

## I NODI E IL PETTINE: SUL SISTEMA NAZIONALE DI VALUTAZIONE

Ci sono molte ragioni per provare a “fare il punto” del processo di costruzione del Sistema Nazionale di Valutazione.

Si potrebbero tutte riassumere in una singola argomentazione: con alcuni difetti e parzialità del/dei modelli, si è fin qui realizzata una *varia* esperienza, ma *inedita* per il nostro sistema di istruzione. Quell’impegno ha caratterizzato una legislatura che si sta concludendo. Qualche riflessione sull’insieme può essere utile quale che sia il futuro della prossima/e.

L’approccio che propongo è implicitamente indicato nelle proposizioni precedenti. Muove dalla considerazione che la costruzione di un Sistema Nazionale di Valutazione costituisca un impegno fondamentale sia per aumentare la razionalità decisoria del “decisore politico e amministrativo” sia per alimentare l’attività di autoanalisi e auto diagnostica delle istituzioni scolastiche autonome che sono le “responsabili finali” del servizio al diritto di cittadinanza offerto ai cittadini.

Il rilievo critico sia verso alcuni aspetti dei protocolli e dei modelli, sia verso alcune modalità di realizzazione ha dunque lo scopo dichiarato di contribuire a quella ricerca del miglioramento che necessariamente deve accompagnare una fase di “impianto” di un sistema innovativo. Il “registro” scelto per queste note è quello del “SI...MA...” proprio per tentare di mantenere, su ciascun fenomeno analizzato, questa “chiave dialettica” che dalle realizzazioni positive muove per tentare di superare eventuali limiti e difetti.

### **A Le rilevazioni dei livelli di apprendimento con prove standard**

#### **SI...**

1. L’impegno annuale alla rilevazione, vincendo antagonismi non del tutto superati, si è consolidato producendo una messe di dati e informazioni di grande rilievo sul piano sistemico. La continuità delle rilevazioni ha consentito di rielaborare anche alcune analisi (esiti a distanza, valore aggiunto, ecc...) che, discutibili e sempre accompagnate dal paradigma dell’incertezza come in tutta la ricerca scientifica, consentono però di rielaborare ipotesi e diagnosi fondate su corredi di dati di grande ampiezza.

#### **MA..**

1. Non si rintracciano “nessi e correlazioni” tra alcuni aspetti rilevati e le scelte di politica pubblica. (per esempio non vi è correlazione tra la rilevazione di alcune debolezze generali degli apprendimenti e le scelte di potenziamento degli insegnamenti e/o della loro organizzazione: vedi p.es. la matematica; o per altro verso le differenze significative territoriali)
2. Le “restituzioni” che INVALSI invia alle scuole non sono utilizzate come materiale di grande valore diagnostico e orientativo delle stesse scelte didattiche come potrebbero. Le scuole non esplorano i loro risultati in chiave analitica e eziologica, spesso accontentandosi delle comparazioni generali con l’esterno. L’esame collettivo e approfondito dei dati è effettuato da una minoranza di scuole.
3. In particolare nella scuola secondaria di secondo grado, vi è ancora un diffuso atteggiamento di incomprensione, conflitto, superficialità, nei confronti delle rilevazioni. Una permanente e impropria sovrapposizione di significati tra la “valutazione dello studente” che è padronanza dei docenti e della loro professionalità e la “rilevazione dei livelli generali di apprendimento” che opera con strumenti “standardizzati” ma non ha rilevanza sulla valutazione dello studente.

### **Abis Le prove standard individuali alla terza secondaria di primo grado e a fine ciclo della secondaria superiore**

#### **SI...**

1. Le motivazioni per l’introduzione di tali prove hanno fondamento sul mantenimento del “valore legale del titolo di studio”. Tale dispositivo rende “ragionevole” che, accanto alla “valutazione” effettuata dai docenti, vi sia quella legata ad un “prova comune” nazionale di carattere standard.

#### **MA..**

1. Non si comprende il senso di tale prova alla uscita dal “primo ciclo”, che, istituzionalmente non corrisponde ad alcun “titolo di studio” (non è più termine dell’obbligo di istruzione)

2. La sovrapposizione tra “rilevazioni dei livelli di apprendimento” e “valutazioni dell’alunno” alimenta gli equivoci indicati nel punto precedente e destabilizza il consenso/ accettazione verso l’impegno alle rilevazioni e l’impegno alla analisi diagnostica connessa.

Rispetto a questa “tessera” fondamentale del mosaico del Sistema Nazionale di Valutazione, nell’approccio “SI...MA...” c’è da sottolineare positivamente quanto realizzato finora in termini di progressiva acquisizione di continuità e di esperienza nelle rilevazioni.

Rimane da correggere e migliorare, un deficit di comunicazione con le scuole e la carenza di una attività di formazione professionale e culturale diretta a sviluppare una “cultura della valutazione” socializzata e condivisa. Compito questo sia dell’INVALSI, sia più in generale della “Ricerca Educativa”.

Alcune scelte del decisore politico (e amministrativo) non contribuiscono, a loro volta, ad alimentare tale processo.

## **B La valutazione delle scuole: il RAV e la valutazione esterna**

### **SI...**

1. L’esperienza di questi ultimi anni e la sperimentazione condotta negli anni precedenti (VALutazione E Sviluppo e Valutazione e Miglioramento: VALES e VM) hanno consolidato un modello di autovalutazione che ha coinvolto tutte le scuole del Sistema scolastico (novità assoluta per il Paese).
2. L’unicità del modello e degli strumenti hanno garantito un flusso di dati e comparazioni che hanno consentito la redazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) da parte di tutte le scuole, che si configura come “documento pubblico” e consultabile da tutti i cittadini. La flessibilità intrinseca prevista dal modello consente ad ogni scuola di rilevare e sottolineare le proprie caratteristiche specifiche, anche integrando dati e informazioni “comparate” e provenienti dall’esterno (MIUR, INVALSI, ISTAT, ecc,,), entro la cornice omogenea del modello. Quest’ultimo è frutto di un “adattamento” del modello CIPP più diffuso nella ricerca internazionale. Si presta dunque al confronto e dialogo internazionali.
3. Il modello auto valutativo è completato dalla attività di Nuclei Esterni di Valutazione, che visitano le scuole (tre giorni) partendo, nella loro osservazione e ricognizione, dal RAV predisposto. Sia l’autovalutazione che la valutazione esterna sono esplicitamente finalizzate a promuovere e sostenere i processi di miglioramento diretti verso le priorità indicate dal SNV (1. riduzione della dispersione scolastica e dell’insuccesso scolastico; 2. riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti; 3. rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto alla situazione di partenza; 4. valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione all’università e al lavoro.). Il lavoro dei NEV e la fase della “valutazione esterna” ha avuto in questi mesi un generale riconoscimento di utilità e di esperienza positiva da parte della amplissima maggioranza delle scuole visitate.
4. L’INVALSI ha curato in questi ultimi anni il reclutamento e la prima formazione dei valutatori impegnati nei NEV e ne ha gestito le visite sul campo. In tale impegno ha provveduto a realizzare il criterio della composizione mista dei team che accanto a personale diversamente impegnato nella scuola (Ispettore e valutatore A) vede esperti provenienti da altre esperienze (sistemi di qualità nelle imprese, ricerca sociale). La “composizione di sguardi diversi” rappresenta certamente uno degli aspetti più positivi e produttivi comprovati dall’esperienza. Il reclutamento è avvenuto coniugando formazione comune (prima formazione intensiva) e selezione degli aspiranti.

### **MA..**

1. La generalizzazione di un “modello unitario” di autovalutazione predisposto da INVALSI contiene una contraddizione (*auto-valutazione etero-determinata*) inevitabile nella fase di impianto, avvio e sviluppo, ma i cui effetti richiedono “cura e clinica” per contrastare ed elaborare derive che possono compromettere l’efficacia ed il significato dello strumento stesso. La sua provenienza “esterna” non determina per esempio la stessa autonoma consapevolezza e

l'impegno conosciuti nelle esperienze di autovalutazione frutto di ricerca sul campo e elaborazione di modelli sostanziati dalla esperienza, come fu per tante esperienze di autovalutazione sviluppate da scuole singole o in rete <sup>(1)</sup>. È diffuso l'atteggiamento che considera la compilazione del RAV un adempimento amministrativo "dovuto" (e "delegato" ad alcuni). Se ciò appare "normale" rispetto a tante procedure e impegni amministrativi, certamente non rappresenta il terreno di coltura più favorevole per maturare il significato della autovalutazione e il suo essere tratto fondamentale della cultura condivisa e implementata entro l'operatività della scuola.

E' necessario perciò mantenere costante e ripetuta l'iniziativa formativa diretta a sviluppare la "cura" per la integrazione degli strumenti di autovalutazione nella specifica "cultura organizzativa" della singola scuola e nella consapevolezza dei suoi protagonisti (in primis Dirigenti e Docenti).

2. Nel modello RAV il rapporto tra Autovalutazione e Miglioramento acquista una sorta di automatismo deterministico: il target di miglioramento "va definito" sugli esiti degli alunni; i progetti di miglioramento devono investire i "processi operativi" e produrre di riflesso "effetti misurabili" sugli target assunti negli "esiti degli alunni". Un implicito *riduzionismo causalistico* che rischia di non tenere in debito conto la "complessità" operativa della scuola. Come se dal panorama decisionario che scaturisce dalla valutazione (si valuta – o si dovrebbe- per alimentare la razionalità decisionaria) venissero eliminate le scelte possibili (e diverse tra loro) di *mantenimento, innovazione, ricerca e sviluppo, miglioramento* (le quattro tipologie della decisione organizzativa) e ammettere la sola scelta del *miglioramento*.

Ed inoltre, anche mantenendosi nel campo delle scelte di *miglioramento* come se venissero interdette alcune che si presentano pure necessarie e urgenti rispetto alla organizzazione della scuola, ma i cui effetti non sono immediatamente misurabili a breve sugli esiti degli studenti <sup>(2)</sup>

3. Vi sono alcune "debolezze interne" al modello di autovalutazione che non consentono una adeguata rappresentazione di alcuni processi operativi essenziali. Se ne indicano quelli essenziali.

*In primo luogo* la gestione delle risorse economiche: manca uno strumento di indicizzazione della loro composizione e destinazione che si offra ad una significativa comparazione.

*In secondo luogo* sono insufficienti (poco significativi e poco consoni a comparazioni) i descrittori e indicatori dei processi decisionali e gestionali.

*In terzo luogo* sono assenti indicatori e descrittori nazionali (che, dunque, si prestano a comparazione) su una delle aree degli esiti degli studenti considerata contraddittoriamente come fondamentale: le competenze di cittadinanza.

A colmare tali limiti dovrebbe essere chiamato l'apporto specifico con il quale ciascuna scuola "integra" il modello unitario del RAV. Ciò è ovviamente previsto dal protocollo, ma su alcune di tali "assenze" la scuola non riceve un orientamento esplicito e il RAV ne rimane privo <sup>(3)</sup>

---

<sup>(1)</sup> I rischi di tale "deriva dell'adempimento" sono segnalati anche da recenti episodi di pubblico dibattito nei quali il RAV appare come "pratica di compilazione" semiautomatica, spostando impropriamente (alibi?) la responsabilità di alcuni contenuti del rapporto, dal "compilatore" alle caratteristiche del modello...

<sup>(2)</sup> Sia nel lavoro di NEV, sia nella analisi di molti RAV, emerge per esempio, a volte con evidenza preoccupante la problematica del prossimo futuro turnover dei docenti (in alcune scuole età media vicina alla pensione di una quota molto altra di docenti). Il problema emergente di una scuola in quelle condizione dovrebbe essere quello di dotarsi di strumenti (cultura organizzativa, formazione, comunicazione, divisione interna del lavoro ) capaci di favorire e consentire la "riproduzione" della cultura organizzativa che ha garantito buoni risultati; ma appare improprio misurare il successo di quei progetti in termini di "risultati degli studenti"; o almeno improprio pensare ad una connessione causale e immediata. Situazione speculare in alcune scuole ove, per effetto delle recenti immissioni in ruolo vi è un elevato numero di docenti neo-assunti in quella organizzazione

<sup>(3)</sup> Un esempio per tutti: la lettura interpretativa prevalente che le scuole danno dei risultati degli studenti nelle "Competenze di cittadinanza" è in chiave "comportamentale". Ovviamente il comportamento sociale rappresenta una delle competenze chiave, ma non è esaustiva, tanto meno se tale area di risultato viene indicata come riferimento "obbligato" dei target di miglioramento

4. La disponibilità di “valutatori”, sia per numero che per “professionalità” costituisce un inevitabile (in fase iniziale) “fattore limitante” del processo di costruzione del SNV. Il reclutamento e la prima selezione attuati sono da considerarsi come primo passo, ma occorre alimentare l’impegno sia con formazione ricorrente, sia con “selezione e *scouting*” attenti a disporre delle professionalità (competenze, sensibilità, disponibilità clinica) necessarie. In particolare sarebbe utile costituire i “valutatori” come comunità professionale investendo sulla costruzione di un “connettivo comune” (scambio professionale, sensibilità critica, appartenenza, soluzione comune di problemi, analisi di esperienze significative), anche considerando l’opportunità di superare la “struttura a stella” con la quale si è affrontata la fase di costruzione iniziale. (Coordinamenti territoriali? “rete dedicata”?). <sup>(4)</sup>.

5. Il *fall-out* del “fattore limitante” (la disponibilità di valutatori) si riflette anche sulle “debolezze” del modello RAV segnalate nel punto precedente. Il risultato ottimale della “valutazione esterna e interattiva” sul campo dovrebbe essere quello di restituire una ricostruzione “idiografica” della organizzazione scolastica visitata (la sua identità e rappresentazione specifica). In ciò superando sia i limiti dello “schema” del RAV (quelli indicati) sia “ciò che nello schema non può essere rappresentato”.

Allo stato attuale dell’esperienza, vi è un impegno descrittivo e interpretativo caricato (spesso impropriamente) sulla strumentazione “documentaria e repertorizzata” che viene in tal modo appesantita di un ruolo che non può soddisfare, e al contrario costretta alla raccolta di informazioni “ininfluenti” rispetto alla semantica valutativa.<sup>(5)</sup>

Riequilibrare il peso specifico ripartito tra “schema autovalutativo” e “osservazione diretta e interattiva” diminuendo il carico delle “griglie e repertori” e consentendo migliore e più significativa espressione alla “rappresentazione clinica” dell’osservatore è un obiettivo essenziale di miglioramento del “protocollo” e per il suo “sviluppo evolutivo”.

6. La diffusione per ora limitata della consapevolezza e della responsabilità connesse alla compilazione del RAV dovrebbero essere estese al complesso del personale della scuola superando alcune deformazioni “amministrative” indicate nei punti precedenti.

Ciò facendo leva su due costrutti: si tratta della organizzazione entro la quale si sviluppa il proprio (di ciascuno) lavoro che comunque ne determina la qualità di risultato; e, in secondo luogo, si tratta di un lavoro destinato all’esercizio di un diritto di cittadinanza come l’istruzione. In questa direzione, e con questo indirizzo, occorre procedere al più presto alla costruzione della “tessera mancante” del mosaico del SNV, costituita dalla “Rendicontazione Sociale”.

È in quel contesto di rendicontazione che la responsabilità della compilazione del RAV diventa pienamente esplicita e può/deve superare la tentazione dell’adempimento

Il costrutto “SI...MA...” applicato alla valutazione delle organizzazioni scolastiche fa emergere tre (almeno...) priorità dell’impegno per il futuro.

*In primo luogo*: il miglioramento del “modello di autovalutazione” sia completando alcune parti mancanti nel descrivere significativamente l’operatività della scuola, sia alleggerendo il carico “documentario e repertorizzato” di parti la cui significatività è necessariamente legata alla clinica della “osservazione diretta”. Si tratta di non smettere un lavoro di ricerca che deve accompagnare in

---

<sup>(4)</sup> Su questa linea è forse opportuno superare anche alcuni vincoli agenti in prima applicazione ma iscritti in appartenenze tradizionali alla organizzazione amministrativa: per esempio appartenere al ruolo di “ispettori” non certifica certe competenze in campo di valutazione delle organizzazioni

<sup>(5)</sup> L’esperienza dei NEV è più che dimostrativa del carico spesso improprio, o comunque scarsamente significativo della raccolta di griglie e “crocettature” che, se hanno qualche ruolo per il “valutatore centrale” il cui sguardo è inevitabilmente diretto agli schemi e alle mappe (ma allora ne basterebbero meno numerose e dettagliate: è sempre rischioso immaginare mappe in scale prossime alla realtà, come insegna Borges), sono spesso insignificanti nel ricostruire la rappresentazione reale della organizzazione in valutazione

parallelo l'impegno realizzativo del modello, pena la "burocratizzazione" del modello stesso (ciò che si deve evitare come "fallimento implicito")<sup>(6)</sup>

*In secondo luogo:* il processo di selezione (*scouting* e formazione iniziale) e di formazione ricorrente e permanente dei "valutatori" per superare i vincoli da "fattore limitante" (ciò che condiziona radicalmente le potenzialità di sviluppo di un "organismo") che la loro disponibilità esercita sulla costruzione del Sistema Nazionale di Valutazione, e la creazione di una "rete di comunicazione professionale" degli stessi.

*In terzo luogo:* l'impegno alla elaborazione tecnico-scientifica di un modello di Bilancio Sociale da proporre come "strumento" di evoluzione dello stesso RAV e l'impegno alla diffusione della "filosofia" della Rendicontazione Sociale che sappia e possa nutrire adeguatamente l'uso diffuso e consapevole di quello "strumento".

### **C La valutazione del personale: dei Dirigenti Scolastici (per ora?!)<sup>(7)</sup>**

**SI...**

1. È stato messo a punto da parte del MIUR un modello completo e con propria "coerenza interna" della valutazione dei Dirigenti, in parte mettendo a frutto anche i richiami di diversi tentativi "sperimentali" messi in campo dal 2000. L'unicità del modello predisposto deve garantire una articolazione problematica: il riflesso "contrattuale" unitario dei Dirigenti Scolastici e l'articolazione territoriale (regionale) della gestione del personale (il "datore di lavoro" è, formalmente, il Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale). Dunque coniugare obiettivi generali e locali, condizioni operative comuni e specificità organizzative, condizioni di esercizio della funzione assai diverse nei diversi gradi ed indirizzi delle scuole.

Il "quadro comune" adottato assume come riferimento sia la "norma" (il dlgs 165/2001) sia il dettato del contratto di lavoro.

2. Il "modello" coniuga "autovalutazione", con un protocollo cui sono chiamati i singoli Dirigenti, e "valutazione esterna" cui devono provvedere team di valutatori composti in modo simile (ma non identico) a quelli che sono impegnati nella valutazione delle organizzazioni scolastiche. Posta l'articolazione territoriale del "datore di lavoro" e, di conseguenza, parte degli obiettivi assegnati al Dirigente, la definizione dei team per la valutazione esterna e la loro composizione è affidata agli USR.

Alle possibili disomogeneità di competenze, professionalità, esperienze dei valutatori così individuati, si pone rimedio con una attività di formazione comune e intensiva affidata all'INVALSI (Progetto PRODIS)

3. La priorità assegnata alla "valutazione dei Dirigenti" rispetto al capitolo fondamentale e generale della "valutazione del personale" corrisponde ad una interpretazione positiva delle necessità di abilitare con condizioni di "accettabilità sociale" qualunque iniziativa di valutazione del personale. Le tensioni inevitabili (tra conflittualità aperta e conformismo adattativo) che quest'ultima comporta oggettivamente in qualunque organizzazione, possono trovare una relativa composizione se "tutti sono valutati" e se si comincia proprio con chi sta sui gradini alti della scala gerarchica<sup>(8)</sup>.

**MA...**

1. La "coerenza interna" del modello è costruita su definizioni formali/normative del "profilo di ruolo" del Dirigente Scolastico e risente del loro "formalismo generico" e "unificante" per tutte le figure pubbliche, interpretando in modo limitato le "specificità" operative proprie della

---

<sup>(6)</sup> Mi permetto di richiamare un aforisma molto in uso nello studio di sistemi di valutazione nelle imprese: "Non c'è impresa (evoluita) che non ribadisca la necessità di dotarsi di un buon sistema di valutazione; ma non c'è impresa (evoluita) che sia pienamente soddisfatta del modello che usa...". La valutazione è sempre "ricerca".

<sup>(7)</sup> L'argomentazione è necessariamente condizionata dalla fase assolutamente iniziale/parziale della esperienza

<sup>(8)</sup> Le tensioni e le contraddizioni (i fantasmi) che la valutazione suscita inevitabilmente non si compensano con i "costrutti confortevoli" della "mitezza" del valutatore e del protocollo, o con il rinvio consolatorio alle prospettive del miglioramento. Si affrontano con l'equilibrio dei protocolli e, soprattutto, con la attenzione "clinica" alla relazione valutativa che è inevitabilmente una "relazione asimmetrica"

dirigenza scolastica.

Il “profilo di ruolo” è il passo fondamentale di qualunque modello valutativo del personale. Non vi è, nello stesso confronto culturale e scientifico interno al mondo della scuola, una definizione di “profilo” che unifichi attese, interessi, rappresentazioni in modo sufficientemente condiviso<sup>(9)</sup>. In tal modo la “declaratoria” dei contenuti del “profilo” diventa amplissima e generica. Non ha più la consistenza di “*ciò che l’organizzazione si aspetta da te*” (questo è il profilo di ruolo nella comune cultura organizzativa) ma “tutto quanto devi sapere e saper fare in qualunque contesto operativo”. Inevitabilmente declinando tale ampiezza si va incontro a derive generiche (sintomo: la semantica incerta di termini come: collabora, favorisce, promuove...ecc... descrittori di attività ma difficilmente traducibili in indicatori di risultato)

2. L’iniziativa dell’Amministrazione di partire con un modello determinato, dopo molti anni di ripetute sperimentazioni parziali, ha perduto, via facendo, pregnanza di significati istituzionali con l’arretramento verso una versione di “volontariato” nella adesione al protocollo auto valutativo. Vi ha aderito, completamente (portfolio e autovalutazione) poco più della metà dei Dirigenti coinvolti. E il dato medio ha una distribuzione fortemente diseguale per Regione (per “datori di lavoro”).<sup>(10)</sup>

Un depotenziamento obiettivo al “modello” e al suo significato che implica un rinnovo dell’impegno alla sua (ri)costruzione.

Alla radice di tale parziale applicazione del modello e del protocollo sta l’esito negativo del confronto tra MIUR e rappresentanze (sindacali, associative, culturali) dei Dirigenti Scolastici. Un confronto “senza esito”, dal quale le parti hanno semplicemente adottato una decisione *di arretrare*. Da un lato lasciando la dimensione volontaria, dall’altro non “contrapponendo” un diverso e alternativo modello/protocollo.

Posto il significato (anche) contrattuale dello strumento ed i suoi riflessi, sarà inevitabile e necessario ripartire da qui.

3. Ciò che si è detto sull’effetto “fattore limitante” esercitato dalla disponibilità di valutatori rispetto alla valutazione delle organizzazioni scolastiche vale anche per la valutazione dei dirigenti, con un più difficile impegno alla garanzia di terzietà e di omogeneità, dovuta alla frammentazione regionale della loro individuazione ed agli strumenti “contrattuali” locali del loro reclutamento.

A ciò si aggiunga che, nel caso della valutazione del personale, la rilevanza delle componenti “cliniche” dell’osservazione e il peso della asimmetria della relazione valutativa diventa “fondativa” di un buon protocollo valutativo.

Il tentativo di “temperare” questa difficoltà nel protocollo è delegato alla dimensione auto valutativa che si coniuga con quella esterna. Ma anche in tal caso tale riequilibrio si è espresso attraverso un crescente peso specifico della parte “documentaria e repertorizzata”. In tal caso, però, essa grava integralmente sull’impegno del singolo (il protocollo di valutazione che grava sul valutato: è una contraddizione che ostacola il fondamento del consenso che è indispensabile per “far funzionare” qualunque protocollo di valutazione e che non è estranea alle difficoltà “sociali” incontrate nella applicazione).

4. Poiché più correttamente di quanto si esprima in linguaggio corrente, non si “valutano le persone” ma “le persone in una organizzazione” e per un insieme di argomentazioni che non è difficile ricavare dai punti precedenti (disponibilità di valutatori come “fattore limitante”; impegno e cura essenziali nel reclutamento e nella formazione permanente e ricorrente; complessità “clinica” della valutazione in interazione; riequilibrio di peso specifico relativo tra

---

<sup>(9)</sup> Nella pubblicistica e nelle diverse elaborazioni si va dalle sottolineature della leadership pedagogica a quelle della proclamazione della assimilazione alla dirigenza amministrativa. Solo per indicare “estremi” non componibili.

<sup>10</sup> Per una analisi dettagliata degli esiti di questa prima applicazione si veda il rapporto compilato a cura del MIUR In <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/1+dati/28261cf8-6d17-4a07-b92f-43f0c476599a?version=1.0> ) e gli approfondimenti critici in F. De Anna “**Primi dati sulla valutazione dei dirigenti scolastici**” e F. De Anna “**La valutazione dei dirigenti scolastici e l’identità professionale**” in [www.organizzazioneididattica.com](http://www.organizzazioneididattica.com)

componente “documentaria e repertorizzata” della valutazione e rilevanza delle osservazioni e delle inferenze dirette nella interazione osservato-osservatore) occorre integrare i modelli di valutazione delle organizzazioni scolastiche e il protocollo di valutazione dei dirigenti scolastici. Pur mantenendo la necessaria e rigorosa distinzione dei protocolli valutativi in senso stretto, è più che fondata l’osservazione che una gran parte delle informazioni necessarie, relative al contesto operativo, sono in sostanza le medesime.

Posta la limitatezza delle risorse disponibili, (umane e materiali) appare sensata la prospettiva di disegnare aree di integrazione tra i modelli e momenti comuni di formazione dei valutatori.

Il registro “SI...MA...” applicato alla prima e recentissima esperienza di valutazione dei Dirigenti Scolastici fa emergere, con tutta la “prima approssimazione” del caso alcune problematiche le cui soluzioni sono essenziali per la prosecuzione dell’esperienza, quale che siano le specificazioni del protocollo.

*In primo luogo:* posto il rilievo anche contrattuale che ha la valutazione del personale, pervenire ad un modello e protocollo condiviso rappresenta condizione operativa essenziale. La condivisione, anche su un modello segnato da imperfezioni “scientifiche” frutto della mediazione, rappresenta una precondizione per qualunque sviluppo successivo. In assenza di essa si lasciano operare sia le conflittualità pregiudiziali, sia gli adattamenti opportunistici. Fenomenologie apparentemente opposte ma che comunque mandano la valutazione “fuori bersaglio”

*In secondo luogo:* ancora più essenziale si pone l’impegno al superamento dei vincoli rappresentati dalla disponibilità di valutatori. Se il riferimento è la valutazione del personale le esigenze di reclutamento, selezione, terzietà, formazione diventano ancora più stringenti di quanto evidenziato a proposito di valutazione delle organizzazioni

*In terzo luogo:* impegno tecnico-scientifico ad esplorare la integrazione dei protocolli (valutazione delle organizzazioni e valutazione del personale) sia per le aree di sovrapposizione tecnico-scientifica dei due “oggetti” di valutazione, sia per l’utilizzo ottimale delle risorse scarse disponibili per la valutazione esterna

*In quarto luogo:* tenendo conto dei punti precedenti impegno critico e autocritico nel determinare con maggiore equilibrio il peso specifico relativo della parte documentaria auto valutativa, che essendo a carico del valutato deve essere opportunamente (ri)dimensionata, e della parte “clinica” affidata alla valutazione esterna.

Tutto ciò esplorato e analizzato, la vera garanzia di prospettive di sviluppo di un sistema la cui costruzione si è lentamente avviata e che ha elementi diversamente consolidati (massime la rilevazione dei livelli di apprendimento, minime le esperienze di valutazione dei dirigenti) risiede in realtà nell’inveramento di una speranza: chiunque sia il decisore politico ed amministrativo futuro, non si “ricominci daccapo”.