



AZIONE-RICERCA-FORMAZIONE:

ipotesi per l'innovazione nella valutazione degli alunni

Paolo Calidoni, Ispettore tecnico, Ministero Pubblica Istruzione per l'Emilia-Romagna

Stenhouse, a proposito dell'innovazione curricolare, scriveva: «migliorare l'insegnamento è un processo di sviluppo. Con questo intendo:

1. che esso non deve essere ottenuto con un mutamento della sensibilità, bensì col meditato raffinamento delle qualità professionali;
2. che il raffinamento delle qualità professionali si raggiunge generalmente tramite la graduale eliminazione degli insuccessi, vale a dire con lo studio sistematico del proprio insegnamento».⁽¹⁾



I. Riferimenti

Questa considerazione sembra particolarmente calzante quando si affronta l'innovazione in una questione cruciale nell'educazione scolastica e nell'azione professionale dei docenti: la valutazione degli alunni.

Soprattutto per un tema del genere, infatti, sembra necessario tenere presente che gli operatori scolastici si misurano quotidianamente con la gestione della valutazione ovvero dell'incertezza, della complessità, dell'insuccesso, fanno - cioè - l'esperienza dell'agire didattico razionale (intenzionalmente e limitatamente) ordinato e orientato⁽²⁾ e vivono l'opportunità di *riflessione* professionale come un momento formativo che - per dirla con le teorie della formazione di professionisti adulti - si colloca nella logica dell'azione e del sistema come processo.⁽³⁾ Pertanto, secondo questa ipotesi, risultano poco funzionali sia le strategie di innovazione/formazione miranti ad adeguare/integrare i soggetti alle esigenze di sistema (facendo prevalere gli obiettivi di questo sui bisogni del soggetto, adottan-

do procedure che si è soliti definire come *rieducative*) sia quelle finalizzate principalmente a sostenere sul piano psico-sociale i soggetti⁽⁴⁾ (attraverso forme di animazione).

Oltre che sul piano della formazione, la riconsiderazione dei rapporti teoria-pratica è in corso sul versante della ricerca e dell'innovazione istituzionale dove si fa strada la valorizzazione del *sapere* degli operatori in una prospettiva di costruzione delle teorie/soluzioni, in diversi campi. Si possono, infatti, facilmente riscontrare i seguenti fenomeni:

- in tutti i campi delle discipline *pratiche* (medicina, ingegneria, economia ...) elevata professionalità sul campo ed elevata capacità di produzione scientifico-culturale tendono a coincidere;
- i *luoghi della ricerca* tendono sempre più ad avvicinarsi - fino a coincidere - con i luoghi della pratica, ad esempio, gli uffici studi e ricerche delle aziende, le cliniche universitarie ecc..



L'azione, quindi, non è considerata il luogo della *sperimentazione* per la verifica o la falsificazione di teorie o soluzioni, né campo della *rieducazione* in nome di rappresentazioni codificate alle quali la pratica dovrebbe adeguarsi in forma esecutiva; al contrario si configura come fonte potenziale di proposte di perfezionamento.

Sul piano istituzionale, inoltre, la teoria gestionale della *learning organization*,⁽⁵⁾ propone una idea e pratica della managerialità (anche educativa) che «non si misura soltanto rispetto alle competenze di guida e di coordinamento routinarie, ma anche di propulsione di un ruolo attivo ...dell'efficienza e dell'efficacia, rispetto agli obiettivi, le risorse e i *clienti* del sistema stesso».⁽⁶⁾ In questa prospettiva, «la formazione è ausilio al progetto del processo, e al suo svolgimento»,⁽⁷⁾ in quanto *sostiene* contemporaneamente sia l'azione del soggetto professionale, sia l'innovazione del sistema organizzativo. E, d'altra parte, la formazione – in quanto riflessione del sistema su se stesso – si *alimenta* nel corso d'azioni, «così che il processo è percorso euristico, di ricerca, di apprendimento, di decisione ... come agire organizzativo».⁽⁸⁾

L'interazione tra AZIONE-RICERCA-FORMAZIONE si profila, quindi, come una via dell'innovazione che le teorie additano come particolarmente significativa sul piano professionale, scientifico e istituzionale. È questa l'ipotesi teorica assunta dallo staff incaricato dalla Sovrintendenza agli Studi di affrontare il tema della valutazione degli alunni della scuola elementare nella Valle d'Aosta. La ridefinizione dei criteri e degli strumenti per la valutazione degli alunni costituisce, infatti, un'occasione particolarmente interessante per realizzare a livello istituzionale la circolarità tra azione, riflessione teorica e riorientamento professionale.

II. Un'esperienza

In seguito all'emanazione dell'O.M. 236/93 che detta nuove norme e propone strumenti innovativi per la valutazione degli alunni della scuola elementare, si rende necessario l'adattamento delle stesse alla realtà bilingue ed autonoma della Valle d'Aosta. D'altra parte, nell'operatività delle scuole, ed in particolare di quelle che effettuano sperimentazioni specifiche, la valutazione degli alunni è una pratica corrente che è evoluta nel tempo producendo specifici strumenti locali che esprimono le *opzioni* (teorie implicite) degli insegnanti in situazione. In una strategia dell'innovazione ispirata ai criteri illustrati al paragrafo precedente, si è quindi ritenuto opportuno attivare un processo di ridefinizione dei criteri e degli strumenti di valutazione degli alunni che partisse dalla valorizzazione della pratica e degli operatori come fonte di orientamento dell'innovazione, anziché come destinatari/esecutori.

Facciamo riferimento al progetto di formazione in servizio per direttori e collaboratori didattici svoltosi nel periodo gennaio '93-febbraio '94, nel corso del quale

sono state applicate al tema della valutazione le abilità metodologiche padroneggiate dai partecipanti in seguito a precedenti, rilevanti esperienze formative realizzate in Valle d'Aosta con la collaborazione del prof. M. Hubermann e di esperti dell'Università di Ginevra. Il presente contributo intende dar conto degli aspetti metodologici dell'operazione, lasciando ad altri di entrare nel merito sul tema specifico della valutazione, pertanto in questa sede ci limiteremo ad illustrare la procedura formativa seguita.

Metodologicamente, l'itinerario formativo si è sviluppato attraverso un lavoro di confronto tra *teorie/strumenti* proposti dalla normativa nazionale (O.M. 236/93) e *azioni/strumenti/teorie* effettivamente praticate nelle scuole elementari della Valle d'Aosta, assumendo le prime come strumento di analisi delle seconde, non come modello di riferimento.

Operativamente l'attività si è sviluppata in forma cooperativa tra direttori e collaboratori didattici di circoli diversi; impegnati a definire comuni criteri e strumenti di lavoro, a realizzare l'analisi reciproca delle pratiche, ad in-





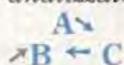
dividuaire insieme linee di sintesi critica.

L'itinerario formativo si è snodato attraverso le seguenti tappe:

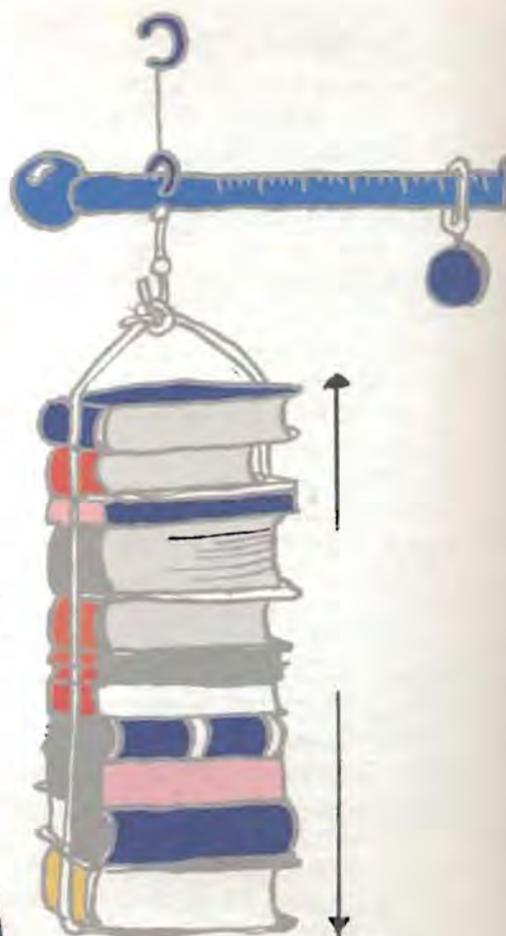
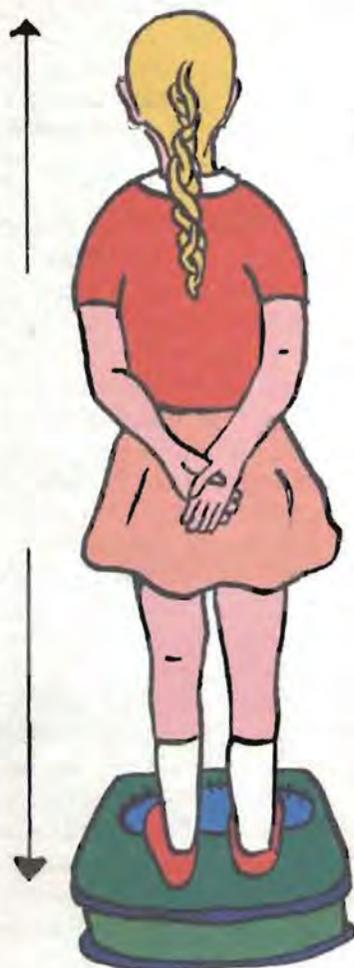
1. presentazione da parte di esperti esterni della *ratio* dell'O.M. 236/93 e degli strumenti che essa prescrive;
2. individuazione da parte dei direttori e collaboratori didattici dei *punti chiave* della normativa ministeriale coi quali confrontare *azioni/strumenti/teorie* effettivamente praticate nelle scuole. I punti individuati sono stati: strumenti di documentazione didattica, conoscenza iniziale dell'alunno, rilevazione degli apprendimenti con particolare attenzione al bilinguismo, valutazione complessiva, fascicolo dell'alunno;
3. costituzione di gruppi di lavoro sul campo formati dai direttori e collaboratori di 3 (eccezionalmente 4) circoli didattici. Ogni gruppo ha preso in esame uno degli aspetti sopra indicati. L'attività di ogni gruppo comprendeva:

- definizione di comuni criteri e strumenti di lavoro; a partire dalle indicazioni della normativa ministeriale sono state elaborate «griglie» e altre modalità di analisi delle pratiche;
- analisi reciproca indiretta dell'azione di valutazione relativamente all'aspetto in esame nella pratica dei circoli.

Organizzativamente è stata adottata la modalità della *triangolazione*, cosicché ognuno si è trovato nella condizione sia di *analista* sia di *analizzato*, secondo lo schema



nel quale la freccia sta per *analisi*. Pertanto ogni circolo è stato posto nella condizione di riflettere sulla propria esperienza ed ha avuto la possibilità di confrontarsi con gli altri. Ogni *analisi* si è conclusa con la redazione



di un breve rapporto di sintesi che metteva in luce, *dall'esterno*, il rapporto tra *teorie/strumenti* proposti dalla normativa nazionale (O.M. 236/93) e *azioni/strumenti/teorie* effettivamente praticate;

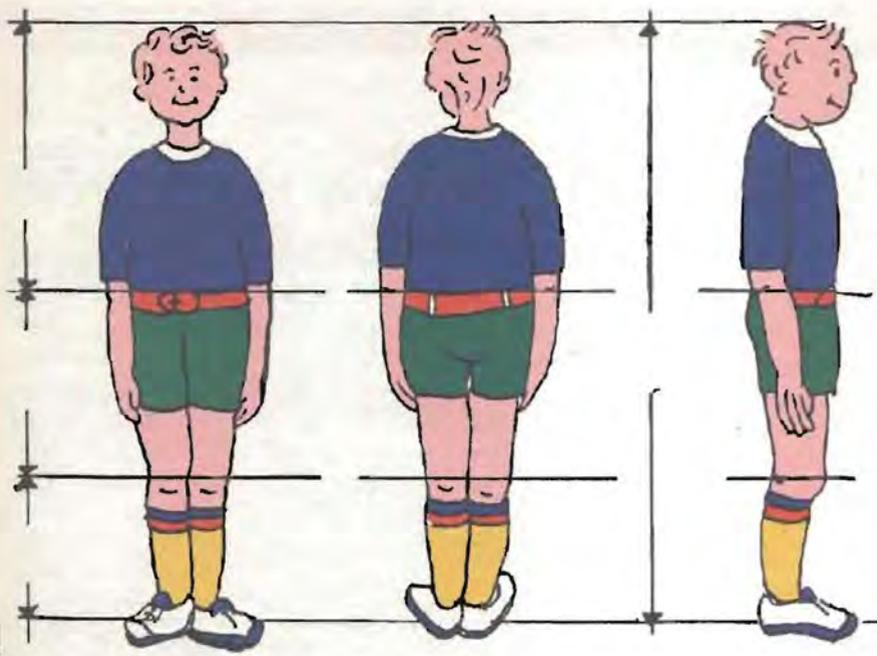
- elaborazione di una sintesi di gruppo del confronto *normativa/pratiche* relativamente all'aspetto esaminato che mettesse in evidenza convergenze, divergenze, aspetti originali presenti nell'azione. In ogni caso era richiesto di esplicitare le ragioni della situazione rilevata e di considerarne il significato in prospettiva innovativa;

4. socializzazione dei risultati dei lavori dei sottogruppi e conseguente messa a fuoco delle linee chiave dell'innovazione, emergenti da un confronto con la pratica, in grado

di valorizzarne le potenzialità specifiche e di migliorarne la qualità nei punti critici.

Vale la pena di sottolineare il consistente impegno di lavoro che l'attività ha comportato e la rilevanza delle documentazioni elaborate, che attestano una notevole qualità delle risorse umane (direttori, collaboratori e insegnanti) sulle quali il processo innovativo può contare.

Il *testimone* è quindi passato alle sedi istituzionali deputate all'innovazione, con l'indicazione di un quadro dettagliato di quali sono le consapevolezze, le conoscenze, le competenze e le abilità tecniche *praticate* dai docenti - comprendendovi, in senso lato, anche collaboratori, direttori didattici e ispettori - sulle quali potrà positivamente fondarsi l'innovazione, nonché delle lacune che restano da colmare.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

AA.VV., *Teoria e metodo della Ricerca-Azione*, in *Bambini* 4/90, Juvenilia, Bergamo

AA.VV., *Valutazione e indicatori di qualità: problemi e prospettive*, in *Scuola Democratica* 1-2/89, Marsilio, Roma-Venezia

CALIDONI P. (a cura di), *La formazione in servizio per la qualità della scuola*, IRRSAE-Cappelli, Bologna, 1988

CARDINET J., *L'élargissement de l'évaluation*, INRP, Neuchâtel, 1978

SCHON D.A., *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Basic Books, New York, 1983

NOTE:

- ¹ STENHOUSE L., *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, Roma, 1977
- ² Cfr H. A. SIMON, *Il comportamento amministrativo*, Il Mulino, Bologna, 1967
- ³ Cfr B. MAGGI (ed), *La formazione: concezioni a confronto*, Etas, Milano, 1991
- ⁴ Cfr R. BOLAM (ed), *La formazione in servizio*, OCSE-CERI/Marietti, Casale Monferrato, 1982
- ⁵ Per un inquadramento, cfr G. ALESSANDRINI, *Learning organisation: una nuova metafora per l'innovazione organizzativa*, in *Dirigenti Scuola*, 2/93, La Scuola, Brescia
- ⁶ G. ALESSANDRINI, op. cit., p.23
- ⁷ B. MAGGI, op. cit., pp. 21 e 22
- ⁸ ID., *Ibidem*

III. Prospettive

La procedura descritta si propone come primo passo di una strategia d'innovazione intesa come cambiamento partecipato, programmato e valutato mirante a migliorare la pratica.

L'innovazione generalizzata dei criteri, delle modalità e degli strumenti di documentazione e valutazione dell'azione didattica, che si dovrà realizzare in Valle d'Aosta con l'emanazione delle nuove disposizioni, comporta una fase di *adattamento critico* da parte delle scuole, dei docenti, degli utenti, connessa con l'implementazione e la regolazione in itinere dell'innovazione stessa, che riteniamo possa giovare dalle indicazioni emergenti dai riferimenti teorici e dall'esperienza di cui abbiamo riferito.

Un itinerario operativo in tale prospettiva dovrebbe innanzitutto evidenziare che l'innovazione si pone in continuità con le esperienze, le sperimentazioni, le proposte che hanno ricercato vie di soluzione ai problemi professionali dei docenti nell'azione didattica ed in particolare nel momento valutativo.

Pertanto, la costruzione dei *prototipi* di nuovi strumenti coerenti con le nuove norme e congruenti con gli orientamenti - degli insegnanti - fa tesoro delle modalità che si sono rivelate più fun-

zionali e si propone di garantire un comune denominatore che, pur salvaguardando l'autonomia didattica, consenta di superare l'eccessiva frammentazione di forme e modalità di valutazione. Una fase di adozione ed adattamento degli strumenti da parte delle scuole potrebbe, poi, rappresentare un momento di più ampia consultazione tra gli operatori scolastici per raccogliere adeguati feed-back sulla proposta di nuovi strumenti e, contemporaneamente, farli partecipare alla definizione degli stessi.

La conseguente *ridefinizione /validazione* degli strumenti con la consulenza di esperti e per mezzo di specifiche ricerche, potrebbe preludere alla definizione normativa della materia, la cui adozione dovrà essere *supportata* da adeguati interventi formativi e lasciare comunque spazio all'autonoma ulteriore elaborazione da parte dei docenti, dalla quale - e dall'incontro con la ricerca - potranno venire ulteriori indicazioni di miglioramento.

Il circuito azione-ricerca/innovazione-formazione, infatti, costituisce un fattore strutturale e permanente di una organizzazione istituzionale che apprende / vive/cresce, cioè che si muove nella direzione della *qualità*, per dirla con un'espressione d'attualità.

