

**Il *brainstorming* valutativo.  
Dalla teoria alla pratica di ricerca in contesti  
caratterizzati da resistenze all'innovazione**

*Giuliana Parente\**, *Rossana Labalestra\*\**

*Evaluative brainstorming. From theory to research practice in contexts characterized by resistance to innovation*

The article aims to explore the opportunities offered by *evaluative brainstorming* to investigate the concepts of quality and innovation in the scholastic context, starting from the research project “Towards the digital school” carried out by the Department of Communication and Social Research of Sapienza University of Rome. After developing a first theorization of the concepts of quality and innovation in the first paragraph, we explain the motivations behind the choice of evaluative brainstorming as a research technique, to then explore the semantic field and the shared definition of quality and of indicators related to innovative digital didactics. The article concludes with a reflection on the use of *evaluative brainstorming* intended both as a participatory technique capable of activating self-reflective processes in teaching practices, and as a catalyst for a new culture of evaluation that focuses on the continuous learning of teachers and students.

**Keywords:** Evaluative Brainstorming; School Quality; Innovation; Digital; Self-Reflexivity; Formative.

\*Giuliana PARENTE, Sapienza Università di Roma (giuliana.parente@uniroma1.it).

\*\*Rossana LABALESTRA, .

Invio proposta: 31-05-2019. Accettazione: 02-10-2019.

**Rassegna italiana di valutazione, a. XXII, n. 71/72, 2018 ISSN 1826-0713, ISSN e 1972-5027**

## Introduzione

Il saggio pone una riflessione sulla validità del *brainstorming valutativo* per indagare il concetto di qualità e innovazione nel contesto scolastico a partire dal progetto di ricerca “Verso la scuola digitale” realizzato dal dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza, Università di Roma.

La qualità scolastica richiama, più in generale, il concetto di miglioramento, tema entrato nel lessico valutativo grazie al Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) che ha dato avvio al processo di autovalutazione e di valutazione esterna delle organizzazioni scolastiche. Il processo di miglioramento esige un sistema di *accountability* (controllo)<sup>1</sup> nonché un’attenta analisi della *performance* dei risultati raggiunti che, in termini di sviluppo strategico, portano a una ridefinizione o conferma della propria *vision* e *mission* organizzativa. Il miglioramento non si concentra solo su ciò che è stato realizzato, ma ricerca nuove soluzioni per aumentare l’efficacia e l’efficienza di un sistema alla luce di cambiamenti sociali, economici e tecnologici. Al concetto di miglioramento è quindi spesso associato quello di innovazione<sup>2</sup>, nella misura in cui innovare significa portare la scuola verso “cambiamenti chiave” (Mori e Storai, 2016) che inevitabilmente comportano una rottura con il passato e una ristrutturazione del modello organizzativo.

In ambito scolastico la valutazione e i protagonisti del processo valutativo possono giocare un ruolo importante nel facilitare i processi di cambiamento e innovazione nella scuola<sup>3</sup>. Innanzitutto perché l’introduzione di sistemi di valutazione e autovalutazione “certificano” l’efficacia e l’efficienza del sistema scolastico sia in termini del processo formativo sia degli esiti formativi, comportando inevitabilmente una presa di coscienza dei propri limiti, se non dei propri fallimenti. Ovviamente in questo caso la valutazione genera anche sconforto e viene intesa per lo più come punizione e adempimento burocratico. Da un lato quindi il processo di valutazione e autovalutazione scolastica favorisce un processo di mutamento, dall’altro

<sup>1</sup> Per un approfondimento si veda Martini (2008).

<sup>2</sup> L’innovazione nell’accezione positiva del termine comporta un miglioramento delle condizioni o delle prestazioni tramite un processo di cambiamento graduale o radicale. Laddove un sistema si rileva obsoleto, ovvero perde il valore sociale ed economico che deteneva, si apre un’esigenza di innovazione chiamata a restituire tale valore alla luce delle mutate condizioni di contesto.

<sup>3</sup> Anche se vanno debitamente considerate le resistenze interne (livello micro) e le politiche di investimento discontinue (livello macro) che ostacolano, nonostante i tentativi delle istituzioni preposte di rendere efficace ed efficiente il sistema scolastico, i processi di cambiamento scolastico.

inevitabilmente crea e incontra delle resistenze. Le forze oppostive ai processi di cambiamento che la valutazione innesca sono essenzialmente di due tipi, cognitive ovvero hanno a che fare con la storia dei soggetti e degli operatori scolastici (resistenze psicologiche, formative, *etc.*) e “tecnologiche”, legate cioè agli impedimenti di tipo tecnico e strutturali (carenza di aule, carenza di strumentazione, *etc.*). Al fine di convertire queste resistenze in innovazione, i soggetti della valutazione andrebbero resi compartecipi al processo di cambiamento attraverso una de-strutturazione della routine scolastica e ribaltamento della concezione negativa della valutazione.

Nel primo paragrafo l'articolo esplora i concetti di qualità e innovazione così come sono stati concepiti e utilizzati da diversi autori che si sono occupati del miglioramento scolastico; nel secondo viene presentato il versante teorico e le scelte che hanno portato a utilizzare il *brainstorming valutativo* invece di altre tecniche. Infine, nell'ultimo paragrafo viene proposta una riflessione sull'uso del *brainstorming* sviluppata lungo un doppio binario: se da una parte possiamo approfondire aspetti legati al suo uso canonico (esplorazione del campo semantico e ricerca indicatori) dall'altra possiamo osservare un suo utilizzo in termini di tecnica partecipativa che attraverso la condivisione di idee e di conoscenze attiva processi di autoriflessione sulle pratiche didattiche.

## 1. I concetti di qualità e innovazione digitale in ambito scolastico

È indiscusso che l'introduzione delle tecnologie digitali in ambito educativo abbia dato nuovo vigore alla ricerca educativa, soprattutto alla luce degli studi che rimandano al filone della sociomaterialità in educazione (McGregor, 2004; Sørensen, 2009; Fenwick e Landri, 2012), ai *practice-based studies of knowledge and learning* (Schatzki *et al.*, 2001; Gherardi, 2009; Kennedy *et al.*, 2015) che concepiscono lo spazio scolastico come un ambiente di apprendimento sia sociale sia materiale. La classe è solitamente un luogo sicuro, caratterizzato dalla routine quotidiana nel quale insegnanti e studenti intrattengono un rapporto caratterizzato da asimmetria di ruolo e potere. Gli insegnanti e gli studenti infatti agiscono in un sistema di regole istituzionalizzate e cristallizzate da anni, ma con l'introduzione delle tecnologie digitali in classe e l'emergere di nuove pratiche educative centrate sullo studente, l'ambiente così sicuro, ben conosciuto e regolato dalla didattica frontale diviene più complesso e mutevole allorché la cultura digitale entra in classe e influisce sulle modalità relazionali, pedagogiche e sui processi di apprendimento. Così lo spazio educativo diventa un ambiente denso di tecnologia

(Bruni *et al.*, 2013) che si frappono tra le relazioni sociali soprattutto nel fare pratico e quotidiano (Kaiser, 2005). L'introduzione delle tecnologie digitali nella scuola crea la necessità di studiare questa "forma di materialità digitale" alla stregua di una componente sociale (Orlikowski, 2010) che interviene nella strutturazione di pratiche pedagogiche e relazionali. In questo complesso sistema che si arricchisce di nuove materialità e di nuove pratiche pedagogiche è importante parlare di qualità e innovazione scolastica.

Il termine qualità presenta una complessità e una ambiguità intrinseca alla sua natura valutativa<sup>4</sup>, tanto che il concetto «si presta a diverse definizioni in funzione degli obiettivi informativi che si intendono perseguire» (Bertin, 2007, p. 47) ed è modulato in base al suo contesto di applicazione. Tomei (2004) ne enfatizza il carattere prettamente sociale: la qualità è un costrutto sociale definito sulla base dei diversi punti di vista in gioco nel processo valutativo. Così intesa l'idea della qualità in valutazione si allontana dai modelli di certificazione che sono nati in ambito aziendale e che «verificano la conformità dei processi di produzione dei beni [...] a standard definibili contestualmente o professionalmente [...]» (Tomei, 2004, p. 13), per fondarsi su modelli di valutazione della qualità che prevedono la partecipazione e il coinvolgimento degli attori, dei loro interessi e delle loro intenzionalità (*ivi*, p. 18), quindi sulla co-produzione dei risultati di ricerca. In ambito educativo, la qualità è un tema che emerge con il Sistema Nazionale di Valutazione e si lega all'esigenza di miglioramento del sistema scolastico in generale<sup>5</sup>, nel duplice processo di valutazione esterna ed interna. Ma è soprattutto la valutazione interna (autovalutazione) che si pone come pratica autoriflessiva che attiva processi di apprendimento ed *empowerment* scolastico responsabili dell'innovazione (si veda Freddano, Pastore, 2018).

Qualità e innovazione pertanto sono concetti multidimensionali e complessi che pongono diversi interrogativi sulla relazione che sussiste tra le loro componenti. Spesso l'innovazione è associata alla qualità scolastica nella misura in cui il sistema educativo riesce a rispondere alle sfide poste

<sup>4</sup> La qualità richiede un giudizio sulla fruizione di un servizio. La formulazione del giudizio avviene sulla base del rapporto tra aspettative e percezione. Tale rapporto non può essere mai oggettivo ma è influenzato da una serie di fattori che chiamano in gioco i valori di riferimento, l'identità e la cultura professionale; nonché il ruolo dell'attore che formula il giudizio nel processo di erogazione del servizio e la natura del problema che pone la domanda di qualità (Bertin, 2007, pp. 51-53).

<sup>5</sup> Occorre precisare che quando ci si riferisce al "sistema scolastico in generale" si intende 1) l'insieme degli studenti 2) ciascuna istituzione scolastica 3) il sistema scolastico nella sua complessità.

dalla società moderna; questo legame così concepito farebbe dell'innovazione una componente della qualità scolastica. Tuttavia rovesciando la medaglia, si potrebbe anche affermare che l'innovazione non è sempre sinonimo di qualità. Tra i due concetti sussiste un rapporto problematico. Nella sfera educativa, i concetti di innovazione e qualità sono associati solo se in grado di migliorare i processi di apprendimento e aumentare il livello delle competenze acquisite dagli alunni. L'obiettivo primario dei *brainstorming* condotti è stato comprendere come questi due concetti potessero legarsi insieme in un sistema di indicatori calati *ad hoc* nei contesti scolastici che nella loro diversità risultano però strettamente interconnessi tra loro<sup>6</sup>. Un punto di vista che i ricercatori hanno deciso di assumere in base all'enfasi posta sull'innovazione nei recenti interventi legislativi che hanno riformato il sistema scolastico (L.107/2015).

Dalla letteratura sul tema, i termini innovazione e qualità sono perlopiù legati a quattro sfere di azione che riguardano i processi educativi, didattici, gestionali e organizzativi al fine di raggiungere il miglioramento e l'efficacia del sistema scolastico. Per comprendere però i due termini, questi vanno dapprima distinti, esplorati nelle loro sub-componenti e, in seguito, ricongiunti sotto lo stesso quadro concettuale.

Per comprendere il concetto di qualità è utile riferirsi al modello di Scheerens, van Ravens e Luyte (2001) che considerano la qualità scolastica come una combinazione di più indicatori riguardanti *inputs* d'ingresso, di processo, di risultati e di contesto. Il pregio del modello è che consente di esplorare tali indicatori, sia separatamente sia combinandoli, per tre livelli a diverso grado di generalità: di sistema, di scuole e di singole classi. Il modello elaborato per la valutazione del sistema olandese inoltre introduce un'altra importante distinzione tra indicatori di esito, di risultato e di impatto. Gli indicatori di esito si riferiscono esclusivamente al rendimento scolastico, costituiscono i risultati diretti dell'apprendimento e vengono valutati attraverso prove standardizzate. Diversamente gli indicatori di risultato concernono il livello di istruzione conseguito, nonché il numero e le caratteristiche degli studenti che ottengono il titolo o terminano un percorso di studio; mentre gli effetti sociali, quali status sociale raggiunto sia in termini di prestigio sia crescita economica sono rilevati attraverso indicatori di impatto. Il concetto di qualità così elaborato pur agendo a livello macro è rile-

<sup>6</sup>A tal riguardo valgono le considerazioni di Lipari (1995) secondo cui la conoscenza prodotta dalla ricerca valutativa ha un valore prettamente relativo e locale quindi, nella specifica situazione di ricerca, legata agli insegnanti e al contesto nel quale operano.

vato anche su variabili meso (contestuali) e micro (individuali) e prende in esame diverse prospettive temporali: a breve termine (rendimento), medio termine (risultati) e di lungo periodo (impatto). Così concettualizzata, la qualità scolastica smette di essere intesa solo nel suo aspetto organizzativo-strutturale (numero di studenti per classe, numero di insegnanti per alunno, *etc.*) o di risultato (sia nell'accezione di rendimento sia di livello di istruzione) ma inizia a occuparsi di problematiche come l'integrazione e l'egualità scolastica ponendo finalmente in primo piano il ruolo giocato dalla scuola stessa nel riprodurre i rapporti di dominio-forza già esistenti nella società (Bourdieu e Passeron, 1970)<sup>7</sup>. In questi termini allora non si può slegare l'efficacia dell'istruzione dalla sua qualità, soprattutto in relazione al grado di "continuità" della struttura organizzativa. In una struttura scolastica il grado di continuità è dato dagli operatori scolastici, sia dirigenti sia insegnanti, che condividono *mission* e valori ma soprattutto caratteristiche personali, stili di insegnamento e modalità di organizzazione della classe. Senza nulla togliere all'importanza del capitale sociale di appartenenza sugli esiti dell'apprendimento e della riuscita sociale, già nel 1971 Hanushek avanza l'ipotesi che la qualità del docente sia determinante negli esiti, mettendo così in discussione i risultati del Rapporto Coleman (1966) secondo cui il successo scolastico dipende più dalla disponibilità di risorse sociali ed economiche legate all'ambiente sociale di appartenenza, e non dalla qualità della scuola di offrire pari opportunità a diversi gruppi sociali. La qualità quindi è assicurata da diversi fattori, ma l'effetto del docente e della leadership educativa diventano elementi imprescindibili per assicurare efficacia ed efficienza dell'organizzazione scolastica e, in definitiva, delle capacità degli studenti – qui sia intesa come performance degli esiti sia di successo professionale ed economico. La rilevanza del docente nell'organizzare i tempi di lavoro e studio, di creare un ambiente sereno dove la partecipazione sia incoraggiata e di personalizzare i contenuti del lavoro didattico sui bisogni dell'alunno, sono tutti fattori che concorrono al successo scolastico e che decretano una scuola di qualità. Lo sono anche la presenza di una leadership educativa (quella del dirigente scolastico) in grado di assicurare lo svolgimento burocratico-organizzativo ma anche di dirigere le aspettative dei docenti e degli alunni verso mete sempre più ap-

<sup>7</sup>Secondo Bourdieu e Passeron, la scuola riproduce diseguaglianza anche attraverso processi di autoesclusione e selezione ad opera degli insegnanti che abbassano le aspirazioni educative e vincolano le scelte degli alunni a percorsi "meno prestigiosi" in base all'appartenenza di classe (Bourdieu e Passeron, 1970).

prezzabili. Una scuola di qualità così intesa supporta l'innovazione, come componente che permette una progressiva trasformazione dell'organizzazione scolastica per rispondere a bisogni emergenti ed esigenze che provengono sia dall'interno (alunni, insegnanti e genitori) sia dall'esterno (sistema economico-sociale). La capacità di innovarsi per una scuola di qualità, attraverso processi di autovalutazione e autoriflessivi è essenziale per il successo formativo degli alunni, ma cosa si intende per innovazione scolastica?

Il rapporto OECD "Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?" del 2019 in accordo con la pratica internazionale definisce l'innovazione come «a new or improved product or process (or combination thereof) that differs significantly from the unit's previous products or processes and that has been made available to potential users (product) or brought into use by the unit (process)» (p. 21). Questa definizione ha il vantaggio di riferirsi sia alla dimensione "del portato dell'innovazione" (relativa ai prodotti) sia a quella processuale ponendo così enfasi su due principali elementi che caratterizzano l'innovazione come rottura o discontinuità con il passato (o ciò che c'era prima) e un passaggio significativo tra qualcosa che è completamente nuovo o quantomeno migliorato (*improved*). La definizione di innovazione del Rapporto OECD però non sembra dar conto dell'influenza che un'innovazione (sia essa intesa come processo o prodotto) ha nell'ambiente scolastico a diversi livelli (individuale, pedagogico, didattico *etc.*) e sembra perlopiù concepire il ruolo della tecnologia come acceleratore di cambiamento (Barrilà, 2018). Da diversi studi (Zevenberg, Lerman, 2008; Law *et al.*, 2011) sappiamo che non sempre l'introduzione di una tecnologia di per sé favorisce processi di innovazione, ma che anzi incontra spesso resistenze e abbandoni. Infatti, anche qualora non si tratti di un vero e proprio rifiuto dell'uso della tecnologia, all'entusiasmo iniziale subentrano difficoltà organizzative e gestionali che scoraggiano la sedimentazione di pratiche innovative di didattica con il digitale nei contesti scolastici, soprattutto in quello italiano dove la carenza infrastrutturale e problematiche legate ai finanziamenti sono all'ordine del giorno. La tecnologia quindi è solo un mezzo per il cambiamento pedagogico, invece l'innovazione pedagogica emerge solo quando gli insegnanti iniziano a usare le TIC per organizzare nuove forme di attività di apprendimento, aperte e collaborative piuttosto che migliorare la didattica tradizionale (Law *et al.*, 2011). Partendo dall'analisi dei sette casi del progetto SCALE CCR, Bocconi, Kamylyis, Punie, (2012) hanno individuato 8 dimensioni e 28 parametri che rendono le classi creative e favoriscono un ambiente di apprendimento creativo e innovativo. La concettualizzazione di quella che gli autori hanno denominato classi creative (CCC, CREATIVE

CLASSROOMS) è un concetto multidimensionale che permette di concepire l'innovazione sia come sviluppo di idee creative ma anche – e soprattutto – come «l'introduzione e l'applicazione intenzionale di idee creative selezionate in pratiche di insegnamento e apprendimento» (ivi, p.108].

Diversamente, il modello DIGCOMP.ORG propone 7 dimensioni, 15 sottodimensioni e 74 descrittori tra loro interconnessi che abbracciano diversi aspetti di un'organizzazione educativa digitalmente competente. Un modello quindi altamente complesso nella sua ricchezza e varietà dimensionale che propone l'autoriflessione e l'autovalutazione dell'organizzazione scolastica come elementi chiave per l'apprendimento e le pedagogie digitali. Il modello inoltre permette di migliorare la *vision* e la *mission* dell'organizzazione attraverso processi di cambiamento che riguardano la sfera pedagogica, tecnologica e organizzativa, andando così oltre la visione ingenua che vede l'introduzione delle tecnologie digitali nella didattica un fattore di innovazione.

## **2. Il versante teorico del brainstorming: il contesto, la progettazione e il disegno**

Parlare di qualità e di innovazione della didattica digitale nel contesto scolastico italiano significa indagare in particolare le dinamiche sia *meso sociali* (progettazione d'istituto, rapporti col territorio, dotazione strutturale) che *micro sociali* (motivazione e formazione dei docenti) di un sistema complesso. Significa, peraltro, riuscire a dare voce ad una dimensione *multistakeholder* dove tutti gli attori sociali sono impegnati in una continua condivisione e rinegoziazione di valori e di significati nascosti dietro ciascuna azione dei programmi.

L'attribuzione alla scuola delle caratteristiche tipiche di un sistema sociale complesso risulta abbastanza recente: in Italia nel 1986 Pietro Romei spiega la complessità della scuola con la particolare natura della relazione attorno a cui ruotano le attività e i processi che in essa si sviluppano. Niklas Luhmann (1988), partendo dalla sua lettura della società contemporanea definita a-centrica e reticolare e quindi interpretabile solo attraverso le categorie di un'analisi sistemica, individua nella scuola un sub-sistema specifico funzionante all'interno dell'intero sistema sociale con la triplice funzione di educare, di socializzare e di selezionare. Una dialettica complessa perché deve contemperare le esigenze della logica selettiva insite in ogni sistema con le finalità di orientamento-compensazione-socializzazione tipiche del sistema educativo.



La scuola pertanto, sintesi significativa di organizzazione complessa e di sub-sistema educativo, è costituita da una molteplicità di fattori in interazione fra loro e può essere rappresentata come un organismo vivente al cui centro è posta la persona e che comprende in una struttura reticolare i processi di lavoro, i gruppi formali e informali, le istituzioni e il sistema socio-economico-culturale.

In questo contesto, progettare un disegno di ricerca sociale o valutativo significa scegliere metodi e tecniche adeguati dove ad un approccio di tipo *standard*<sup>8</sup> utile nella fase descrittiva di raccolta dati di un vasto campione di scuole, si affianchino tecniche di ricerca *non standard* “basate sul giudizio di esperti” (Bezzi, 2003); fra queste il *brainstorming valutativo*, per i motivi che si diranno in seguito, sembrerebbe essere uno strumento particolarmente efficace per indagare il contesto scolastico. Innanzitutto, rispetto al *focus group* o allo *scenario workshop* il *brainstorming valutativo* non si ferma all’acquisizione di testi lasciando poi al ricercatore il compito di interpretarli, ma dopo la raccolta delle “idee” (chiamate anche testi o stringhe), affida allo stesso gruppo di esperti il compito di classificarle e sintetizzarle fino a produrre dei veri e propri indicatori valutativi. È il gruppo quindi che diviene il vero protagonista di una fase cruciale per la ricerca sociale, ossia l’operativizzazione del concetto di partenza in sotto-dimensioni (e poi in indicatori), strumenti che potranno orientare meglio l’intera ricerca perché frutto di una lunga discussione condivisa e partecipata fra i membri di quello stesso contesto di analisi.

La riflessione che si intende sviluppare in questa sede muove dai risultati preliminari di un ampio progetto di ricerca d’Ateneo promosso dall’Osservatorio Mediamonitor Minori del Dipartimento Coris – Università La Sapienza. Il progetto intitolato “Verso la scuola digitale” si è posto l’obiettivo di rilevare e valutare le competenze digitali degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, coinvolgendo in totale 31 scuole distribuite su tutto il territorio nazionale (ad eccezione di: Valle d’Aosta, Lombardia, Abruzzo, Veneto, Toscana, Marche), per un totale di 708 docenti coinvolti.

La fase qualitativa (o *non standard*) della ricerca è stata successiva alla somministrazione dei questionari ed è stata rivolta a 5 istituti scolastici selezionati dal team di ricerca in base all’appartenenza geografica e territoriale: 2 scuole del sud (Bari e Napoli), 1 scuola del centro (Roma), 2 scuole

<sup>8</sup>Per un’analisi dei concetti di *standard* e *non standard* cfr. Alberto Marradi, “Metodo come arte”, *Quaderni di sociologia*, XL, n.10,1996, p.171.

del nord (Trieste e Genova). La scelta del *brainstorming valutativo* come strumento di indagine ha risposto all'esigenza di «sfruttare l'interazione dei membri del gruppo» per produrre una sintesi finale non elaborata ex post dal team di ricerca, ma prodotta all'interno dello stesso gruppo di docenti delle scuole coinvolte. Una scelta consapevole, tuttavia, del valore strettamente contestuale del materiale semantico prodotto, dal momento che ogni scuola ha condiviso, classificato e sintetizzato degli indicatori validi nel proprio contesto e non necessariamente in altri. Come direbbe Umberto Eco «un testo è una giungla dove un parlante indigeno talora assegna per la prima volta un senso ai termini che usa, e questo senso potrebbe non corrispondere al senso che gli stessi termini potrebbero assumere in un altro contesto» (2003). Ciononostante, il valore aggiunto del *brainstorming valutativo* risiede proprio nella produzione finale di un significato condiviso e negoziato in gruppo.

Nella ricerca “Verso la scuola digitale”, l'evaluando (oggetto d'indagine) del *brainstorming valutativo* sono stati *la qualità e l'innovazione della didattica digitale* nella scuola secondaria di primo grado; una riflessione aperta quindi sul tipo di didattica digitale praticata a scuola dagli insegnanti, sulle possibili ricadute che si registrano nei confronti degli alunni, sul loro stile di apprendimento, sulla possibilità di raggiungere il successo formativo; nonché sulle ricadute verso lo stile di insegnamento degli stessi docenti. Nel disegno di ricerca degli indicatori valutativi in grado di orientare la bussola della ricerca verso quelle dimensioni, sotto-dimensioni e variabili maggiormente coinvolte nel processo di elaborazione di una didattica più innovativa e di qualità.

I risultati emersi dagli incontri hanno restituito una realtà complessa e variegata dell'utilizzo del digitale in classe che risente dei diversi fattori contestuali incidenti ad un maggiore o minore uso del digitale. La propensione alla sperimentazione di pratiche didattiche innovative attraverso il digitale sembra essere attivata da fattori motivazionali che si innescano in contesti altamente differenziati. Da un lato si è osservato che un contesto territoriale con apprezzabili risorse socio-economiche (Bari e Roma) incentiva la sperimentazione perché supporta la scuola nella fornitura e nella manutenzione degli strumenti tecnologici e pertanto rende possibile per la scuola realizzare progetti innovativi, sollevandola da oneri finanziari e organizzativi. D'altra parte anche contesti con condizioni di disagio socio-economico (più gravi a Napoli, meno a Genova) spingono verso l'innovazione didattica perché gli insegnanti in tali condizioni sentono l'esigenza di superare gli schemi didattici tradizionali pur di avvicinare e coinvolgere gli studenti. Invece in quelle situazioni scolastiche che si po-

trebbero definire ordinarie (Trieste), senza particolari condizioni di svantaggio socio-culturale né di una forte disponibilità di risorse economiche, gli insegnanti non sembrano avere la spinta motivazionale all'innovazione e rimangono legati a una didattica di tipo tradizionale.

Il *brainstorming valutativo*, dunque, ha messo in risalto l'elemento che primo fra tutti lo caratterizza, ossia la specificità del contesto; riuscire a individuare le variabili che rendono possibile l'attuarsi di pratiche didattiche innovative passa innanzitutto dall'immersione nella realtà complessa di ogni scuola, dall'ascolto di tutti gli stakeholder coinvolti, dalla consapevolezza che ogni processo innovativo è di per sé dinamico, quindi mutevole, e che non produce soluzioni valide in assoluto, ma una continua auto riflessività e una spinta al miglioramento. Per dirla con le parole di Patton (2011, p. 5), il cambiamento e l'innovazione implicano credere non solo nel possibile ma anche nell'impossibile.

### 3. Dalla teoria alla pratica: cambiamenti e innovazioni

Il disegno valutativo di "Verso la scuola digitale" non solo si è posto come obiettivo di interpretare con efficacia lo specifico contesto scolastico attraverso la voce dei suoi protagonisti, ma ha avuto il vantaggio di 1) interrompere la percezione negativa che generalmente gli insegnanti hanno della valutazione 2) evidenziare il potenziale delle pratiche educative positive messe inconsapevolmente in atto dagli insegnanti. Il *brainstorming valutativo* ha consentito inoltre di rovesciare la visione della valutazione intesa perlopiù come adempimento burocratico, incentivando la partecipazione e il reciproco dialogo tra gli insegnanti che non hanno avvertito il ricercatore come soggetto estraneo ma com-partecipe allo sviluppo dell'indagine nella sua funzione di guida e di sistematizzatore ex-post delle tematiche emerse durante gli incontri. Dall'altro lato, per mettere in risalto le pratiche positive di innovazione e qualità didattica si è posto agli stessi insegnanti un esercizio di immaginazione della sfera ideale del contesto scolastico proprio per evitare la focalizzazione – o meglio la fossilizzazione – su problematiche negative che gli insegnanti quotidianamente riscontrano in classe. L'aggancio quindi a una sfera ideale del voler essere ha così permesso ai ricercatori di attingere all'interno della famiglia di approcci che rimandano alla valutazione partecipativa e alle teorie dell'apprendimento organizzativo (Argyris, Schon, 1978) adottando una strategia di ricerca che si basa sulla scoperta e sull'apprezzamento di quanto di buono è stato fatto in aula, ponendo l'enfasi sugli aspetti positivi dell'organizzazione scolastica e del contesto nel quale è inserita. La tecnica del *brainstorming valutativo* ha permesso di far emergere pratiche

didattiche digitali svolte in chiave innovativa e di qualità<sup>9</sup>. I ricercatori nella situazione di indagine si sono resi conto che l'esplorazione del campo semantico dei concetti di qualità e innovazione (e dei successivi indicatori) non sarebbe stata possibile senza uno sforzo immaginativo che ha portato gli insegnanti ad andare oltre le carenze tecnologiche e le problematiche tecniche presenti nel contesto scolastico. Inoltre i ricercatori si sono trovati a dover sostenere la motivazione dei partecipanti, a mantenere un clima costruttivo e positivo, a gratificare la soddisfazione dei partecipanti attraverso la sollecitazione a far emergere soluzioni a problemi di utilizzo del digitale nella didattica. In tal senso il *brainstorming valutativo* non è stato solo funzionale all'individuazione di un set di indicatori di qualità e innovazione didattica (obiettivo primario della ricerca), ma ha permesso un processo di autoriflessività tra gli insegnanti che ha portato a far emergere pratiche<sup>10</sup> quotidiane di didattica innovativa e di qualità. Se invece, nella ricerca, ci si fosse concentrati troppo su bisogni inascoltati e problemi riscontrati, si sarebbe creato all'interno del gruppo quella che Preskill e Catsambas (2006) hanno definito come "sindrome della dipendenza", per cui da un problema si arriva ad altri decretando prematuramente il fallimento organizzativo di un sistema. Promuovendo invece una visione positiva e alternativa dello stato di fatto e basandosi sulle speranze e sulle potenzialità, è stato possibile comprendere cosa ha funzionato e quindi creare una nuova visione in positivo che richiama l'impegno, le capacità e le risorse della comunità di insegnanti. Tale processo di autoriflessività sui propri punti di forza ha generato un processo creativo di idee e di risoluzioni che restituisce autostima e "voglia di fare" all'insegnante. Secondo Pastore infatti «la riflessività costituisce oggi la dinamica centrale dell'apprendimento intenzionale perché pone al centro la soggettività del professionista e la sua capacità di attribuire senso agli eventi e alla realtà lavorativa quotidianamente sperimentata e partecipata» (2008, p. 58); e la pratica didattica può essere concepita come il «prodotto finale di un processo euristico regolato ed orchestrato dalla riflessione» (*ivi*, p.60). La riflessione, insieme alla convinzione personale di poter fare di più

<sup>9</sup> I risultati di ricerca sono in fase di elaborazione e non saranno trattati in questa sede; pertanto qui si propone una riflessione sulla pratica della ricerca valutativa attuata dai ricercatori durante i brainstorming.

<sup>10</sup> In realtà, più che di pratiche, sarebbe opportuno parlare di sperimentazione didattica con il digitale perché nel contesto scolastico italiano permangono difficoltà legate alla carenza di strumentazione e ambienti digitali adeguati che rendono il consolidamento di una pratica molto difficile da realizzare. L'emergere tuttavia di esperienze di sperimentazione digitale in termini di quella che è stata definita dagli stessi insegnanti come didattica di qualità e innovativa è stata permessa solo attraverso l'esplorazione di una dimensione ideale che ha permesso allo stesso insegnante di staccarsi dal quotidiano e ragionare su cosa di buono si è fatto quando è stato possibile farlo.

e meglio anche attraverso momenti di riunione e condivisione, come quella offerta dal *brainstorming valutativo rivisitato in chiave elogiativa*, ha favorito la condivisione di pratiche sullo sfondo di un apprendimento *peer to peer*, elementi indispensabili per far cadere le resistenze al cambiamento e per favorire la cultura adattiva anche a scapito di vincoli dettati dalla cultura materiale (Ogburn, 1922).

Nell'utilizzo del *brainstorming valutativo* delineato nella ricerca "Verso la scuola digitale", il momento formativo<sup>11</sup> della valutazione è emerso preminentemente nella sua finalità conoscitiva come processo di apprendimento (De Ambrogio, 2003). Gli insegnanti infatti apprendono grazie alla valutazione proprio perché i *brainstorming* costituiscono non solo momenti di ricerca ma anche momenti di condivisione della conoscenza, delle esperienze e delle pratiche educative e didattiche, ed è solo «nei *setting* dove c'è comprensione collettiva di una situazione, delle sue cause presunte e delle sue conseguenze e il desiderio di modificare lo stato/condizione presente» che si contribuisce all'apprendimento organizzativo (Rist, 1994, p. 189). La condivisione di un quadro comune e delle concrete esperienze di utilizzo del digitale per una didattica innovativa e di qualità ha favorito l'emergere di un fabbisogno informativo, nonché la messa in rete di conoscenze e pratiche relative all'uso del digitale in classe. Le situazioni di ricerca infatti, nonostante il limitato ruolo che gli insegnanti ricoprono nel processo di *decision making*<sup>12</sup>, hanno comunque fornito una mappa dei limiti e delle carenze in cui gli insegnanti si trovano a operare nei diversi contesti che talvolta favoriscono la pratica digitale, mentre in altri la sfavoriscono. L'innovatività infatti non è associata alla dotazione tecnologica ma al *know how* creativo<sup>13</sup> degli insegnanti, soprattutto giovani e che ricoprono ruoli<sup>14</sup> che permettono la sperimentazione. In termini di innovazione infatti la continuità assicurata dal docente sembra essere un fattore considerevole anche in assenza di strumentazione per-

<sup>11</sup>La distinzione tra valutazione *formative* e *sommative* è stata introdotta da Scriven (1967) per indicare, con la prima, la valutazione condotta *in fieri* con l'obiettivo di correggere il programma nel suo attuarsi; mentre la seconda risponde all'esigenza di rendicontare i risultati raggiunti a fine del processo.

<sup>12</sup>A riguardo Palumbo e Congiu affermano che «esistono livelli diversi di decisione che si prestano a modi diversi di partecipazione e che sono agiti da soggetti diversi, che hanno concezioni e capacità dialogiche diverse» (2009, p. 46).

<sup>13</sup>A tal proposito si rimanda allo studio di Bocconi, Kamylyis, Punie, (2012) illustrato nel paragrafo 2 secondo cui l'innovazione è data dall'introduzione e dall'applicazione intenzionale di idee creative da parte degli insegnanti.

<sup>14</sup>Nei *brainstorming* è emerso, ad esempio, che gli insegnanti di sostegno sono le figure più avvantaggiate perché per facilitare l'apprendimento di alunni con problemi utilizzano le tecnologie digitali come facilitatori.

ché permette la presenza continua e trasversale (a più materie) nonché una quantità di tempo “libero” adeguata da dedicare alla progettazione infrastrutturale e didattica<sup>15</sup>. Il processo di valutazione partecipato prodotto dai *brainstorming* ha quindi generato consapevolezza sui limiti e virtù delle proprie competenze in ambito didattico e tecnologico, comportando «un rafforzamento del capitale sociale in particolare sul piano della condivisione di informazioni e della costruzione comune di orizzonti strategici» (Torrighiani, 2010, p.115).

A conclusione del lavoro di ricerca, nonostante l'indiscussa presenza della componente formativa che ha caratterizzato i *brainstorming valutativi*, è insufficiente ipotizzare un apprendimento *double loop*<sup>16</sup> senza un'indagine di *follow up*, in grado di accertare non solo che le componenti concernenti la qualità e l'innovazione della didattica siano state condivise, ma anche modificate nei diversi contesti scolastici a seguito dell'intervento valutativo. D'altronde il tempo che intercorre tra la valutazione e il suo uso, oltre a essere uno dei tre criteri individuato da Kirkhart (2000) per comprendere l'influenza che la valutazione esercita nel processo di *decision making*, pone esso stessa un interrogativo sulle finalità e sull'uso stesso della valutazione che, una volta compiuta, incorre nell'incauto destino di essere accolta o rigettata.

In conclusione, sebbene questo articolo proponga solo una riflessione sull'utilizzo dei *brainstorming valutativi* in contesti caratterizzati da resistenze, è possibile accennare, senza entrare nel merito dei molteplici indicatori emersi<sup>17</sup>, uno dei risultati forse più sorprendenti del processo riflessivo sulle pratiche che varrebbe la pena esplorare con successive indagini: la presa di coscienza da parte degli insegnanti coinvolti dell'opportunità offerta dalla molteplicità dei linguaggi

<sup>15</sup> L'utilizzo delle tecnologie digitali in ambito educativo infatti richiede una duplice progettazione. Una legata all'attività didattica e l'altra all'implementazione in piattaforma e attraverso *software* didattici di tale attività, per cui a una parte che potremmo definire di progettazione teorica ed *ex ante*, ne segue un'altra che prevede e prevede la “messa a regime” nella sua componente tecnico-operativa. Si pensi ad esempio anche solo alla necessità di installare un *software* o una app su tutti i *tablet* e i pc che i ragazzi dovranno poi utilizzare per compiere l'attività didattica programmata. Tali operazioni richiedono impegno, ma soprattutto tempo

<sup>16</sup> Argyris e Schon (1978) tra gli effetti retroattivi di apprendimento organizzativo distinguono sia quelli di tipo *single* sia *double loop*. Intendendo con i primi (*single loop*) quando le ipotesi di partenza non vengono modificate; i secondi (*double loop*) quando attraverso l'apprendimento è rimessa in discussione la logica dell'intervento stesso che ne è alla base.

<sup>17</sup> Alcune dimensioni emerse sono riconducibili a un discorso che da sempre anima il dibattito sui nuovi media già dai tempi di Eco, quello tra apocalittici e integrati, contrari perché dannosi vs. positivi-benefici; altre invece sono legate al tema della formazione permanente in termini di qualità offerta, progettata e percepita; strettamente connessa al tema della formazione è anche lo sviluppo delle competenze digitali su cui il filone della *media education* già da tempo ne afferma la necessità (Buckingham, 2003, 2007).

che l'utilizzo dei media digitali comporta, nonché l'esplorazione dei processi di codifica, decodifica e transcodifica che li sottendono. L'utilizzo dei diversi linguaggi digitali si avvalgono di forme espressive e relazionali distanti dalla didattica tradizionale, più vicine ai discenti e ai nuovi bisogni formativi e professionali richiesti dalla "società della conoscenza". L'impiego delle opportunità offerte dai linguaggi digitali è congruente con il movimento delle Avanguardie Educative dell'Indire, che ha tra gli obiettivi quello di "portare a sistema" le esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo della didattica. Portare a sistema tuttavia significa trasmettere un modo di fare che si basa sulla consapevolezza che esistono forme educative "altre", altrettanto valide che consentono di combinare più linguaggi e che tali pratiche possono essere applicate in classe perché restituiscono risultati soddisfacenti, sia per l'alunno in termini di acquisizione delle competenze e del raggiungimento degli obiettivi formativi sia per l'insegnante in termini di tempo, gestione della classe, affermazione della propria autorevolezza e capacità tecnica. L'adozione delle tecnologie digitali nel contesto didattico nella prospettiva indicata della *Digital Education* non va intesa solo come momento di sperimentazione didattica, ma può diventare riflessione e condivisione di pratiche di qualità e innovazione didattica che innescano processi di interesse ed emulazione, attivando così un circolo virtuoso tra pratica-riflessione-diffusione di metodologie didattiche innovative attraverso la de-strutturazione della routine scolastica. Processo di de-strutturazione innescato dal confronto, dalla negoziazione e dal contraddittorio su pratiche didattiche efficaci ed efficienti che il processo di valutazione ha sollevato.

### Riferimenti Bibliografici

- Argyris C., Schon D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Addison Wesley, reading MA.
- Barrilà D. (2018). *I superconnessi. Come la tecnologia influenza le menti dei nostri ragazzi e il nostro rapporto con loro*. Roma: Feltrinelli.
- Bertin G. (2007). *Governance e valutazione della qualità nei servizi socio-sanitari*. Milano: FrancoAngeli.
- Bezzi C. (2003). "Dalla comprensione dell'evaluando alla costruzione degli indicatori". *Rassegna Italiana di Valutazione*, n. 27.
- Bocconi S., Kamylyis P., Punie Y. (2012). "Innovating Teaching and Learning Practices: Key elements for developing Creative Classrooms in Europe", *eLearning papers*, 30, 1-13.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bruni, A., Pinch, P., Schubert, C. (2013). "Technologically Dense Environments: What For? What Next?". *Tecnoscienza*, 4 (2), 51-72.
- Buckingham D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning And Contemporary Culture*, Cambridge: Polity Press.