LO SGUARDO DEL VALUTATORE

"Qualche anno fa ho pubblicato un libro di fotografie", disse Christine." Era la sequenza di una pellicola, fu stampato molto bene, come piaceva a me, riproduceva anche i denti della pellicola, non aveva didascalie, solo foto. Cominciava con una fotografia che considero la cosa più riuscita della mia carriera, poi gliela manderò se mi lascia il suo indirizzo, era un ingrandimento, la foto riproduceva un giovane negro, solo il busto; una canottiera con una scritta pubblicitaria, un corpo atletico, sul viso l'espressione di un grande sforzo, le mani alzate come in segno di vittoria: sta evidentemente tagliando il traguardo, per esempio i cento metri". Mi guardò con aria un po' misteriosa, aspettando una mia interlocuzione.
"Ebbene?", chiesi io, "dove è il mistero?"
"La seconda fotografia", disse lei.
"Era la fotografia per intero. Sulla sinistra c'è un poliziotto vestito da marziano, ha un casco di plexiglas sul viso. Gli stivaletti alti, un moschetto imbracciato, gli occhi feroci sotto la visiera feroce. Sta sparando al negro. E il negro sta scappando a braccia alzate, ma è già morto: un secondo dopo che io facessi clic era già morto". Non disse altro e continuò a mangiare."
(Da "Notturno indiano" di Antonio Tabucchi)

Gli aspetti critici inevitabili di un sistema nazionale di valutazione che diventa "sistema".

Negli ultimi anni, preceduta da alcuni progetti sperimentali (VALES, Valutazione e Miglioramento, VSQ …), si è avviata la costruzione operativa di un "inedito" per la nostra scuola: un vero e proprio Sistema Nazionale di Valutazione (SNV).
Come è noto l'iniziativa copre progressivamente l'intera matrice della valutazione: la rilevazione annuale dei livelli di apprendimento attraverso prove standard; la valutazione delle scuole come organizzazioni (Modello standard di autovalutazione RAV, valutazione esterna con visite alle scuole di Nuclei Esterni di Valutazione, NEV, Piani di Miglioramento PDM), Valutazione dei Dirigenti Scolastici (in progress); in futuro (?!) valutazione del personale (per ora sperimentazione affidata alla gestione di parte della retribuzione..).
Naturalmente tale opera di costruzione *in progress* si offre come oggetto di confronto politico e scientifico, alla ricerca di convalide e/o di ipotesi alternative; ma mobilita anche significati iscritti nei modelli e negli immaginari culturali e professionali stratificati profondamente in un mondo della scuola

nel quale un "sistema di valutazione" con quelle caratteristiche è appunto un inedito. E, come accade spesso rispetto a stratificazioni profonde, viene percepito come "minaccia".
Sono convinto che la necessità di procedere all'impresa della costruzione del SNV avesse maturato ormai il carattere di urgenza storica (politica, culturale, scientifica per quanto attiene allo sviluppo della *ricerca educativa*) e che il richiamo di molti alla necessità di disporre del "migliore sistema", in alternativa al "partire per la sua costruzione" (istanza presente in tanto sedicente dibattito politico) costituisse (e costituisca) di fatto un alibi per lasciare le cose come stanno. Dunque, sono altrettanto convinto della necessità di seguire attentamente, da vicino, e se possibile operativamente, quel processo di costruzione. [1]
Come in tutti i processi di transizione occorre però coniugare l'impegno nell'impresa di costruzione con l'attenzione critica permanente: la valutazione rimanda sempre ad una dimensione di ricerca, e dunque di verifica critica, di istanza di "falsificazione"… Un aforisma molto diffuso a questo proposito in campo di cultura di impresa, recita pressappoco *"non c'è impresa evoluta che non riconosca la necessità di avere un buon sistema di valutazione; ma non c'è impresa impegnata che sia del tutto soddisfatta di quello che ha messo in atto"*
Gli spunti critici, maturati nello stesso lavoro di costruzione del sistema sono collocabili in due campi: il primo attiene il rapporto con quella stratificazione di significati, modelli, immaginari professionali, spesso impliciti e latenti ma con grandi effetti sui comportamenti e le attese del mondo della scuola, che la costruzione del SNV tende a decostruire e destrutturare.
Il secondo campo è invece intrinseco ai modelli operativi ed ai protocolli scelti e utilizzati per la costruzione del sistema.
Sul primo mi limito ad elencare solo alcuni esempi

1. Il consolidamento, ormai pluriennale, delle rilevazioni nazionali degli esiti degli apprendimenti, non ha ancora del tutto disabilitato un equivoco di fondo che ha circondato tali rilevazioni da sospetti, fraintendimenti, timori, rigetti. Non si tratta di "valutazione" degli alunni che sostituisce quella dei docenti, ma, appunto, di rilevazioni standard.[2] Hanno si-

[1] L'ho fatto come valutatore e come coordinatore di osservatori nei progetti sperimentali citati e come membro dei NEV. Oggi come "consulente" per le fasi del miglioramento messe in atto dalle scuole.
[2] Ad alimentare l'equivoco anche scelte "politiche" di sovrapporre le "rilevazioni" con vere e proprie "prove nazionali" (esami di stato), non chiarendo mai con opportuna enfasi che si tratta di "cose diverse".

gnificato come "strumenti conoscitivi" per supportare la razionalità decisoria del decisore politico e amministrativo (e la coerenza della politica pubblica sull'istruzione…) e come "fonte diagnostica" per l'auto analisi e il miglioramento della operatività didattica della singola scuola (a patto che i dati vengano assunti, analizzati e utilizzati con tale significato).

Non siamo in grado di sottolineare una adeguata diffusione di tali approcci, né da parte del primo referente (il/i responsabili della politica pubblica) né sul fronte della sensibilità docente. Ci sono a tal proposito segnali incoraggianti, soprattutto nelle scuole del primo ciclo che si misurano sempre più spesso con l'analisi di quei dati; significativi ritardi invece, nel mondo della scuola secondaria superiore.

Il lavoro per superare tale elemento critico mette capo direttamente al rapporto tra INVALSI come soggetto della ricerca educativa nel campo della valutazione, e le scuole stesse. Un Istituto di ricerca non può essere vissuto come un soggetto del "quartier generale"; e per contro non può limitarsi a costruire un rapporto "verticale" con le scuole che costituiscono, sotto il profilo della ricerca, il suo "laboratorio di massa". La "fidelizzazione" tra INVALSI e le scuole rappresenta un nodo da sciogliere per superare tale criticità.

2. La generalizzazione di un modello di autovalutazione etero determinato costituisce una evidente contraddizione. [3]

   Non tanto per un vissuto di "imposizione di adempimento" (vi è anche questo aspetto, richiamato anche da autorevoli e ascoltati *maestri di pensiero* del mondo della scuola).

   Quanto soprattutto (e con maggiore significato critico rispetto allo stesso modello valutativo) per il fatto che la fase autoanalitica che è essenziale per costruire la "cultura condivisa" della stessa organizzazione della scuola che si valuta, viene così inevitabilmente sussunta entro il modello importato e sottratta/occultata/appannata nell'impegno della scuola stessa.

   In tal modo la scuola può/deve limitarsi a lavorare su dati e informazioni che pur riguardandola direttamente sono importati dall'esterno e corrispondono appunto a priorità e modelli eterodeterminati. Perciò stesso

[3] E' stata così vissuta specialmente da quelle scuole (e non son poche) che negli anni precedenti avevano costruito anche in rete tra loro, modelli "autonomi" di autovalutazione e si erano misurate con l'impegno di esplorarli, migliorarli, condividerli. In particolare si erano cimentate con il faticoso lavoro autoanalitico.

guardati “a distanza” o assimilati alle “molestie statistiche” che spesso caratterizzano, per altri aspetti (monitoraggi ripetuti, controlli ...) il rapporto tra la singola scuola e l’Amministrazione.
Poiché per innescare la costruzione del SNV, la riproduzione di un modello standard di autovalutazione ha rappresentato un passo obbligato (avendo sprecato in questi anni l’altra prospettiva: incentivare la generalizzazione delle esperienze autonome) tali contraddizioni rappresentano inevitabili rischi: conoscerli e apprezzarli è la condizione per neutralizzarli, appunto coltivando l’approccio critico e la disponibilità a correggere/migliorare strada facendo i modelli adottati.

3. Per quanta celerità si possa porre nella costruzione del SNV, la matrice delle sue parti costituenti non diventa operativa “simultaneamente”. E non solo per problemi organizzativi.
Il segmento relativo alla “valutazione del personale” (a partire da quello dirigente) è bensì “teoricamente” connesso con le altre celle della matrice (i prodotti, e l’organizzazione) ma non occorre qui ricordare le “rilevanze politiche” che vi sono connesse e che vanno affrontate e risolte opportunamente *prima* di rendere operative le “connessioni teoriche” (per altro largamente implicite e dunque da esplicitare opportunamente) del modello.
La “simultaneità” operativa della matrice della valutazione è una condizione della accettabilità sociale della valutazione stessa (tutti e tutto vengono valutati). Ogni scarto di tale simultaneità diventa invece alimento dei fantasmi che accompagnano sempre la valutazione (fuga, ansia, paura…) e che ad essa finiscono per opporsi sia esplicitamente (la rivolta) sia nella “cosmesi” adattativo/opportunistica.
La costruzione del SNV andrebbe perciò accompagnata da grande cura politica capace di prevenire/tamponare/smascherare tali fantasmi. Cura politico-comunicativa, promozione della cultura valutativa a tutti i livelli e non solo cadenze dei provvedimenti normativi e regolativi, promozione di discussioni e confronti e non solo trasmissione di adempimenti o schemi e modelli…
Aspetti di politica scolastica che in questi anni non sono sempre stati esplorati in modo opportuno. L’effetto è stato spesso, appunto, quello della collisione aperta con la stratificazione dei significati e dei modelli tradizionali, piuttosto che la ricomposizione e ricostruzione di nuovi significati.

Il modello RAV e la valutazione esterna delle scuole

La costruzione del RAV parte da un modello consolidato nella letteratura internazionale e indicato come CIPP (Contesto, Input, Prodotti, Processi). Si tratta di un riferimento largamente utilizzato nella costruzione delle esperienze autonome di autovalutazione realizzate in questi anni da molte scuole, singole o più spesso in rete. (altri modelli come il CAF, o EFQM sono certamente diversi, ma sono sempre possibili esplorazioni incrociate e coerenti).

Il modello CIPP è però risagomato e in parte ridotto.

Come noto l'area del *Contesto* è "presidiata" da un repertorio di informazioni che alla scuola vengono fornite (spesso si tratta di "restituzioni" poiché per molti dati è fonte la scuola stessa) in modo standard e preorganizzato (compresi dati Istat su occupazione, dati immigrazione, dati di livello socio economico culturale, spesso di scarsa significatività per la dimensione locale in cui opera la scuola: p. es. i fdati Istat su occupazione sono prodotti da rilevazioni su base provinciale…).

Viene definita una area relativa agli *Esiti* degli alunni (i "prodotti" dei processi di insegnamento/apprendimento) composta da quattro voci: *1. esiti scolastici, 2. esiti nelle prove standardizzate delle rilevazioni INVALSI, 3. esiti sulle competenze di cittadinanza, 4. esiti a distanza (lo sviluppo dopo l'uscita dalla scuola sia per gradi successivi di istruzione, sia nel mondo del lavoro)*

Per i *Processi* si adotta uno schema a sette componenti: *1) Curricolo, progettazione e valutazione; 2) Ambiente di apprendimento; 3) Inclusione e differenziazione; 4) Continuità e orientamento; 5) Orientamento strategico e organizzazione della scuola; 6) Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane; 7) Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie.*

I *dati e le informazioni* sui quali deve lavorare la scuola per procedere alla formulazione del suo Rapporto di Autovalutazione (RAV) sono di diversa provenienza: dati relativi alle condizioni operative (studenti, classi, docenti e loro tipologie, promozioni e bocciature, ecc..), dati provenienti dall'INVALSI (gli esito delle rilevazioni e/o prove), dati rielaborati dalla scuola stessa (per esempio provenienza da rilevazioni sull'utenza), e infine dati provenienti dal "Questionario scuola" somministrato alla scuola da parte dell'INVALSI, i cui risultati sono restituiti alla scuola rielaborati in un sistema di indicatori e, quando possibile, confrontati con i medesimi valori per ambito geografico (provinciale/regionale, di comparto, nazionale).

La *comparazione* dovrebbe costituire l'elemento che consente alla scuola di "situarsi" per quanto attiene allo specifico indicatore, rispetto al "sistema".
I dati "restituiti" dall'invalsi sono ovviamente organizzati per ciascuna delle aree di valutazione (Contesto, Esiti, Processi).
Sono per ciascuna area accompagnati da un repertorio di *"domande guida"* che dovrebbero orientare la riflessione auto valutativa della scuola (del Nucleo Interno di Valutazione NIV).
Infine, l'INVALSI fornisce, per ciascuna area, un *repertorio* auto valutativo articolato in sette livelli. Di questi quattro sono accompagnati da un giudizio predefinito, gli altri richiedono che lo rediga la scuola stessa. Ovviamente alla scuola viene comunque richiesto di esplicitare la propria motivazione del giudizio.
Il RAV, una volta formulato, è reso pubblico. E' consultabile on line nel sito "Scuole in chiaro".
Il modello di *valutazione esterna* parte ovviamente dal RAV stesso, ma è "guidato" da griglie di osservazione e di elaborazione del giudizio predisposte da INVALSI cui devono attenersi i membri del NEV.
Questi ultimi, che visitano al scuola per tre giorni, rielaborano i dati contenuti nel RAV, verificano e raccolgono informazioni dirette durante la visita, e interloquiscono in modo organizzato con docenti "comuni", docenti responsabili di attività come orientamento, inclusione, continuità, ecc..
Si rapportano con la Direzione Scolastica e con lo staff, intervistano singolarmente e collettivamente genitori e alunni oltre che con docenti.
Il NEV compila la serie di griglie predisposte seguendo lo schema *esiti/processi* e formulando e riformulando per ciascuna area un giudizio valutativo, che ovviamente va al confronto con il giudizio auto valutativo espresso dalla scuola stessa.
La visita termina con un primo colloquio di restituzione che segnala le evidenze emerse e che preannuncia una successiva restituzione valutativa dopo matura riflessione e condivisione da parte del NEV.
L'intera procedura è supportata da uno strumento on line nel quale i membri del NEV caricano le loro osservazioni, sempre organizzate attraverso "griglie" che assicurano omogeneità di trasmissione dei dati.
La dialettica tra Rapporto di autovalutazione e valutazione esterna da parte dei NEV fa emergere altri elementi critici che occorre governare e superare con attenzione e, se è il caso, la necessità di correzione dei protocolli. Di seguito quelli più rilevanti

1. Occorre ricordare che il RAV è un “modello”. Cioè una rappresentazione approssimata e semplificata della realtà, realizzata utilizzando alcune variabili e trascurandone altre (come in tutti i “modelli”).
   Quel modello è articolato e formalizzato nel modo descritto nei punti precedenti.
   La “funzionalità” del modello e della sua descrizione formalizzata è particolarmente utile, anzi necessaria, per l’assemblaggio di dati omogenei, confrontabili, significativi a livello di sistema (di “popolazione” complessiva degli oggetti osservati). Quanto a dire, nel nostro caso, è essenziale per uno dei “committenti” del SNV: il decisore politico e amministrativo.
   E, sul piano scientifico per la elaborazione di un rapporto di ricerca complessivo avente come oggetto il “sistema” di istruzione, da parte del soggetto che ne cura la realizzazione (INVALSI).
   Il lavoro del NEV realizza invece una fase di valutazione in iterazione diretta tra valutato e valutatore.
   L’oggetto di osservazione è la realtà (complessa) di una organizzazione, non la sua semplice “proiezione” su indicatori, parametri, griglie, report.
   I punti di vista, gli sguardi, sono diversi. Non alternativi, ma diversi.
   Del resto, proprio la visione bi oculare consente di apprezzare la profondità della realtà.
   Per sintetizzare: mentre l’approccio RAV è “nomotetico”, l’approccio del NEV non può che essere “idiografico”.
   Il primo è diretto a rilevare le corrispondenze tra modello e realtà, e a riportare la traccia di quest’ultima entro i parametri descrittivi del primo.
   In questo senso si ricostruisce una “mappa”, la cui lettura è confrontabile con tutte le altre mappe e consente perciò la elaborazione di rappresentazioni comuni.
   Il secondo è diretto a cogliere la specificità singolare dell’oggetto di osservazione: supera dunque le descrizioni standard e tende a cogliere “clinicamente” la singolarità della realtà osservata. Non è la “mappa” dunque, il suo esito, ma la “descrizione della città”.
   L’interesse di tale valutazione non è messo in capo al decisore politico e amministrativo, ma allo stesso “osservato”.
   Il “rispecchiamento” tra valutatore e valutato è utile a quest’ultimo in termini di miglioramento/correzione della consapevolezza di sé e della propria cultura organizzativa (si tratta infatti di un soggetto collettivo, una organizzazione).

Ma la domanda critica effettiva è: sul piano della ricerca, e dunque della mission specifica dell'Istituto Nazionale (INVALSI), nel protocollo definito per la valutazione delle organizzazioni scolastiche, l'approccio che ho chiamato idiografico, che campo di esercizio ha? Quali significati e importanza valutativi sono attribuiti a tali esiti di osservazione?
La verità, contraddittoria, è che anche la valutazione diretta, in inter azione, tramite osservatori sul campo, viene ricondotta a schede, griglie, repertori di indicatori, risposte multiple da segnare… Insomma, di nuovo "la mappa", non "la città".
Con l'aggravante che proprio l'istanza di dettagliare progressivamente e minuziosamente la "mappa" per inseguire la realtà, produca ciò che è descritto efficacemente in un racconto di Borges: geografi maniacali su impulso del principe costruiscono mappe sempre più grandi fino a coprire la realtà e a diventare perciò inutilizzabili.
Uno degli aspetti "frustranti" (con misura) della esperienza di valutatore è proprio quello della ristrettezza delle possibilità di espressione di quella modalità di osservazione: compila griglie, report, tabelle, schede e la tua funzione è esaurita.
E contemporaneamente riscontra che più esse sono dettagliate e meno riescono a descrivere la realtà osservata.
Scarsissimo luogo espressivo hanno i "ma…"; mentre l'esperienza insegna che gran parte delle valutazioni autentiche si dovrebbe esprimere sempre con costrutti "si…ma…" o "no…ma…".
Potrebbe trattarsi solamente di un rilievo che mette a confronto due scuole di pensiero (*nomotetico* versus *idiografico*, per sintetizzare), se non fosse che il riflesso della valutazione delle organizzazioni sul piano della valutazione delle persone, riporta in primo piano la necessità dell'approccio idiografico.
Si valutano sempre "le persone nell'organizzazione" o così si dovrebbe: uno degli aspetti delicati (e impongono la necessità di processi non solo di formazione ma anche di supervisione dei valutatori) è proprio il rischio della sovrapposizione del "modello" sulla realtà soggettiva della persona impegnata nel suo lavoro e in rapporto a "quel" contesto organizzativo. Guai se, per esempio, nella valutazione di un Dirigente Scolastico, una sorta di descrizione "idealtipica" (come vive nella mente dell'osservatore) prevalesse rispetto alla contestualizzazione specifica delle caratteristiche di "quel" dirigente in "quel" contesto organizzativo e in rapporto a "quella" cultura organizzativa.

Por mano a tali elementi critici disegna un grande impegno necessario sia nel completamento degli strumenti di valutazione e nei protocolli, sia nella formazione e nella supervisione dei valutatori.

2. Un riflesso importante dei rilievi contenuti nel punto precedente si riscontra in una sorta di "riduzionismo funzionalistico" presente nel modello e nel protocollo RAV. Mi riferisco all'ipotesi di "contenere" il rapporto tra "prodotti" del lavoro scolastico e i "processi" che lo descrivono entro lo schema delineato più sopra.
   I "prodotti" sono in sostanza gli esiti di insegnamento/apprendimento, i "processi" sono i sette definiti nel protocollo. La valutazione procede dalla connessione tra i primi e i secondi.
   Lo schematismo è davvero evidente: privilegiare gli esiti dell'apprendimento/insegnamento come "prodotto" esclusivo della funzione e della operatività della scuola, è senza dubbio scelta tributaria a istanze politico-ideologiche, e infatti arriva a produrre qualche imbarazzo "scientifico".
   La consapevolezza di tale parzialità e il tentativo di salvare istanze di maggiore complessità, comporta diversi effetti: tutta la problematica della inclusione (o della differenziazione e potenziamento) è trasferita dal piano dei "risultati" a quello dei "processi", e in tal modo (contraddittorio con le stesse impostazioni "quantitative") si finisce per attenuare lo stesso significato dei dati. (Certo posso verificare con le tabelle del RAV che le scuole abbiano il PEI, il PDP, ma non ricostruisco il "peso" e il ruolo che tali "prodotti" hanno sull'operatività effettiva della scuola: devo "andare a vedere sul campo"). Ma in un assennato modello teorico il recupero, l'integrazione, l'inclusione, sarebbero da annoverare tra i risultati e non solo tra i processi.
   A rinforzo di quanto sopra il fatto che per correggere una visione ristretta dei "risultati" (ridotti agli apprendimenti), si sia costretti ad allargare il campo stesso a un costrutto come le "competenze di cittadinanza" (con l'equivoco che alimenta una lettura di queste in termini comportamentali, diffusa in gran parte dei RAV) che rappresenta una istanza di rinnovamento pedagogico (o di suggestione o di giaculatoria pedagogica) ma non una realtà consolidata nella operatività della scuola.
   I dati ricavabili dall'analisi di questa parte del nesso Esiti/Processi in tanti RAV, sono francamente assai poco significativi della operatività reale della scuola. Più un elenco di intenzioni "politicamente corrette"

(rispetto ai temi dominanti delle mode pedagogiche) che non la realtà della didattica praticata.
E ancora: l'aggiunta (residuale a giudicare il numero di scuole che l'ha scelta come target di miglioramento ...) dei cosiddetti "esiti a distanza". È pur vero che autorevoli interlocutori come la Fondazione Agnelli utilizzano gli esiti degli studenti nel biennio universitario per stilare una graduatoria tra gli Istituti Secondari superiori (vedi progetto Eduscopio con graduatorie relative).
Ma è altrettanto vero che la padronanza effettiva degli strumenti per promuovere e/o migliorare quegli esiti è solo in parte (scarsa) a disposizione della operatività della scuola (ho sotto gli occhi i dati reali di un Liceo e di un Istituto Professionale che operano nella stessa piccola cittadina della mia Regione, dunque medesimo contesto ambientale, tutt'altro che "deprivato". Iscritti al primo anno per voto di esame di Stato nella secondaria di primo grado: iscritti al Liceo con il voto sei 1,4%; al Professionale 76,9% … Effetto e responsabilità della azione della scuola?).
Una più attenta consapevolezza dei rischi di "riduzionismo funzionalistico" presenti nel modello Esiti/Processi declinato nel RAV potrebbe consentire una mirata azione di completamento e revisione rendendo più flessibili sia i nessi Esiti/Processi, sia le letture, le interpretazioni e la appropriatezza della estensione dei significati dei dati compresi nel set di indicatori utilizzati. Un poco più di rigore scientifico e un po' meno di consenso alle improprie suggestioni ideologiche del committente.

Dalla autovalutazione al miglioramento

Nel modello SNV si compie una ulteriore "semplificazione funzionale" (e semantica) nel rapporto tra autovalutazione e miglioramento, considerato come una "ovvietà".
In realtà non si "valuta per migliorare"; ma si valuta "per decidere" e il miglioramento è una (anche se spesso la prevalente) delle decisioni possibili: schematicamente potrebbe essere "il mantenimento" (specie in condizioni di risorse limitate il mantenimento dei risultati raggiunti costituisce un impegno di primaria grandezza).
Oppure "l'innovazione": la valutazione può far emergere la necessità di un cambiamento radicale dell'organizzazione (di processo come di prodotto), più che un miglioramento.

Le ragioni di tale semplificazione semantica sono molte, alcune anche "politiche" e comprensibili: assegnare alla valutazione la finalità del miglioramento sembra rendere più accettabili e governabili le tensioni che i processi di valutazione inevitabilmente generano.
Ma, proprio per ciò, occorre grande attenzione critica alle conseguenze di tale semplificazione concettuale (per esempio una "conformizzazione" opportunistica dell'impegno al miglioramento)
Nel modello RAV, si aggiunge un ulteriore "automatismo".
Si assume come "campo" della definizione di traguardi di miglioramento a lungo termine (triennali) quello degli *"Esiti"*; e i "progetti" di miglioramento *devono* investire i *"Processi"* considerati nel RAV. (vedi sopra).
Si disegna e delimita così, con qualche rigidità, il *campo* entro il quale si può esercitare, da parte della organizzazione che procede nella autovalutazione, la definizione (e conseguente gestione) dei processi di miglioramento.
In altre parole, gli interventi di miglioramento vanno individuati sui processi esplicitati nel RAV (e sui quali la scuola si è autoassegnata una valutazione) e sono finalizzati a produrre effetti positivi su uno o più aspetti relativi agli "esiti degli alunni".
Tale connessione *Esiti-Processi* viene evidenziata (o lo dovrebbe…) dalla scuola stessa nell'ultima parte del RAV.
Su tale connessione la scuola deve definire un "Piano di Miglioramento" (triennale con scadenze in itinere) per la redazione del quale l'INDIRE ha messo a punto uno schema formalizzato (non vincolante, ma tendenzialmente unico per tutte le scuole) desunto da un modello PDCA (Plan, Do, Check, Act).
Il "Piano di miglioramento" entra a fare parte del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, che acquista, rispetto al POF tradizionale, il senso di una vera e propria "dichiarazione programmatica triennale" da parte della scuola
L'applicazione del modello RAV/Miglioramento ha consentito di estendere all'universo delle scuole l'impegno all'autovalutazione, ma, ovviamente, tale positiva estensione si accompagna con l'inevitabile rischio di applicazione formale e convenzionale di modelli, griglie, parametri, indicatori, che non sono individuati nel corso della esperienza diretta della scuola e della sua attenzione clinica al proprio operare e ai propri risultati, ma desunti dall'esterno come prodotto di un gruppo di ricerca (INVALSI) e come adempimento prescritto dal "superiore" Ministero. (vedi considerazioni proposte più sopra)

Il rischio di schematismo, riduzionismo conformistico che si genera, richiamato in precedenza, è evidente guardando da vicino e analiticamente i RAV prodotti dalle scuole e i Piani di Miglioramento definiti su quella base.

1. Il vincolo di definire i traguardi a lungo termine nell'area dei "risultati dell'apprendimento" è ovviamente rispettato, anche se le valutazioni delle scuole (auto) sono distribuite variamente.
   In generale le scuole si attribuiscono un punteggio alto rispetto agli esiti scolastici (a livello nazionale il 67% si dà punteggio tra 5 e 7, cioè tra buono e eccellente) ([4])
   Questo dato scende al 37% se riferito agli esiti delle prove standardizzate, che dunque si presentano come una area "critica", campo di possibile scelta di miglioramento.
   Tuttavia, gli "esiti scolastici" rappresentano l'oggetto di miglioramento più diffuso tra le scuole (scelto da 6448, sempre a livello nazionale), seguito da "esiti delle prove standardizzate" (6368). A maggiore distanza (5983) la scelta delle "competenze chiave e di cittadinanza" (come noto in assenza di indicatori nazionali e dunque una autovalutazione totalmente a carico della scuola e senza comparazioni disponibili).
   Gli "esiti a distanza" sono scelti come impegno di miglioramento da una minoranza di scuole e con una distribuzione assai diversificata tra primo ciclo e secondaria superiore (dove acquistano una dimensione critica).
2. Nel lavoro di consulenza che sto sviluppando tramite la rete regionale ([5]), tali dati nazionali risultano sostanzialmente confermati.
   E' interessante qui notare che la scelta di identificare l'area degli esiti delle prove standardizzate come impegno di miglioramento è condizionata negativamente proprio dalla comparazione che la scuola, in fase di lettura dei dati INVALSI, conduce con il dato nazionale.
   Essendo in generale la media dei risultati della Regione Marche più elevata di quella nazionale non si ritiene di dover "migliorare".
   Un effetto curioso della "comparazione" e di una applicazione rudimentale di concetti come standard o benchmark, letti in chiave semplicemente statistica e non connessa a considerazioni di qualità.

---

[4] Per una lettura dei dati nazionali si veda "Le rubriche del RAV, prime analisi, validità e affidabilità…." A cura di Donatella Poliandri et all. disponibile in http://www.invalsi.it/snv/docs/121216/Rapporto_rubriche.pdf

[5] La rete regionale delle Marche AUMIRE (Autovalutazione, Miglioramento, Rendicontazione sociale) che opera da anni nella Regione Marche con oltre 150 scuole aderenti, e con un originale modello di autovalutazione CIPP condiviso in rete e che fornisce comparazioni regionali dei dati. Si veda www.aumire.it

Occorrerebbe sempre ricordare che una considerazione come *"dati in linea con quelli nazionali"*, se riferita a esiti di apprendimento, dovrebbe essere tutt'altro che confortante, posti i risultati delle ricerche internazionali che collocano il nostro Paese in posizioni nettamente critiche. Essere in linea con il dato nazionale è "accontentarsi" di una criticità.

3. L'esame di molti RAV delle scuole in rapporto ai Piani di Miglioramento presentati, lascia trasparire una lettura superficiale dei dati delle prove standardizzate, delle varianze interne, delle connessioni/sconnessioni tra esiti delle prove standardizzate e esiti scolastici.
   Spesso una lettura che si ferma alle medie, ai totali, ai dati complessivi, e non si esercita nelle analisi dettagliate (per esempio dell'andamento delle prove in relazione ai diversi item, che disegnerebbe un terreno di analisi didattica specifica per aree e processi specifici: dalla lettura e comprensione del testo, alla geometria o alla padronanza di elementi di statistica o di rappresentazione dei dati).
4. Per altro verso, ciò vale anche per gli "esiti scolastici" direttamente legati all'esercizio valutativo dei docenti, che mostrano, con tutta evidenza negli Istituti Comprensivi, le differenze di cultura valutativa (sensibilità, significati della valutazione, valori, padronanza di strumenti) tra scuola primaria e secondaria. La sensibilità rispetto a tale rilevanza critica è ampiamente diffusa, anche se la definizione di effettivi programmi di miglioramento incontra la difficoltà di misurarsi non (o non solo) con singoli "progetti", ma, appunto, con differenze di modelli culturali e professionali ("antropologie" professionali?) consolidate tra i diversi ordini di scuola, pur compresenti istituzionalmente nel primo ciclo.
   Il miglioramento possibile in tale direzione ha la cadenza della "lunga durata" esattamente come le stratificazioni di significati e modelli professionali che ne stanno alla radice
5. Vi sono ambiti di definizione di programmi e impegni per il futuro "migliore" della scuola (della singola scuola…) che non trovano espressione possibile nel nesso strumentale tra *esiti e processi* delineato nel RAV.
   Uso come esemplificazione un caso specifico, che però mette capo ad una problematica generale. Nel RAV di una scuola esaminata la composizione del corpo docente presenta lo 0% di docenti sotto i 35 anni, il 38% tra 45 e 55 anni e il 44% oltre i 55 anni. La scuola ha un buon livello di operatività e di risultati. Una buona valutazione complessiva.

Ma il turnover di età, procedendo "a blocchi" minaccia il suo futuro. Potrebbe risultare difficile mantenere il livello di qualità raggiunto, se cinque o sei docenti "storici" dovessero cessare servizio.
Se si dovesse stilare un piano per il futuro, occorrerebbe dedicarsi a progetti capaci di favorire la continuità dei modelli professionali, degli stili didattici, delle esperienze di lavoro. Per esempio, lo sviluppo di una "piattaforma di scuola" sia come deposito della documentazione delle esperienze realizzate, sia come strumento della comunicazione, professionale e non, tra i docenti. E, ovviamente, far diventare costume comune e significativo l'uso di tale strumento da parte di tutti i docenti. Non si scongiura l'effetto negativo del turnover di età, ma lo si può contenere o addirittura trasformare in una risorsa.
Ma è del tutto evidente che tale progetto esorbita dall'assioma *Esiti/Processi*.

Difficile non risalire, a fronte della distribuzione di tali caratteristiche diffuse dei RAV analizzati, alle considerazioni che hanno ispirato queste note fin dall'inizio: *"l'importazione" dall'esterno di un modello di autovalutazione eterodeterminato, mentre rappresenta una condizione positiva di generalizzazione di processi, rischia di sottrarre ai processi reali l'apporto fondamentale della auto analisi e dell'impegno di ricerca che solo può dare alla singola scuola la profondità interpretativa dei "dati" e delle possibili comparazioni*.
Sarebbe necessario che i diversi soggetti cui fa riferimento il SNV (dagli Istituti Nazionali come INVALSI e INDIRE, all'azione degli ispettori e dei valutatori, all'impegno dell'Amministrazione, alle scuole stesse) assumessero nella propria responsabilità operativa tutte le misure in grado di porre rimedio a tale criticità (per esempio con un approccio e con strumenti di carattere "consulenziale" appena accennati a livello di sistema ma senza, per ora, risvolti operativi) In Regione Marche ci stiamo provando, ancora una volta in dimensione di rete ([6])

La connessione tra "esiti di apprendimento" e Piani di Miglioramento.

L'automatismo funzionale (assiomatico?) tra Valutazione (RAV) e Miglioramento (PDM) pre-visto nel modello guida assunto dal Sistema Nazionale di Valutazione per la valutazione delle istituzioni scolastiche (auto e etero)

[6] Rimane in tale prospettiva una incognita di grande rilevanza sulle decisioni operative che saranno assunte, sia a livello di sistema, sia dei diversi USR, relativamente alle caratteristiche dello sviluppo disegnato per il "sistema di reti": dalle reti di ambito a quelle di scopo. Un dibattito tutt'altro che risolto.

mostra nella realtà molti elementi critici proprio nel rapporto "funzionale" tra il target di miglioramento individuato (in modo vincolato) tra gli *Esiti*, e i *Processi* (anch'essi pre-definiti nel protocollo) che enumerano e "repertorizzano" l'operatività concreta della scuola.([7])

A partire dalla analisi dei diversi RAV e dei conseguenti PDM, gli elementi critici più rilevanti sono i seguenti

1. Gran parte delle scuole analizzate hanno individuato un numero troppo elevato di "processi" da investire con un programma di miglioramento. Ciò oltre che costituire una oggettiva difficoltà nell'individuare i singoli progetti di miglioramento ha spesso reso opaco il nesso funzionale tra *esiti e processi*. (Vincolo formale del modello)
2. Le esigenze di impegno di miglioramento su alcuni processi (segnatamente quelli relativi alla progettazione didattica) sembrano riferirsi ad una sorta di impegno generale di "innovazione", non necessariamente connesso causalmente agli esiti di apprendimento (come vorrebbe il modello)

   Per esempio l'obbiettivo di *"abbassare del 10% la varianza dei risultati delle prove standardizzate di italiano"*, si può trovare abbinato ad un progetto di miglioramento che "reclama" la necessità di elaborare *"curricolo verticale"*. E contemporaneamente di dotarsi di *"prove comuni" di valutazione* degli studenti, o di *"incrementare le dotazioni digitali nelle classi"*. A parte la coerenza causale discutibile è evidente che se ciascuna di queste direttrici deve essere tradotta in "progetti" con cadenze, misure, verifiche annuali-triennali, l'impegno della scuola diventa di difficile gestione, a meno di annacquarne e conformizzarne i significati.
3. In tale modo non solo di opacizza il nesso tra processi e esiti, ma si va oltre la semantica stessa di "miglioramento". Il progetto "individuazione di un "curricolo verticale" (qualunque cosa ciò significhi…) andrebbe "classificato" nella categoria dell'innovazione, non del miglioramento. (i due concetti non coincidono).

   E non si tratta solo di semantica ma di "realismo e realizzabilità" del PDM: costruire "prove di verifica comuni" con tempi, strumenti, caden-

[7] A conferma di tale "campo critico" la assoluta maggioranza delle scuole che hanno avanzato domanda di consulenza alla rete AUMIRE (oltre 80 scuole) e alla quale stiamo organizzando la risposta, ha formulato come oggetto problematico *"la coerenza tra RAV e PDM, con eventuali necessità di semplificazione/verifica"*. Naturalmente è possibile far risalire tale approccio critico alla intensa formazione (160 ore) che abbiamo organizzato per la realizzazione dell'intera procedura RAV-PDM cercando di superare le tentazioni e semplificazioni "dell'adempimento".

ze e verifiche, è cosa assai diversa che riconvertire e riunificare la cultura professionale di docenti di gradi diversi di scuola.
Mi si permetterà di rilevare, in tal caso, una sorta di "conformismo innovativo" che recupera impropriamente in sede di valutazione alcune suggestioni esortative del confronto pedagogico-didattico "istituzionalizzato". (Le "geometrie" del curricolo: verticale, trasversale, continuo…)

Si potrebbe moltiplicare l'esemplificazione alimentandola direttamente dall'osservazione sul campo. Ma occorre qui evitare di cadere nella stessa "trappola concettuale" del citato "determinismo" valutazione/miglioramento.
Le scuole, nella loro autonomia autoanalitica, sia pure con approssimazioni, hanno individuato anche "aree complesse" di miglioramento (un programma, non un progetto…) con nessi non necessariamente immediatamente causali con gli esiti. Hanno elaborato idee sul come "potremmo lavorare meglio e con migliori risultati".
A parte eventuali errori effettivi (ve ne sono, per esempio nella lettura/interpretazione dei dati…) quelle scelte vanno comunque rispettate, e quei "programmi" apprezzati per il loro significato.
Dunque, sarebbe bene "articolare" concettualmente con maggiore complessità il nesso tra RAV e PDM, pur mantenendo l'esigenza di un rigoroso "progetto di miglioramento"

I vincoli intrinseci del modello di miglioramento PDCA

Come è noto a completamento del RAV, alle scuole è stato proposto un "modello" di individuazione e gestione del progetto di miglioramento da parte dell'INDIRE. L'Istituto ha di fatto assunto un modello PDCA e ne ha proposto una versione fedele e completa come "guida" alla progettazione scolastica.
A tale proposta affiancò a suo tempo anche quella di un intervento consulenziale a supporto. Di quest'ultimo impegno per la verità non vi è traccia operativa significativa.
Quanto al "modello" esso è senz'altro "fedele" allo schema PDCA, e propone una "organizzazione" del progetto, formalizzandone procedure e sequenze.
Come noto la struttura del modello PDCA è riassumibile come di seguito
PLAN

- Definire il gruppo di miglioramento

- Descrivere e comprendere il fenomeno
- Ipotizzare le cause
- Identificare la causa radice
- Identificare le possibili soluzioni
- Valutare il rapporto Costi/Benefici per ogni soluzione
- Definire gli obiettivi (*realizzabili con le risorse disponibili*)
- Pianificare le azioni di miglioramento (soluzioni)

DO

- Implementare le soluzioni

CHECK

- Verificare e monitorare le soluzioni

ACT

- Standardizzare le soluzioni (far diventare standard il nuovo metodo di lavoro)
- Estendere le soluzioni a tutte le aree simili dell'Organizzazione

Naturalmente il modello PDCA non è l'unico, e neppure la sua proposta è "vincolante" (non sono esclusi altri modelli), anche se alle scuole è parso come un "modello" da generalizzare.
Ma, assunto come tale, si trova a interagire contraddittoriamente con i processi critici descritti sommariamente in precedenza.
Per esempio nella contraddizione concettuale e operativa tra "Piano di Miglioramento" e "Programma di Miglioramento".
L'ampiezza che nella maggior parte dei casi le scuole hanno dato alle loro scelte di miglioramento (vedi sopra: pluralità ampia di obiettivi), configurandole come "Programmi" a volte complessi ed articolati, male si adatta alla formalizzazione del "modello" che è tanto più efficace quanto applicata a "Progetti" con obiettivi ben identificati.
Basti considerare il fatto che in una applicazione "scientifica" e coerente del modello PDCA, l'identificazione degli obiettivi è esito di una sequenza di azioni preliminari essenziali (vedi nello schema precedente). Nella connessione RAV-PDM prevista nel modello RAV, i passi essenziali iniziali dello schema precedente (lo studio del problema, l'analisi delle cause, l'identificazione della causa-radice, ed anche l'individuazione del gruppo di miglioramento) sono di fatto sussunti entro la fase di compilazione del RAV, e non trovano invece collocazione esplicita nel processo autoanalitico che dovrebbe impegnare le scuole.

Nelle richieste di consulenza che abbiamo ricevuto come rete, spesso la carenza più rilevante che rende problematico il rapporto RAV-PDM è per esempio l'assenza di una approfondita e collettiva analisi delle "cause" e individuazione della "causa radice" che è preliminare alla individuazione degli obiettivi.
Se tale lavoro non viene affrontato e risolto e non solo a livello del gruppo di miglioramento, ma investendo la cultura organizzativa complessiva, anche le procedure per "validare" gli obiettivi (analisi costi/benefici, alternative, analisi delle risorse ecc. previste dal modello INDIRE) rischiano di essere un puro esercizio formale, per di più defatigante a fronte delle scelte plurime delle scuole.
L'analisi delle cause, per esempio, può giovarsi di strumenti e modelli formalizzati (dal diagramma di Ishikawa, al 5W…) e procedere per *brain storming* collettivi; ma proprio tale esercizio, nella tradizione "collegiale" della scuola non è del tutto agevole: richiede un impegno non solo di tempo e risorse, ma anche di "ristrutturazione culturale".
Si pensi p. es. ad un gruppo di docenti che si misuri con la ricerca della "causa" della alta variabilità dei risultati nelle prove standardizzate tra le classi a confronto … o comunque sulle cause della variabilità dei risultati e delle valutazioni degli alunni.
È evidente la problematicità della gestione della "ricerca delle cause" di risultati non soddisfacenti in una scuola, o della variabilità della loro distribuzione tra le classi, anche a fronte della conclamata e predicata collegialità del lavoro docente.
L'invito precedente ad "articolare" concettualmente con maggiore complessità il nesso tra RAV e PDM trova qui ulteriore fondamento.
Quel necessario momento autoanalitico non può essere semplicemente sussunto entro la compilazione del RAV.
Ciò si può fare anche mantenendo la "coerenza del modello", semplicemente ricordando che di un "modello" si tratta.
Tale consapevolezza dovrebbe consentire sempre di "ricalibrare" la significatività e la rilevanza dei dati ricavati da un "modello" e di correggerne le parzialità.
Con una esplicita condizione: il coordinamento di ruolo e di operatività dei due Istituti di ricerca nazionali (INVALSI e INDIRE) ed il loro rapporto con le scuole, è essenziale proprio per non consegnare l'intero processo che ormai investe la totalità delle scuole alle rispettive formalizzazioni di "modellistiche" cui le scuole devono attenersi.

La ricerca educativa (la valutazione ne fa parte costitutiva e fondamentale…) non può configurarsi riduttivamente come attività di centri nazionali che forniscono schede, griglie, modelli…
Se si comprende la necessità "sistemica" di tali "mappe", occorre sempre tenere presente che ad esse non può ridursi l'esigenza di un approccio "clinico" che invece è essenziale sia per comprendere che per far "operare meglio" la singola scuola. Come già ricordato "la mappa", per utile che sia, non è "la città".
E i due "utilizzatori" dei processi di valutazione dell'organizzazione scolastica– il decisore politico e amministrativo a livello di sistema, e la singola organizzazione in chiave "formativa" – necessitano di una gamma estesa di strumenti: dalle "griglie" alla "clinica".
INDIRE e INVALSI non possono interpretare solamente il ruolo di interpreti del "quartier generale".

Estensioni del significato dei PDM

L'avvertenza precedente, e la cautela critica con la quale osservare "gli strumenti e gli osservatori" più volte richiamata più sopra, ricevono una sottolineatura ancora più marcata dal fatto che il nesso RAV-PDM con il suo travaso mediato entro il PTOF, sembra estendere il suo significato oltre gli oggetti di valutazione di cui si occupa originalmente ed esplicitamente: gli esiti dei processi di insegnamento/apprendimento e l'operatività e le caratteristiche della organizzazione scolastica che producono tali esiti.
Quel nesso pare infatti riproporsi come ancoraggio e riferimento per il "terzo oggetto" che completerebbe la matrice della valutazione: valutazione dei "prodotti", valutazione delle "organizzazioni"; *valutazione delle persone nella organizzazione*.
Si tratta del segmento mancante (e non da ora) nella storia del nostro sistema di istruzione, e che dovrebbe completare il disegno del Sistema Nazionale di Valutazione (sullo sfondo rimane ancora la Rendicontazione Sociale, ed è oggi all'ordine del giorno).
Inutile ricordare la accidentata e contraddittoria storia della valutazione del personale nella scuola italiana: richiederebbe una ricostruzione che esorbita queste note.
È certo però che l'insieme delle informazioni, dei "dati", dei risultati della prima applicazione degli strumenti e dei componenti del SNV sembra ispirare un percorso apparentemente semplificato verso l'esplorazione della va-

lutazione del personale, a partire dai Dirigenti Scolastici, parametrata prioritariamente sul PDM.
Rischio da scongiurare.
Qui basti ricordare che la "valutazione delle persone nella organizzazione" è campo di ricerca permanente e di miglioramento continuo.
La consapevolezza della complessità intrinseca della valutazione delle persone, specie in organizzazioni che sono fondate sulla prevalenza del "lavoro vivo", sulla natura culturale ed intellettuale del lavoro stesso e sul suo consistere in un "rapporto" (nella scuola, come in altri lavori di cura alla persona, per altro…) deve costituire misura e attenzione critica alla effettiva esaustività di repertori, griglie, indicatori, questionari, causalità funzionali.
In questo campo il percorso inferenziale che conduce dai dati alle informazioni, dalle informazioni ai sintomi, dai sintomi alla diagnosi e dunque alla elaborazione del giudizio, è un percorso "clinico" per antonomasia e non è riducibile a causalità funzionalistiche e monovariabili.
Da aggiungere solamente che il pericolo paventato di tale riduzionismo (il dirigente scolastico valutato sul PDM…) retroagisce inevitabilmente come elemento di deformazione potenziale dello stesso percorso RAV-PDM.
La cura con la quale definire protocolli e strumenti è perciò bivalente: non si può correre il rischio, per semplificare il modello di valutazione dei DS, di destabilizzare a ritroso anche quelle parti di Sistema di Valutazione che faticosamente si vanno consolidando.
Io sono più che convinto della necessità strategica di costruire un sistema di valutazione del personale. Ma proprio per questa convinzione non vorrei se ne sprecasse l'occasione (ancora una volta…) per opportunismi/semplificazioni amministrativo-burocratici, o per convenienze corporative, per miope ricerca di consensi politici. O per la somma "funzionale" di tali istanze contraddittorie, unificate dalla approssimazione scientifica.