiche individuali) sia in termini di variabili relazionali (motivazioni, empatie, interpretazioni e riconoscimenti di ruolo).

Il lavoro (almeno quello docente) è a basso livello di “ordinabilità”.

Occorre aggiungere infine che si tratta di una organizzazione a basso tasso di gerarchia (in sostanza un dirigente ed un gruppo di pari...).

E' assetto che viene da lontano: la scuola non è solo "organizzazione", ma anche (o soprattutto...) "istituzione".

L'autonomia dell'insegnamento (simmetrica a quelle della cultura e della scienza) è un valore costituzionale il cui fondamento storico sta proprio definire garanzie contro le ferite che a tale libertà furono inferte dal fascismo.

La sua realizzazione concreta (la "costituzione materiale") si è però misurata con una organizzazione del sistema fortemente verticalizzata, con le scuole viste come anelli finali di una catena di comando che procedeva dal "superiore Ministero".

In questa chiave interpretativa, fuori da episodi direttamente "disciplinari", la libertà e autonomia di insegnamento è spesso stata interpretata come "prerogativa personale".

Come dicevano i contadini russi "Dio è troppo in alto, e lo Zar è troppo lontano..." sicché, nel quotidiano, ciascuno si adatta... a sé, e spesso per sé.

Inutile nascondersi derive "opportuniste" nella interpretazione della libertà e autonomia di insegnamento come prerogativa personale... Non ostante il richiamo alla collegialità (che per altro è collegialità tra pari...).

A riprova il fatto che nel momento della autonomia delle istituzioni scolastiche, con il costituirsi di una figura dirigenziale "sul posto" (ex Preside: dio e lo czar minacciano di avvicinarsi...), si è aperta una *querelle*, esplicita o sotterranea, sulle prerogative di tale figura in rapporto alla "collegialità", con contraddizioni anche nella norma (si veda DLgs 165). Per tacere di quelle più recenti che accompagnano la Legge 170/75 sulla "buona scuola" con le attribuzioni previste per il Dirigente Scolastico.

Valutazione ed organizzazione

Se decliniamo tali caratteristiche dell'organizzazione scolastica con il processo di valutazione dell'organizzazione, ne emergono elementi che richiedono attenzione specifica da parte di coloro che ritengono che la costruzione di un "sistema" di valutazione sia coronamento indispensabile ad una riforma che valorizzi l'autonomia e la responsabilità delle istituzioni scolastiche.

Autonomia, responsabilità, valutazione sono un trinomio i cui elementi si tengono strettamente se si vuole mantenere l'assetto "istituzionale" dell'istruzione pubblica come risposta ad un diritto fondamentale di cittadinanza (dunque garanzia di eguaglianza dei cittadini), oltre che come criterio di responsabilità gestionale verso le risorse pubbliche che provengono dalla fiscalità generale.

Ogni protocollo valutativo è infatti costruito segmentando l'organizzazione nelle sue parti costitutive (modellizzandone il funzionamento, dunque).

Per ciascuna parte si costruiscono parametri ed indicatori di valutazione, il cui valore sarà determinato con diversi strumenti di misura (questionari, rilevazioni documentarie, misurazione di quantità, confronti e comparazioni, ecc...). E così si è proceduto sia nelle sperimentazioni che hanno anticipato il Sistema Nazionale di Valutazione oggi in atto, sia nella definizione del protocollo corrente.

Ma la rilevazione e l'interpretazione dei dati è solo il primo passo della valutazione.

Il secondo e decisivo è l'elaborazione del giudizio.

Non c'è alcun "automatismo" (salvo in approcci riduzionistici) tra la "misurazione" che si cimenta con dati e strumenti di misura, e "elaborazione del giudizio" che è tappa terminale di un processo inferenziale che interpreta i dati, ne formula diagnosi, elabora giudizi. Una "inferenza alla miglior spiegazione" direbbe un seguace del nuovo realismo filosofico.

Quel percorso inferenziale, dai dati alla diagnosi, alla valutazione, è isomorfo al procedere "scientifico" (anche nelle scienze "esatte" i dati sono muti, senza la lettura delle teorie). Ma a differenza delle scienze naturali, in quelle sociali (e la ricerca valutativa ad esse appartiene) il paradigma della variabile indipendente è inapplicabile.

Ed è inapplicabile l'approccio "controfattuale" (bisognerebbe ricordarlo ai ricercatori della Fondazione Agnelli...).

Si tratta di sistemi complessi, di multivariabili interconnesse... Occorre un'altra pratica della scientificità, capace di misurarsi con tale complessità e di sopportare/supportare la dimensione di

incertezza permanente che ne deriva.

La segmentazione dell'organizzazione nelle sue parti e nel suo funzionamento accompagna l'approccio necessariamente analitico.

E pur tuttavia la "elaborazione del giudizio" ha sempre una dimensione "olistica" che richiede un grande sforzo di riconnessione delle parti e di rielaborazione del tutto, che rappresenta comunque un salto di qualità rispetto alle risultanze analitiche.

Tutto ciò vale per qualunque organizzazione (vedi la coniugazione necessaria di diversi sguardi più sopra argomentata); ma in modo significativo per la scuola per le sue caratteristiche (i legami deboli, il peso specifico del lavoro vivo e delle componenti personali, la bassa "ordinabilità" del lavoro, la dimensione di "collegio tra pari" di molte istanze decisionali).

È una considerazione che rivolgo spesso ai miei interlocutori nei momenti di formazione dei nuclei di valutazione interna che accompagnano la costruzione del SNV.

Ciascuno di essi ha, nella sua testa, un "giudizio di valutazione" sulla propria scuola.

Nella maggior parte dei casi non è stato formulato seguendo un processo analitico e parcellizzato sulle singole parti. Ha invece la dimensione olistica "spontanea" della valutazione (che accompagna, del resto, il nostro vivere).

E' possibile che sia un giudizio sensato ma il problema è che la dimensione olistica praticata spontaneamente è spesso segnata dagli "errori tipici" della osservazione: assumere il tutto per le parti, effetti alone, pregiudizi di valore e/o di teorie ingenuie della personalità, dismisura...ecc..

Nulla di grave, naturalmente... se non fosse che l'elemento "soggettivo" proprio in una organizzazione con le caratteristiche di quella scolastica, abbia un peso più che determinante nell'orientare opinioni, percezioni, pseudo certezze, pregiudizi ecc... e che un protocollo analitico di valutazione, debba prioritariamente misurarsi, per avere efficacia, proprio con tale assetto.

Io credo che tale considerazione non sia stata tenuta nel giusto conto nel varare il protocollo del SNV: l'attenzione si è concentrata nel sottolineare che *"il Ministero avrebbe fornito tutti i dati"* (la "fotografia" come si è poco avvedutamente sostenuto (¹) o che la dimensione auto valutativa sarebbe stata prevalente (la valutazione esterna solo per un numero limitato di scuole), o, come già sottolineato, che la finalità sia il *"miglioramento"*. Come dire? *"non preoccupatevi eccessivamente..."*. (Rinunciare a coinvolgere nella portata ampia del progetto, per tranquillizzare)

Mentre il problema soggiacente anche a tante più o meno esplicite resistenze è come metabolizzare la strumentazione analitica e formalizzata entro un modello organizzativo come quello descritto, e come tenere conto, nello stesso protocollo valutativo, della complessità e multivariabilità delle organizzazioni che si vorrebbero valutare.

In tale modo il rischio maggiore che si corre non è determinato dalla "opposizione aperta" al modello valutativo, ma l'adeguamento conformistico ad uno strumento che si sente incapace di cogliere i processi nella loro intima dinamica. *"Se si deve, compileremo le schede, e adempiremo alla bisogna..."*

Occorre recuperare su tale piano: l'impresa della costruzione di un SNV è troppo importante ed ha la dimensione della ricerca. Occorre aggiustare via via gli strumenti, migliorarli, adeguarli meglio al compito, costruire una sensata "cultura della valutazione" dell'organizzazione... Assegnare la giusta rilevanza alla dimensione che qui abbiamo indicato con il termine "cultura organizzativa".

Miglioramento e decisionalità

Se "si valuta per decidere" e non automaticamente "per migliorare", se il miglioramento è "una" delle decisioni possibili per una organizzazione, occorre essere consapevoli che tra l'esito di una valutazione (e il suo livello di condivisione già rappresenta una dimensione problematica) e la definizione di uno o più progetti di miglioramento, vi è la mediazione decisiva dei processi decisionali caratteristici di quella organizzazione.

I processi formali hanno una loro dimensione di certezza: il Collegio, il Consiglio di Istituto, il Dirigente... ognuno ha le sue prerogative e competenze decisionali. Ma sui processi effettivi (che

¹ Scusandomi per l'auto citazione si vedano due miei articoli: "Lo specchio senza Narciso" e "Lo specchio e la fotografia"

poi naturalmente si proiettano non linearmente su quelli formali) la dinamica della “cultura organizzativa” è decisiva.

Sia per riconoscere ciò che non ha funzionato come previsto e che dunque va migliorato (non è semplice ammettere un fallimento), sia per sagomare le scelte in funzione della priorità del miglioramento stesso: posto che le risorse sono limitate, affrontare un problema significa sempre ridimensionare un'altra scelta.

Faccio solamente un esempio, tratto da esperienza sul campo: una scuola con un ampio ventaglio di progetti di ampliamento dell'offerta formativa a bassa intensità unitaria di spesa, rielaborerà una dinamica decisionale affatto diversa da quella di una scuola che concentra l'ampliamento dell'offerta formativa in pochi progetti ad alta intensità di spesa unitaria.

Il coinvolgimento delle persone è necessariamente diverso, le convenienze di coloro che vi si impegnano direttamente sono diverse, i significati che vengono dati alla stessa categoria de “ampliamento dell'offerta formativa” è diverso.

È diversa l'interpretazione dei significati dell'autonomia. Sono diversi i ruoli interpretati nel processo decisionale, a parità delle competenze formalmente definite nella norma.

In tale insieme di diversità, non c'è un modello “migliore di un altro” classificabile in un repertorio valutativo: c'è solo una analisi dettagliata sul campo, sul caso, capace di dare significati assennati a tale diversità.

Sotto tale profilo un'ultima considerazione: una organizzazione che identifica e condivide la necessità di un miglioramento, in genere ricorre ad una consulenza, ad un esperto “esterno”, che segua e conforti il percorso di miglioramento.

(La sua “esternità” è necessaria proprio rispetto ai caratteri del coinvolgimento della cultura organizzativa del collettivo)

Il lavoro di consulenza e di tutoraggio (o come lo si voglia classificare: non sono categorie equivalenti, ma nel contesto di questo intervento possiamo unificarle) in una organizzazione per esempio di impresa economica ha carattere tipicamente “*on demand*”.

Una organizzazione che ne senta il bisogno, “*sceglie e paga*” i consulenti. E ciò genera e caratterizza il rapporto tra queste professionalità, il loro ruolo e la dinamica propria dell'organizzazione.

Nel caso del SNV sappiamo che tale rapporto, previsto, è profondamente diverso: per la consulenza, viene richiamato il ruolo di un Istituto Nazionale come l'INDIRE. Non più una attività *on demand*, ma indirizzata verso un interlocutore istituzionale.

Non più un investimento della singola scuola, ma un lavoro “gratuito” (pagato da altri...) da parte di chi ha tale compito “istituzionalmente”.

Addirittura (e questa è una esperienza pregressa, ma anche il rischio connaturato ad una concezione del rapporto tra miglioramento e premialità) alla scelta del miglioramento si abbina, non un investimento della scuola, ma un finanziamento aggiuntivo. (Fu così per esempio con il progetto VSQ...)

Non voglio discutere il senso di tali costrutti (richiederebbero una trattazione ben più ampia...) ma semplicemente porre in evidenza il fatto che con tali scelte, pur comprensibili nella fase di avvio e di impianto del SNV, si alterano e distorcono i rapporti esperiti in altri contesti tra valutazione, miglioramento, consulenza, o con la congerie di impegni cui troppo spesso ci si riferisce come *tutoring, mentoring, coaching* ecc...

Basta saperlo ed esserne avvertiti per ogni possibile risagomatura e correzione in corso d'opera. Proprio per il successo dell'impresa occorre evitare ogni deriva riduzionista.