

JAAP SCHEERENS

L'autovalutazione e la scuola come organizzazione che apprende

Abstract

L'autovalutazione è una funzione propria delle scuole che intendono migliorare il loro funzionamento. In questo contributo cercherò d'illustrare come funzionano questi processi, descrivendo i meccanismi di valutazione e di feedback come parte di un modello sequenziale di cambiamento pianificato.

Parlerò degli approcci centrati sulla valutazione e sul feedback tipici della programmazione retroattiva. Il concetto di programmazione retroattiva fa riferimento alle teorie di apprendimento organizzativo e di "organizzazione che apprende". Quindi discuterò alcune caratteristiche strutturali delle "organizzazioni che apprendono" e analizzerò la loro utilità per il mondo della scuola attraverso il confronto con altri modelli: quello della scuola come burocrazia professionale e quello della scuola efficace. Infine, prenderò in considerazione i vantaggi pratici degli approcci retroattivi rispetto a quelli proattivi per dare una valutazione critica degli aspetti del concetto di organizzazione che apprende, che appaiono più utili.

Introduzione

Per avere un quadro chiaro di come l'autovalutazione della scuola possa contribuire al suo miglioramento è necessario partire da una prospettiva concettuale più ampia e mettere in relazione l'autovalutazione della scuola con i modelli procedurali di cambiamento pianificato e con l'apprendimento organizzativo. Sviluppando poi l'immagine della scuola come organizzazione che apprende, ci si concentrerà sulle condizioni strutturali dell'organizzazione, che sono considerate elementi facilitatori per l'apprendimento organizzativo.

L'idea centrale che risulta da questa analisi è "l'apprendimento attraverso l'esperienza", in cui l'identificazione e l'analisi degli aspetti che funzionano meno e che sono più carenti è considerata un importante motore, al punto che si potrebbe dire che "l'apprendimento attraverso gli errori" è un metodo potente per concettualizzare il miglioramento della scuola.

Parlando di apprendimento organizzativo ne presenterò tre diverse tipologie di definizione: la prima vede l'apprendimento organizzativo come la somma totale degli apprendimenti dei singoli professionisti di una certa organizzazione; la seconda si riferisce al cosiddetto "apprendimento a circuito semplice", che riguarda il miglioramento dell'efficacia strumentale dell'organizzazione, la terza all'"apprendimento a doppio circuito", in cui le organizzazioni riconsiderano anche la propria missione di base e il suo adattamento all'ambiente. Per meglio comprendere e valu-



tare l'utilità per le scuole dell'idea di "organizzazione che apprende", voglio anche proporre un confronto con altre immagini organizzative, cioè la burocrazia professionale e la "scuola efficace".

Le fasi per il miglioramento della scuola; l'orientamento retroattivo

La gestione e il miglioramento della scuola si possono considerare in un certo senso come una forma di cambiamento pianificato che segue una sequenza di fasi secondo un determinato ordine "logico". L'approccio retroattivo pone una sfida a questo ordine, assegnando maggiore importanza alla raccolta delle informazioni, alla valutazione e al feedback relativi alla situazione corrente del funzionamento dell'organizzazione. La sequenza delle fasi è generalmente la seguente (Ackoff, 1981):

Prima fase: si compie una riflessione sui valori e sugli aspetti normativi che si dovrebbero raggiungere attraverso i programmi previsti o gli specifici comportamenti organizzativi. Questa prima fase può anche essere intesa come la definizione dell'ambito problematico, nel senso d'individuazione dei rischi e delle opportunità che si presentano all'organizzazione per lo svolgimento di certi compiti.

Seconda fase: si pianificano le finalità, cioè vengono definiti e articolati gli obiettivi.

Terza fase: avviene la pianificazione degli strumenti, seguendo appropriati criteri.

Quarta fase: pianificazione delle risorse. Ci si concentra su "quali risorse occorrono, quando occorrono e come si possono ottenere quelle che non sono disponibili in altro modo".

Quinta fase: progetto operativo. Si stabilisce "chi fa cosa, quando e dove, e come la realizzazione e i suoi effetti vanno monitorati sulla base dei dati disponibili".

Sesta fase: (che, per altro, non è specificamente citata da Ackoff), il monitoraggio e la valutazione, che possono essere considerati come parte dei processi di controllo, sono utilizzati per il feedback e la possibile modificazione dei mezzi, degli obiettivi e dei valori.

Il feedback citato in quest'ultima sesta fase trasforma la sequenza lineare di fasi in un circolo che può essere proiettato in avanti o indietro.

Borich e Jemelka (1982) individuano due modi diversi di considerare la valutazione di un progetto: la "valutazione proattiva" e la "valutazione retroattiva". La valutazione che guarda in avanti è quella tradizionale e implica l'analisi delle differenze tra gli obiettivi programmati e i risultati raggiunti. Al contrario la "valutazione retroattiva" ha come oggetto del riscontro la definizione stessa dei valori sottesi al progetto, più che l'attenzione alla differenza fra obiettivi programmati e risultati.

Ci si può chiedere che cosa si guadagna ponendo l'accento sulla prospettiva "in avanti" o invece su quella "a ritroso" nella pianificazione del cambiamento.

È corretto osservare che, nella determinazione dell'oggetto della valutazione, si compie necessariamente una selezione che privilegia ciò che è valutabile, ciò che è stato esplicitato nella definizione degli obiettivi. Quindi, in un certo senso, si rimane comunque ancorati a un modello proattivo centrato sugli obiettivi finali.

In ogni caso, ci sono almeno tre vantaggi pratici nella scelta dell'approccio retroattivo:

- in base agli strumenti di accertamento disponibili, si può fare un esame del funzionamento corrente, attraverso il quale ci si può aspettare una selezione più efficiente delle aree importanti da valutare;
- può essere evitato il difficile e spesso lungo processo deduttivo per rendere operativi gli obiettivi fissati;
- l'analisi degli obiettivi e la scelta dei mezzi diviene fortemente legato alle prove empiriche e di conseguenza è facile che sia più concreto e appropriato se paragonato alle scelte operate in un "processo di deduzione dagli obiettivi";
- in particolare, se la valutazione assume la forma di monitoraggio, cioè di descrizione regolare del sistema nelle sue caratteristiche chiave, l'approccio retroattivo può essere essenziale per favorire l'apprendimento e il miglioramento organizzativo.

Nella tabella seguente vengono schematizzate le differenze fra la programmazione proattiva e quella retroattiva.

Tabella n. 1: Confronto schematico della programmazione sinottica e di quella retroattiva.

Caratteristiche	Programmazione proattiva	Programmazione retroattiva
Attività iniziale	Formulare gli obiettivi da raggiungere	Valutare il funzionamento dell'organizzazione
Scelta di mezzi e metodi	Fare deduzioni secondo metodologie scientifiche appropriate	Cercare di migliorare le carenze nell'attuale funzionamento
Obiettivi	Obiettivi generali che comprendono gli aspetti principali dell'organizzazione	Un approccio parziale "un po' alla volta"
Disposizione del tempo	A lungo termine	A breve termine
Struttura organizzativa	Burocrazia	Organizzazione che apprende
Partecipazione organizzativa	Dall'alto in basso	Partecipativo

In educazione la programmazione retroattiva può essere usata a livello di sistema educativo nazionale, regionale, distrettuale o di singolo Istituto.

Per ciascuno di questi livelli dovrebbe essere impostato un particolare tipo di valutazione come base informativa per la programmazione retroattiva. A livello nazionale lo strumento più idoneo dovrebbe essere un programma nazionale di valutazione, che consideri e che aggiorni un ampio sistema d'indicatori. Ai livelli intermedi un sistema d'indicatori più specifico o processi di monitoraggio diretto potrebbero assumere un ruolo regolatore, mentre a livello di Istituto l'autovalutazione va considerata come la base per la programmazione retroattiva.

Gli argomenti a favore della programmazione retroattiva, che può anche essere definita “programmazione incentrata sulla valutazione”, assumono una forza ancora maggiore se si considera specificamente il funzionamento organizzativo, strettamente connesso con il concetto di organizzazione che apprende.

L'apprendimento organizzativo nelle “organizzazioni che apprendono”

Come si è accennato nell'introduzione a questo documento, *l'apprendimento organizzativo* può essere definito in tre modi diversi:

- a. come la somma totale degli apprendimenti individuali dei membri dell'organizzazione;
- b. come il rinforzo dell'efficacia strumentale dell'organizzazione (apprendimento a circuito semplice);
- c. come il rinforzo della capacità di risposta esterna dell'organizzazione (apprendimento a circuito doppio).

a) *la somma di apprendimenti individuali*. Quando le organizzazioni sono ad “alta intensità di conoscenza”, come è il caso delle organizzazioni educative, c'è una forte aspettativa circa l'opportunità che gli operatori “tengano aggiornate” le loro conoscenze e competenze. Nel mondo dell'industria le tecnologie e i mercati in rapido cambiamento sono i motivi fondamentali per l'aggiornamento e le attività di sviluppo delle risorse umane. Vi è un crescente interesse per una concezione dello sviluppo delle risorse umane che dipende meno dall'aggiornamento formale e preferisce invece collocare l'apprendimento nel luogo stesso di lavoro, nell’“imparare facendo”, e successivamente nell'integrazione delle responsabilità dell'aggiornamento entro le funzioni del management, da realizzare attraverso l'organizzazione.

Naturalmente, occorre qualcosa di “extra” per trasformare l'apprendimento individuale in apprendimento organizzativo. La letteratura scientifica illustra varie modalità per coordinare l'apprendimento individuale in modo da farlo fruttare al meglio per l'intera organizzazione.

Ne sono esempi: una chiara definizione della “mission”, l'orientamento dell'organizzazione ai risultati, strutture organizzative che consentano lo scambio tra gruppi e sottogruppi di lavoro, la facilitazione e la tecnologia di supporto per la comunicazione e la collaborazione fra i membri dell'organizzazione e, infine, la standardizzazione dei prodotti e dei processi.

b) L'apprendimento organizzativo come *apprendimento a circuito semplice*. La teoria di base delle organizzazioni che apprendono ha il suo fulcro nei concetti di apprendimento a circuito semplice e apprendimento a circuito doppio, secondo l'elaborazione di Argyris (Argyris e Schon, 1978). L'apprendimento a circuito semplice consiste nella capacità di scoprire e correggere l'errore in rapporto a una serie data di norme operative (Morgan, 1986, 88). In sostanza, l'apprendimento a circuito semplice andrebbe visto sullo sfondo concettuale della cibernetica, che vede l'autoregolazione dell'organismo e dell'organizzazione basate sui processi di scambio d'informazione che comprendono il feedback negativo. L'apprendimento in questo senso è caratterizzato dalla costruzione graduale del comportamento,

compiuta correggendolo continuamente in funzione degli errori commessi o delle soluzioni più carenti adottate. L'apprendimento a circuito semplice considera gli obiettivi come fissi e si concentra sulla selezione ottimale dei mezzi e delle tecnologie per raggiungerli.

Questa prospettiva strumentale è abbastanza simile all'approccio della ricerca sull'efficacia della scuola, in cui si utilizzano metodi scientifici per scoprire quali condizioni organizzative e didattiche sono più efficaci per ottenere i risultati. In ogni caso, l'apprendimento a circuito semplice sottolinea il bisogno d'informazione, e considera l'informazione come un importante contributo a un graduale miglioramento dei processi organizzativi primari e di supporto, allo scopo di ottenere i risultati di base.

c) *L'apprendimento a circuito doppio* dipende dalla capacità di cogliere "una doppia prospettiva" nella situazione, chiedendosi qual è l'importanza delle norme operative e degli obiettivi (Morgan, 1986, 88). Perciò, l'apprendimento a circuito doppio non assume le norme operative o gli obiettivi prefissati come dati scontati, ma li sottopone ad analisi e a riflessione. Non ci si chiede solo se si stanno perseguendo gli obiettivi nel modo migliore, ma anche se gli obiettivi stessi a cui si punta sono adeguati. Il motivo fondamentale per scegliere questo approccio si fonda sulla visione delle organizzazioni come sistemi aperti, in cui la serie di condizioni contingenti pone la base per definire che cosa significa efficacia organizzativa. La teoria della contingenza ha fornito ulteriori interessanti approfondimenti sul tipo di condizioni contingenti: più sono intense le dinamiche delle condizioni contingenti, più è forte di bisogno di revisione critica delle norme operative dell'organizzazione e dell'"apprendimento a circuito doppio".

Il tipo di analisi e di raccolta d'informazioni necessario per l'apprendimento a circuito doppio non può limitarsi a una revisione interna dell'"efficacia strumentale", ma richiede anche una indagine esterna sulle situazioni contingenti.

L'accento posto sul monitoraggio delle norme operative e degli obiettivi, da compiere con mente libera da condizionamenti, ha analogie con la "programmazione retroattiva", descritta nella sezione precedente.

Morgan cita tre possibili modalità di fallimento delle organizzazioni nell'attuare l'apprendimento a circuito doppio:

Anzitutto, gli approcci formali di pianificazione che implicano obiettivi organizzativi, ruoli chiaramente definiti e una struttura burocratica con una gerarchia pronunciata, creano strutture frammentate "che non incoraggiano i dipendenti a pensare da soli". Egli ritiene inoltre che l'operatività frammentata dell'organizzazione sia incoraggiata dai processi politici in cui ogni sotto-unità persegue i propri obiettivi e considera i mezzi più o meno come fini in sé stessi (ivi, p. 89).

Una seconda barriera contro l'apprendimento a circuito doppio è costituita secondo Morgan dalle forme di rendicontazione burocratica, in cui le persone sono ritenute responsabili delle proprie prestazioni all'interno di un sistema che premia il successo e punisce il fallimento. Allora ci possono essere elementi di rinforzo delle difese dei dipendenti e incentivi a trovare giustificazioni e ad attuare il "management delle impressioni" (cioè teso a far apparire le situazioni migliori di quelle che sono in realtà). Inoltre, ci può essere la tendenza a semplificare eccessivamente proprio quelle questioni complesse che sono più difficili da governare in certi contesti.

Una terza barriera per l'apprendimento a circuito doppio citata da Morgan è la

tendenza delle organizzazioni a razionalizzare troppo e ad affrontare i problemi in maniera retorica, sviluppando “teorie correnti”, che possono essere socialmente rinforzate da costrutti poco radicati nella realtà.

Secondo Morgan, queste barriere possono essere superate favorendo l’apertura e la riflessione, un approccio all’analisi e alla soluzione di problemi complessi mediante il pensiero divergente, sottolineando l’importanza di esplorare i diversi punti di vista. Morgan ritiene che la struttura organica, l’approccio partecipativo dal basso in alto e tutti i metodi meno formali di pianificazione e di riflessione siano condizioni fondamentali per l’apprendimento a doppio circuito.

Ci possiamo chiedere: il concetto di apprendimento organizzativo e la metafora dell’organizzazione che apprende ci sono utili per comprendere il funzionamento del monitoraggio e della valutazione delle organizzazioni educative? Affronteremo questa questione solo dopo aver dato uno sguardo più approfondito alle caratteristiche specifiche di tali organizzazioni.

Immagini alternative delle scuole come organizzazioni

Per valutare ulteriormente l’interesse e la concretezza dell’idea di scuola come organizzazione che apprende, è utile confrontarla con altri due modelli: la *scuola come burocrazia professionale* e la “*scuola efficace*”. Entrambi i modelli sono stati descritti in dettaglio in altri documenti del progetto STRESA e fanno parte del volume “L’autovalutazione nella scuola” (Barzanò, Mosca & Scheerens, 2000). In questa sede saranno riprese schematicamente solo le principali caratteristiche.

Il concetto della *scuola come burocrazia professionale* è stato elaborato da Minzberg (1979). Le principali caratteristiche della burocrazia professionale sono le seguenti:

- la coesione interna dell’organizzazione dipende soprattutto dalla standardizzazione delle abilità dei funzionari – nel nostro caso degli insegnanti – che si basa su una lunga formazione specialistica;
- un ampio grado di autonomia professionale degli insegnanti, in cui la lealtà verso l’organizzazione deve competere con la lealtà verso la professione e verso “i clienti”;
- un interesse relativamente basso verso l’ambiente esterno; l’assunto di base nella burocrazia professionale è che l’ambiente può essere complesso ma, nello stesso tempo, stabile;
- un ruolo specifico per la leadership e il management, che sono visti con caratteri più amministrativo che sostanziale. Dai leader della scuola ci si aspetta non che diano le linee d’indirizzo ai docenti, ma piuttosto che abbiano un ruolo subordinato e di sostegno;
- la tecnologia nella burocrazia professionale ha da un lato la natura di “scatola di strumenti ben ordinati”, ma dall’altro pone la sfida di adattare questi strumenti e queste soluzioni standardizzate alle circostanze in continuo cambiamento del lavoro con i clienti (nel nostro caso gli alunni);
- c’è scarsa disposizione e apertura al cambiamento e resistenza alla razionalizzazione del lavoro e al monitoraggio delle prestazioni degli insegnanti;
- il reclutamento del personale è il più importante strumento di controllo dentro l’organizzazione; entro la struttura della professione in quanto tale, l’adatta-

mento richiesto dalla formazione iniziale è il più importante meccanismo di controllo.

La componente di “burocrazia professionale” della scuola è ancora viva ed è proprio per questo che un tipo di management che vada a toccare il processo primario d’insegnamento e apprendimento è difficile da realizzare. In realtà il nucleo centrale del concetto di leadership “educativa”, così come è elaborato nel contesto della ricerca sull’efficacia della scuola, è proprio orientato a un’attenzione consistente di processi d’insegnamento-apprendimento.

La ricerca empirica sull’*efficacia della scuola* affronta essenzialmente la domanda di quali sono le condizioni organizzative o d’istruzione che spiegano perché alcune scuole rispetto ad altre hanno risultati migliori, in termini di apprendimento degli alunni, pur tenendo in debito conto le differenze del bacino d’utenza degli studenti fra le scuole prese in considerazione. La leadership educativa è considerata come uno dei fattori che ha un impatto sul “valore aggiunto” degli indicatori connessi con i risultati.

Nelle definizioni operative e negli strumenti riguardanti la leadership educativa, si possono individuare due concezioni:

- a. Le abilità generali di leadership applicate alle organizzazioni educative:
 - leadership articolata;
 - diffusione dell’informazione;
 - orchestrazione di un processo decisionario partecipato;
 - coordinamento;
- b. La leadership educativa/istruzionale in senso stretto, cioè la leadership centrata sul processo primario della scuola e sulle condizioni immediate che lo facilitano:
 - il tempo dedicato ai compiti educativi rispetto a quelli amministrativi
 - il Capo d’istituto come meta-controllore dei processi di classe
 - il Capo d’istituto come controllore della qualità degli insegnanti delle varie classi
 - il Capo d’istituto come facilitatore dei gruppi di lavoro
 - il Capo d’istituto come promotore e facilitatore della professionalizzazione degli insegnanti

Di queste due dimensioni la seconda, cioè la leadership centrata sul processo primario della scuola, va considerata fondamentale.

Nella tabella 2 i tre concetti prima esposti vengono schematizzati e confrontati utilizzando sei dimensioni: la struttura, l’approccio di pianificazione preferito, la leadership gerarchica, l’orientazione tecnologica e culturale, l’attitudine prevalente al cambiamento e il tipo più importante di meccanismo di controllo.

L’autovalutazione della scuola trova posto sia nel modello di scuola efficace che nel modello dell’organizzazione che apprende. Quando le scuole sono davvero organizzazioni che apprendono, l’autovalutazione della scuola può facilmente riguardare anche l’analisi del contesto intorno alla scuola e può toccare quindi non solo le questioni strumentali ma anche l’ambito dei valori e degli obiettivi.

Tabella 2 - Tre schemi interpretativi del funzionamento della scuola: la burocrazia professionale, la scuola "efficace" e la scuola come organizzazione che apprende.

Caratteristiche	Burocrazia professionale	Scuola efficace	Organizzazione che apprende
Struttura	Parzialmente burocratica	Parzialmente burocratica	Organica
Tipo di programmazione	Mancante	Formale, proattiva e retroattiva	Retroattiva
Leadership gerarchica	Mancante	Leadership educativa	Olografica, minima specificazione critica
Tecnologico/Culturale	Rudimentalmente culturale	Tecnologico e culturale	Culturale
Attitudine al cambiamento	Conservatore	Strumentale in senso innovativo	Strumentale e fondamentale in senso innovativo
Il più importante meccanismo di controllo	Reclutamento	Management	Autoregolazione

Le scuole come organizzazioni che apprendono?

Se vogliamo considerare la questione della validità e dell'utilità di vedere le scuole come "organizzazioni che apprendono", dobbiamo esaminare una a una le conseguenti interpretazioni dell'apprendimento organizzativo e le caratteristiche strutturali dell'organizzazione che apprende. L'apprendimento organizzativo inteso come somma degli apprendimenti individuali potrebbe essere la prima modalità realizzabile nelle scuole. Le abilità professionali degli insegnanti formano il nucleo dell'immagine tradizionale della scuola come burocrazia professionale. Sebbene manchino indicatori quantitativi, l'impressione è che l'aggiornamento e la formazione in servizio degli insegnanti siano un fenomeno importante e diffuso in molte nazioni. Ma il tallone d'Achille delle scuole è la capacità di coordinare gli apprendimenti che derivano da queste esperienze. L'apprendimento individuale può trasformarsi in apprendimento organizzativo solo se gli sforzi di e i risultati individuali sono orchestrati, coordinati e portati entro una serie comune di obiettivi o entro una "mission" organizzativa.

Se pensiamo all'apprendimento organizzativo come "apprendimento a circuito semplice", incontriamo il medesimo problema dell'eccessivo individualismo. Inoltre esso presuppone un riferimento concreto e un certo grado di riflessione analitica riguardo al conseguimento degli obiettivi e agli strumenti del funzionamento della scuola nel suo insieme. Il primo può essere stimolato quando le richie-

ste esterne sulla qualità e i risultati della scuola si fanno più consistenti. Il secondo non è facile da ottenere e potrebbe dipendere dalle qualità specifiche dei Capi d'istituto e dal loro grado di sensibilità e capacità di approfondimento. La politica educativa recente ha sviluppato tre tipi di supporto all'apprendimento organizzativo a circuito semplice. Anzitutto l'impulso alla programmazione proattiva delle attività scolastiche, per esempio nello sviluppo di piani di lavoro dell'Istituto. In secondo luogo l'introduzione di procedure e strumenti per un approccio più retroattivo e diagnostico, favorendo forme specifiche di autovalutazione d'Istituto. In terzo luogo l'incoraggiamento di forme di consultazione e cooperazione professionale fra gli insegnanti.

Da ultimo, l'apprendimento organizzativo nel senso di apprendimento a circuito doppio è un elemento che, nel mondo degli affari in così rapido movimento, si pone come strumento chiave dell'organizzazione in apprendimento.

Alle scuole però quest'idea si adatta in modo diverso: certamente meglio all'educazione universitaria che a quella della scuola primaria. In particolare nella primaria e nella secondaria c'è una forte standardizzazione degli esiti, per esempio nelle modalità d'esame. Il grado con cui è standardizzato il raggiungimento dei risultati si pone come un "dato" per le scuole, il che significa che non c'è bisogno di apprendimento a circuito doppio, non c'è bisogno d'interrogarsi troppo sugli obiettivi. In conclusione rispetto alla relativa importanza delle tre forme di apprendimento organizzativo potremmo dire che le prime due, il coordinamento dell'apprendimento individuale e l'apprendimento a circuito semplice, sono considerate molto rilevanti nelle scuole.

Se consideriamo gli elementi più strutturali dell'immagine dell'organizzazione che apprende, alcuni di essi possono essere visti come già presenti nell'immagine tradizionale delle scuole, quale per esempio quella di burocrazia professionale. Nelle organizzazioni scolastiche tradizionali si ritrova "un livello minimo di specificazione critica" o di sussidiarietà, evidente soprattutto nella figura di un Capo d'istituto che esercita un controllo marginale sul processo primario della scuola. Attraverso il concetto di leadership educativa, intesa soprattutto come "meta-controllo", questo principio ha una chiara applicazione nelle scuole.

C'è forse anche una certa struttura olografica "avant lettre" nella notevole autonomia professionale degli insegnanti e nel ruolo tradizionalmente marginale del management scolastico. E d'altra parte non è così difficile per un insegnante operare come Capo d'istituto, quando se ne presenta la necessità.

L'auspicio di una struttura organica come prerequisito per l'apprendimento organizzativo e per le organizzazioni che apprendono non può essere accolto acriticamente, quando si considerano le scuole. L'argomento tocca un vecchio dibattito in campo educativo: se l'insegnamento debba essere considerato piuttosto un'arte, oppure dall'altro una "scienza" o una tecnica. Secondo il primo punto di vista il miglioramento educativo è questione di miglioramento delle risorse umane e delle relazioni umane nell'organizzazione scolastica e di miglioramento degli aspetti culturali.

Secondo l'altro punto di vista è importante una certa tecnica educativa fondamentale, e questa è applicabile nella misura in cui c'è consenso e standardizzazione sui risultati educativi di base. Questo dibattito non si può impostare seguendo il criterio del tutto o del niente. Pensiamo per esempio alla distinzione tra strumenti e fini.

In alcuni sistemi educativi a un ampliamento della libertà e flessibilità riguardanti gli strumenti e i processi si affianca un rafforzamento delle richieste circa i risultati.

La prospettiva del costruttivismo offre ipotesi di sperimentazione che possono riguardare la struttura delle proposte di apprendimento, ma possono anche coinvolgere una nuova impostazione della dinamica tra insegnanti e studenti. Nello stesso tempo questi sviluppi pongono una sfida alle priorità tradizionali circa la sostanza e i metodi di valutare il profitto degli studenti.

Le sfide all'insegnamento e all'apprendimento tradizionale riguardano anche l'impatto diretto e indiretto della società della comunicazione. Emergono continui cambiamenti nell'orientamento cognitivo degli studenti in un ambiente sempre più dominato dai mass media e dalle nuove tecnologie dell'informazione. D'altra parte c'è un'amplessissima gamma di applicazioni delle nuove tecnologie, ancora sottoutilizzata nei contesti d'insegnamento e apprendimento.

Certo non tutti gli elementi del costrutto teorico dell'organizzazione che apprende sono direttamente rilevanti e applicabili alle scuole. Quella dell'organizzazione che apprende resta comunque una metafora stimolante per il miglioramento della scuola, un contesto che si è in parte standardizzato, ma anche in continua evoluzione. I nodi cruciali che possono avere maggior interesse sono: l'apprendimento secondo il principio cibernetico e il feedback negativo, che ci riconduce ai concetti di programmazione retroattiva, e la funzione della valutazione educativa per la programmazione e il management educativo.

Conclusioni: la centralità dell'autovalutazione nelle organizzazioni scolastiche che apprendono e si adattano

Il miglioramento della scuola è una questione di adattamento ottimizzato alle condizioni contingenti che cambiano e di miglioramento dell'efficacia degli strumenti. Nella misura in cui i risultati principali sono standardizzati, il monitoraggio esterno delle prestazioni della scuola può funzionare come elemento di stimolo e di attenzione al miglioramento interno della scuola. La valutazione interna della scuola può seguire la scia della valutazione esterna, nel senso di specificare e disaggregare i risultati di profitto e di esplorare le fonti potenziali e le "cause" della variazione nei risultati.

In questo senso la valutazione della scuola, sia interna che esterna, segue il modello tradizionale della valutazione orientata agli obiettivi o, secondo la terminologia di Borich e Jemelka, "orientata in avanti".

Nella misura in cui le scuole vogliono determinare obiettivi specifici, in aggiunta a quelli determinati ufficialmente e dall'esterno, e in cui vogliono identificare obiettivi intermedi o processi di supporto, diventa necessaria la valutazione interna "a ritroso". Questo tipo di valutazione dà sostegno alla valenza retroattiva della programmazione e viene intesa come una riflessione interna sugli obiettivi e i mezzi del fare scuola.

Dal punto di vista teorico i processi di valutazione e di monitoraggio sono al centro del modello delle organizzazioni "che apprendono" e cercano di migliorare la loro capacità di risposta esterna e di efficacia interna. In termini pratici, la valutazione e il monitoraggio della scuola sono considerati le leve fondamentali del



miglioramento della scuola e una strategia d'innovazione forse più efficace rispetto agli approcci della programmazione proattiva. Gli argomenti a favore di quest'ultima affermazione possono essere così riassunti:

- avviare i processi di miglioramento attraverso un esame empirico del funzionamento corrente della scuola e attraverso una prospettiva, che si allarga dalla situazione esistente verso una situazione più ideale e che riflette le norme e gli obiettivi, consente di evitare i difficili processi di operazionalizzazione degli obiettivi e fornisce una base empirica a ogni discussione sugli obiettivi e i mezzi;
- questo approccio "centrato sulla valutazione" favorisce un'orientazione ai risultati nell'elaborazione di obiettivi e norme sul funzionamento della scuola, dato che ogni valutazione educativa contiene più facilmente elementi di misurazione dei risultati;
- un effetto collaterale delle attività di preparazione e di attuazione dell'autovalutazione della scuola è il fatto che l'azione collaborativa presupposta da tali attività rinforza la collaborazione centrata sul compito e il coordinamento del lavoro all'interno dell'Istituto;
- in modo più o meno implicito tale collaborazione comprende un approccio partecipativo in cui gli insegnanti e il management della scuola lavorano insieme;
- i risultati delle attività di monitoraggio e di valutazione sono il punto pratico di partenza per continuare la riflessione e la sperimentazione interna e la base concreta della comunicazione con i soggetti esterni.

Bibliografia

- Ackoff R.L. (1981). *Creating the corporate future*. New York: J. Wiley.
- Argyris C., Schön D.A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barzanò G., Mosca M., Scheerens J. (2000) *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Borich G.D., Jemelka, R.P. (1982). *Programs and Systems. An evaluation perspective*. New York: Academic Press.
- March J.T., Olsen, J.P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Mintzberg H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Morgan G. (1986). *Images of organization*. London: Sage.
- Scheerens J. (1992). *Effective schooling. Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
- Weick K.E. (1969). *The social psychology of organizing*. Reading, Ma.: Addison-Wesley Pub.
- Werf M.P.C. van der (1988). *Het Schoolwerkplan in het Basisonderwijs* (School development plans in primary education). Lisse: Swets & Zeitlinger.

