

Andrea Varani*

Autovalutazione come ricerca-azione riflessiva per il cambiamento

L'Autovalutazione di Istituto, in quanto finalizzata a produrre conoscenza utile a trovare soluzioni concrete per problemi reali, si intreccia inevitabilmente con le dimensioni della ricerca-azione e della riflessività in un processo che, se correttamente sviluppato, consente al valutatore/ricercatore di combinare questi due aspetti con la creatività e il rigore metodologico¹ potenziando le relazioni e le sinergie fra i diversi elementi in gioco.

Il RAV (Rapporto di Auto-Valutazione) può essere considerato uno strumento che fornisce un insieme di domande guida finalizzate alla riflessione collegiale a partire da dati. La sua elaborazione, se ben gestita, può generare un atteggiamento di ricerca e di tensione al miglioramento e allo sviluppo che analizza i vincoli e le risorse del contesto fino a mettere a fuoco le pratiche adottate e gli esiti raggiunti. Utilizzando sapientemente i dati disponibili, in un'ottica comparativa con i valori di riferimento forniti e individuando ulteriori evidenze e dati prodotti dalla scuola, questa analisi permette di considerare le specificità del "caso unico" nella sua relazione con la complessità dell'intero sistema.

Questo processo, non limitandosi a una semplice descrizione di ciò che la scuola ha agito, fa emergere e rende visibili le percezioni presenti e le "teorie in uso" al suo interno, facendo così interagire la dimensione cognitiva con quella etico-valoriale e favorendo la negoziazione dei significati, attraverso l'interpretazione dei dati e lo scambio di letture, narrazioni e rappresentazioni soggettive.

Autovalutazione e ricerca-azione

L'elaborazione del RAV si può considerare come processo per molti aspetti sovrapponibile al modello di ricerca-azione proposto da Scurati e Zanniello²:

- a) *Individuazione del problema* - la scuola è sempre in una "situazione di emergenza", a questa dinamicità si può rispondere con strategie

* Presidente OPPI e formatore.

¹ O'Leary Z., *The essential guide to doing research*, Thousand Oaks, New Delhi, SAGE Publications, London, 2004.

² Scurati C. e Zanniello G., *La ricerca azione*, La Scuola, Brescia, 1993.

- di evitamento, oppure cercando, in tempi rapidi, di dare una visione chiara del problema avvertito come snodo in modo da progettare una azione più funzionale;
- b) *Diagnosi* - capire la natura del problema attraverso una serie di ipotesi validate attraverso la raccolta di dati provenienti da fonti diverse;
 - c) *Verifica e revisione della diagnosi* - attraverso la documentazione della percezione dei diversi attori implicati, in questa fase può evidenziarsi la necessità di una raccolta ulteriore di dati e della formulazione di nuove ipotesi. Inoltre si sviluppa “la riflessione che Elliott definisce anche attività filosofica/etica perché porta l’analisi in profondità, al di là del sintomo, per giungere a nodi essenziali”³, che spesso si manifestano in comportamenti non facilmente a loro riconducibili;
 - d) *Generazione di strategie di azione* - la conoscenza maturata in base ai dati e alle interpretazioni negoziate può essere posta in relazione alle conoscenze emerse nelle ricerche accademiche e in altre esperienze pratiche per arrivare a progettare strategie di intervento funzionali al cambiamento;
 - e) *Raccolta di dati sulle strategie attivate* - è il momento della verifica della effettiva funzionalità dei cambiamenti adottati in relazione ai problemi identificati, a livello di Istituto e/o di classe.

Il valore aggiunto di un processo di Autoanalisi di Istituto consiste nel fornire un percorso metodologico entro cui strutturare la riflessione sugli eventi formativi tra i diversi attori, un processo di indagine sistematico in grado di “raffinare” il dibattito implicito già esistente nella scuola e di finalizzarlo ad uno scopo migliorativo⁴.

Un modello interessante di ricerca-azione riflessiva ci viene fornito da Charlier⁵:

1. a partire dall’esperienza, su cui si ritiene utile sviluppare un’indagine, si traduce l’osservazione svolta sul campo in una descrizione resa il più intersoggettiva possibile attraverso il confronto e la discussione;
2. attraverso un processo di de-contestualizzazione si modella l’evento, nel senso di una sua rappresentazione semplificata che ne metta in evidenza gli elementi ritenuti fondamentali⁶;
3. questo modello viene analizzato prendendo in considerazione le teorie personali sottese, le relative teorie collettive in uso in quel contesto e le teorie scientifiche sul tema;
4. dall’intreccio di queste riflessioni emerge una nuova teoria del caso;

³ Magnoler P., *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2012, p. 111.

⁴ Castoldi M., *Autoanalisi di Istituto: percorsi e strumenti di autovalutazione*, Tecnodid, Napoli, 2002.

⁵ Charlier, B., *Parcours de recherche-action-formation*, *Reviews des Sciences dell’Education*, vol. 31, n° 2, 2005, p. 259-272.

⁶ Damiano E. (a cura di), *La nuova alleanza, La Scuola, Brescia, 2006*.

5. mediante processi di ri-contestualizzazione e ri-traduzione in azione la nuova teoria viene integrata nella pratica e sperimentata in una nuova esperienza, attivando in questo modo un circolo virtuoso riflessivo sull'azione (Fig. 1):

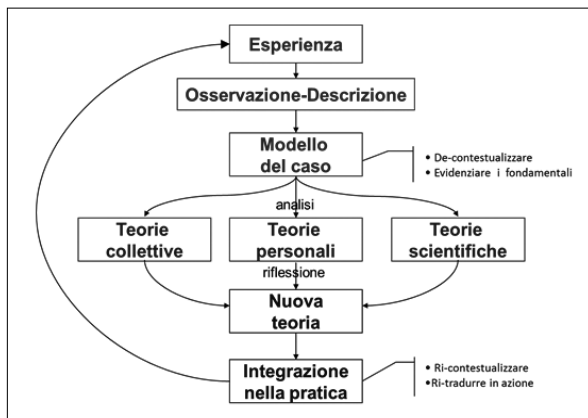


Fig. 1 – Il circolo riflessivo

Questo schema può essere ulteriormente arricchito attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle emozioni sperimentate dai partecipanti nel corso della ricerca-azione, in riferimento sia alla dimensione relazionale, sia ai problemi affrontati e agli obiettivi posti. “Esse contribuiscono significativamente sia a configurare il campo entro il quale i processi

conoscitivi e trasformativi avviati e accompagnati attraverso la ricerca-azione si sviluppano, sia a definire i possibili significati che gli attori possono attribuire alla ricerca e all'intervento stessi”⁷.

Autovalutazione e complessità

Il raggiungimento di questi risultati presuppone l'abbandono o il progressivo superamento di alcuni comportamenti disfunzionali, che la costante situazione di gestione emergenziale degli istituti rende purtroppo diffusi, banalizzandone in questo modo la funzione: la considerazione del RAV come puro adempimento burocratico e quindi come documento statico; la sua elaborazione solo in funzione della pubblicazione, affidandone quindi la redazione ad un gruppo ristretto e chiuso; la sua considerazione come unica fonte di conoscenza.

Conseguentemente, e in opposizione ai precedenti, gli atteggiamenti più funzionali da assumere si possono sintetizzare nella consapevolezza del mutamento costante e della conseguente necessità di ricerca; nel riconoscimento dell'utilità e della opportunità offerta dall'auto-valutazione ai fini del miglioramento; nella collegialità nella raccolta dei dati, nella negoziazione della loro analisi e interpretazione e degli obiettivi da porsi; infine nel coraggio dell'accettazione del dubbio e dell'incertezza che derivano dalla complessità e dalla inevitabile soggettività dell'interpretazione dei fenomeni.

⁷ Benozzo A. e Colombo M., *Le emozioni nella ricerca*, in *Ricerche di Psicologia III e IV*, 2009, pp. 93-111.

L'incertezza, quindi, come fattore di professionalità, come ci ricorda Altet⁸ invitandoci a far capire ai futuri insegnanti, attraverso la ricerca, che l'insegnamento, in quanto mestiere dell'essere umano, è attraversato da dilemmi, da scelte di valori e incertezze, piuttosto che basato sulle certezze di una pratica prescritta.

Le stesse *Indicazioni Nazionali*, peraltro, ci ricordano che “Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate”⁹.

Assumere come paradigma la complessità significa analizzare la scuola come contesto complesso caratterizzato da molteplici dimensioni, antropologiche, culturali, fisiche e sociali, che si influenzano reciprocamente in una logica di sistemi concentrici interagenti¹⁰:

- la dimensione nazionale (le politiche nel campo dell'educazione);
- la singola istituzione scolastica (le caratteristiche fisiche, la dimensione economica, le dotazioni tecnologiche e le modalità di direzione, il PTOF);
- la classe (allievi e docenti che interagiscono);
- il livello soggettivo (le caratteristiche specifiche di tutti gli attori coinvolti nella relazione di apprendimento, famiglie comprese).

I fenomeni che l'autovalutazione di istituto deve affrontare sono l'espressione di questa complessità e di questo intreccio sistemico, composto di molti elementi collegati tra loro e dipendenti uno dall'altro, non riducibile, in quanto l'insieme è superiore alla somma delle parti, non ripetibile né prevedibile, senza più nessun rapporto lineare di causa-effetto e in cui la qualità e la quantità delle interazioni fra le componenti producono fenomeni emergenti, nuovi, spesso non lineari e discontinui nella loro evoluzione.

Da ciò derivano almeno due conseguenze:

- una costante difficoltà di comprensione, previsione e intervento;
- la frequente impossibilità di utilizzare schemi interpretativi e soluzioni date.

Per definire percorsi di azione in grado di intervenire in questo livello di complessità è necessaria quindi una visione sistemica, reticolare, non sequenziale, che assuma pienamente due principi basilari¹¹:

- la totalità-interdipendenza (le varie parti di un sistema sono interrelate e interdipendenti, per cui il cambiamento di una parte produce cambiamenti in tutto il sistema);
- la causalità multipla (un evento all'interno di un sistema non ha mai

⁸ Altet M., *Professionnalisation et universitarisation de la formation des enseignants: tensions et conditions pour une réussite*, Colloque CDIUFM La Formation des Enseignants en Europe, Paris, 2008.

⁹ *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della pubblica Istruzione, Numero speciale, Anno LXXXVIII, Le Monnier, Milano, 2012, p. 8.

¹⁰ Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna, 2002.

¹¹ Von Bertalanffy L., *Teoria generale dei sistemi*, ISEDI, Torino, 1971.

una causa unica, ma è prodotto dalle complesse reazioni attivate dall'azione combinata di molte forze).

Autovalutazione e soggettività

Alla complessità sopra descritta si aggiunge l'inevitabile soggettività della interpretazione di quanto osserviamo, anche dei dati raccolti. La descrizione di una situazione osservata non può che essere il risultato delle caratteristiche sia di quanto viene osservato, sia di quelle del soggetto che osserva che è parte del sistema che egli costruisce nell'atto stesso di osservarlo¹².

È nota anche l'affermazione di Weick per cui le organizzazioni, a dispetto della loro evidente preoccupazione per i fatti, i numeri, l'obiettività, sono in realtà sature di soggettività, supposizioni, invenzioni e arbitrarietà attraverso le quali dipingono il paesaggio del proprio scenario, per poi osservarlo con un binocolo e cercare di trovarvi un sentiero¹³.

L'interpretazione che l'individuo e l'organizzazione danno alla realtà che vivono è determinata quindi da processi di *attribuzione di senso* che si sviluppano attraverso *schemi di significato*, spesso taciti, inconsapevoli e interiorizzati. I processi di auto-valutazione, per diventare *apprendimento trasformativo* devono dunque tentare di modificare le *prospettive di significato*¹⁴ per



Fig. 2 – La cultura di una organizzazione

cercare di fornire un nuovo senso ai flussi di esperienza cambiando così la *cultura dell'organizzazione*, che a sua volta condiziona la struttura organizzativa e relazionale, le scelte strategiche, la condotta dei singoli individui.

In una logica sistemica sappiamo che possiamo cominciare ad agire su uno qualsiasi degli elementi che costituiscono la cultura di una organizzazione, con la consapevolezza però che per un cambiamento reale occorre arrivare a

modificare il livello più profondo di questa piramide rovesciata¹⁵ (Fig. 2):

1. *artefatti*, le manifestazioni osservabili (l'arredamento, la tecnologia, i comportamenti, il gergo, l'abbigliamento, le routine, i rituali...);
2. *valori espliciti*, i discorsi e le comunicazioni;
3. *manifeste* che indicano quali sono i valori a cui ispirare le azioni e gli obiettivi da raggiungere (progetti, circolari, PTOF...);

¹² Von Foester H., *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma, 1987.

¹³ Weick K., *Senso e significato nell'organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1997.

¹⁴ Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

¹⁵ Schein E.H., *Verso una nuova consapevolezza della cultura organizzativa*, in P. Gagliardi (a cura di), *Le imprese come cultura*, Iseid, Torino, 1986.

4. *assunti di base*, le convinzioni profonde e inesprese, le teorie in uso, spesso inconsapevoli, ma fortemente performanti.

Fondamentale è quindi la coerenza di intervento fra i diversi piani per evitare rischi di annullamento reciproco, valorizzandone invece le sinergie.

Utile, a questo proposito, richiamare quello che Schön¹⁶ definisce il dilemma tra rigore e pertinenza: situazioni in cui, in base a un principio di rigore, saremmo portati a seguire rigidamente le *procedure*, considerando le norme e i protocolli di comportamento come elementi razionali, corretti, capaci di guidare la pratica, ma, in base a un principio di pertinenza, ne cogliamo i limiti e le contraddizioni, in uno sforzo continuo di costruzione di senso e di individuazione di percorsi più coerenti. Uscire da questo dilemma implica l'assunzione di un *habitus* riflessivo, di una riflessione sul proprio conoscere nell'azione.

Autovalutazione e riflessività

I problemi inediti che la scuola deve affrontare non sono dunque sempre risolvibili in base a procedure standardizzate, regole definite o prassi consolidate. Anche la conoscenza pratica accumulata può diventare inadeguata. Problemi di questo tipo possono essere affrontati valorizzando la dimensione riflessiva della valutazione di Istituto, attivando in modo collettivo il processo descritto da Schön: *“il professionista, a partire dalle sensazioni che prova, può far emergere e criticare la propria iniziale comprensione del fenomeno per costruire una nuova descrizione, arrivando a una nuova teoria del fenomeno”*¹⁷.

Si tratta di trasformare un'intuizione in una nuova conoscenza pratica mediante plurimi livelli di indagine fra loro interagenti: sui vincoli e sulle risorse del contesto, sulle pratiche adottate e sugli esiti raggiunti, sui significati attribuiti alle pratiche, sulle motivazioni e sui valori sottesi a quei significati. In questo processo va considerato il valore aggiunto che possono offrire le metodologie qualitative e il valore dell'intersoggettività attraverso il confronto, la verifica e la validazione permessa dalla partecipazione di diversi soggetti portatori di differenti punti di vista.

Si può sviluppare così un processo di *problem-solving* organizzativo nel quale una comunità di attori, nel rispetto dei reciproci ruoli e compiti, affronta e definisce un problema e individua le strategie per risolverlo, impara ad apprendere dall'esperienza¹⁸.

In questo modo si può andare nella direzione del modello di *learning organization* che integra organicamente la gestione dello sviluppo professionale all'interno della sua strategia cercando di innescare un processo di apprendimento continuo.

¹⁶ Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993.

¹⁷ Ivi, p. 89.

¹⁸ Castoldi M., *Autoanalisi di Istituto: percorsi e strumenti di autovalutazione*, Tecnodid, Napoli, 2002.

Questa dimensione formativa si può attivare quando l'appartenenza ad una comunità di pratica offre opportunità e spazi di legittimazione, riconoscimento e valorizzazione di nuove forme di conoscenza che vanno a modificare modelli, pratiche e protocolli d'azione. I quali, generando una spirale virtuosa, a loro volta portano alla modifica delle "teorie in uso" in quel contesto.

La mancanza di un'analisi riflessiva sulle routine in uso porta invece a chiusure, rigidità e alla svalorizzazione di nuove ipotesi, negando in questo modo lo sviluppo conoscitivo dei sistemi organizzativi e sociali. Occorre quindi, da parte dell'organizzazione, un esplicito sostegno a un esercizio costante e diffuso della autovalutazione, limitando in questo modo i rischi di stasi apprenditiva e conoscitiva, permettendo l'emergere di nuove pratiche e saperi e attivando processi di "conservazione dinamica", funzionali al cambiamento senza minacciare le funzioni essenziali del sistema.

Le pratiche riflessive e autovalutative possono portare, a livello individuale, allo sviluppo del senso di *agency*, la sensazione di poter agire, una "espansione del soggetto e delle capacità di dominio delle componenti del sé (cognitiva, affettiva e metacognitiva) e della situazione vissuta"¹⁹, consentendo la formulazione di un nuovo *discorso* sulla professione e un conseguente sviluppo complessivo della comunità professionale.

Una scuola che si autovaluta in modo riflessivo, leggendo in modo complesso e con una nuova consapevolezza le pratiche in atto, fa emergere nuova conoscenza e ripensa condotte e teorie del caso unico elaborando strategie e soluzioni sempre più pertinenti ed efficaci. In questo modo costruisce una nuova descrizione/interpretazione della situazione in cui opera arrivando a progettare non solo "dentro" quel modello di organizzazione, ma riflette anche "sui" modelli di organizzazione.

È possibile dunque arrivare ad attivare tutti e tre i livelli di apprendimento, e quindi di cambiamento, che Argyris e Schön²⁰ definiscono nel loro modello, ripreso e sviluppato da Stroobants, Chambers e Clarke²¹:

- Single loop learning – apprendimento a circuito semplice, che si attiva quando, davanti ad una situazione inattesa o quando si individuano discrepanze tra le azioni messe in atto e i risultati desiderati, si modificano solo le strategie di comportamento e le proprie azioni rispondendo alla domanda "Posso agire diversamente?";
- Double loop learning – apprendimento a circuito doppio, in cui non ci si limita solamente a modificare le proprie azioni ma si mettono in dubbio le motivazioni che le guidano, analizzando e modificando le credenze, le teorie in uso, le strategie, le norme organizzative, rispondendo alla domanda "Posso pensare diversamente?";

¹⁹ Colombo M., *Riflessività e creatività nelle professioni educative*, Vita&Pensiero, Milano, 2005, p. 19.

²⁰ Argyris C. e Schön D., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano, 1998.

²¹ Stroobants H., Chambers P. e Clarke B., *Percorsi riflessivi*, Aracne, Roma, 2007.

- Deutero learning – i membri dell’organizzazione riflettono su precedenti episodi di apprendimento organizzativo o mancato apprendimento, scoprono cosa ha facilitato o inibito l’apprendimento, inventano nuove strategie per l’apprendimento e, rispondendo alla domanda “Posso essere diverso?”, arrivano a riconsiderare anche i valori di fondo sottesi alle scelte fino a quel momento fatte, ripensano al loro ruolo nei confronti degli stakeholder e più in generale della società.

In questo modo l’autovalutazione d’Istituto diventa un processo che non solo porta al rafforzamento dell’identità della scuola e del senso di appartenenza di tutti i suoi attori, ma ne promuove la motivazione intrinseca e il senso di responsabilità individuale e collettiva, trasformando la scuola in un agente di cambiamento per sé stessa e potenzialmente per il sistema-scuola nel suo complesso.