VALUTARE E/È DARE VALORE

Premesse

1. Il gioco di parole contenuto nel titolo della comunicazione è utile a richiamare il fatto che, essendo assegnazione di valore, ogni processo di valutazione non può che fare riferimento ad un "quadro di valori" in relazione ai quali legittima, condivide ed estende e potenzialmente socializza il suo significato.
   Riferendoci, come qui facciamo, non alla generica ed universale umana attività di valutazione (rielaborazione del giudizio) che contrassegna il nostro vivere (non si può non valutare), ma ad un "sistema organizzato" e istituzionalizzato di valutazione, che non può che fondarsi su un collettivo riconoscimento, tale quadro di valori deve essere esplicito e dichiarato.
   Sappiamo certamente che sia nella osservazione, sia nelle "misure" e nell'analisi dei dati, sia nella elaborazione del giudizio, operano comunque valori non sempre espliciti e dichiarati, ma spesso storicamente stratificati, impliciti, a volte occultati ma non per questo meno operativi. Si tratta di una consapevolezza che deve marcare profondamente la professione e la cura del valutatore.
   Ma dovendo strutturare e configurare un "sistema organizzato" di valutazione, la esplicitazione e dichiarazione del quadro di valori cui ci si riferisce è il fondamento essenziale.
   Ci valutano i nostri genitori, i nostri figli, i nostri fidanzati e amanti…nessuno usa un protocollo organizzato … eppure spesso …"ci azzeccano".
   Ma qui discutiamo di una valutazione "di sistema". Bisogna riconoscere la verità sostanziale della affermazione precedente, ma anche comprendere che il "protocollo" è diverso.
2. Il processo di valutazione è sempre composto da almeno due "passi": l'osservazione (e a volte misurazione) dei dati e la elaborazione del giudizio.
   Un certo grado di incertezza e di discrezionalità contrassegnano sia il primo processo (osservazione e misurazione), sia il secondo.
   L'elaborazione del giudizio è infatti la conclusione, necessariamente provvisoria, di un percorso inferenziale che partendo dalla osservazione e misura, assembla i dati così ricavati organizzandoli in modo significativo (diventano "informazioni"), organizza le informazioni in "sintomi" e i "sintomi" in ipotesi diagnostiche.
   Come ovvio un grado di incertezza è presente in ognuno di questi passi, dalla precisione e adeguatezza degli strumenti di misura, alle deformazioni dell'osservazione, alla difficoltà di connettere informazioni e diagnosi. *È il procedere fondamentale della ricerca scientifica che accomuna discipline anche assai distanti: dalle scienze naturali, alla medicina, alla filologia, dalla storia e storia dell'arte, alla archeologia, alla antropologia.*
   Una differenza fondamentale tra discipline e nel loro specifico modello di ricerca è che nella ricerca sociale non è applicabile il paradigma della variabile indipendente e l'approccio controfattuale. Non si può isolare una sola variabile e, agendovi, misurare il comportamento di tutte le altre. (Per esempio pensare di "provare" che l'incentivo materiale migliori la qualità della prestazione. Al massimo si può constatare ex post e correlando non "causalizzando")
   Dunque la elaborazione diagnostica deve costantemente misurarsi con la complessità multivariabile di ciò che si valuta. Una delle avvertenze fondamentali per chi si misura con la valutazione di sistemi complessi è proprio quella di tenere sotto controllo la tentazione "riduzionista" sempre in agguato che cerca la "semplificazione" della catena inferenziale citata.
3. La elaborazione del giudizio è la fase della valutazione più delicata e coinvolgente del processo valutativo. Spesso si tenta di attenuarne l'inquietudine, moltiplicando e complessificando la strumentazione della misura, alla ricerca di una "indiscutibile" oggettività, o di un supporto confortante all'incertezza della diagnosi ed alla elaborazione

del giudizio.
Aforisma che spesso ripeto: *meglio strumenti semplici e pensieri complessi, poiché il reciproco (strumenti complicati e di difficile gestione, e pensieri meccanici e rudimentali) manda fuori bersaglio qualunque modello valutativo.*Evitare l'accanimento strumentale.

4. La valutazione, quale ne sia l'oggetto (le organizzazioni, le persone, i "prodotti") mette capo sempre a relazioni asimmetriche, tra il valutatore e il valutato.
   Il grado di asimmetria è ovviamente determinato dalla distanza tra soggetto e oggetto della valutazione (valutazione esterna e autovalutazione segnano le due polarità).
   Ma anche nel caso della autovalutazione o della valutazione tra pari, l'asimmetria è intrinseca alla relazione che si mette in atto.
   Come tutte le relazioni asimmetriche, rielabora elementi di sofferenza e fantasmi: colpa, paura, fuga dal lato dell'oggetto di valutazione; derive sadiche, pigmalioniche, risarcitorie dal lato di chi valuta.
   Il processo di valutazione necessita perciò di "cura" e di attenzione clinica. La necessità di tale attenzione non può essere soddisfatta semplicemente attraverso la proposizione "consolatoria" dei processi autovalutativi o della *peer evaluation* (tale invocazione, anzi, finisce per mortificare lo stesso significato di tali modelli). Non c'è mai "parità" tra valutato e valutatore nel momento della elaborazione del giudizio
   I fantasmi che accompagnano la relazione valutativa possono esprimersi apertamente in termini oppostivi, o generare opportunismi cosmetici. In entrambi i casi mettono in pericolo il processo valutativo ed i suoi significati sia attraverso il conflitto, sia con l'adattamento contingente. Perciò la cura sapiente ed attenta è ingrediente fondamentale per la rielaborazione positiva della relazione.
5. La matrice della valutazione (vedi schema) è assai ampia e complessa. La condizione essenziale per promuovere la sua "accettabilità sociale", il consenso e la partecipazione, la cura e la clinica degli inevitabili fantasmi, è che la matrice operi per il possibile simultaneamente: "tutti sono valutati".
   Ciò vale anche per chi assume possibili ruoli professionali di "valutatore" (in particolare delle persone e delle organizzazioni): la "professione del valutatore" necessita sempre di "supervisione".

Lo schema riassume la "matrice orizzontale" della valutazione: quella che dovrebbe rappresentare l'impegno complessivo di un Sistema Nazionale di Valutazione.
Come è facile riscontrare, i diversi oggetti di valutazione fanno riferimento a strumenti, metodologie, protocolli specifici, diversi tra loro (valutare le persone e le organizzazioni richiede strumenti diversi). Ma tra i diversi protocolli e metodiche vi sono confini comuni e a volte sovrapposizioni (per esempio non si valutano le persone ma "le persone nell'organizzazione"..) In generale vi è un "ordito comune" che collega le diverse "trame" del disegno valutativo, ed è costituito da una comune "cultura della valutazione" entro la quale i diversi oggetti, le diverse metodologie, i diversi protocolli si riconnettono. E, nel caso di un sistema pubblico riferito a "diritti" (come la scuola) si riconnette il senso stesso del valutare come elemento essenziale del "patto sociale e di cittadinanza".
E si tratta del problema essenziale per la scuola italiana e le professionalità che in essa operano e i valori e le scale di valori che essa rielabora, sia esplicitamente che nelle sue stratificazioni e riproduzioni storiche che rimangono spesso implicite e latenti.
E' infatti su tale substrato che si definiscono i "valori" che danno significato alla "valutazione". Sotto tale profilo il dibattito politico (?!) che ha accompagna la faticosa costruzione del Sistema Nazionale di Valutazione non rappresenta certo, a mio parere, una apprezzabile manifestazione della "cultura della scuola" socialmente diffusa e condivisa

La matrice della valutazione

Oggetti di valutazione		Metodologie	Strumenti e protocolli	Chi	Cosa	Perchè
Organizzazione	**auto**	✓ **Controlli interno** ✓ **Autoanalisi/ autovalutazione**	✓ **Controllo di gestione** ✓ **Modelli autovalutativi**	✓ **Organismi interni**	✓ **Cultura organizzativa** ✓ **Efficacia, efficienza economicità** ✓ **Accountability**	**Miglioramento Rinforzo Premio**
	etero	✓ **Controllo esterno** ✓ **Rilevazioni/comparazioni**	✓ **Procedure certificative**	✓ **Assessor professionali**		
Personale	**auto**	✓ **Portfolio personale** ✓ **Valutazione tra pari**	✓ **Verifica progettazione didattica e obiettivi di ruolo** ✓ **Esiti formativi**	✓ **Organismi interni**	✓ **Risultati** ✓ **Comportamenti** ✓ **Competenze**	
	etero	**……**	**……**	✓ **Assessor professionali**		
Prodotti	**auto**	✓ **Valutazione formativa**	✓ **Teacher assessment**	✓ **Docenti**	✓ **Formazione** ✓ **Apprendimenti**	
	etero	✓ **Testing nazionale**	✓ **Rilevazioni nazionali**	✓ **Istituto Valutazione**		

Valutazione e autovalutazione
Si tratta dello snodo fondamentale che organizza la matrice complessiva della valutazione.
Tra i due modelli vi è comunque un rapporto complesso. Si veda lo schema seguente

Autovalutazione	Valutazione esterna
➢ **Soggetto interno** ✓ **Condivisione**	➢ **Soggetto esterno** ✓ **Terzietà**
➢ **Specificità** ✓ **Cultura organizzativa**	➢ **Prestazioni standard** ✓ **Obiettivi generali di sistema**
➢ **Protocolli autocostruiti** ✓ **Ricerca azione**	➢ **Protocolli somministrati** ✓ **Ricerca esterna**
➢ **Osservatore prossimale** ✓ **Amico Critico**	➢ **Osservatore professionale** ✓ **Osservatore distante**
➢ **Manutenzione permanente dei protocolli**	➢ **Stabilità di modello: seriazioni storiche**
➢ **Diagnosi** ✓ **Miglioramento**	➢ **Rating** ✓ **Riconoscimenti/finanziamenti**

È evidente che il problema è il posizionamento che, nel modello operativo concreto, si definisce e dichiara nell'itinerario tra auto ed etero valutazione. Anche il modello più "interno" di autovalutazione richiede sempre la figura dell'osservatore esterno, sia pure ricondotta a quella che viene indicata come "amico critico".
Un assennato sistema di valutazione coniuga entrambi gli approcci, mettendone a frutto i pregi di ciascuno e controllandone i difetti.
L'autovalutazione, per esempio, quale che ne sia il modello di riferimento, implica sempre un impegno dell'organizzazione (delle persone nell'organizzazione) alla auto-osservazione, alla raccolta di dati e informazioni significative, all'autoanalisi ed alla autocritica.
Sopratutto se, come nella maggior parte dei modelli sperimentati, il processo non è autoreferenziale, ma contempla l'azione de "l'amico critico", il vero valore aggiunto di un processo auto valutativo (prima ancora del rigore dei suoi risultati) è rappresentato dal fatto che esso è un buon indicatore della "propensione al miglioramento".
Viceversa la valutazione esterna che non sappia interrogare e interloquire con l'impegno di autoanalisi e di raccolta di dati e osservazioni significative relativamente ai propri processi e risultati, rischia sia di trascurare ciò che non sia immediatamente evidente (le organizzazioni sono sistemi complessi..) sia di declinare un "paradigma avversativo" (esplicito o latente) capace di mandare "fuori bersaglio" anche il più minuzioso e "oggettivo" modello di valutazione esterna.
Spesso, come si sa, "l'ordine apparente" (organigrammi, deleghe, commissioni..) nasconde il disordine sostanziale; e viceversa: una organizzazione apparentemente "disordinata" funziona sulla base di un solido legame di condivisione, per quanto sia latente.
Il posizionamento lungo l'itinerario auto/etero, deve essere esplicito e dichiarato, a partire dalla consapevolezza che agli estremi di tale itinerario si collocano i rischi e i difetti di fondo di ciascun modello: da un lato la "collisione" tra valutato e valutatore; dall'altro la "collusione" tra i due protagonisti.
Nella costruzione del SNV in cui la scuola italiana è impegnata, non sempre vi è esplicita chiarezza del rapporto auto-etero.
A volte il richiamo all'autovalutazione sembra assumere un significato "consolatorio" e cautelativo rispetto alle reazione che innesca l'etero valutazione. E in tal modo se ne sottovaluta proprio il significato di indicatore della "propensione" al miglioramento, e si rischia di declinarla come "adempimento"… D'altra parte i protocolli e le professionalità necessarie per l'etero valutazione sono ancora in via di definizione, soprattutto per quanto riguarda i caratteri, le competenze, la

supervisione di assessor professionali, senza quali non si fa "valutazione esterna" in un sistema di istruzione come quello italiano che non ne ha alcuna tradizione consolidata.

La matrice verticale della valutazione

Nella discussione, spesso aspramente conflittuale e approssimativa che caratterizza il dibattito pubblico sulla valutazione nella e della scuola, ci si chiede provocatoriamente a cosa davvero possa giovare l'impegno di risorse, professionalità, lavoro che si vorrebbero dedicare alla costruzione del Sistema Nazionale di Valutazione.

Fuori dalle polemiche più o meno giustificate che accompagnano tali esperienze credo che la risposta sostanziale stia in quella che io chiamo la "matrice verticale" della valutazione e che, per la verità, viene spesso ignorata da tutti i soggetti impegnati, sia quelli che si sentono "vittime" dell'istanza valutativa, sia quelli che ne sono i sostenitori, promotori, esecutori.

La matrice verticale della valutazione è quella rappresentata di seguito e che si sviluppa su cinque livelli. Il suo oggetto è la "valutazione della politica pubblica" cui fa capo l'oggetto (nel nostro caso la scelta di costruire un Sistema Nazionale di Valutazione per il sistema Nazionale di Istruzione

Valutazione di sistema: la matrice verticale

1. **Valutazione dei bisogni ai quali una politica pubblica deve rispondere**
2. **Valutazione della "teoria" (interpretazione, priorità, individuazione degli strumenti) che è sottesa al programma di politica pubblica**
3. **Valutazione del processo e della implementazione del programma**
4. **Valutazione dell'impatto e degli effetti**
5. **Valutazione di efficienza nella esecuzione del programma**

Lo schema a cinque livelli ha una caratteristica: ciascun livello di valutazione ha strumenti e protocolli propri, ma la giustificazione e le ragioni e i giudizi che si rielaborano a ciascun livello interrogano quello immediatamente precedente.

La valutazione risale perciò dai risultati osservati nella esecuzione dei programmi (quinto livello) fino alle scelte fondamentali di politica pubblica operate dal decisore (quali scelte per rispondere a quali bisogni pubblici).

L'estraneità della cultura valutativa nella cultura scolastica nazionale è testimoniata certamente dal fatto che nelle stesse ipotesi di costruzione del SNV, ci si riferisca sostanzialmente al quinto e quarto livello…Vale a dire quelli che sono ricompresi nella "matrice orizzontale" prima descritta. Non si risale (nel senso che non sono previsti soggetti e strumenti istituzionali) nella valutazione delle strumentazioni e condizioni di implementazione dei progetti di "politica pubblica" né delle "teorie" interpretative sulle quali si costruiscono tali progetti.

E' ovvio che al primo e secondo livello la valutazione interloquisce direttamente con le scelte politiche; ma proprio per tale motivo la dimensione "tecnica" del valutare diviene essenziale, e andrebbe opportunamente organizzata con "istituti e soggetti terzi" a far da ausilio ai *policy makers*.

Si potrebbero fare molti esempi: l'ipotesi del collegamento funzionale tra incentivi materiali al miglioramento dei processi e qualità dell'istruzione, è comprovata da valutazione soddisfacente, o la realtà di alcune esperienze la falsifica ampiamente (vedi progetto VSQ)? L'impegno all'investimento in tecnologie della comunicazione, le modalità della loro distribuzione, hanno effetti reali e diretti sui risultati di apprendimento, o sono effetti indiretti attraverso il miglioramento degli ambienti di apprendimento (vedi cl@ssi 2.0, o PNSD)? Quali sono i fattori di mediazione e collegamento tra risultati dell'apprendimento e contesti socioeconomici di attività della scuola (vedi scelte dei PON-Regioni obiettivo)? Su quali fattori è possibile e opportuno agire?

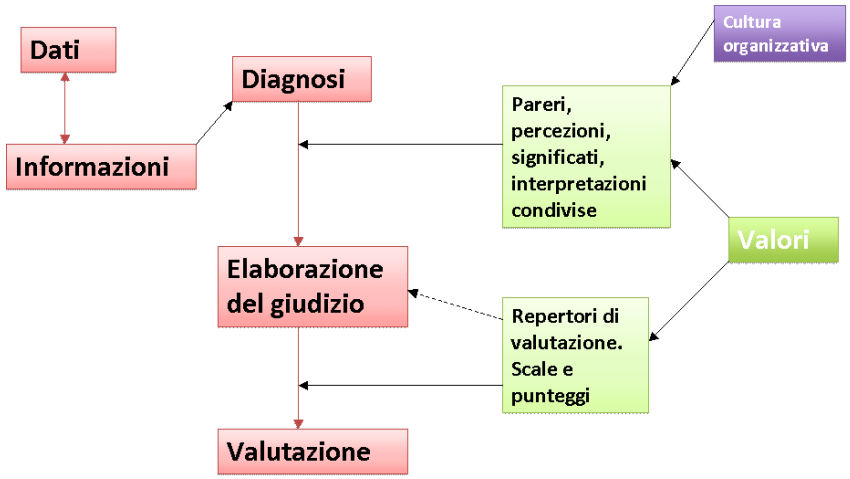
E così via: *una intera storia della sperimentazione e dell'innovazione sistemica nel nostro Paese è priva di riscontri valutativi*, che non siano riferiti esclusivamente agli ultimi due gradini della sequenza citata.
Spesso le scelte di politica pubblica, che hanno il loro proprio luogo di confronto e di decisione, si incardinano su "teorie interpretative" che ispirano progetti, impegno di risorse, condizioni di implementazione, che rimangono però in assenza di effettivo riscontro valutativo. Non c'è ***"policy",*** ma tutto viene declinato come ***"politics".***
Declina sull'orizzonte la responsabilità e le competenze dei "policy makers"..
Credo che tali osservazioni possano non solo dare conto della ostilità esplicita o latente che comunque suscitano le diverse ipotesi valutative di carattere sistemico (dalle organizzazioni, alle persone, agli apprendimenti) ma anche della necessità di uno strumento essenziale per contenerne gli effetti più negativi: costruire e rendere interrogabile un sistema di valutazione che possa investire la stessa "politica pubblica" e le scelte operative dei suoi decisori e costruttori (e dunque essere strumento della stessa partecipazione e controllo pubblico).
In questo senso, per esempio, andrebbero sottoposti a particolare attenzione gli assetti e istituzionali e le prerogative di autonomia conferite agli istituti nazionali della ricerca educativa, come INVALSI e INDIRE (comunque configurati come "dipendenti" dal MIUR..)

La valutazione in sistemi complessi e il paradigma indiziario

C'è un approccio alla problematica della costruzione di un Sistema Nazionale di Valutazione che in alcune proposte rielabora un realistico riduzionismo semplificante.
In sostanza: a partire da una esaustiva e condivisa definizione di cosa sia una "buona scuola", o un "buon docente", o un buon Dirigente scolastico, o un buon studente, l'attività valutativa servirà a misurare gli scostamenti della realtà da tale modello. Su questa base si elabora il giudizio valutativo e si individuano le aree, i temi, i progetti di miglioramento.
Se il "buon modello" è descritto con sufficiente precisione, ed è in grado di quantificare e dare misura di tutto ciò che è quantificabile, il confronto tra realtà e modello, operato a livello di sistema consente anche di rielaborare non solo un "giudizio specifico" ma anche una fondata comparazione tra le diverse realtà e oggetti di valutazione.
Se ne ottiene cioè anche una diagnosi sistemica.
E' del tutto evidente che tale approccio, pur scontando il riduzionismo di impostazione, presenta anche indubitabili e realistici vantaggi. In particolare se si tratta di rielaborare diagnosi complessive che necessariamente "ricomprendono" le specificità delle singole situazioni e le ridistribuiscono entro la "statistica" del sistema generale.
Tra tale approccio e quello precedentemente descritto legato all'esercizio incerto e meticoloso del paradigma indiziario, vi è una differenza fondamentale: si tratta però di "due sguardi".
E il "doppio sguardo" è condizione essenziale per apprezzare la "profondità" della visione.
Non contrapposizione, dunque tra i due approcci, ma la giudiziosa compenetrazione e l'esercizio e l'esplorazione delle potenzialità ricomprese in ciascuno, ponendo attenzione sia ai rischi del riduzionismo che rendono incapaci di cogliere la complessità e specificità dei singolo oggetti, sia a quelli del trascurare le esigenze sistemiche che comunque si pongono in un sistema sociale, istituzionale, organizzativo come è quello dell'istruzione che necessita di strumenti adeguati per aumentare la razionalità del decisore politico ed amministrativo.
Voglio solamente sottolineare che l'approccio "clinico" per una elaborazione del giudizio (della diagnosi) capace di tenere conto della specificità e complessità multi variabile di una scuola, è fondamentale venga assunto nella valutazione esterna come "bilanciamento" dei suoi rischi sanzionatori; esattamente come la portata e le conseguenze della comparazione sistemica devono essere assunti come sintomi importanti proprio nel tentativo di ricostruire il giudizio valutativo della singola e specifica situazione in rapporto al sistema di cui fa parte, evitando il rischio di riproporne semplicemente la sua "unicità e specificità".
Tale equilibrio di sguardi è certamente una delle caratteristiche fondamentali che deve avere chi si occupa di valutazione ad ogni livello: dai nuclei interni alle scuole, agli ispettori, ai (futuri?)

valutatori.
D'altro canto, anche il processo che ho indicato come "percorso inferenziale" che caratterizza il paradigma indiziario, è tutt'altro che asettico e "neutrale" rispetto al contesto sistemico. Anzi.
Lo schema seguente tenta di rappresentare la complessità di tali rapporti

Dai dati alla elaborazione del giudizio:
il percorso inferenziale dai "valori" alla "valutazione"



Si tenga conto che proprio la complessità multivariabile delle organizzazioni scolastiche intreccia valori e scale di valori esplicite e dichiarate e, come in tutte le organizzazioni, latenze e stratificazioni non esplicite che spesso sono il portato di sedimentazioni storiche non immediatamente riconoscibili.
(Basterebbe pensare, solo per fare un esempio, alle diverse scale di valore che sono assegnate alle diverse discipline di insegnamento, pure all'interno di una affermate e predicata "eguaglianza" del loro valore formativo e dei docenti che le interpretano. La "cultura sociale" spesso avvalora, senza discriminanti, tali scale di valore latenti, e per tale via influisce e condiziona il processo valutativo. Si pensi ad una "questione dibattuta" (?!) come quella del "primato" del Liceo Classico ed al suo inconsistente fondamento reale).
L'analisi critica, il disvelamento, la tensione alla falsificazione fanno parte essenziale di una autentica cultura della valutazione.

Valutazione come strumento per alimentare la razionalità del decisore

Si è detto in precedenza che sul piano sistemico il modello valutativo che è diretto a misurare gli scostamenti tra un ipotetico modello di "buona scuola", di buon docente o di buon Dirigente, e la realtà specifica osservata, nella sua semplificazione può produrre risultati utili.
Non tanto per alimentare la propensione al miglioramento della specifica posizione (scuola, docente, dirigente…) quanto per alimentare la razionalità del decisore, politico ed amministrativo.
Tale procedura consente infatti di raccogliere e confrontare una gran messe di dati e di indicare in tale comparazione i differenziali positivi e problematici del sistema.
Da qui a risalire, nella matrice verticale della valutazione (vedi sopra) alla adeguatezza, pertinenza, efficacia comprovata delle stesse scelte di strategia di politica pubblica e della implementazione operativa di esse.
Anche in tale caso occorre però qualche avvertenza a non declinare semplificazioni inaccettabili, sia per la non appropriatezza tecnica, sia perché (come tutte le semplificazioni) finiscono per ostacolare la fatica della ricerca e dei necessari approfondimenti (La dimensione della ricerca è connaturata alla valutazione..).
La comparazione dei dati, l'evidenza dei differenziali, degli scarti, consentono (e più sono significative le rilevazioni e le distribuzioni dei dati, più è interessante la comparazione) certamente di innescare ipotesi valutative fondate e ipotesi diagnostiche da verificare.
Ma non è sufficiente tale esplorazione per parlare tout court, come spesso si fa in tali casi, anche in

documenti ufficiali, di *standard* o di *benchmark*.
Queste ultime definizioni sono ovviamente legate all'uso attento e sapiente della strumentazione statistica applicata a rilevazioni empiriche sul campo, attente e sempre più pertinenti. Ma *Standard e Benchmark* sono categorizzazioni che, pur fondandosi sulla strumentazione statistica e la comparazione dei dati, non si esauriscono in essa.
Per definire standard e benchmark i dati vanno declinati rispetto a parametri di "qualità". Non è sufficiente la mera "comparazione". È necessaria la scelta politica e culturale per collegare le prestazioni rilevate dai dati a criteri di qualità delle prestazioni stesse.
E qui la riflessione e l'approfondimento indicano due fronti di sviluppo: il primo è relativo alla definizione di "livelli essenziali di prestazione" (una definizione che ha valore costituzionale riferendosi alla organizzazione di servizi pubblici che siano risposta operativa a diritti di cittadinanza. Titolo V Cost. Art. 117). Nella scuola siamo ancora lontani dalla ricerca che sarebbe necessaria e che non può non essere condotta sulle prestazioni materiali sul campo (esattamente come in Sanità nella quale si parte dalle cartelle cliniche.)
Il secondo fronte di approfondimento, dovendo esplorare un versante "qualitativo" (la qualità delle prestazioni offerte dalle scuole) non può che fare riferimento agli strumenti ed alle metodologie della valutazione esterna.
Non per costruire graduatorie e/o posizionamenti, ma per ricercare le condizioni e gli standard di qualità possibili ed i loro costi e condizioni di esercizio. Solo la valutazione "esterna" (che sarà ovviamente sempre in rapporto con i diversi modelli di autovalutazione, ma se ne distingue sia in termini di principio che di strumenti che di interpreti) può assolvere a tale compito

Il sistema nazionale di valutazione e la valutazione delle persone

Si è detto in premessa che quando si parla di valutazione del personale non ci si riferisce alle "persone", ma "alle persone nell'organizzazione".
La delicatezza e problematicità di tale processo valutativo sta proprio in tale nesso. Da un lato, infatti, vi è la persona con le sue caratteristiche, la sua storia, la sua irriducibile "identità". Dall'altro vi è un contesto nel quale la persona vive gran parte del proprio tempo e del proprio impegno non per "vocazione" o "piacere", ma perché vincolato da necessità (il lavoro, il reddito, i bisogni); e inoltre vive in tale contesto sempre a contatto con altre persone che "non ha scelto" di frequentare ma che condividono tale reciproco condizionamento e obbligo di contiguità.
Il piacere o la vocazione a svolgere un certo lavoro o ad avere prossimità con colleghi sono ovviamente variabili importanti e positive; ma certo un protocollo valutativo deve considerarle "di contorno" e "gratuite".
"L'esperienza e la scienza" esercitate nelle funzioni della "Gestione delle Risorse Umane" (come si recita nella cultura di impresa, ma il rilievo vale anche per anni di esperienza personale di funzione ispettiva) raccontano al contrario che la sintomatica con cui ci si misura prevalentemente è costituita dalle ansie, dalle paure, dai costrutti delle difese personali e collettive che spesso *ammalano* le organizzazioni e che vanno bonificate con una attenzione e cura permanenti.
Qualunque "modello" di valutazione del personale deve perciò preliminarmente misurarsi

1. con il carattere specifico della organizzazione cui si riferisce
2. con il "ruolo" assegnato entro a quella organizzazione alle diverse componenti del personale
3. con i caratteri della "cultura organizzativa" rielaborata in quella organizzazione

Organizzazioni a parametri costanti e organizzazioni a parametri variabili

Si possono caratterizzare le diverse forme organizzative polarizzandole su due tipologie: a parametri costanti e a parametri variabili.
Con la prima espressione si caratterizzano le organizzazioni centrate sulle "procedure" e sui "compiti" assegnati che sono contraddistinti dalla continuità nel tempo e dalla ripetizione della "norma" definita.
Con la seconda espressione si indicano le forme organizzative contraddistinte dalla operatività "per obiettivi e progetti". Il lavoro viene organizzato cioè sulla base di parametri contingenti, a maggiore o minore durata, ma comunque che si modificano e rinnovano adeguando diverse fasi produttive.

Per converso tale classificazione si estende anche a specifiche posizioni professionali: in generale più elevata è l'autonomia operativa (e la responsabilità) di una posizione professionale, più essa si adatta a parametri variabili. Più è subalterna e a ridotta autonomia, legata a "fogli di lavorazione" e a procedure predefinite, più una posizione professionale è a "parametri costanti".
Naturalmente ogni specifica organizzazione è in realtà un mix di tali caratteri, esattamente come è un mix di tali posizioni professionali.
Descrivere accuratamente tale mix è operazione preliminare ad ogni elaborazione di modelli valutativi.
E' infatti del tutto evidente che il modello di valutazione di una organizzazione a parametri variabili può essere ricondotto ad una (apparente) semplicità (concettuale: altro è costruire gli strumenti operativi). La valutazione è cioè diretta ad apprezzare il rapporto tra obiettivi e risultati e gli eventuali scostamenti.
Parallelamente un modello valutativo obiettivi/risultati può sensatamente essere applicato a posizioni professionali di larga autonomia e responsabilità nella gestione dei fattori che consentono di raggiungere gli obiettivi. (Dirigenti, management)
Il modello di valutazione obiettivi/risultati, nella sua (apparente) semplicità concettuale assume come condizione preliminare un livello di padronanza dei fattori della produzione che sappia interpretare la flessibilità dei "parametri variabili" (obiettivi e progetti).
Tale modello di valutazione non è applicabile ad una organizzazione (o a figure professionali) caratterizzate da parametri costanti; Nelle quali cioè si ripetono e integrano procedure e compiti costanti nel tempo e esaurientemente e formalmente descritti nel "manuale operativo". In tali organizzazioni prevale la norma, il foglio di lavorazione, il manale operativo stabilmente costituito.
Il modello di valutazione è diretto ai comportamenti, alla esecuzione dei compiti, al rispetto del "manuale". Non può esercitarsi sul rapporto obiettivi/risultati semplicemente perché l'organizzazione non opera su quel modello.
Quando la semplicità concettuale del modello di valutazione Obiettivi/risultati spinge ad estendere la sua applicazione anche ad organizzazioni a parametri costanti (dove gli obiettivi sono precostituiti e stabilizzati nel manale operativo) si rivela in modo conclamato la sua incapacità di produrre effettiva valutazione.
Gli esempi sono fin troppo chiari: la Pubblica Amministrazione (quella italiana in modo particolare) è una classica organizzazione a parametri costanti (dove fondamentale è il "manuale operativo" e il suo rispetto, il suo carattere "esauriente", la sua validità "*erga omnes*". In Italia con una specifica definizione giuridica nel Diritto Amministrativo).
L'applicazione del modello valutativo obiettivi/risultati produce esiti risibili e contraddittori. Poiché non si lavora per obiettivi, ma per compiti, procedure e manuale operativo, i "risultati" sono sempre raggiunti, nel senso che sono prodotti dalla applicazione rigorosa(?) dell'algoritmo amministrativo. Dunque, il non raggiungimento è in realtà assimilato alla non osservanza di quest'ultimo.
La valutazione rischia perciò di essere sempre confinante con il procedimento disciplinare…
Se si guarda agli esiti dei diversi modelli di valutazione dei dirigenti amministrativi, che si conclamano fondati sull'approccio obiettivi/risultati si ha abbondante riprova di quanto qui si sostiene. Basterebbe ricordare che in quel modello sono previsti tre livelli di valutazione (e a ciascuno di essi corrisponde retribuzione di risultato). Nella Amministrazione del MIUR (almeno fin quando vi ho operato anch'io) il terzo e più basso livello era sempre vuoto. Tutti i dirigenti collocavano i loro risultati nei primi due livelli.
Opportunismo? Forse anche, ma al fondo la non coerenza del modello Obiettivi/risultati ai caratteri di una organizzazione a parametri costanti.
In quella logica/cultura, se si osserva il manuale (le regole) il risulta è raggiunto. Se non si raggiunge significa che si son violate le regole e ciò è inammissibile.

I modelli misti: la scuola autonoma, come organizzazione, come si classifica?

Come già detto, mentre la coppia *Parametri costanti/Parametri variabili* costituisce una possibile chiave tassonomica preliminare per costruire appropriati modelli di valutazione, la realtà effettiva

delle organizzazioni reali interpreta indubbiamente un mix di parametri.
Tutte le organizzazioni (escluse forse le forme particolari di *start up* nelle quali progetto e organizzazione coincidono) sono mescolanza di tali parametri, certamente con primato o dominanza dell'uno o dell'altro.
Anche l'organizzazione che opera per progetti avrà parti del processo produttivo o figure professionali legate a procedure stabili nel tempo.
La cosa fondamentale è caratterizzare in modo sensato ed appropriato l'organizzazione scolastica (l'istituzione scolastica autonoma) per sagomare coerentemente il modello di valutazione superando le semplificazioni anche quando apparentemente "ovvie" (come il costrutto obiettivi/risultati)
Il mix di parametri costanti e parametri variabili mi pare caratterizzi la scuola come un "modello misto". Il che starebbe a significare che un appropriato modello di valutazione dovrebbe tenere sotto osservazione da un lato il rapporto obiettivi/risultati, dall'altro le procedure, i compiti, l'interpretazione del manuale operativo, i "*comportamenti organizzativi"*.
La definizione sufficientemente standard di questi ultimi è un altro preliminare fondamentale per costruire un modello di valutazione adeguato ai caratteri dell'organizzazione che si vuole valutare.
A tale modello misto andrebbero riportate anche le metodologie della valutazione del personale e delle diverse figure professionali che vi operano.
Per contrassegnare tale carattere misto del modello organizzativo basterebbe ricordare che

- Sul fronte gestionale e amministrativo la scuola comunque afferisce ai modelli amministrativi, alle regole del Diritto Amministrativo, alle tipologie fondamentale del mercato del lavoro, sia esterno che interno all'organizzazione, della PA; alla classificazione formale del personale. È a "parametri costanti".
- Sul fronte dei processi di insegnamento/apprendimento il "curricolo" sia nel suo sviluppo temporale, sia nella sua determinazione "sistemica" (pur con tutte le flessibilità interpretative e non costituendo un "manuale operativo" p.d., comunque i docenti e la scuola sono relativamente vincolati a "indicazioni nazionali") potrebbe costituire un "oggetto" che rientra nella categorizzazione di "parametri costanti".
- Sempre sul fronte dei processi di insegnamento/apprendimento, l'autonomia operativa (organizzativa, didattica, di ricerca e sviluppo) definita dal Regolamento, ha aperto una significativa prospettiva di "parametri variabili". Il POF ne è la rappresentazione simbolica (e spesso non molto di più del simbolo)
- Il punto di incrocio, di meticciamento tra i due modelli è occupato dalla figura del Dirigente Scolastico. Vi si tornerà più avanti, ma qui basti l'affermazione che da un lato se ne tenta l'assimilazione alla dirigenza amministrativa pubblica, sia pure garantendo una relativa specificità.
  Dall'altro si mantiene (specie nella cultura sociale) l'intero modello di scuola come "luogo sociale", espressione sia di dinamiche della comunità locale di riferimento, sia di una "collegialità" che sembra mantenere una configurazione del Dirigente Scolastico come "*primus inter pares*" di un collettivo professionale dotato di larghissima autonomia operativa, sia collegiale che individuale.

La declinazione di tale doppio carattere, anche nella esilità delle esperienze tutt'altro che consolidate, ha mostrato le derive cui si può andare incontro se i sistemi di valutazione non tengono conto di essa.
Si pensi per esempio al fatto che la gestione delle parti di retribuzione aggiuntiva è stata "premiale" verso la componente "variabile" (i progetti). Offrendo però il fianco a notazioni critiche fondamentali, come se fosse più importante il singolo e a volte estemporaneo "progetto", che non un rigoroso e approfondito insegnamento curricolare, per esempio di matematica o di lingua straniera.
Un fronte di potenziale falsificazione che si offre ancora di più oggi entro alcune semplicistiche categorizzazioni relative a Piani Triennali dell'offerta Formativa (la cosiddetta "buona scuola").
Occorre maggiore approfondimento critico, definizione di strumenti, modalità e protagonisti della

organizzazione della valutazione dell'insieme delle prestazioni offerte dal personale (e qui si apre il delicato fronte della osservazione "in situazione" della attività didattica..).
In tale senso pervenire ad una sensata e condivisa descrizione del carattere misto dell'organizzazione della scuola autonoma costituisce un preliminare fondamentale di qualunque modello di valutazione del personale scolastico.
Come ritorna di attualità la ricerca i Piero Romei sulla scuola come organizzazione e che mancanza rappresenta la interruzione di quella ricerca!

Il punto critico del modello misto: la padronanza dei fattori della produzione.

Nella scuola, come in qualunque altra organizzazione (o "impresa", nel senso di impegno collettivo verso un risultato comune) il risultato è frutto della combinazione di tre fattori fondamentali: le risorse economiche, le risorse umane, e la combinazione tra esse, cioè lo "sviluppo organizzativo". Tale "combinazione" persegue il criterio della *corrispondenza tra mezzi e fini*, (Il fondamento della "economia").
Dunque, si rapporta da un lato alla definizione delle finalità, alle strategie da perseguire, alla "prefigurazione" dei risultati (tanti e non equivalenti modi di indicare il livello delle scelte strategiche, di cui qui per ora non approfondiamo i significati relativi); dall'altro alla scelta pertinente dei mezzi necessari (dalle tecnologie, alle competenze professionali, alle risorse economiche).
Appare evidente che nella definizione dei tratti caratteristici di una organizzazione, come precondizione per costruire modalità, strumenti, protocolli di valutazione del suo personale, insieme alle considerazioni precedenti (parametri costanti e parametri variabili) e in parte in modo isomorfo ad esse sia indispensabile apprezzare il *livello di padronanza effettiva dei fattori di produzione*.
In assenza di un buon livello di padronanza dei fattori, la valutazione è *senza oggetto*. E viceversa: più sviluppata è l'autonomia in termini di padronanza organizzativa più è fondamentale l'attività valutativa.
Nessuna organizzazione (neppure la multinazionale privata) esercita "padronanza assoluta". Sia perché vi sono vincoli oggettivi (il livello di sviluppo tecnologico, per esempio, o la disponibilità delle risorse economiche, per definizione sempre "vincolate e limitate"); sia perché vi sono vincoli di contesto sia sociale che giuridico (le norme che regolano il mercato e i rapporti di lavoro… le relazioni sindacali … le norme ambientali ecc..). Ma è altresì evidente che, entro tali vincoli l'effettivo esercizio di padronanza muta con il mutare delle tipologie organizzative.
Se dovessimo, in linea di principio, tentare di caratterizzare sotto questo profilo l'organizzazione scolastica, dovremmo mettere in evidenza tre elementi fondamentali (molti altri ve ne sono ma sono a questi riconducibili).
Il primo è il carattere "pubblico" dell'impresa. I suoi risultati corrispondono a "servizi" resi disponibili come risposta concreta e materiale all'esercizio di un diritto di cittadinanza (l'istruzione).
Ciò significa che vi è un vincolo primario nella "padronanza" delle risorse, costituito dal fatto che il "risultato" deve essere "conforme" ed anzi essere esso stesso simbolo e oggetto di una garanzia di eguaglianza (il diritto dei cittadini).
In Costituzione il richiamo (Titolo V) è ai Livelli Essenziali di Prestazione. Nel sistema sanitario per esempio ciò si è tradotto nel repertorio dei LEA cui sono tenuti tutti i sistemi sanitari regionali.
Nella scuola non vi è nulla simile: una cultura consolidata guarda (e giustamente) alla definizione di "contenuti e obiettivi" dello studio e dell'apprendimento, come se ciò fosse esauriente della operatività concreta delle scuole (l'offerta reale ai cittadini).
Ma è evidente che non si tratta della stessa cosa, e che la rilevanza sull'uso e la padronanza delle risorse è assai diversa se si guarda alle definizioni curricolari o se si guarda ai servizi offerti. Tale confusione concettuale è un retaggio della storica assenza di autonomia organizzativa che da un quindicennio e in modo contraddittorio si tenta e stenta di realizzare.
La prestazione che si offre al diritto di cittadinanza all'istruzione non sono (o solo in parte) le "Indicazioni Nazionali", e la loro omogeneità sistemica, ma tutto ciò che accompagna la loro

declinazione (orientamento, valutazione in ingresso, recupero, promozione culturale, accompagnamento…); ma anche la congruità degli ambienti di formazione, dei tempi e dell'organizzazione, la strumentazione tecnologica, la possibilità di opzioni individuali, ecc..ecc.. E tutto ciò impegna assai più risorse che non "seguire le indicazioni", *anche se spesso si vincola l'unità del sistema pubblico più a queste ultime che all'insieme dei fattori precedenti*.

Il secondo elemento ha carattere "oggettivo" ed è strutturalmente legato alla funzione della scuola ed al lavoro di insegnamento.

La "composizione tecnica" del lavoro docente vede da un lato una quota assai bassa di "tecnologia" (anche se in questa fase storica si propone anche un vivace sviluppo di tale componente), dall'altro e per converso, un altissimo peso specifico del lavoro vivo e delle sue competenze e responsabilità di esercizio autonomo.

Ciò significa che non esiste un "foglio di lavorazione" predeterminato, ma che il processo si fonda sul carattere specifico del lavoro vivo impegnato. Naturalmente più si sviluppa la componente tecnologica, più essa tenderà a far valere il carattere "determinato" del suo uso e dunque anche a standardizzare le professionalità.

Il terzo elemento è che, assimilandosi giuridicamente l'organizzazione scolastica alla Pubblica Amministrazione, ma essendo al contrario improponibile un "manuale operativo" standard per le ragioni più sopra ricordate, un "lavoro vivo" la cui qualità è fondamentale e fa la differenza rispetto al risultato (non c'è "foglio di lavorazione" e i vincoli oggettivi della tecnologia sono esili..) è imprigionato in una incastellatura formale la cui rigidità si contrappone all'effettivo esercizio di padronanza.

La classificazione del lavoro docente, i suoi "involucri" spazio temporali (dalle classi di concorso alle cattedre agli orari d lezione..) sono in realtà altrettanti ostacoli formalizzati e formalistici alla autonomia organizzativa. La padronanza della risorsa umana è, nelle scuola, assai ridotta da tale incastellatura formale, e ciò costituisce un vincolo del quale un modello di valutazione del personale non potrà non tenere conto, imprigionato comunque da un lato al rispetto dell'incastellatura formalizzata della classificazione del lavoro e dall'altro al difficile apprezzamento delle piccole aree di flessibilità organizzativa autonomamente esplorabili.

Si tratta di elementi critici per superare i quali occorrerebbe non tanto o non solo procedere a costruire sensati protocolli valutativi ma, prima ancora, ad attenuare con misure organizzative e normative la rigidità dei repertori di classificazione del lavoro e di definizione dei suoi contenitori spazio temporali.

Per esempio (ma è opinione personale) è probabilmente maturo il tempo per giungere ad una unica classificazione del lavoro docente, ad un accorpamento per grandi aree delle specifiche competenze, e ad una definizione onnicomprensiva dei contenitori spazio temporali, in modo di allargare effettivamente il potenziale di flessibilità da porre al servizio della padronanza organizzativa della programmazione della scuola..

Purtroppo va considerato anche il fatto che i caratteri del "mercato del lavoro" nel settore della Pubblica Amministrazione coinvolgono nel loro formalismo normativo lo stesso apparato delle difese e tutele sindacali.

La necessità di flessibilità nell'esercizi di padronanza è sottratta allo strumento "normale" delle relazioni sindacali (la contrattazione). Queste ultime si "plasmano" invece come "calco" speculare ai vincoli della dimensione amministrativa.

Le esigenze di padronanza e di flessibilità vanno così in rotta di collisione con il consenso che dovrebbe sostenerle, se lo sguardo alle convenienze sapesse superare la "corta veduta" (gli esempi nella recente gestione del precariato sono numerosi ed istruttivi..)

Infine, va ricordato l'ultimo (e non in ordine di importanza) elemento critico della padronanza organizzativa esercitatile dalla scuola: quella sulle risorse economiche.

Non è tema della comunicazione, e mi limito a ricordare i vincoli nella gestione della scuola costituiti dalle regole della contabilità di Stato e significativamente dal suo carattere "finanziario" e

non economico.
E non si tratta (o non solo) di limiti quantitativi.
L'Autonomia ed il suo regolamento avevano previsto una gestione budgetaria dei trasferimenti dal Ministero alle scuole. In questi anni non solo si sono ridotti quantitativamente (si annuncia ripresa..) ma si sono riproposti vincoli di destinazione, con finalizzazioni eterodeterminate (si vedano i tanti progetti a gestione ministeriale e centralizzata..).
Molte delle novità recentemente predicate dovranno necessariamente (se non si vuole residuarle a *flatus vocis*..) incidere su vincoli della gestione della contabilità pubblica: come armonizzare un POF Triennale, al quale per esempio si rapporta la politica del personale, con l'annualità contabile che è principio fondante della gestione economica?
Come costruire sensate e complete forme di rendicontazione appropriate alla prospettiva di impegnare nella produzione pubblica della scuola risorse dei privati o del terzo settore? (dal 5 per mille alle donazioni con beneficio fiscale…).
Questioni che meriterebbero una trattazione a parte.
Ricordo solamente che nei modelli valutativi finora sperimentati nella costruzione del Sistema Nazionale di Valutazione, questa parte del protocollo, sia metodologicamente che per strumentazione individuata, mostra particolare debolezza e grado di approssimazione assai critico.

La valutazione delle persone nell'organizzazione.

Propongo una considerazione molto schematica e, a fronte di una argomentazione approfondita, al limite della accettabilità. Ma può servire a delineare il campo di grandi ambiguità che contrassegnano la questione della valutazione del personale, in particolare non in ingresso (selezione) ma dentro al processo organizzativo.
Se, per ora, sorvoliamo sul significato dei termini "buono" e "cattivo" che utilizzeremo di seguito chiedetevi (sottovoce): *"ci può essere un buon insegnante in una cattiva scuola?"*. La risposta, inevitabilmente sarà "certamente, ma l'effetto del suo buon lavoro non si riflette sul complesso dell'organizzazione dove opera (frustrazione..)". Viceversa: *"Ci può essere un cattivo insegnane in una buona scuola?"*. Anche in tale caso la risposta può essere positiva, ma probabilmente la "buona organizzazione" è in grado di metabolizzare gli effetti negativi di un apporto individuale insufficiente.
Nella sua rudimentalità la considerazione è efficace a indicare come il nesso tra valutazione delle persone e valutazione dell'organizzazione sia più che complesso, ma anche come sia essenziale un approccio alla problematica organizzativa che guardi alla organizzazione non come ad una "macchina" descritta da un organigramma o a un manuale operativo, ma come un insieme di persone che condividono significati, valori, interessi, conflitti.
Lo schema successivo riassume gli sguardi con i quali si può osservare una organizzazione. Sono diversi, ma non bisogna pensare che siano necessariamente in competizione. Anzi una buona "visione " deve essere capace di coniugarli.

- **L'organizzazione è un insieme di procedure, attività, ruoli, operazioni, connesse funzionalmente tra loro.**
  Organizzazione come "macchina" (l'orologio)
  Organigramma legami forti Manuale operativo
- **L'organizzazione è un insieme di significati scambiati, condivisi elaborati da un insieme di persone che operano in collettivo.**
  Organizzazione come "organismo vivente"
  Simboli, significati, linguaggi legami deboli cultura organizzativa

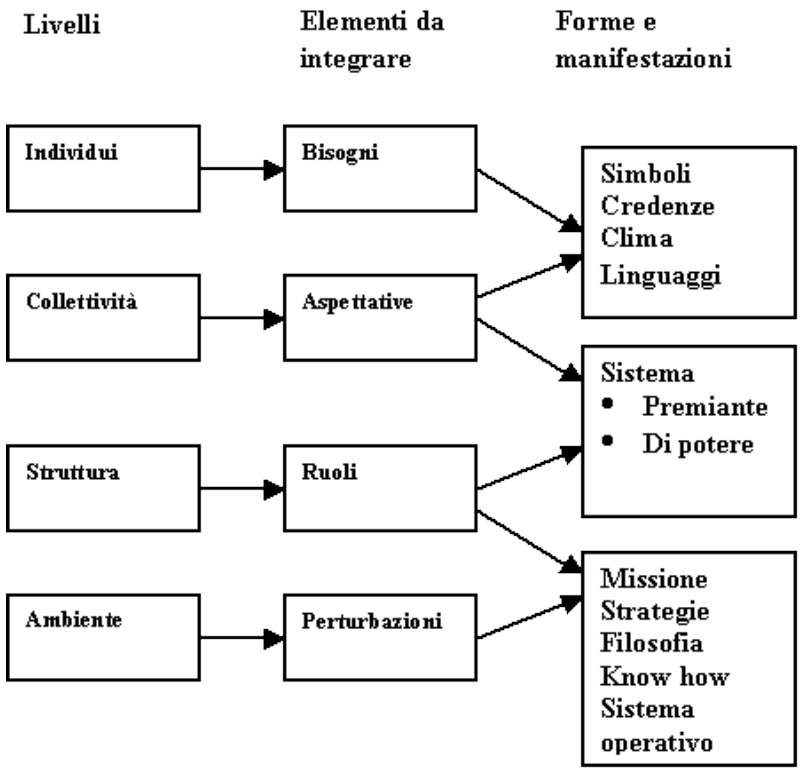
Sulla base di tale semplice schema, i legami che caratterizzano l'organizzazione sono tradizionalmente classificati come *deboli e forti.*

Lo schema seguente riassume le definizioni

• I legami forti sono	• I legami deboli sono
– Stabili – Resistenti agli urti – Poco adattabili – Di lunga durata – Ripetitivi – Codificabili – A manutenzione periodica	– Labili – Poco resistenti agli urti – Adattabili – Creativi – A codice ridondante – A manutenzione permanente
Il manuale operativo	La cultura organizzativa

Dunque, l'osservazione di una organizzazione richiede una sua descrizione esplicita e formalizzata (gli organigrammi… il manuale operativo..la distribuzione delle responsabilità e degli incarichi…) ma anche l'attenzione allo scambio di significati condivisi, alle interpretazioni di ruolo, alle rappresentazioni ed attese, ai circuiti comunicativi e al loro "presidio"… in una parola alla "cultura organizzativa che vene elaborata all'interno di quella organizzazione.
La "cultura organizzativa" nella sua specificità, diventa essa stessa un oggetto fondamentale di valutazione. *La rielaborazione del giudizio valutativo sulla cultura organizzativa rappresenta probabilmente la sfida culturale e di ricerca più rilevante nella costruzione di modalità, strumenti, protocolli, professionalità adeguate in un Sistema di Valutazione.*
Infatti, alla cultura organizzativa sono affidate le dinamiche interne alla organizzazione e i suoi rapporti con il contesto esterno, le regolazioni dei flussi tra interno ed esterno. Di nuovo uno schema sintetizza il ruolo della cultura organizzativa.

Le funzioni di integrazione della cultura organizzativa



Ogni persona che opera in una organizzazione declina dunque una pluralità di fattori che inevitabilmente coesisteranno e si intrecceranno nel processo valutativo.
Richiamo quelli essenziali.
***Innanzi tutto**, la rielaborazione del ruolo* assegnato dall'organizzazione al singolo operatore.
*Il passo fondamentale di qualunque protocollo di valutazione delle persone è **la definizione del/dei profilo/i di ruolo***. E di conseguenza la modalità concrete di interpretazione del ruolo.
In secondo luogo, poiché l'organizzazione, come un organismo vivente, si sviluppa nel tempo, nella traduzione operativa del "profilo di ruolo" la singola persona matura ed accumula esperienza, a volte testimoniata da "prodotti e percorsi". Rielabora ed "evolve" nel tempo la modalità concreta di concepire e realizzare il proprio ruolo.
In terzo luogo, vi sono i caratteri specifici, individuali, originari del singolo. Possiamo chiamarli con molti termini. Il più usato da qualche anno e fonte di qualche suggestione più o meno fondata, è quello di "competenze".
Su ciascuno di tali fattori essenziali, opera in mediazioni, conflitti, rielaborazioni esplicite e latenti, la "cultura organizzativa" e, alla base di essa, l'insieme di valori, significati, relazioni, latenze, rappresentazioni che le persone scambiano nel lavoro quotidiano.

Il profilo di ruolo

Si è detto che il primo passo per costruire un protocollo valutativo riferito alle persone è quello di definire il "profilo di ruolo" della/e persona/e da valutare.
Ma cosa è il "profilo di ruolo"? Anche in tale caso vi sono due risposte rielaborate all'interno dei due approcci (o sguardi) alla organizzazione.
Secondo il primo approccio (funzionalistico) il "profilo di ruolo" è la descrizione formale e dettagliata di ciò che la persona *deve fare e saper fare* all'interno del "manuale operativo" che descrive la "produzione e il funzionamento" della organizzazione.
Utilizzando il secondo sguardo la definizione è più semplice: il "profilo di ruolo" è *ciò che l'organizzazione si aspetta da una persona* che vi opera. Più semplice ma evidentemente condizionato dalla mediazione della cultura organizzativa
Sulla prima definizione influisce "l'organigramma". Sulla seconda operano le relazioni, i conflitti, gli scambi, la "cultura organizzativa".
Come più volte richiamato la capacità di cogliere la "profondità" delle rappresentazioni, richiede sempre "due occhi" e dunque la capacità di combinare il doppio sguardo.
Nella Pubblica Amministrazione, o comunque in ogni organizzazione come la scuola, nella quale il rapporto di lavoro, i meccanismi di selezione, le regole della gestione del personale, sono "legificate" (il processo di delegificazione e contrattazione è di lunga data, ma ha vincoli applicativi a loro volta legificati… succede nel nostro Paese), la definizione del "profilo di ruolo" secondo il primo approccio (il manuale operativo) va incontro a qualche complicazione interpretativa e operativa.
Si prenda come esempio un bando di concorso per reclutare i dirigenti scolastici, e si tenti di ricostruire da esso il profilo di ruolo del DS richiesto dal sistema.. Poiché lo strumento ha valore normativo" e dunque validità "erga omnes", il repertorio che descrive competenze, conoscenze, abilità richieste dal DS contiene tutto ciò che "non si può non dire" dentro una norma.
Per esempio, un DS deve essere capace di pronta decisionalità, e contemporaneamente riflessivo e attento alla complessità degli aspetti di legittimità dell'operare pubblico. Insomma, come ho detto con una vecchia battuta, deve essere un'aquila ed un cavallo contemporaneamente.
Ma le persone reali declinano tali qualità in modo diverso: il "riflessivo analitico" difficilmente è anche di "rapide decisioni".
E d'altra parte in relazione alle singole organizzazioni (e utilizzando il secondo sguardo al "profilo di ruolo") e valutandone i caratteri e le culture, è probabile che si incontri, in un caso, una scuola "anoressica" che ha bisogno di essere vivacizzata e investita da processi innovativi; mentre in altro caso, altra scuola, con altra storia e cultura organizzativa (una scuola afflitta da bulimia innovativa) può avere invece bisogno di "consolidamento dei processi" e di continuità operativa.

La prima ha bisogno di un DS "aquila"; la seconda di un DS "cavallo". Per ora, poi in sviluppo si vedrà.
Il problema della valutazione del personale è sempre quello del disporre della "persona giusta al posto giusto e al momento giusto". Questa è la vera difficoltà e problematicità del valutare le persone.
Dunque assumere il "profilo di ruolo" come base per elaborare un modello di valutazione del personale è un passo fondamentale; ma la definizione di indicatori, "oggetti" della valutazione, metodologie di osservazione, interlocutori, non è operazione lineare e determinata: è necessario al contrario saper declinare diversi punti di vista.
Dalla osservazione degli adempimenti previsti dal profilo di ruolo formale, alla rilevazione di pareri, percezioni, agiti consolidati e riconosciuti che corrispondano alla seconda "definizione" del profilo di ruolo, legata ad un approccio diverso da quello funzionalista.
In particolare, posto il carattere misto dell'organizzazione scolastica (parametri fissi e parametri variabili), la definizione del profilo di ruolo andrebbe accompagnata da una sensata descrizione dei "comportamenti organizzativi" legati al ruolo.

Le esperienze e la storia

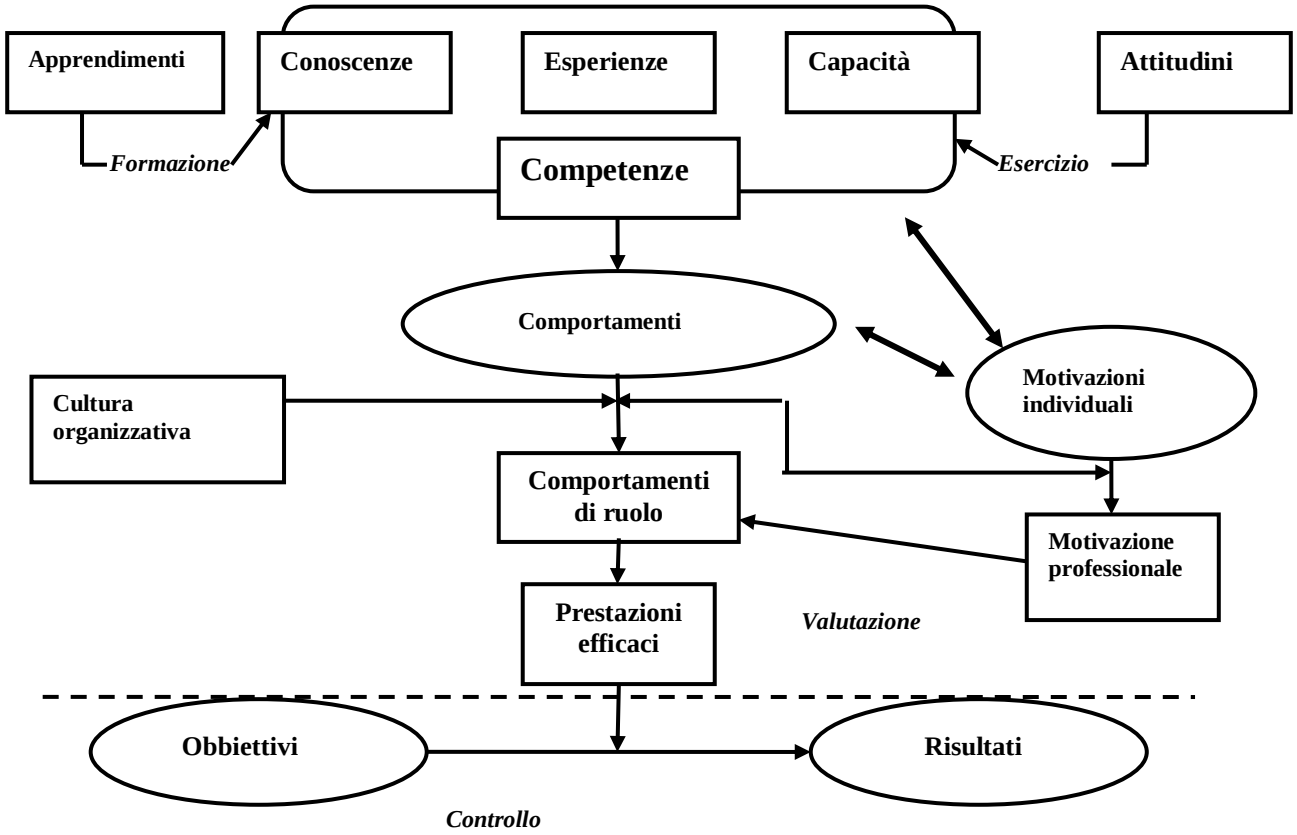
Ogni persona che opera in una organizzazione matura esperienze e rielabora l'interpretazione del ruolo, in una sua "storia professionale" che si sviluppa nel tempo e nelle diverse circostanze produttive.
Tradizionalmente di tale "percorso" portano traccia strumenti come il curricolo, o il portfolio. (Nella Pubblica Amministrazione "lo Stato di Servizio").
Ma la testimonianza di tale rielaborazione può anche essere "oggettivizzata" in "prodotti reali" personali o derivati dalla partecipazione a progetti collettivi.
Come ovvio l'insieme di tali elaborazioni rappresenta un fronte particolare di valutazione che esamina ciò che in largo senso potremmo chiamare "documentazione professionale" di una persona.
Si tratta in tale caso di elaborare criteri di analisi documentaria, misure di significatività, coerenza, pertinenza, completezza di tale documentazione che rappresenta le esperienze condotte nella rielaborazione concreta del "profilo di ruolo" esercitato.
Apparentemente questa parte della valutazione si propone con un livello di oggettività "tranquillizzante" (lo stato di servizio, il curricolo, il portfolio, i prodotti, la documentazione). Ciò è certamente vero, ma si badi che molte delle esperienze professionali concrete maturate da una persona, vengono organizzate, distribuite, "valorizzate", a partire dalla cultura organizzativa della singola e specifica organizzazione.
Faccio esempi negativi e forzati per farmi intendere: un percorso di formazione seguito da un docente può corrispondere, pur nel suo specifico indubbio valore, ad un interesse particolare del singolo e non ad un bisogno funzionale dell'organizzazione. (Distinguere tra aggiornamento e formazione in servizio ha anche questa funzione).
Avere svolto funzioni aggiuntive come le cosiddette "funzioni strumentali" rappresenta certo una "esperienza oggettiva" del singolo docente; ma il modo in cui sono distribuite e scelte le funzioni strumentali, il modo in cui vengono interpretate e vi si assegna significato, è fortemente condizionato proprio alla cultura organizzativa elaborata dal collettivo.
(Applicate come indicatore del valore assegnato alle funzioni strumentali, per esempio il numero delle candidature o il carattere del dibattito e delle delibere relative di un Collegio dei Docenti, e vi renderete conto delle diverse situazioni…).
Una scuola che delibera 10 funzioni strumentali declina per esse il medesimo significato di una scuola che ne delibera cinque? (traggo esempi da casistica reale incontrata sul campo).
E l'Amministrazione "a monte" (USP o USR) che legittimano, stanno "parlando della stessa cosa"?
Dunque la "cultura organizzativa" specifica media e interpola sempre i significati ed i valori anche delle varabili valutative che possono sembrare "oggettivi".

I caratteri soggettivi: le competenze.

In contesto lavorativo (politiche del personale) si utilizza (e da più tempo che nella scuola: l'attenzione alle competenze viene dal contesto della cultura di impresa) una definizione del termine competenza che è la seguente:
"la competenza è una caratteristica intrinseca ad una persona collegata causalmente con una prestazione eccellente in una mansione e si può considerare composta di conoscenze, abilità, esperienze, esercitate con responsabilità e autonomia".
In tale definizione, che è largamente isomorfa (anche se non identica, ma l'origine culturale è comune) a quella in auge in contesto europeo per l'istruzione, vanno sottolineati almeno tre elementi fondamentali:
il primo è che non esistono le competenze in astratto, in una sorta di repertorio idealtipico (come si fa invece nella scuola), ma esistono le "persone competenti" che vanno valutate come tali. (La competenza è un tratto personale). Le competenze sono la sintesi, sul substrato psico antropologico della persona specifica, nella sua identità, di conoscenze, abilità, esperienze, attitudini, autonomia e responsabilità… una sintesi specifica e individuale di elementi complessi e di diversa acquisizione e con grado diverso di predittività sul ruolo della persona nell'organizzazione (l'esplorazione del nesso causale con la prestazione eccellente è sempre una sfida predittiva. È la sfida di ogni serio metodo di selezione del personale nell'impresa).
Il secondo è che la competenza è connessa sempre a ciò che la persona sa "fare di meglio" (la prestazione eccellente).
L'analisi delle competenze nella cultura di impresa non serve a "dare dei voti" (altra differenza con la scuola) ma a scegliere la "persona giusta al posto giusto". Aforisma famoso in tale contesto: *"è sempre possibile insegnare ad un tacchino ad arrampicarsi sugli alberi, ma è meglio assumere uno scoiattolo…"*
Il che significa, appunto, che lo scoiattolo non è migliore del tacchino, semplicemente sa fare altre cose e non sa fare le cose che sa fare il tacchino.
Nella scuola, quando si parla di competenze, non è così… ma ci si ispira sempre ad una sorta di *modello idealtipico* (si guardi alle "indicazioni nazionali e ai "profili" attesi dello studente) e non voglio dire cosa sia più appropriato (si sa, lo scoiattolo è animaletto più simpatico del tacchino.. Peccato non sappia tenere lontane le bisce dall'aia come sa fare il tacchino)
Il terzo: non si osservano le competenze in quanto tali, ma si osservano i comportamenti e le prestazioni (intesi in senso lato: la risposta ad un test, un problem solving, una simulazione, un gioco di ruolo. Oltre naturalmente l'osservazione diretta sul lavoro e le prestazioni reali.).
Dunque, apprezzare le competenze di una persona è operazione complessa che mette in campo una pluralità di strumenti. (Si vedano, in letteratura specifica, le diverse modalità utilizzate in Assessment Center).
Mi preme solamente sottolineare che, proprio per le ragioni indicate (le competenze come sintesi soggettiva complessa di elementi diversi e che promuove la prestazione migliore), il protocollo valutativo non può che contemplare una complessa strumentazione anche di carattere psicodiagnostico (nella elaborazione scolastica della problematica delle competenze tale esigenza viene largamente sottovalutata…).
In tale modo spesso non si è in grado di esplorare un elemento fondamentale che può dare vantaggio all'approccio alle competenze: l'esame delle competenze di una persona spesso rivela anche potenzialità presenti e non utilizzate dalla organizzazione perché sottaciute o non immediatamente riscontrabili. La valutazione delle competenze ha sempre a che fare anche con le potenzialità di una persona.
Anche nel caso delle competenze, in sé fattore individuale, soggettivo, l'interazione con il quadro di valori, cultura organizzative, ecc. che determinano aspettative, significati, gerarchie concettuali, motivazioni, rappresenta sempre un orizzonte con il quale qualunque modello valutativo deve misurarsi.
Lo schema successivo sintetizza in modo opportuno la problematica delle competenze e della loro valutazione: occorre predisporre strumenti e metodologie capaci di risalire l'itinerario valutativo dal

livello concettualmente più semplice (congruenza obiettivi-risultati) a quello più complesso delle competenze (conoscenze, abilità, attitudini, esperienze, potenzialità) con strumentazione via via più raffinata e complessa.
Vorrei solamente rimarcare che, trattandosi di adulti in posizione professionale (dunque cosa assai diversa dalla applicazione in settore scolastico in età di sviluppo) la valutazione delle competenze ha a che fare con elementi e fattori che sono solo limitatamente soggetti a variazioni intenzionali.
Le conoscenze possono bensì migliorare con l'apprendimento, ma sappiamo quali limiti e condizioni ciò ha in contesto adulto e in chiave organizzativa.
Alcune "qualità" individuali sono talmente consolidate che l'unica strategia organizzativa possibile è quella di collocarle nel contesto adeguato, piuttosto inseguire il miraggio di modificarle (vedi aforisma del tacchino e dello scoiattolo).
Le "attitudini" si possono solo "scoprire" interrogandole direttamente, perché spesso trascurate.
Per converso: il concetto stesso di competenza, per come è definito e declinato nel modello, interroga un ambito di potenzialità spesso residuate in latenza perché l'organizzazione non le interroga opportunamente. Occorre invece applicare il modello anche alla ricerca di tali potenzialità inespresse.
Per esempio, con molti nuovi e giovani ingressi di docenti nella scuola, una indagine esplicita e analitica dei curricoli potrebbe rivelare l'esistenza di competenze che il tradizionale "stato di servizio" non consente di descrivere: spesso le esperienze di lavoro giovanile che hanno anticipato l'ingresso nella scuola presentano risvolti e caratteri interessanti per la scuola stessa.
Modesto consiglio ai Dirigenti Scolastici: chiedete sempre ai nuovi assunti un curricolo in standard europeo… non accontentatevi dello "stato di servizio". Potreste fare buone e interessanti scoperte, utili per l'organizzazione della vostra scuola.
Ma ciò vale per chiunque si trovi ad esercitare il ruolo del valutatore esterno.

La mappa della valutazione del personale



Valutazione delle persone ed osservazione diretta

Dalle argomentazioni fin qui svolte emerge certamente la considerazione che per quanto un protocollo di valutazione delle persone nell'organizzazione si impegni ad individuare oggetti e metodologie che possono al meglio confortare una esigenza di strutturalità e oggettività, il margine di azione di varabili non riconducibili a determinismo funzionale, e la complessa interazione tra esse e i caratteri stessi dell'organizzazione, rendono fondamentale il ruolo della osservazione diretta di un "occhio esterno ed esperto".

Per quanto attiene alla valutazione dei docenti ciò significa la possibilità di osservazione diretta in classe come uno strumento fondamentale da declinarsi insieme agli altri (esperienze, curricolo, portfolio, prodotti, reputazione…).

In altro contesto riportai e commentai il contenuto di una relazione ispettiva esemplare condotta oltre 140 anni fa da uno storico ispettore ministeriale (Giosuè Carducci) in un liceo maceratese che la conserva nel suo archivio (vedi "Se 140 anni vi sembran pochi").

Rimando a quel commento, sottolineando solamente due questioni ben presenti in quel documento.

La prima è il rapporto diretto, in classe, durante le lezioni che l'illustre ispettore declina nella sua visita.

Ogni docente, il suo approccio, il carattere del suo apporto didattico, l'impostazione "scientifica" viene analizzato molto da vicino (quel docente è esperto per la letteratura, ma trascura la grammatica; quell'altro ha poca abilità comunicativa, ma è scientificamente rigoroso e rispettato agli alunni…).

Il resoconto è senza "pudori" e esitazioni, ma anche senza "condanne" e reprimende. (Alcune proposizioni sono oggi incredibili: siamo nel 1876 e un docente viene indicato come troppo sensibile ai "moderni" citando Manzoni e Giusti…)

La seconda questione: l'illustre ispettore presta grande attenzione alle questioni di contesto. Alle deliberazioni del Consiglio Comunale e Provinciale.

Addirittura, agli interventi del Ministero per garantire opportune misure che riguardano la cura degli ambienti, la sistemazione e laboratori di Fisica che soffrono di una dislocazione che li sottopone a umidità che rischia di danneggiare le attrezzature… Carducci non guarda solo alla letteratura…

Insomma, *mutatis mutandis*, applicando criteri analoghi, in questi 140 anni avremmo avuto tutto il tempo per costruire un sistema di valutazione coerente… E invece pare che oggi dobbiamo reinventare tutto…

Certamente la dimensione dell'intervento valutativo nel quantitativamente ridotto sistema scolastico dell'epoca del Carducci implicava una organizzazione sistemica assai meno impegnativa…. Ma suvvia: 140 anni…

Oggi sembra di dover sempre ripartire daccapo, a partire dalla legittimazione sociale della presenza di qualcuno che osserva il lavoro didattico direttamente in classe.

Naturalmente alla attenzione e autorevolezza che l'ispettore Carducci esercitava con tale tranquillità valutativa, occorre oggi sostituire un sensato e pertinente protocollo osservativo che modellizzi in modo esauriente "il cosa", "come e perché" osservare, il come tenerne conto, il come usare l'osservazione come indizio e dato di una elaborazione valutativa.

L'INVALSI si è misurato con tale ricerca dell'osservazione in classe e all'Istituto va rivolta l'esortazione a confrontarsi con proposte e esiti che da tale ricerca scaturiscono e a darne continuità.

Qui mi limito a richiamare la insostituibilità della osservazione diretta sul campo, per le tante e ripetute ragioni elencate lungo l'intera argomentazione.

Senza osservazione diretta sul campo, senza l'apporto clinico del "valutatore esterno" il modello di valutazione quali che siano gli strumenti di misura e di rilevazione di cui si dota, risulta monco. Una catena di dati, di fatti e di misure priva di una interpretazione significativa.

Naturalmente anche l'osservazione diretta ha i suoi rischi e difetti, e son grandi e occorre guardarsene con attenzione.

Enumero i principali rischi d errore cui è sempre sottoposta l'osservazione diretta sul campo (e li ho visti in azione tutti nella esperienza diretta).
Il soggettivismo: la tentazione di descrivere in termini "oggettivi" ciò che invece è espressione della propria relatività e soggettività
Errore sistematico: sopravvalutazione in termini negativi o positivi in relazione al proprio atteggiamento mentale. L'ottimista sopravvaluta i giudizi positivi… il contrario il pessimista.
Stereotipi e pregiudizi.: tendenza ad attribuire a priori al singolo caratteristiche conformisticamente attribuite al gruppo di cui fa parte (i DS son tutti sceriffi…)
Effetto alone: estendere un giudizio, negativo o positivo, espresso su una caratteristica di una persona, alla persona complessiva o all'oggetto complessivo (il giudizio positivo sullo studente bene educato si estende anche sulle sue competenze…e il contrario. Il sistema valutativo anglosassone è comunque "the best", e così via.)
La proiezione: tendenza a trasferire sull'interlocutore tratti o atteggiamenti agiti da se stessi (un classico: trasferire la propria aggressività sull'altro)
L'introiezione: il reciproco del precedente, e quando si tratti di elementi positivi diventa fonte di collusione.
La negazione: sostanzialmente un effetto simile alla rimozione quando ci si rifiuti di misurarsi con osservazioni spiacevoli o difficili; meglio l'opportuno chiudere gli occhi…
Teorie implicite della personalità: convinzioni non consapevoli che operano spesso in automatismo connettendo funzionalmente tratti diversi di personalità (la gentilezza per esempio viene abbinata alla sincerità; la persona decisionista e determinata è invece aggressiva…)
Come si comprende i rischi di errore sono radicati profondamente nella interazione stessa tra oggetto valutato e valutatore, e non sono certo immediatamente presenti alla sua stessa attenzione. Richiedono perciò controllo, cura e capacità di bonifica, e supervisione.
Sono contemporaneamente il punto di riferimento di un possibile decalogo deontologico per l'osservatore/valutatore.
Tutto ciò dà contorni assai problematici alla definizione del "chi" svolge la funzione del valutatore.
Valutatore finale e valutatori professionali
La prima fondamentale distinzione è quella che passa tra chi assume la responsabilità conclusiva del processo valutativo e delle sue conseguenze (quali che siano: graduatorie di merito, sanzionatorie, premiali, di sviluppo di carriera…) e chi, come esercizio professionale, sviluppa il processo valutativo in tutte le sue fasi preparatorie e istruttorie.
È chiaro che tale distinzione viene declinata diversamente anche in relazione alle condizioni oggettive e operative della singola organizzazione.
Innanzi tutto, dalle sue dimensioni. In un piccolo gruppo il conduttore, il dirigente, che opera a stretto contatto con i pochi collaboratori, può ragionevolmente riassumere su di sé entrambe le funzioni del "valutare le persone", assumendone sia le responsabilità finali che i rischi di errore. (Un Direttore Generale del MIUR può ragionevolmente comportarsi cosi, con gli impiegati del suo Ufficio)
Ma la scuola e i suoi insegnanti non sono "un gruppo" non sono un "team", anche se troppo spesso si utilizzano strumenti di socio psicologia di gruppo per rielaborare metafore, ricette, tipizzazioni (la collegialità, la leadership distribuita, la leadership pedagogica…).
Oltre un centinaio di docenti in servizio in un istituto (e a volte molti di più) corrispondono ad una piccola-media impresa.
Il suo dirigente e la sua responsabilità non sono descrivibili con categorie apprese dalla sociologia di gruppo. (Un Direttore Generale del MIUR ha al massimo una quindicina di collaboratori diretti. Le responsabilità dirigenziali, rispetto alla valutazione del personale sono necessariamente diverse da quelle definite in un conteso di primato del "lavoro vivo"…)
Inoltre il carattere del lavoro docente (la sua composizione tecnica, come si diceva più sopra) richiede strumentazione di valutazione specifica, con istruttorie estese a un mix di variabili (come indicato: dal portfolio e curricolo ai prodotti, dalle esperienze documentate alla reputazione, alla

osservazione diretta nell'azione didattica).
Il valutatore finale (che si assume la responsabilità dell'atto..) necessita anche solo per problemi tecnici (qui si sorvola volutamente su quelli politici del consenso e della paura del valutare) di un lavoro istruttorio professionale. (Non così un Direttore Generale del MIUR rispetto al suo team)
La individuazione di un numero adeguato di valutatori da impegnare nella osservazione sul campo sia delle organizzazioni sia del lavoro del personale, rappresenta probabilmente il vero "fattore limitante" per lo sviluppo del Sistema Nazionale di Valutazione.
La tradizione su cui possiamo contare ha le dimensioni esigue di qualche progetto sperimentale: dai protocolli auto valutativi diversi in cui si sono impegnate soprattutto reti di scuole, ai progetti gestiti da INVALSI che vanno dalle valutazioni legate ai PON per le vecchie regioni obiettivo, ai modelli rielaborati in preparazione del SNV (VALES, Valutazione e Miglioramento) alla esperienza di monitoraggio dell'autonomia nella sua fase di avvio (MONIPOF), al progetto SIVADIS (tre edizioni in un decennio e una quarta mai implementata..)
A tali esperienze si affiancano alcune tradizionali "funzioni professionali" come quelle del "corpo ispettivo" (quorum ego).
Questo è il "serbatoio" cui riferirsi, ma con l'avvertenza che nessuno degli interpreti, impegnati in questa o quella sperimentazione, ha un "corredo professionale" consolidato da spendere, neppure gli ispettori.
"Inspicere, consulere, promovere" Così suonava il paradigma del buon ispettore nella fase storica in cui preparai e diedi il concorso. Come si vede neppure in tale paradigma compare "la valutazione" come competenza specifica.
Quando nelle diverse esperienze mi è capitato di svolgere un ruolo non solo operativo, ma anche di progettazione di strumenti e formazione, ho sempre detto ai miei interlocutori "Bene, quali che siano le vostre esperienze pregresse, come primo e preliminare passo per la formazione necessaria a svolgere il nuovo compito: Dimenticatevene." Poi nel proseguo, sulla base di tale azzeramento a scongiurare pregiudiziali si potevano recuperare e rileggere opportunamente le esperienze pregresse.
Così non può che essere oggi. Si può partire individuando un *serbatoio* di reclutamento più o meno motivato tradizionalmente e professionalmente (per esempio gli ispettori) ma poi occorre procedere con una esperienza formativa di carattere "rifondativo".
Del resto il nostro sistema di istruzione non ha mai avuto un coerente e organizzato sistema di valutazione. Si tratta di inventarlo e di procedere alla sua costruzione con tutte le avvertenze e le sperimentalità del caso.
Non basta essere ispettori per dare garanzie di esser buoni osservatori e valutatori… ma bisogna pure partire..
Gli ispettori che si dimenticheranno di essere stati "dirigenti tecnici " hanno probabilmente le migliori chances di diventare buoni valutatori attraverso un percorso di formazione clinica approfondito.
Tutto ciò si può fare in molti modi e sarà compito del decisore politico e amministrativo, se sarà capace di respingere le tentazioni al riduzionismo (per esempio facendo del Preside il valutatore del personale tout court , semplicemente assistito da qualcuno che ne condivida le decisioni, ma trascurando la complessità tecnica del valutare..)
Identificare le condizioni, i percorsi, le cadenze temporali (bisognerà avere pazienza comunque: ci vogliono almeno 10 anni per mandare a regime un sensato sistema di valutazione. Ce lo raccontano le esperienze di Paesi che questo percorso hanno fatto e che comunque sono costantemente impegnati nella ricerca del miglioramento). La valutazione è campo di ricerca. Nessun sistema consolidato è pienamente soddisfacente. Tutti necessitano di continua manutenzione…
Ciò detto vi sono due condizioni ineliminabili che qualunque *decision maker* deve osservare relativamente a tali problemi.

La prima: il reclutamento dei valutatori deve essere organizzato attraverso un opportuno strumento di *scouting*.
Si può e deve partire dalle esperienze e figure professionali pregresse che si trovano nel settore.
Ma occorre comunque sapere che quali che siano le loro qualità si tratta di "adattamenti" ad una esperienza qualitativamente nuova come la costruzione di un Sistema Nazionale di Valutazione.
Ciò implica il "guardarsi attorno" e soprattutto dotarsi di uno strumento di selezione e ricerca mirato e agile, capace di sondare, apprezzare e valutare, possibilmente fuori agli schemi tradizionali della PA (graduatorie, punteggi, titoli…). Poche graduatorie, pochi punteggi, poche prove di esame, molti colloqui…
Ricordare un criterio generale, che vale non solo nella scuola: più è elevata la composizione tecnica di una figura professionale, meno una graduatoria quantitativa, di punteggi e riscontri formalizzati, è predittiva del suo consistere.
Per figure professionali come i docenti tale verità è comprovata quotidianamente, ma altrettanto quotidianamente falsificata…
La seconda: ho volutamente insistito sui rischi di errore nell'osservazione diretta sul campo e, fin dall'inizio di questa relazione, sui fantasmi e sul "dolore" che una relazione asimmetrica come la valutazione comporta su entrambi i lati della sua espressione, sia da parte del valutato (paura, fuga, ansia..) sia da parte del valutatore (deriva sadica, pigmalionica, risarcitoria..), più volte richiamando tali aspetti, per un motivo fondamentale.
Accanto a meccanismi sensati di selezione e individuazione delle competenze dei valutatori, accanto a processi sensati ed appropriati di formazione continua, la figura del valutatore necessita di attività permanente di "supervisione". Esattamente come accade (o lo dovrebbe) per molte figure professionali che si misurano con la relazione (e la cura) con le persone.
Dunque, per riassumere: meccanismi mirati e vieppiù raffinati di reclutamento; formazione continua entro un ambito di ricerca permanente (nessun protocollo valutativo è esaustivo); supervisione delle figure che operano sul campo come *assessor* professionali nella valutazione del personale, istruendo procedure e supporto al valutatore finale.