



# Le ragioni profonde di una 'resistenza'. Una lettura sistemica del sistema scuola

## The profound reasons of a 'resistance'. A systemic reading of the school system

---

Ines Giunta

Università Kore di Enna  
ines.giunta@unikore.it

### ABSTRACT

The invitation to rethink the school aspire to a profound renewal, aimed at the heart of the problems that afflict it, enter immediately into an ecological, systemic vision, that is attentive to be redeployed them within the web of life and to give sense. Among them, evaluation merit particular attention, as called upon to play a regulatory function of the system, the results of which determine its efficiency in managing the complexity and sometimes even its same survival. In order to view this, it can not understand how it is necessary to set the criteria for the evaluation of the system if not from a deep understanding of the many, constant, stubborn resistance that accompanied the many innovations introduced over the years by the Ministry on evaluation. In this direction, the paper presents the results of a qualitative research, which was accompanied by a broader quantitative research, about the survey of the dimensions of the teacher's attitudes in respect of evaluation, conducted in order to read and interpret the phenomenon in its specific interconnections and interdependencies.

L'invito a ripensare la scuola puntando ad un rinnovamento profondo, che miri al cuore dei problemi che la affliggono immette da subito in una visione ecologica, sistemica, che sia attenta, cioè, a ricollocarli all'interno della rete della vita e a ridarvi senso. Tra questi, merita particolare attenzione la valutazione, in quanto chiamata a svolgere una funzione regolativa del sistema, i cui esiti determinano la sua efficienza nella gestione della complessità e, talvolta, persino la sua stessa sopravvivenza. In ordine a questa concezione, non si può cogliere in che modo occorra impostare i criteri per la valutazione di sistema se non partendo da una comprensione profonda, appunto, delle numerose, costanti, pervicaci resistenze che hanno accompagnato le tante innovazioni proposte negli anni dal Ministero in materia di valutazione. In tale direzione di impegno, il paper presenta gli esiti di una ricerca qualitativa, che si è affiancata ad una più ampia ricerca quantitativa, sulla rilevazione delle dimensioni degli atteggiamenti dei docenti nei confronti della valutazione dell'insegnamento, condotta allo scopo di leggere e interpretare il fenomeno nelle sue specifiche interconnessioni e interdipendenze.

### KEYWORDS

System, School, Assessment, Resistance, Change.  
Sistema, Scuola, Valutazione, Resistenza, Cambiamento.

## 1. L'area di indagine e la questione generativa della ricerca

Nate in risposta ad un'esigenza di riordino dell'amministrazione pubblica operata all'insegna della qualità delle azioni che vi si intraprendono, le *proposte ministeriali* e le rilevazioni in materia di valutazione dell'insegnamento del Cede/Invalsi avviate negli ultimi 15 anni si sono distinte le une dalle altre sia nella forma che nei contenuti. Tuttavia, se analizzate da una prospettiva più ampia rispetto a quella all'interno della quale sono maturate e sono state 'lette', sembrano accomunate da un elemento comune, chiaramente rinvenibile nel tipo di reazione suscitata in quanti erano e sono, a vario titolo e in vario modo, interessati dalle indicazioni in esse contenute: una medesima, pervicace e difficilmente intellegibile forma di *resistenza* al cambiamento, che non ha uguali né precedenti altrove, rimasta tutt'ora poco esplorata. Lo dimostrano le numerose manifestazioni sorte spontaneamente per manifestare il malcontento, gli scioperi nazionali ai quali gli insegnanti hanno aderito in maniera massiccia, il ricorso a strategie più o meno manifeste, comunque tutte finalizzate a boicottare le prove Invalsi.

Rimandando alla copiosa letteratura l'approfondimento circa le ragioni e la logica di funzionamento di ciascuna di esse, rimangono una serie di interrogativi di precisa pertinenza della pedagogia, tutti variamente orientati a indagare le *ragioni profonde* del malessere che un tale atteggiamento denuncia e a sondare quali potrebbero essere i *modi* del cambiamento. Questi i motivi che hanno spinto Corsini (Corsini, 2015) a condurre un'accurata analisi quantitativa allo scopo di rilevare le dimensioni degli atteggiamenti dei docenti nei confronti della valutazione dell'insegnamento e, in particolar modo, l'esistenza di un'associazione tra lo *status professionale* e la *valutazione del proprio lavoro*. E questi, ancora, quelli che, nella ormai consolidata tradizione della ricerca in educazione, hanno spinto ad affiancargliene un'altra maggiormente attenta agli aspetti qualitativi, concepita con il preciso intento di cogliere la complessità e la significatività della *valutazione dell'insegnamento* dalla prospettiva dei processi di *partecipazione* e di *cambiamento personale* adottati dai docenti in un contesto educativo specifico (Sorzio, 16), sia pure tralasciando l'aspetto importante, ma non necessario in questa direzione di senso, della generalizzabilità dei suoi risultati.

## 2. La cultura di ricerca assunta

In ordine all'intento esposto, sembra doveroso esplicitare da subito che ci si è apprestati al compito prendendo le mosse da un preciso *presupposto ontologico*, cioè che l'identità di ogni sistema valutativo sia definita dalle *relazioni* di cui è intessuto: questo ha fatto sì che, in prospettiva *gnoseologica*, assumesse particolare pregnanza di significato l'osservazione del *reciproco condizionamento* tra il sistema di valutazione e chi è deputato ad usarlo, ritenuto, per questa via, vero momento nucleatore del processo valutativo e, conseguentemente, il focus della ricerca. Va da sé che questa modalità di approccio razionale alla conoscenza abbia finito col destituire, poi, di ogni plausibilità euristica i criteri propri della logica causale, esigendo, piuttosto, l'adozione di un'*epistemologia* attenta al principio di contestualizzazione e alla logica circolare. In quest'ottica, è divenuta, così, precisa *responsabilità* del ricercatore assumere quale principio performatore della ricerca il miglioramento della qualità della *relazione*, rinvenibile in una concezione del *sistema valutazione* che tenga conto dei bisogni degli insegnanti (Mortari, 2013) così come delle insoddisfazioni e delle resistenze da questi manifestate.

Per quanto riguarda l'individuazione dei partecipanti alla ricerca, ci si è attenuti a due criteri-guida, ritenuti salienti rispetto alla natura del problema: il primo era che potessero essere considerati 'informativi significativi', mentre il secondo era che rappresentassero la 'massima variazione possibile' (Mortari, 2013). Sono stati scelti allo scopo 20 insegnanti di scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo Caronda di Catania, un campione che soddisfaceva il primo criterio dal momento che non solo era già stato sensibilizzato alla tematica partecipando all'indagine di Corsini (Corsini, 2015), ma anche per via del particolare contesto di appartenenza, il quartiere Fortino, una zona della città di Catania caratterizzata da diversi fattori di degrado urbano e da un forte disagio economico: è notorio come proprio in questi casi il lavoro svolto dagli insegnanti sia particolarmente difficile e faticoso e, di contro, paradossalmente, come proprio in questi casi non sia possibile valorizzarlo a causa di modalità di rilevazione orientate ai prodotti invece che ai processi e incuranti di un aspetto determinante, quale quello della necessità di misurare prioritariamente il dato di partenza di ciascun alunno, deducendo dalla differenza tra gli esiti attesi e quelli conseguiti il percorso compiuto e, sia pure indirettamente, il lavoro svolto dell'insegnante.

Quanto al secondo criterio, il campione risultava quasi equamente suddiviso in docenti di ruolo e precari: il dato, già di per sé eloquente rispetto alla situazione in cui versa la scuola nel nostro Paese, era cruciale ai fini della ricerca poiché consentiva di verificare se e in che misura fosse possibile collegare l'atteggiamento nei confronti della valutazione allo status professionale.

Riguardo al metodo, inizialmente si era pensato di condurre dei focus group e di affiancare a questa tecnica anche quella dell'intervista, ma da un breve sondaggio condotto dalla referente scolastica ci si è resi conto che gli insegnanti con ogni probabilità si sarebbero rifiutati di parteciparvi. Le motivazioni raccolte informalmente erano le più disparate: da una certa diffidenza, alla mancanza di tempo, all'assenza di interesse nei confronti della tematica, fino ad una chiusura totale e irreversibile, per quanto non meglio esplicitata. Così si è ripiegato sull'intervista strutturata a mezzo di un questionario auto-compilato, che, preso atto della situazione, offriva più di qualche vantaggio: un esiguo dispendio di tempo, l'anonimato, condizioni ambientali più favorevoli, la possibilità di poter riflettere con calma prima di rispondere. A tal fine, è stato redatto un questionario comprendente 12 items, di cui 4 a risposta chiusa (destinati a rilevare i dati anagrafici) e 8 a risposta aperta. Sono stati inseriti anche due items chiusi, per consentire agli intervistati di scegliere tra alternative prefissate di risposta. Essendo, il dato che se ne evince, di natura testuale, si è provveduto, poi, ad un'analisi del testo, che fosse finalizzata, mediante il metodo induttivo, alla elaborazione di una teoria che potesse spiegare i dati raccolti.

### 3. La fase della scomposizione del materiale: l'analisi verticale

I materiali prodotti sono stati così analizzati mediante *open coding*: a seguire quanto è emerso da questa prima disamina verticale.

La *data di nascita* del campione è compresa tra il 1958 e il 1979: si tratta di un arco temporale di 21 anni (che va dai 58 ai 36 anni di età), all'interno del quale il campione è ben distribuito, un dato molto significativo ai fini della ricerca in quanto lo rende rappresentativo di una ampia fascia di età degli insegnanti. In 3 non hanno dichiarato la propria età. Riguardo allo *stato di servizio*, 12 dichiarano di essere di ruolo, mentre i restanti 8 componenti il campione dichiarano di non essere di ruolo. Gli anni di servizio prestati a scuola variano, poi, da un minimo

di 4 ad un massimo di 30. Riguardo al *genere*, 14 degli insegnanti coinvolti nella ricerca sono femmine, 2 sono maschi e 4 non rispondono.

La prima domanda va dritta al cuore del problema, chiedendo ai soggetti se ritengono sia possibile *valutare l'insegnamento*: il campione si divide in due, infatti 10 rispondono di sì e 10 di no. A quanti hanno risposto che ritenevano possibile valutare il lavoro dell'insegnante è stato chiesto, quindi, di indicare *chi*, secondo loro, debba farsene carico: in risposta a tale sollecitazione 9 persone concordano nel sostenere che la valutazione debba essere affidata a una o più *componenti interne* alle istituzioni scolastiche. In particolare, sono 4 i docenti che hanno dichiarato di volerla affidare all'*insieme degli attori interni* (docenti, studenti, dirigenti), specificando, in un caso di questi, la possibilità di affiancarvi altre componenti vicine alla scuola. Dei restanti 5, solo 1 docente ha affidato interamente il compito al singolo *insegnante*, rispondendo di credere che l'auto-valutazione sia l'unica in grado di interpretare correttamente tutte le variabili dell'insegnamento a patto che si garantisca il dialogo costante tra le diverse componenti della comunità scolastica (che insieme devono trovare modalità di rilevazione del livello di apprendimento adeguate al contesto); 1 afferma che a suo parere gli unici che possono valutare l'operato di un insegnante siano gli *insegnanti della "stessa natura"* (presumibilmente intendendo gli insegnanti della stessa area disciplinare); 1 docente demanda il compito interamente al *dirigente*, mentre 2 sarebbero propensi ad una valutazione espressa esclusivamente dagli studenti. Un secondo, ristretto, gruppo composto da 3 persone si dichiara in generale favorevole ad affidare il compito interamente ad *attori esterni* (famiglie, ministero, Invalsi, Università ecc.): nello specifico, 2 si esprimono a favore di questa soluzione riferendosi indistintamente agli "attori esterni" e considerandoli, dunque, tutti ugualmente titolati; mentre 1 docente ritiene che sia proficuo che se ne facciano carico in particolare le famiglie.

A ciascun soggetto facente parte del campione è stato chiesto, poi, di esprimere un parere circa gli *aspetti peculiari della professionalità docente* che andrebbero tenuti in considerazione nella valutazione del lavoro dell'insegnante. Trattandosi di un profilo professionale complesso, composito, è stato evidenziato più di un aspetto: si è ritenuto opportuno, pertanto, indicizzarli e dedurne delle macro-categorie, validi rilevatori delle opinioni degli intervistati. Gli indicatori individuati sono: autorevolezza, capacità di ascolto, comunicazione chiara, conoscenza della disciplina, correttezza, correttezza, cultura, empatia, flessibilità, impegno, interazione con gli alunni, metodo di studio, metodologia, moralità, offerta di stimoli, prestigio, professionalità, qualità umane, successi raggiunti dai suoi alunni.

Si è, pertanto, proceduto nell'accorpamento e conta dei dati non più in riferimento al singolo soggetto, ma per indicatore e, dunque, mediante un'analisi trasversale del campione. Coerentemente con quanto detto, ecco a seguire i valori assunti dai diversi indicatori, assegnati in base al numero di volte in cui vengono citati: autorevolezza (3); capacità di ascolto; comunicazione chiara (3); conoscenza della disciplina (4); correttezza (2); cultura (1); empatia (1); flessibilità (1); impegno (1); interazione con gli alunni (1); metodo di studio (1); metodologia (2); moralità (1); offerta di stimoli (1); prestigio; professionalità (4); qualità umane (1); successi raggiunti dai suoi alunni (1). Inoltre, può essere utile fare delle correlazioni ed evidenziare come chi ha indicato nella *comunicazione chiara* un aspetto peculiare della professione (3), lo ha fatto associandolo ora 'capacità di ascolto e di offrire dei validi stimoli', ora a quella di insegnare il 'metodo di studio' più confacente ad ogni alunno; mentre quanti hanno ritenuto di indicare la *conoscenza della disciplina* (4), lo hanno fatto associandola in un caso a 'empatia, capacità di ascolto, au-

torevolezza', in un altro a 'impegno e condotta professionale', in un terzo con la 'autorevolezza' e, da ultimo, con 'impegno e condotta professionale'. Ancora, quanti hanno indicato quale fattore imprescindibile da valutare la *metodologia* (4) lo hanno fatto in maniera diretta, secca, tranne che in un caso in cui è stata fatta seguire dalla 'flessibilità' del docente. In entrambe i casi in cui è stata indicata la *professionalità* (2) si può notare come sia stata associata a 'correttezza' e, solo in uno dei due casi, anche a 'moralità e successi scolastici ed educativi raggiunti dai propri studenti'. In 7 non rispondono a questa domanda.

L'ottava domanda mirava a verificare quali fossero le *modalità di rilevazione ritenute più adeguate* per la valutazione del lavoro dell'insegnante (D8): a tal proposito 1 soggetto pensa che la modalità più adeguata allo scopo sia quella di associare alle *modalità standard*, che misurano in maniera specifica gli apprendimenti, delle altre che "valutino", in particolare, la maturazione personale; 1 soggetto afferma che, dal suo punto di vista, non esiste una modalità standardizzata capace di valutare il lavoro del docente; 1 scrive che non saprebbe; 1 suggerisce l'osservazione delle lezioni frontali; 2 si dichiarano a favore dell'*osservazione 'diretta'* da parte di un valutatore, presumibilmente in classe durante le ore di lavoro dell'insegnante, e 1 specifica che questo debba avvenire in relazione alle lezioni frontali; in 2 sottoporrebbero dei *questionari*; da ultimo, 2 propongono dei *metodi di valutazione indiretta*, uno dei quali sarebbe basato sulla rilevazione del successo scolastico degli alunni, mentre l'altro sullo scarto tra risultati attesi e risultati ottenuti. Circa i soggetti restanti, 8 *non rispondono* a questa domanda, 1 risponde 'non saprei', mentre 1 confonde palesemente gli aspetti metodologici legati alla docimologia con la metodologia di insegnamento ('saper elaborare una strategia adeguata').

Riguardo all'utilità del ricorso a *forme standardizzate di rilevazione*, quali quelle proposte da Invalsi, in 15 si dicono convinti che non possano essere in alcun modo funzionali alla valutazione della qualità dell'insegnamento: di questi, 3 rispondono con un *no secco*, 2 affermano in maniera molto generica che una rilevazione standardizzata *non sia utile*, in 6 specificano relativamente meglio insistendo ora sul fatto che '*non corrispondono alla realtà*', ora che sono 'poco efficaci', ora 'troppo riduttive', ora perché sono solo 'relativamente' oggettive o, ancora, perché i dati sono ritenuti 'falsati e fuorvianti'. Un altro, invece, si dichiara non favorevole perché ritiene che per valutare l'operato di un insegnante bisognerebbe potere considerarlo 'al netto di tutti gli altri fattori che incidono sull'apprendimento (la storia scolastica anteriore, l'operato di altri colleghi, il livello culturale delle famiglie o ancora il contributo dei genitori)', cosa che, va da sé, è impossibile. Un gruppo di 5 soggetti attribuisce in maniera chiara e diretta la sostanziale inadeguatezza delle prove standardizzate al fatto che esse non tengono minimamente conto dell'estrema varietà dei *contesti* in cui vengono somministrate: un modello unico di prova elimina, infatti, necessariamente ogni tratto distintivo e carattere individuale, livellando e spersonalizzando, e in alcun modo consente di tarare la prova agli standard di una specifica zona geografica o di un determinato quartiere. In 6 non forniscono una risposta a questo quesito. Un solo soggetto risponde, invece, che una rilevazione *standardizzata* potrebbe essere utile per avere un quadro oggettivo e generalizzato degli apprendimenti raggiunti dagli studenti a livello nazionale: tuttavia, specifica come, a suo avviso, essa 'non dovrebbe costituire prova d'esame alla conclusione della terza classe della scuola secondaria di I grado perché: 1) in uno stesso arco di tempo ragazzi con prerequisiti profondamente diversi non possono raggiungere gli stessi obiettivi; 2) la crescita dal punto di vista relazionale, sociale personale non ha meno dignità di quella nozionistica; 3) e il problema di dovere assegnare un vo-

to spesso spinge ad adottare comportamenti non trasparenti (cheating) che falsano la verità dei fatti.' Sulla base di queste premesse conclude, dunque, che le Invalsi non sono da considerare un utile strumento nella valutazione della qualità dell'insegnamento.

Riguardo alla domanda posta per sondare quale fosse l'utilizzo dei dati forniti a seguito della somministrazione delle prove Invalsi (D10a, D10b), 7 soggetti non rispondono e 4 dichiarano che l'Istituzione scolastica non ne tiene conto, in netto contrasto con quanto affermato da un altro gruppo, composto da 9 colleghi: di questi ultimi, uno non fornisce alcuna spiegazione circa le modalità in cui ciò avvenga, mentre, dei restanti 8, 1 scrive che servono genericamente per l'*autovalutazione*, 4 dichiarano che vengono utilizzate per valutare, generalizzando un po', l'*apprendimento* degli alunni da essi variamente definito (ora 'profitto', ora 'livello', ora 'percorso', ora 'preparazione'), mentre 3 sostengono che vengono utilizzate per fare un 'confronto', inteso da 2 di loro come un paragone tra i dati frutto delle rilevazioni interne e di quelle esterne (le Invalsi, appunto), e da uno come 'termine di confronto tra i risultati attesi e raggiunti a livello nazionale e quelli conseguiti dall'istituzione stessa'.

Alla domanda che mirava ad individuare su quali *aspetti* in particolare una valutazione dell'insegnamento debba avere ricadute significative (D11) hanno risposto 11 soggetti: per 5 di loro si tratta dell'*offerta formativa*, presa in considerazione nell'ottica di un suo costante miglioramento; 2 si dicono convinti che produca ripercussioni sotto il profilo *economico*, mentre 1 fa riferimento alle possibili *conseguenze* in ordine ad una lettura di tipo meritocratico del lavoro docente finalizzata, probabilmente, a scatti di carriera e, quindi, a riconoscimenti economici; 1 soggetto la ritiene *utile* ai fini di una scelta adeguata, oculata dei corsi di aggiornamento, individuati, in questo caso, sulla base di precisi bisogni dedotti da quanto emerso dai processi di valutazione; per finire, 1 identifica negli aspetti metodologici e relazionali quelli sui quali la valutazione dovrebbe avere conseguenze maggiori. Una risposta non può essere presa in considerazione perché non congruente con la domanda posta.

In relazione alla richiesta di indicare *forme e modi della valutazione dell'insegnamento* che avrebbero adottato per il proprio Istituto scolastico (D12), si esprimono solo in 6: di questi, 2 affermano che nella loro scuola *esiste già un sistema* di valutazione con procedure e forme proprie, 2 suggeriscono la somministrazione di *questionari* (in un caso si specifica che andrebbe sottoposto agli studenti), 1 auspicherebbe la formazione di un'*equipe* di docenti (incluso il dirigente scolastico) e, da ultimo, 1 desidererebbe la promozione di '*dibattiti*, discussioni e momenti di confronto finalizzati all'individuazione di strategie didattiche efficaci atte a favorire il successo scolastico'.

#### 4. Ricomporre il materiale: l'analisi trasversale

Occorre, a questo punto dell'analisi, fare ricorso ad un'operatività epistemica che consenta di « [...] rimettere insieme i dati in nuovi modi stabilendo connessioni tra le categorie» (Mortari p. 156; Strauss, Corbin 1990, p. 96), modalità nota come *axial code*.

Il dato più significativo, dal quale discendono una serie di conseguenze, è quello contenuto nella risposta alla domanda sulla *possibilità* di valutare l'insegnamento (D5), che registra una spaccatura del campione in due *tipologie* (T) di risposte e, quindi, di insegnanti: quanti credono che sia possibile valutare l'insegnamento (T1) e quanti no (T2).

Utilizzando questo dato come discriminante principale del processo conoscitivo, diventa interessante andare a vedere come si caratterizzano i profili dei due gruppi in riferimento alle categorie nelle quali è possibile raggruppare le domande del questionario. L'identificazione delle categorie è avvenuta scegliendo come criterio-guida le domande imprescindibili per la comprensione del fenomeno e denominandole di conseguenza: avremo, pertanto, una prima domanda che riguarda "Chi deve valutare?" e una prima categoria denominata *Soggetto della valutazione (D6)*; la seconda domanda è finalizzata a identificare "Che cosa si deve valutare?" ed è riconoscibile sotto l'etichetta *Oggetto della valutazione (D7)*; la terza domanda concerne "In che modo si deve valutare?" e raccoglie sotto il titolo *Modello di valutazione* tre items (D8, D9, D12); l'ultima domanda è "A cosa servono i dati rilevati?" e raccoglie sotto l'etichetta *Ricadute della valutazione* gli ultimi tre items.

#### 4.1 il primo profilo di insegnante.

Analizziamo per prima l'identità della tipologia T1 di insegnanti.

La prima categoria è denominata *Modello di valutazione*, in quanto raccoglie tutte quelle domande variamente orientate a comprendere quale sia l'idea di valutazione dell'insegnamento di queste persone (D8, D9, D11, D12). La prima correlazione è con la domanda che più di tutte va al core problem della ricerca, quella finalizzata a comprendere se una rilevazione standardizzata degli apprendimenti possa essere utile nella valutazione della qualità dell'insegnamento (D9): a tal proposito si rileva come, coerentemente con le posizioni assunte, tutti coloro i quali hanno dichiarato che è possibile valutare l'insegnamento dichiarano altrettanto compattamente che non è pensabile farlo mediante prove strutturate.

L'atteggiamento nei confronti della valutazione del gruppo T1 rimane coerente anche riguardo alle eventuali modalità di rilevazione ritenute più adeguate rispetto a quelle standardizzate (D8): essi propongono, infatti, una serie di soluzioni alternative (adeguatezza contesto/strategie scelte, questionario studenti, questionario colleghi, crescita della classe, valutatore, confronto risultati attesi/risultati ottenuti). Tuttavia, l'estrema diversità delle proposte indicate suggerisce l'idea che dietro il dissenso non vi sia un'elaborazione profonda, accurata, responsabile, nonchè fortemente auspicabile di una strategia alternativa: non c'è, per dirla in termini più chiari, un'idea pedagogica, o, ancora più semplicemente, un'idea di scuola.

La seconda categoria di domande è identificabile come *Ricadute della valutazione* e raccoglie le domande finalizzate alla rilevazione delle ricadute sia della valutazione in generale (D11) che di quella standardizzata in particolare (D10a, D10b; D11). In 11 rispondono alla prima domanda e il dato più eloquente è che per 5 di essi la valutazione debba avere ricadute sull'offerta formativa e per 2 di natura economica, 1 ai fini del tipo di aggiornamento da scegliere, ma nessuno, come ci si aspetterebbe da questa tipologia di insegnanti, fa minimamente riferimento al miglioramento della qualità delle prestazioni del docente in un'ottica formativa e di continua crescita durante il corso della vita. Riguardo al tipo di utilizzo dei dati raccolti mediante le prove Invalsi nell'Istituto di appartenenza, rispondono solo 4 dei 10 docenti T1, fornendo per sommi capi la medesima spiegazione, secondo la quale verrebbero utilizzati per confrontare i dati Invalsi con i dati interni e cercare di migliorarne i punti critici.

Riguardo alla domanda "Chi deve valutare?" e alla categoria *Soggetto della valutazione*, rispondono 9 su 10 docenti T1: per quanto per motivi diversi e facen-

do riferimento a profili differenti, 6 docenti dichiarano che a loro avviso la valutazione andrebbe affidata a componenti interne alla scuola, 2 a componenti interne ed esterne e solo 1 a figure esterne.

L'ultima categoria è guidata dalla domanda "Cosa si deve valutare?" e può essere riconosciuta come *Oggetto della valutazione* (D7) e il gruppo T1 individua quali aspetti fondanti la capacità di ascolto, l'interazione con gli alunni, la preparazione disciplinare, l'autorevolezza, la flessibilità, la moralità, la capacità di adottare strategie adeguate ai bisogni formativi.

Per quanto riguarda il gruppo T2, sebbene credano che non sia possibile valutare adeguatamente l'insegnamento, rispondono comunque al gruppo di domande sul *Modello di valutazione*: 4 su 10 indicano quali modalità di rilevazione ritenute più adeguate la rispondenza tra bisogni formativi e strategie adottate, 3 i risultati conseguiti dagli alunni; riguardo, poi, all'utilità di una modalità di rilevazione standardizzata degli apprendimenti ai fini della valutazione della qualità dell'insegnamento, tutti e 7 i docenti che rispondono dichiarano di essere contrari, adducendo quali motivi l'inutilità, la scarsa efficacia, l'estrema riduttività di un tale tipo di misurazione. In relazione alle forme che si desidererebbe fossero adottate nella propria Istituzione scolastica risponde solo un docente: quest'ultimo dato, in particolare, è estremamente coerente con l'idea di fondo nella quale il gruppo T2 si riconosce e, cioè, che non sia possibile valutare l'insegnamento.

Rispetto alle *Ricadute della valutazione*, rispondono solo 4 docenti su 10, peraltro tutti d'accordo nel ritenere che la valutazione dell'insegnamento debba avere ricadute significative sull'aspetto economico; sempre in 4 rispondono al quesito sul tipo di utilizzo dei dati ottenuti mediante la somministrazione delle prove Invalsi, unanimemente concordi nel sostenere che costituiscano uno strumento di raffronto con quelle somministrate dai singoli insegnanti in sede di verifica.

Interrogati su quale debba essere, secondo loro, il *Soggetto della valutazione*, rispondono, com'è prevedibile vista la tipologia del gruppo, solo in 2, fornendo, peraltro, risposte di natura completamente diversa, indicando 1 gli attori interni e 1 quelli esterni (mediante processo di autovalutazione).

Da ultimo, in merito all'*Oggetto della valutazione*, rispondono ben in 5, indicando quali aspetti prioritari da tenere in considerazione nella valutazione del lavoro dell'insegnante l'efficacia, la conoscenza della disciplina, la condotta, il ricorso a strategie adeguate, le qualità umane; 1 si limita a ribadire che non sia possibile. Quella che potrebbe apparire a primo acchito come una incoerenza, si rivela essere, ad uno sguardo più attento, una ulteriore conferma delle posizioni assunte: mostrando i settori ritenuti probabili oggetto di valutazione questa domanda offre probabilmente a questa tipologia di docenti la possibilità di indicare, contestualmente, sia pure in maniera indiretta, anche la loro intrinseca complessità e, quindi, gli dà l'occasione di esprimere i motivi per cui ritengono non sia possibile esprimere su di essi una valutazione.

## 5. Una 'teoria' provvisoria sulle ragioni della resistenza al cambiamento

Nel tentare una 'lettura' dei dati nel loro complesso, di sicuro bisogna preliminarmente tenere conto della peculiarità del concetto in esame e, cioè, la *valutazione dell'insegnamento*, aspetto nodale del più ampio processo di valutazione che a diversi livelli interessa il sistema scuola. Si tratta, è bene specificarlo, di una valutazione non di prodotto ma di *processo* e, per di più, di un processo intrinsecamente *complesso*: esso deve tenere conto, infatti, di tutta una serie di variabi-



li difficilmente controllabili anche laddove si siano identificati con cura e tempestivamente gli elementi costitutivi la relazione educativa. Perché? Perché ciascuno di questi fattori va a fare 'sistema' con gli altri, determinando «[...] un tutto integrato le cui proprietà essenziali derivano dalle relazioni fra le sue parti» (Capra, p. 38). Ora immaginiamo che sia possibile conoscere con sufficiente senso di realtà gli elementi in gioco, e dunque l'*insegnante* con il suo peculiare profilo personale e professionale, ogni singolo *studente* con le sue proprie motivazioni e la sua storia individuale, il *contesto* e le opportunità che esso offre, la *classe* e gli elementi che la compongono (ciascuno dei quali con motivazioni e storie individuali proprie): in che modo è possibile poter riuscire a prevedere le dinamiche che vi si instaureranno? E, ancora di più, in che modo è possibile tenerne conto quando si predispongono le modalità di rilevazione del lavoro dell'*insegnante*? O ancora, riuscire a leggere nel dato asfittico rilevato dalle prove a cui viene sottoposto lo studente, tutto il lavoro, progettuale, operativo e relazionale costato all'*insegnante* per arrivare a quel risultato?

Un primo passaggio obbligato nel tentativo di comprensione appena avviato è, dunque, sicuramente quello di riconoscere i tratti caratteristici che assume la valutazione in questo contesto, che spiegano, almeno in parte, le difficoltà incontrate dal Ministero nel cercare di redigere una modalità di rilevazione convincente, *viabile* come direbbe von Glasersfeld (von Glasersfeld, 2007): a tal fine, sembra opportuno, oltre che doveroso, spendere poche parole sul concetto di *viabilità*. Per il biologo un organismo vivente è *viabile* fino a quando riesce a sopravvivere nel suo ambiente; per il pedagogista, i concetti, i modelli e le teorie sono *viabili* se offrono gli strumenti cognitivi necessari a gestire le situazioni via via prodotte negli specifici contesti di riferimento: l'introduzione del concetto di *viabilità* si sbarazza, così, definitivamente dell'idea che ci sia soltanto una verità ultima che descriva il mondo, ma introduce contemporaneamente con forza la necessità della sua *adeguatezza*. Una proposta *viabile* è, poi, per sua natura, una proposta *sostenibile*, una proposta, cioè, ideata per soddisfare bisogni (nel caso della tematica trattata, del Ministero) e aspirazioni (degli insegnanti) senza determinare una crisi del sistema stesso e per garantire, così, maggiori opportunità per quanti, insegnanti, studenti e Nazione, potranno beneficiare dei miglioramenti che ne deriveranno in futuro. Dunque, un primo risultato consiste senz'altro nel concludere che valutare è sicuramente sempre e comunque difficile, trattandosi di persone e non di macchine, di processi e non di singoli elementi, ed è tanto più difficile quando non solo si deve valutare un processo così composito e complesso come l'insegnamento ma anche tenere conto dell'impatto sociale e culturale che avranno le scelte operate.

Tuttavia, vista l'eterogeneità delle modalità di valutazione dell'insegnamento proposte nel tempo, viene comunque difficile spiegare come mai in nessun caso sia stato possibile registrare un consenso almeno un poco più ampio, un'apertura più grande, una disponibilità al dialogo maggiore. Inutile cercare di trovare la causa di una tanto pervicace 'chiusura' nelle *single strutture concettuali* che le hanno prodotte: come dimostrano le numerose storie di piccole e grandi contestazioni, malumori, proteste che hanno accompagnato in maniera indifferenziata ciascuna 'innovazione' ministeriale, deve esserci un *motivo più profondo*, che appartiene non ai singoli schemi concettuali in cui prende forma e materia la valutazione, ma al concetto stesso di valutazione, o meglio, al modo in cui essa viene percepita. È possibile vedere in questa *resistenza*, insomma, quasi una 'sfaccettatura' di una più ampia «[...] crisi, che è in gran parte una *crisi di percezione*. Essa trae origine dal fatto che molti di noi, e soprattutto le nostre grandi istituzioni sociali, sono rimasti legati a una visione del mondo sorpassata, una

percezione della realtà inadeguata per affrontare il nostro mondo sovrappopolato e globalmente interconnesso» (Capra, Luisi, p. 14). Si tratterebbe, insomma, prima ancora che di un problema politico o legislativo, di un problema *culturale*: sdoganata a forza nel mondo della scuola, senza che vi fosse stata a monte tutta una doverosa riflessione finalizzata a capire come declinare in termini pedagogici e organizzativi un'esigenza, sia pure giustificata e giustificabile, di razionalizzazione della pubblica amministrazione nata e sviluppatasi in seno ad altri ambiti di riflessione, la valutazione è rimasta estranea al corpo vivo della scuola proprio perché pensata usando la categoria omologante dell'*azienda* e così si è incapsulata nel fare ed essere istituzione educativa e formativa come un corpo estraneo. Situazione, peraltro, tragicamente rimasta invariata nel tempo: nonostante, infatti, si sia più volte fatto ricorso ad aggiustamenti e riformulazioni concettuali nell'intento palese di riconfigurarla come una parte integrante del processo di istruzione, essa è rimasta, tuttavia, nella testa dei legislatori, in primis, e di conseguenza in quella di quanti devono *agirla*, come dettata da esigenze 'altre' rispetto all'unica, vera e condivisibile ragione d'essere della valutazione: il miglioramento dell'insegnamento e, fundamentalmente e soprattutto, dell'apprendimento.

Non disorienti, al proposito, l'osservazione, legittima, che l'esigenza di una valutazione è stata sentita e promossa anche da una certa *parte* del corpo insegnante, perché in nessun caso quella stessa parte si è fatta promotrice attiva e convincente di un'idea o di una strategia di sostegno alla singola proposta o allo specifico sistema di valutazione: il che porta a concludere che, probabilmente, quella 'parte' fosse maggiormente interessata a un riconoscimento personale dei propri meriti piuttosto che all'attivazione e alla messa a regime di una rilevazione finalizzata al miglioramento del sistema fine a se stesso. E la ricerca compiuta sembra dimostrare con forza sia la prima considerazione (l'estraneità dell'anima delle riforme rispetto alla scuola), che la seconda (nemmeno la tipologia di insegnanti T1 sembra avere le idee chiare su come debba essere pensato, strutturato e condotto un processo di valutazione della qualità dell'insegnamento).

Ma allora, dove occorre puntare l'attenzione per restituire una dimensione di senso complessa al fenomeno e formulare, finalmente, una proposta *sostenibile*?

Per riuscire nel compito bisogna partire dalla considerazione che ciò che gli individui conoscono, pensano e fanno non è che lo specchio del *paradigma* culturalmente inscritto in loro (Morin, 2002), che governa 'l'organizzazione dei ragionamenti individuali e dei sistemi di idee che gli obbediscono': una volta preso atto che a questo livello interpretativo altro non è possibile che cogliere un diffuso malessere, questa ricerca ha il dovere di compiere un salto logico e di andare a cercarne le cause di quanto registrato a un *livello logico più alto*.

Naturale filiazione del concetto di *paradigma scientifico*, che è, nella definizione di Kuhn, «una costellazione di conclusioni – concetti, valori, tecniche eccetera – condivise da una comunità scientifica, e usate dalla comunità per definire problemi e soluzioni leciti» (Kuhn, 1969), il *paradigma sociale* è la risultante di «una costellazione di concetti, valori, percezioni e comportamenti condivisi da una comunità, che dà forma ad una visione particolare della realtà come base del modo in cui la comunità si organizza» (Capra, 1997, p.16). È, dunque, su questa 'visione particolare' che va spostata l'attenzione. Da un'analisi puntuale condotta da Capra nel tentativo di offrire una spiegazione ad altri fenomeni complessi, il paradigma che ha connotato questo tempo storico sembra avere esasperato una delle due tendenze essenziali per i sistemi viventi, quella dell'*auto-assertività*, tralasciando l'altra, quella *integrativa*, operazione non priva di conseguenze,

tra l'altro, in termini di modalità di pensiero che ne sono derivate, segnatamente *razionale, analitico, riduzionistico e lineare* (Capra, 1997, p. 20). Questa deriva concettuale, facilmente rinvenibile nella struttura fortemente gerarchica delle istituzioni scolastiche, ha fatto sì che il singolo insegnante percepisse il suo contesto di riferimento e si percepisse in esso in maniera *insulare*, attribuendo a questa condizione tutti gli aspetti negativi tipici di quando si è o ci si sente 'isola': la solitudine, una spinta a competere, l'attenzione alla quantità, nonché una certa propensione alla dominazione. In virtù di questa concezione, le singole scuole si sono sentite spesso scollate dal Ministero e dalle altre scuole; l'insegnante non si è sentito parte di un sistema se non a livello amministrativo e burocratico; le riforme sono state vissute come imposizioni dall'alto e non ultimo, il docente non si è sentito compreso e, nel vuoto comunicativo, ha sviluppato l'idea che una valutazione dell'insegnamento non avesse altro scopo che non quello di esercitare una forma di controllo inopportuna, nonché inutile, sul suo operato.

Per uscire dall'empasse, non resta che provare a ripensare il problema utilizzando le strategie proprie della conoscenza e, cioè, rimettere *in contesto* e *in relazione*: bisogna riuscire a vedere il mondo, sia nella sua dimensione macro (intesa come biosfera) che nella sua dimensione micro (e perciò anche a livello di istituzione scolastica) «[...] non più come una serie di oggetti separati, ma come una rete di fenomeni che sono fondamentalmente interconnessi e interdipendenti» (Capra, 1997, p.17). Solo riequilibrando la necessaria tensione tra *l'assertività* e quella troppo a lungo messa ai margini dell'*integratività* si creano le condizioni perché il pensiero diventi intuitivo, sintetico, olistico (Capra, 1997, p.20), portatore di conservazione, cooperazione, qualità e associazione e, dunque, in grado di leggere l'interdipendenza tra le parti che compongono il sistema educativo e come esso impatti sul futuro stesso dell'umanità.

Nella difficile opera di comprensione delle ragioni della resistenza, occorre, però, prestare attenzione, oltre che alla necessità di porre mano ad una revisione del paradigma dominante, la *dimensione esterna*, sociale del 'problema' valutazione, che «[...] dà forma a una visione particolare della realtà come base del modo in cui la comunità si organizza» (Capra, 1997, p. 16), anche a quella *interna*, la dimensione cognitiva, mentale, o semplicemente *cognizione*, l'attività organizzativa mediante la quale i sistemi viventi si autogenerano e si autopertuano. La cognizione include al suo interno, nella visione di Maturana (Maturana, 1970), anche la percezione, l'emozione e il comportamento ed è strettamente legata all'*autopoiesi*, la capacità di un sistema complesso di mantenere la propria unità e la propria organizzazione, attraverso le reciproche interazioni dei suoi componenti: ogni organismo vivente è, perciò, *operazionalmente chiuso*. Tuttavia, per sopravvivere ha bisogno di interagire con l'ambiente, risultando contemporaneamente, *termodinamicamente aperto*: l'interazione è strutturalmente determinata (dall'organizzazione interna dell'organismo) e avviene, per l'appunto, in maniera cognitiva (Capra, 2014). Ora, sembra possibile, oltre che doveroso, applicare il modello dell'autopoiesi anche al comportamento sociale: «C'è un insieme organizzato con delle regole interne che genera sia la rete sia il confine della stessa (un confine fisico nelle reti biologiche, un confine culturale nelle reti sociali). Ogni sistema sociale – un partito politico, un'azienda, una città, o una scuola- è caratterizzato dal bisogno di sostenersi in modo stabile ma dinamico permettendo a nuovi membri, cose o idee di essere assorbiti all'interno della struttura e divenire parte del sistema. Questi nuovi elementi appena integrati saranno trasformati dall'organizzazione interna (cioè dalle regole) del sistema» (Capra, 2014, p.178). Nella logica di quanto detto, come si è osservato a tutti i li-

velli della vita, dalla cellula fino al dominio della coscienza, anche in questo caso più aumenta la percezione sensoriale dell'ambiente, più aumenta il grado di *co-emergenza* tra organismo e ambiente, o di *enazione* come lo chiama Varela (Capra, 2014). O, almeno dovrebbe aumentare.

Perché, dunque, la struttura concettuale che sta dietro il costrutto di valutazione dell'insegnamento non produce modifica alcuna negli schemi mentali degli insegnanti? Perché questa resistenza al cambiamento delle strutture interne? Perché rispetto a questa questione non si innesca il processo enattivo? Perché il sistema scuola rimane termodinamicamente chiuso?

È proprio riguardo a queste domande che si possono notare gli esiti disastrosi su tutto il sistema di una premessa concettuale sbagliata: il sistema scuola rimane organizzazionalmente e termodinamicamente chiuso perché il suo confine rimane impermeabile; e il suo confine rimane impermeabile perché non riconosce le proposte ministeriali come necessarie alla propria sopravvivenza come sistema. È qui che risiedono le *ragioni profonde della resistenza*: la legge sull'autonomia scolastica, sebbene ormai con un decennio di vita alle spalle, rimane nella percezione di quanti vivono *di* e fanno *la* scuola come una legge pensata per le altre amministrazioni pubbliche e poi proposta, e in certi casi, imposta al settore istruzione, che continua a vedere dietro le tante iniziative ispirate alla qualità logiche sottostanti contrarie e inconciliabili, palesemente orientate alla quantità.

Le ragioni del fallimento così radicale e così passivo a tutti i cambiamenti in materia di valutazione dell'insegnamento proposti negli anni dal Ministero è da cercare, insomma, nelle intenzioni e nel *telos* che li ha determinati: un'operazione economico-organizzativa delle strutture amministrative sostenuta da ampi consensi politici, spesso sfruttata in maniera demagogica e strumentale, elaborata solo in seconda battuta in prospettiva pedagogica (con sforzi inenarrabili vista la sua intrinseca rigidità e lo scopo originario), ma mai divenuta *evoluzione culturale*, cioè momento tipico di quel lentissimo processo di mutamento, segnato da progressive acquisizioni e da concomitanti trasformazioni nell'organizzazione sociale e nell'area dei fenomeni ideativi, rilevabile nella sfera dei comportamenti e delle attività umani. Chiamiamo *cultura* tutto ciò che può essere appreso da un individuo o trasmesso a un altro individuo, quindi ogni comportamento, forma di conoscenza, mezzo di comunicazione, tecnologia, consuetudine, creazione, credenza, attività volta a un *fine*: essa svolge, com'è facilmente intuibile, un'importantissima funzione di *adattamento all'ambiente*, infatti «[...] un gene che funziona male può portare a conseguenze tragiche, mentre un utensile che funziona male può essere ripensato e rifatto. Le mutazioni culturali, a differenza di quelle biologiche, sono un adattamento mirato. Questa non è però una garanzia di successo: ogni portato della cultura deve in definitiva affrontare il filtro della selezione naturale. Sul breve termine, uno strumento poco adeguato o un'idea che non funziona vengono rapidamente abbandonati, magari per essere reinventati o riformulati più avanti in termini nuovi; sul lungo termine, però, è assai difficile prevedere gli effetti delle innovazioni culturali, che sono spesso a doppio taglio» (Cavalli Sforza, 2010). E come le mutazioni sono sottoposte al vaglio della selezione naturale che decide se e quanto siano compatibili con la vita, così le idee sono sottoposte a un analogo processo di selezione culturale, esercitato dalla comunità umana anziché dall'ambiente naturale.

In questa direzione di senso, importa, poi, sottolineare come la cultura evolva nella misura in cui si determini il progressivo sviluppo e la diversificazione della capacità umana di produrla: *fattori evolutivi* fondamentali di tale sviluppo sono le idee nuove, anch'esse generate spontaneamente e trasmissibili, ma in genere non casuali, anzi indirizzate per lo più a precise finalità, di solito di *tipo*

*pratico*. La trasmissibilità delle idee, tuttavia, non ne assicura la diffusione, che sottostà ad una regola in particolare: per continuare il parallelismo con la biologia, allo stesso modo in cui il DNA contenuto nelle cellule si riproduce quando si trova in un ambiente adatto, così le idee presenti nella mente di un individuo si riproducono nelle menti degli altri solo a condizione che questi siano in grado di *comunicare*.

Riguardo alla *velocità* con la quale avviene l'evoluzione culturale, poi, benché possa essere considerato rapidissimo a confronto con il cambiamento biologico, si tratta, comunque, di un tempo lunghissimo se misurato in riferimento alle generazioni umane: si pensi, a titolo esemplificativo, ai grandi tratti evolutivi della storia dell'umanità, come il riconoscimento di pari diritti alla donna e all'uomo, il superamento di ogni forma di apartheid, la tutela della dignità e dei diritti fondamentali delle persone con disabilità, verificatisi, peraltro, solo in alcune nazioni più sviluppate del pianeta e, comunque, ancora in larga parte in itinere (L. Cavalli Sforza, F. Cavalli Sforza, 2013).

In riferimento alla valutazione, è possibile pensare, allora, che forse le ragioni della resistenza al cambiamento possano risiedere nel fatto che questo non sia stato accompagnato da un adeguato processo culturale e che, pertanto, venga percepito, e quindi voluto, solo da una piccola parte della comunità, la quale del tutto noncurante del fatto che il resto non l'abbia maturato, continua a promuoverlo e a riproporlo in diversi modi, ma sempre senza accompagnarlo con un processo di formazione, favorendo cioè una *crescita della cognizione*. Così tutto il resto della comunità educante non lo sente proprio, non lo accetta e non innesca il processo enattivo per cui il cambiamento è stato pensato: gli insegnanti si limitano ad applicare, peraltro malamente visto che non ne capiscono le ragioni profonde (la *dimensione passiva* della resistenza) e a manifestare il proprio dissenso in determinati momenti dell'anno scolastico o della storia legislativa del nostro Paese, peraltro in maniera inconcludente visto che non c'è (e non ci può essere per le ragioni espresse), una contro-proposta viabile (la *dimensione attiva* della resistenza).

Perché si registri un'evoluzione culturale della valutazione dell'insegnamento non si può, dunque prescindere dal tenere in considerazione alcuni elementi fondamentali. Bisogna, infatti, innanzitutto, che tutti possano riconoscersi in un *fine* comune e condiviso; accettare con onestà intellettuale che la piena titolarità di *filtro* nella selezione culturale debba essere riconosciuta alla comunità educante; sottolineare come se le idee proposte negli anni sono state rifiutate è, in parte, perché snaturavano il concetto stesso di *idea come fattore evolutivo*, e cioè non risolvevano, dalla prospettiva degli insegnanti, le finalità pratiche per le quali si chiedevano risposte; evidenziare l'aspetto della importanza della *comunicazione*, risultata fino ad ora inefficace non perché siano stati sbagliati o siano risultati inadeguati i canali scelti, ma perché non c'era, per le ragioni spiegate, l'interesse a intenderla, e nessuna comunicazione può dirsi tale se il ricevente non è disponibile all'ascolto; sottolineare anche come, in realtà, visti in prospettiva evolutiva, i quindici anni intercorsi dai primi tentativi di riforma ad oggi in materia di valutazione non siano, per le ragioni dette, poi tanti.

### Riferimenti bibliografici

- Capra F. (1997). *La rete della vita*. Milano: BUR.  
Capra F., Luisi P. R. (2014). *Vita e natura. Una visione sistemica*. Sansepolcro (AR): Aboca Edizioni.

- Cavalli Sforza F. (2010). *Evoluzione culturale*. In Enciclopedia Treccani, alla voce *Evoluzione culturale*.
- Cavalli Sforza L., Cavalli Sforza F. (2013). *Chi siamo. La storia della diversità umana*. Torino: Codice Edizioni.
- Corsini C. (2015). *Valutare scuole e docenti. Un'indagine sul punto di vista di chi insegna*. Roma: Nuova Cultura.
- Kuhn T. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Glaserfeld von E. (2007). Il complesso di semplicità. In G. Bocchi, M. Ceruti. *La sfida della complessità*. Milano: Mondadori.
- Maturana U. (1985). Biologia della cognizione. In U. Maturana, F. Varela. *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.
- Morin E. (2002). *Il metodo. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2013). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Sorzio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Strauss A., Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park (CA): Sage.