

Senso e organizzazione del RAV

Maurizio Muraglia, Potenza 29 aprile 2015

Il RAV dispone secondo una sintassi lineare il sistema-istituzione scolastica, che in quanto tale è uno spazio abitato da variabili che interagiscono tra loro. La rappresentazione sistemica di questo spazio, principalmente mentale, è il presupposto per la costruzione di uno sguardo interpretativo sui dati a disposizione.

Giustamente infatti i dati, viene detto chiaramente anche dal MIUR, presi al di fuori di qualsiasi contesto non hanno alcun significato operativo (“i dati sono dati per essere presi” si dice comunemente). Soltanto la loro lettura ermeneutica consente non di predisporre al miglioramento, ma di cominciare ad *attuare* il miglioramento. Ma questa lettura interpretativa suppone, appunto, un modello mentale di funzionamento dell’impresa scolastica.

Si deve dire inoltre che la sequenza ‘assunzione dati-contestualizzazione-interpretazione’ si pone come vero e proprio *apprendimento organizzativo*, soprattutto se a questa sequenza prende parte un alto numero di figure professionali all’interno dell’istituzione scolastica.

Gli indicatori infatti afferiscono ad aree della vita scolastica che normalmente sono presidiate da singoli soggetti o gruppi di soggetti, per quanto delegati dal collegio docenti. Il DS, con il suo staff di presidenza, è chiamato invece ad una visione d’insieme. Per consentire la più ampia partecipazione al processo di elaborazione del RAV diviene importante agire, per così dire, a cerchi concentrici, grosso modo tre. Un primo cerchio, più ristretto, è costituito dal nucleo di autovalutazione di cui fa parte il DS; un secondo dalle figure che più di altre presidiano settori strategici del lavoro scolastico (funzioni strumentali, ad esempio); un terzo da tutti i componenti il Collegio, che saranno coinvolti tutte le volte che gli avanzamenti dell’elaborazione rendano necessaria una più ampia assunzione di responsabilità. Le forme di coinvolgimento saranno quelle capaci di rilevare il sentire collettivo da un lato e di conoscere gli avanzamenti dell’elaborazione¹.

E’ di tutta evidenza che non si potrà fare a meno di una certa quota di delega nei confronti del nucleo di autovalutazione, cui il Collegio attribuisce la capacità di mettere insieme tutte le osservazioni elaborate dalla sinergia tra i tre cerchi concentrici.

¹ Preziose le indicazioni di Mario Castoldi sul numero speciale di “Rivista dell’istruzione” (1-2 2015, ed. Maggioli) dedicato all’autovalutazione; fondamentale anche il numero monografico dedicato all’autovalutazione dal periodico “Notizie della scuola” (ed. Tecnodid).

Fin qui il metodo.

Ma la questione del RAV non è soltanto una questione di procedura. E' anche e soprattutto una questione di merito. Lo sguardo interpretativo, infatti, si costruisce attraverso una vera e propria "competenza" sulle interazioni tra le variabili del sistema che nel format ministeriale sono disposte in successione, per quanto sia presente uno schema che ne mostra il modello di riferimento e le gerarchie interne.

Ma qui possiamo andare oltre questo schema e proporre una lettura magari pedagogicamente più sofisticata delle interazioni tra i vari indicatori a partire da un costrutto che a mio parere li sussume tutti, che è quello di competenza chiave.

Se si dà un'occhiata allo schema proposto, in cui entrano in gioco in forma semplificata i vari indicatori, si potrà vedere come il costrutto di competenza chiave possa legittimamente permeare di sé tutti gli ambiti della vita scolastica. Una lettura unificante - ma non forzata! – in genere ha il pregio di far convergere gli sforzi dell'istituzione scolastica in una direzione condivisa, ma in questo caso il costrutto di competenza chiave non entra in ballo sol perché si vuole a tutti costi trovare il *trait-d'union* bensì per la convinzione che effettivamente esso costituisca l'orizzonte pedagogico e didattico di tutto il setting scolastico chiamato in causa dal RAV.

Vediamo di capire il perché.

Come si può vedere nello schema, è possibile individuare una terna concettuale formata da tre aree del RAV che costituisce una sorta di spina dorsale capace di tenere insieme le macroaree degli esiti e dei processi: competenze chiave di cittadinanza, risultati a distanza, continuità e orientamento. Vediamo perché.

Non si può negare che gli ordinamenti scolastici vigenti, sia nel primo che nel secondo ciclo, legano la nozione di successo formativo allo sviluppo e al raggiungimento di competenze. I profili di uscita o PECUP dei due cicli sono scanditi in termini di competenze trasversali, così come si può vedere anche nel recente modello sperimentale di certificazione delle competenze per il primo ciclo. Tutte le discipline sono chiamate a concorrere al raggiungimento di questi ampi abiti mentali che sono esplicitamente riferiti alle competenze chiave di cittadinanza individuate dall'Europa (Raccomandazione 2006).

La letteratura scientifica più accreditata sulle competenze e recepita dalla normativa vede nella competenza una sorta di “risultato a distanza” dell’azione di insegnamento, una forma di *deuteroapprendimento* (concetto mutuato da Bateson) innescato dall’uso formativo delle conoscenze e delle abilità (protoapprendimento). In tal modo la competenza si pone quale traguardo di medio-lungo periodo che costella il curricolo verticale potremmo dire dai 3 ai 19 anni. La terna concettuale prima individuata si spiega. La competenza chiave, che starebbe tra gli “esiti”, si lega necessariamente ai risultati rilevati a distanza (ma qui occorrerebbe aprire una triste parentesi sulla continuità scuola-università), ma chiama in causa anche le questioni di continuità e orientamento, che invece giustamente figurano tra i processi.

Come dire che la lettura dei dati riguardanti queste tre aree finisce per essere una lettura altamente coordinata, per quanto occorra registrare la strana mancanza di indicatori riferibili proprio all’area-principe, quella delle competenze.

Ragionare sui dati relativi alla terna concettuale sopra individuata consente di accedere con chiavi di lettura ben orientate alle altre aree relative sia agli esiti che ai processi perché permette di essere attenti alle “coerenze” tra quanto rilevato all’interno della terna e quanto si rileverà a proposito delle altre aree. In che modo?

Per quel che riguarda gli **esiti**, pensiamo agli scrutini, alla dispersione e agli abbandoni. L’insuccesso ed il successo scolastico inevitabilmente riportano ai livelli di sviluppo delle competenze dei ragazzi, che devono avere un riferimento chiaro nelle competenze chiave, orizzonte formativo di tutto il sistema. Ripetiamo: la terna concettuale serve ad affinare lo sguardo ermeneutico di secondo livello, cioè a dare una marcia in più alla lettura ermeneutica dei dati relativi alle altre aree. Vedere percentuali di promossi, bocciati o dispersi di per sé significa poco, se la riflessione non è capace di rispondere alla domanda decisiva: “che cittadini stiamo formando e che cittadini vogliamo formare? Di quali strumenti culturali stiamo dotando i nostri ragazzi e che cosa stiamo facendo perché questi strumenti siano forniti in modo continuo e trasversale ai vari saperi?”.

Le prove di rilevazione esterna stanno anch’esse dentro quest’orizzonte. Come si situano rispetto alle competenze chiave di cittadinanza? Le incentivano? I dati delle prove Invalsi che valore hanno? E in che rapporto stanno con i dati relativi agli scrutini?

Fin qui la macroarea degli esiti. L'area dei **processi**, a questo punto, viene letta sempre in riferimento alla terna concettuale capitanata dalle competenze chiave. Quale progettazione curricolare, quale ambiente di apprendimento, quale cultura valutativa la scuola pone al servizio dello sviluppo di competenze chiave di cittadinanza? E con quali strategie inclusive sono costruiti gli ambienti di apprendimento? Sono domande, diciamo così, “tendenziose”, perché tendono a leggere i dati in riferimento ad un costrutto organizzatore. E' vero che il RAV è proposto con delle domande-guida relative a ciascuna sottoarea, e si tratta di domande utili per orientare la specifica riflessione sulla sottoarea presa in considerazione, ma le domande-madri, quelle che cioè orientano l'interpretazione, e quindi le premesse per il miglioramento, si situano su un livello gerarchicamente superiore, e sono le domande relative alla *mission* della scuola: “che cittadini offriamo alla società?”. In realtà, la questione della *mission* si situa in modo ben chiaro all'interno di una sottoarea del RAV, quella intitolata “Missione e obiettivi prioritari” che sta a sua volta all'interno dell'area “Orientamento strategico e organizzazione della scuola”. Infatti a questo livello non ci sono indicatori che non siano elaborati dalla scuola, e una delle due domande-guida risulta significativa: “La missione dell'Istituto e le priorità sono definite chiaramente?”

In sintesi, la questione del RAV a mio modo di vedere si pone in termini analoghi a quelli relativi alle prove Invalsi. **Quale cultura valutativa si è andata sviluppando nella scuola?** Quale attitudine a riflettere sulle azioni si è costruita nel tempo? Tutto ciò che interviene dall'esterno a rilevare risultati vorrebbe sollecitare questa cultura valutativa. Non faccio mistero della mia personale perplessità sulla capacità delle prove Invalsi di *vedere* le competenze. Perplessità, anzi, è dir poco. E la perplessità aumenta quando i risultati delle prove Invalsi finiscono per *non dialogare* con i risultati rilevati dalle scuole con altri sistemi di rilevazione. Il problema della valutazione esterna si ingigantisce quando la scuola non è capace di attivare processi di valutazione interna. Il RAV potrebbe stimolare tutte le intelligenze di una scuola a scattare questo gigantesco *selfie*, ma non tanto per immortalare come si è, quanto per capire perché in una certa stagione si è in un certo modo, cosa ha determinato questo modo di essere e dunque cosa si può mettere in campo per progredire.

In questo *selfie* un ruolo importantissimo ha la considerazione del contesto e dei processi gestionali e organizzativi, che hanno anch'essi, sempre se riferiti al grande dispositivo ermeneutico delle competenze-chiave, una funzione esplicativa dell'immagine della scuola, sia in riferimento al passato che al futuro.

In ultima analisi, vorrei considerare l'elaborazione del RAV come un'occasione da sfruttare intelligentemente per capire qualcosa di se stessi e per dire qualcosa di se stessi, non un adempimento da realizzare per cercare di apparire più belli (photoshop) per timore di essere catalogati tra le scuole di serie B. Ancora una volta, in questa come in altre circostanze, si richiede alle scuole orgoglio, identità, *mission*, nella convinzione che esse non sono la controparte dell'amministrazione, del MIUR, degli apparati centrali, ma sono proprio la nervatura di tutto il sistema.