

I primi dati sulla valutazione dei dirigenti scolastici

FRANCO DE ANNA

Il MIUR pubblica un report con dati essenziali sulla prima applicazione del modello di Valutazione dei Dirigenti Scolastici. Pur nella essenzialità dei dati proposti, il report merita qualche attenzione, e suscita (almeno in me...) qualche commento. (per i dati relativi e qui commentati vedi il rapporto sul sito MIUR <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/I+dati/28261cf8-6d17-4a07-b92f-43f0c476599a?version=1.0>)

Bene rendere noti i dati

Innanzitutto va riconosciuto un elemento “metodologico” positivo: il “decisore politico/amministrativo” mette in atto una attività che risponde ad un impegno di politica pubblica dell’istruzione (valutare i Dirigenti Scolastici) e a conclusione di una prima applicazione, il “realizzatore amministrativo” fornisce elementi di conoscenza essenziali sulla realizzazione messa in atto. Qualunque sia l’opinione su quella scelta politica e su quel progetto/modello/protocollo fornire con tempestività dati ed elementi di conoscenza relativi alla sua realizzazione, consente di rielaborare tali opinioni con elementi di supporto e rinforzo del loro fondamento razionale. E contemporaneamente di “valutare la politica pubblica” sulla base delle sue realizzazioni e non solo sulla base della condivisione di opinioni (essenziale ovviamente, ma non esaustiva del processo di valutazione). Apprezzo perciò anche la scarna pubblicazione di questi dati.

La partecipazione dei dirigenti scolastici alla valutazione

I Dirigenti Scolastici che hanno partecipato al protocollo di valutazione in questa sua prima applicazione (che hanno completato il portfolio...) risultano essere il 67% del totale. (grafico 6 del rapporto citato) Di questi però, il 16% non ha compilato il protocollo di autovalutazione (grafico 13) Dunque potremmo affermare che poco più del 50% dei Dirigenti Scolastici hanno seguito in modo significativo il modello di valutazione proposto nell’ambito del SNV.

La distribuzione geografica di questi dati è assai eterogenea. Per limitarsi alla compilazione del portfolio, al dato nazionale ricordato corrisponde il fatto che in sei Regioni ha effettuato l’adempimento meno del 50% dei Dirigenti. (Abruzzo, Basilicata, Liguria, Piemonte, Sardegna, Umbria). Se si alza la soglia al 60% ad esse si aggiungono Marche, Sicilia, Toscana. (grafico 8) Non si comunicano dati ugualmente articolati circa la compilazione della autovalutazione. Se ipotizzassimo una distribuzione dei rapporti non compilati omogenea al dato nazionale (16%), dovremmo pensare che *nella maggioranza delle Regioni meno della metà dei Dirigenti ha partecipato compiutamente al progetto.*

Rammento che il dato regionale ha particolare significato, poiché il “valutatore finale” è proprio il Direttore dell’Ufficio Scolastico Regionale che si configura come il “datore di lavoro” del Dirigente Scolastico. Dovremmo cioè concludere che la maggioranza dei “valutatori finali”, a conclusione di tale esperienza, non avrebbe strumenti certificati (dal valutatore di prima istanza) per effettuare la valutazione di tutti i suoi “dipendenti”. (Ma come sappiamo gli effetti applicativi della valutazione sono, in questa fase, rinviati).

La variabilità su base geografica rappresenta anche un buon esercizio di interpretazione. Si consideri che gran parte del risultato complessivo di partecipazione dei Dirigenti è legato ai dati di poche Regioni con elevata popolazione (Lombardia, Puglia, Campania sopra l’80% di partecipazione). Quali variabili hanno influito in altre Regioni (la maggioranza) nel tenere lontani i Dirigenti Scolastici dalla compilazione del portfolio? Si può (deve?) utilizzare tale dato come un indicatore del grado di condivisione e apprezzamento più generale con l’attività ed il ruolo svolto dalla Direzione dell’Ufficio Scolastico Regionale? È un possibile indicatore di “fidelizzazione” il Dirigente Scolastico e la struttura amministrativa di riferimento? Un indicatore di efficacia della azione dei Direttori Generali?

I “valutatori” di prima istanza: il “fattore limitante”

La composizione dei Nuclei di Valutazione (grafici 4 e 5) mostra una forte presenza di Dirigenti Scolastici in servizio e in quiescenza. Essi rappresentano il 33% dei Coordinatori dei Nuclei e

l'84% dei componenti di essi. La presenza di componenti dei nuclei non appartenenti alla Amministrazione (esperti di valutazione in contesti altri dalla scuola) è ridotta: il 15%. Poiché la norma (Direttiva e Linee guida) indicava che "almeno uno" dei componenti dei Nuclei fosse un Dirigente Scolastico, in servizio o in quiescenza, i dati rappresentano uno dei risultati evidenti della responsabilità della definizione e composizione dei nuclei affidata alla decisione "decentrata" dei Direttori degli USR. La presenza ridotta di professionalità "esperte" provenienti da altri settori, unita a tali dati, sembra testimoniare due elementi: la scelta di un alto grado di "autosufficienza" professionale e una disomogenea costituzione dei nuclei con variabilità connessa alle scelte dei singoli dirigenti regionali. Entrambe le considerazioni non sono confortanti circa i caratteri della realizzazione del modello di valutazione.

Al contrario di ciò che accade nella costituzione dei NEV dedicati alla valutazione delle scuole, la cui costituzione non solo è omogenea in tutte le realtà, ma assicura (almeno finora) l'apporto di professionalità e di "sguardi" esterni alla scuola stessa: uno degli elementi più positivi (e lo affermo sulla base di partecipazione diretta) di quella esperienza.

L'autosufficienza professionale di "categoria" nella costituzione dei nuclei di valutazione dei dirigenti scolastici non è una "garanzia", ma un limite che si somma a quello fondamentale dell'intero modello: la valutazione del personale non è certo campo di esperienza consolidata nel mondo della scuola, e dunque la dotazione di "valutatori esperti" rappresenta il "fattore limitante" del complesso del SNV, cui si può porre rimedio solo con l'impegno di formazione e selezione costante e ripetuta, (ci vogliono anni...) diretto a creare e riprodurre professionalità omogenee e via via approfondite, non con la disseminazione incontrollata degli incarichi.

Le autovalutazioni

Dei Dirigenti che hanno compilato il giudizio di autovalutazione (il 56% del totale) la distribuzione dei livelli di valutazione vede la netta maggioranza della popolazione collocarsi sui primi due livelli (A al 38%; B al 47%; C al 4,92%, D al 0,03% vedi Grafico 13).

Più interessante la distribuzione per "Dimensione professionale". La "Definizione dell'identità, dell'orientamento strategico e della politica dell'istituzione scolastica" si distribuisce tra i primi tre punteggi A,B,C rispettivamente al 37,6%; 59,8%; 2,6%. La dimensione "Gestione, valorizzazione e sviluppo delle risorse professionali" si distribuisce tra A,B,C rispettivamente 48,6%; 48,6%; 2,7%. La dimensione "Gestione delle risorse strumentali e finanziarie, gestione amministrativa e adempimenti normativi" rispettivamente al 42,1%; 56,7%; 1,1%. La dimensione "Promozione della partecipazione, cura delle relazioni e dei legami con il contesto" al 38,0%; 58,8%; 3,2% e infine la dimensione "Monitoraggio, valutazione e rendicontazione" si distribuisce tra A, B, C rispettivamente al 29,0%; 55,5%; 15,3%. (Rielaborazioni proprie dai grafici 13 e 14)

Senza forzare i dati se ne può ricavare qualche "immagine diagnostica". La dimensione professionale indicata come "Gestione, valorizzazione e sviluppo delle risorse professionali", sembra costituire quella dove si esprime maggiore "sicurezza" da parte dei Dirigenti: le quote dei punteggi A e B si equivalgono e sommano al 97,2%. Per le altre "dimensioni professionali" prevalgono i punteggi B e, meriterebbe qualche riflessione opportuna il dato della concentrazione particolare del punteggio C (15,3%) per la dimensione "Monitoraggio, valutazione e rendicontazione".

Una analisi più approfondita con dati più disaggregati potrebbe essere molto utile. Rispetto a diversi e variamente autorevoli elaborazioni dirette a identificare "profili di ruolo" del Dirigente scolastico, spesso condizionate dalla ricerca di "idealtipi", ricostruire una interpretazione legata alla realtà operativa e resa stringente rispetto ad un protocollo di valutazione formalizzato e identico per tutti (quale che sia l'opinione che su di esso si abbia) potrebbe costituire un buon esercizio di ricerca (naturalmente con tutte le avvertenze rispetto agli opportunismi adattativi o conflittuali che i processi valutativi comportano. Ma ciò è noto ad ogni buon ricercatore che è avvertito delle dinamiche tra osservato e osservatore).

Le "azioni" dei Dirigenti in valutazione.

Qualche elemento di approfondimento, in linea con l'esigenza posta nel paragrafo precedente si può

elaborare usando i dati relativi alle “azioni professionali” indicate dai dirigenti nel loro “corredo auto valutativo”. (si vedano i grafici dal 15 al 23).⁽¹⁾

Vengono indicate, mediamente, sei azioni per Dirigente e, da coloro che hanno unito documentazione relativa, sono stati presentati mediamente 13 allegati. Dunque una “documentazione” corposa. (Grafico 15)

L’analisi delle “aree di processo” nelle quali sono classificate le “azioni professionali” costituisce certamente una linea di ricerca da esplorare con grande attenzione interpretativa, confrontando la realtà professionale così descritta sia con i “repertori dichiarati” normativi e contrattuali, sia con le citate descrizioni idealtipiche.

Rimandando ad una analisi più completa, mi limito a segnalare alcuni elementi che a mio parere si pongono come problematici e descrittivi di alcune “debolezze” del modello professionale “agito”. Nella distribuzione delle “azioni” per “aree di processo” si osserva una concentrazione di esse nelle aree “Curricolo progettazione valutazione”; “Ambiente di apprendimento”; “Inclusione e differenziazione” (dal 19 al 17%) mentre appaiono più deboli le azioni su “Orientamento strategico e organizzazione della scuola”, “Sviluppo e valorizzazione risorse umane”, “Integrazione con il territorio” (tra 11 e 12%). Si veda il grafico 16.

Nella descrizione del Dirigente scolastico e del suo ruolo, io ricordo sempre tre aspetti fondamentali: 1. È un dirigente responsabile di una “strategia pubblica” (a titolarità concorrente dunque con interlocutori “plurimi”); 2. È il responsabile del “prodotto finale” offerto ai cittadini della comunità di riferimento per l’esercizio di un diritto di cittadinanza come l’istruzione (un Dirigente Amministrativo p. es. ha altre responsabilità ma non del “prodotto finale”); 3. È un dirigente di una organizzazione ad alta concentrazione di “lavoro vivo” (ad altra qualificazione) e a basso tasso di gerarchia (la “gestione del personale e del consenso” diventano esercizio professionale cruciale).

Se raffronto tali affermazioni con la distribuzione delle “azioni professionali” sopra indicata ne ricavo una ipotetica immagine di “debolezza” rispetto alle aree che parrebbero “prioritarie e fondanti” del profilo professionale, che meriterebbe di essere approfondita.

Articolando per il possibile l’analisi dei dati disponibili si può per esempio constatare che tra le azioni professionali nell’area “*Orientamento strategico e organizzazione della scuola*” (grafico 21) sono particolarmente deboli quelle relative alla promozione dell’innovazione metodologica o all’uso degli spazi laboratoriali. (l’attenzione al “prodotto” ed alla “linea di produzione”).

Ancora, nell’area “*Sviluppo e valorizzazione risorse umane*” (grafico 22) sono minoritarie le azioni “*Dirigente promuove azioni finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali*” e quelle “*Il Dirigente promuove azioni per incentivare la collaborazione tra insegnanti, le attività in gruppi di lavoro e la condivisione di strumenti e materiali didattici*”. (La gestione delle risorse umane).

E infine, per quanto riguarda l’area “*Integrazione con il territorio*” si veda la debolezza delle azioni relative a “*Il Dirigente individua e valorizza le risorse culturali del territorio a fini formativi*; “*Il Dirigente favorisce la partecipazione della scuola alle diverse reti di scuole*; “*Il Dirigente mantiene rapporti con diversi esponenti del mondo produttivo per migliorare l’offerta formativa e realizzare il piano di alternanza scuola-lavoro*”. (Grafico 23)

⁽¹⁾ Come sempre il processo di valutazione ha (almeno) due riferimenti: il valutatore finale (il “decisore politico e amministrativo”) che finalizza gli esiti della valutazione al potenziamento della propria “razionalità decisoria” (in questo caso, trattandosi di valutazione del personale dalla gestione delle risorse umane (mobilità interna, sviluppo professionale, formazione, distribuzione degli istituti premiali contrattuali): e il “valutato” (in questo caso persone nella organizzazione) che può/deve finalizzare gli esiti ai processi di miglioramento e di sviluppo professionale “propri”. I due sguardi sono ovviamente diversi e diversamente sensibili alle diverse variabili che sono oggetto di valutazione. Una ricerca analitica che voglia, usando i dati della valutazione nella disaggregazione della loro complessità, ricostruire una “sensata” rappresentazione del lavoro reale del Dirigente Scolastico, contribuirebbe grandemente alla migliore definizione del suo “profilo di ruolo”. Posto che quest’ultima, al di là degli esercizi normativi e giuridici, è nella sostanza “ciò che una organizzazione si aspetta” dal Dirigente stesso.

Naturalmente quelle precedenti sono affermazioni che scontano l'approssimazione di una analisi che può utilizzare solamente dati in gran parte grezzi come quelli contenuti nel rapporto citato ed inoltre "classificati" su repertori isomorfi a quelli del RAV e dunque della valutazione delle organizzazioni. Dunque si considerino tali affermazioni come "ipotetici-sintomatici" tutti da validare. Rimane il significato "metodologico" già ribadito: da un lato il fatto positivo costituito da un rapporto tempestivo di un progetto in esecuzione; dall'altro l'apertura di un campo di riflessione che, se mantenuta e sviluppata, può consentire rielaborazioni che hanno ricadute sulla politica pubblica dell'istruzione, sulla gestione del personale, sulla definizione dei profili di ruolo, sulla caratterizzazione delle istituzioni scolastiche come organizzazioni complesse e sul loro grado di autonomia.

Una prima valutazione del modello

Con i limiti su indicati, non ci si può sottrarre però ad una prima valutazione del modello e del protocollo di valutazione e della sua implementazione ed esecuzione.

I "dati" si presterebbero al classico costrutto del "livello di riempimento" del bicchiere, a partire dalla considerazione che complessivamente la metà dei Dirigenti scolastici è stata sottoposta al protocollo.

Sono molte le ragioni che rendono inaccettabile ed inappropriato tale approccio. Mi limito a quelle che ritengo fondamentali.

1. Si tratta di una scelta strategica della politica pubblica dell'istruzione: la costruzione di un sistema nazionale di valutazione, ed entro il mosaico composto di tale sistema di una tessera fondamentale per la valutazione del personale. Inutile ricordare che la sempre difficoltosa e problematica "accettabilità sociale" di ogni sistema di valutazione riposa (anche) sulla sua generalizzazione: la valutazione si estende sull'intero sistema, con una tendenziale contemporaneità e simmetria. Ogni asimmetria, anche nei tempi di realizzazione, rinforza invece tanto il conflitto oppositivo, quanto gli espedienti opportunistici e conformistici.
2. La valutazione del personale rappresenta nella scuola e più in generale nella Pubblica Amministrazione, una questione di fondo che non ha ancora trovato una sua soluzione condivisa, accettata, validata nei suoi processi e nei suoi effetti. Per la ragione precedente, la faticosa e impegnativa costruzione di un sistema di rilevazione nazionale dei livelli di apprendimento, di un modello di autovalutazione organizzativa e di verifica di valutazione esterna delle organizzazioni scolastiche, rimarrebbero come un mosaico incompleto, e dunque a semantica parziale, e in pericolo di consenso e di partecipazione, se non si muovesse in direzione della valutazione del personale. E, per ragioni che è inutile evidenziare, il personale Dirigente non può che essere il primo passo (una affermazione che ha il conforto della esperienza storica negativa relativa alla valutazione dei docenti...).
3. È dal 2001 che, in parallelo alla costruzione della autonomia delle Istituzioni scolastiche la problematica della valutazione dei Dirigenti ha trovato affermazioni normative e contrattuali esplicite. Ha inoltre inanellato successivi modelli di valutazione e relativi protocolli più o meno sperimentali. Si consideri che il progetto SIVADIS (Sistema di Valutazione dei Dirigenti Scolastici) ha avuto, negli anni, ben quattro versioni: la quarta è stata oggetto di progettazione approfondita, ma non è mai neppure stata oggetto di sperimentazione sul campo come le precedenti versioni. ⁽²⁾

La scelta politica della valutazione dei Dirigenti Scolastici, collegata a provvedimenti legislativi dichiaratamente impegnativi (la "buona scuola", la Legge 107, i decreti connessi...) oggetto di confronto ampio e conflittuale con la categoria professionale e le sue rappresentanze collettive, culturali e sindacali non può che mettere in gioco la credibilità ed il ruolo dei protagonisti e

⁽²⁾ Personalmente non me ne sono persa una. Se mi sono consentite autocitazioni, si vedano De Anna F. "Valutare i Dirigenti della scuola" Spaggiari Editore 2006 (ma è un volume di oltre 350 pagine...) e nelle pubblicazioni più recenti, a loro volta con ampi riferimenti "La valutazione dei Dirigenti Scolastici: in attesa delle linee guida e del modello operativo" http://www.pavonerisorse.it/buonascuola/valutazione_ds.htm e ancora **Le linee e il fronte. Ancora sulla valutazione dei dirigenti scolastici** in http://www.pavonerisorse.it/buonascuola/valutazione_ds_2.htm

degli interlocutori. Ne va non solo della credibilità di tutti gli interpreti ma delle stesse possibilità e prospettive di sviluppo di una impresa in sé difficile e complessa, e che richiede tempi lunghi di realizzazione. Dunque tutti gli “aggiustamenti” e i compromessi possibili, ma non rinviati. Altrimenti si ripropone la rappresentazione degli ultimi 15 anni nei quali non ostante progetti e sperimentazioni si è sempre “ricominciato daccapo”, senza mai mettere a frutto l’esperienza e il paziente lavoro di correzione e miglioramento sperimentale dei progetti e dei protocolli.

Per queste ragioni occorre rifiutare nettamente il paradigma del “mezzo pieno e mezzo vuoto” e le derive consolatorie che vi sono annidate.

Occorre riconoscere francamente che il progetto e il modello messo a punto sono stati segnati da esito negativo. Che è poi l’unico e sensato modo di porre le questioni delle correzioni e delle modifiche necessarie.

La mia opinione è che tale esito negativo era disegnato nel modo stesso con il quale si concluse il confronto politico-sindacale che si imbastì attorno al modello ed al protocollo proposto dal MIUR.⁽³⁾

Il confronto e la trattativa (!? comunque la si chiami: un “tavolo” al quale il decisore politico e amministrativo si confronta con rappresentanze collettive culturali e sindacali..) non procedettero attorno a due modelli contrapposti o a proposte concrete di modifica o di compromesso. Piuttosto attorno a pregiudiziali e a impliciti che con l’oggetto specifico spesso nulla avevano a che fare. L’esito non fu né un compromesso, né una sconfitta, né una vittoria di nessuno (dunque una sconfitta per tutti). L’Amministrazione fece un passo indietro: non si cambia il modello e il protocollo, ma si annulla la conclusione e applicazione dell’esito valutativo. Gli interlocutori fecero a loro volta un passo indietro adottando indicazioni più o meno conflittuali per i loro aderenti... In sostanza il personale interessato fu lasciato alla propria singola decisione.(come se fosse un “problema di coscienza”)

Si ammetterà che nello specifico sia stata una singolare conclusione sia per chi ha il ruolo istituzionale e di “datore di lavoro” (la domanda...), sia per chi ha quello altrettanto importante di rappresentare gli interessi “dell’offerta di lavoro”.

Certo è che quel dato di partecipazione (a completare il protocollo autovalutativo è stata sostanzialmente solo la metà del personale potenzialmente coinvolto) si conferma come una sconfitta per tutti.

Ciascuno farà necessariamente i conti con sé stesso rispetto a tale esito negativo. Mi permetto solo di richiamare ragioni che ho già espresso più pienamente altrove (vedi articoli citati).

L’Amministrazione e il decisore politico hanno fornito alibi non tanto agli interlocutori, quanto ai comportamenti “soggettivi” della stessa categoria interessata, mantenendo un modello ed un protocollo di grande pesantezza documentaria e a carico del lavoro dello stesso personale valutato. Aggiungere ai fantasmi inevitabili e “fisiologici” della valutazione (che ci si illude di neutralizzare con le rassicurazioni delle finalità migliorative o della “leggerezza” del protocollo) anche l’onere di assemblare una documentazione variamente *repertorizzata*, non appare saggio strumento per combattere e vincere le resistenze. ⁽⁴⁾

D’altro canto altre le ragioni di tale “molestia” documentaria sono implicite. Si trasferisce sulla apparente “oggettività” della documentazione formalizzata e “repertorizzata” ancorché condivisa, ciò che non si può delegare alla “affidabilità professionale” di un “corpo” di valutatori sufficientemente numeroso, omogeneo nella professionalità erogata, esperto nel suo esercizio,

³ Vedi dell’autore “**La valutazione dei dirigenti scolastici: tanto tuonò che ...**” in

http://www.pavonerisorse.it/buonascuola/tanto_tuono.htm

⁽⁴⁴⁾ Certe posizioni “consolatorie e rassicuranti” mi ricordano quando, da bambino (una volta...), venivi “punito”, ma ti dicevano “è per il tuo bene...”. La valutazione, relazione intrinsecamente “asimmetrica”, declina sempre derive “sadiche” o “pigmalioniche”. Pensare di rielaborarle con dichiarazioni di “buone intenzioni” non solo è inutile, ma è anche un modo per non impegnare almeno una parte della formazione dei valutatori (con selezione parallela...) nella “padronanza clinica” di quelle intrinseche e sotterranee derive.

permanentemente selezionato, riprodotto, formato.

Quest'ultimo – la disponibilità di valutatori affidabili e professionali – costituisce il vero “fattore limitante” di qualunque progetto di costruzione di un Sistema Nazionale di Valutazione. Non c'è scheda, report, documentazione, “griglia” che possa sostituire la funzione e l'azione del valutatore, né la relazione “oggettivamente asimmetrica” della valutazione può essere gestita “a distanza” attraverso repertori di indicatori e “grigliate” da “crocettare”.

Se ciò è vero (io ne sono convinto) significa che il massimo sforzo va posto nell'impegno sensato, affidabile, costante per superare l'effetto di tale fattore limitante. Lo *scouting*, selezione, formazione ricorrente, riproduzione mirata, della compagine dei valutatori rappresenta il “core” della costruzione del Sistema Nazionale di Valutazione

Gli “schemi”, i “modelli” le “griglie”, la “documentazione” sono ovviamente essenziali; ma l'ordine delle priorità è quello indicato, né può essere invertito delegando alla “oggettività nomotetica” della documentazione la indispensabile “sensibilità idiografica” del valutatore in interazione con il valutato.

Tale consapevolezza deve essere comune sia al decisore politico e amministrativo sia alla varia organizzazione della cultura professionale che opera entro il sistema di istruzione, dai Sindacati all'associazionismo. Ci si può dividere e scontrare sui modelli e protocolli, ma occorre sapere che quello sforzo in direzione della qualificazione dei valutatori è essenziale e richiede tempistiche a lungo termine che vanno oltre i possibili e necessari compromessi sui protocolli. Ma se ciò è vero, l'ultima scelta che si può fare è quella del “rinvio”, che in tal modo diventa permanente (la storia degli ultimi 15 anni insegna). Si cominci con ciò che si ha a disposizione, e con l'impegno ad un costante miglioramento, selezione, affinamento.

Una modesta proposta.

Nei sistemi di valutazione non si “valutano le persone”, ma “le persone nella organizzazione” (e semmai proprio la “tenuta” di tale distinzione fondamentale richiede capacità di autoanalisi e di auto controllo da parte dei valutatori rispetto ai rischi di “errore” che sempre accompagnano l'osservazione). Dunque, pur distinguendo necessariamente i protocolli, i due ambiti di valutazione confinano ed anzi in parte si sovrappongono.

L'esperienza diretta delle visite di valutazione esterna alle scuole come parte di NEV mi fa ritenere che: 1. Si possa “alleggerire” la parte documentaria del protocollo definito per le visite e le rilevazioni connesse, (ed anche abbreviarle) 2. Già oggi, nel corso della visita è quasi fisiologico ricostruire indirettamente un profilo diagnostico sulle caratteristiche del Dirigente Scolastico (anche se proprio le rilevazioni “repertorizzate” delle griglie sorvolano sostanzialmente sui caratteri della gestione dirigenziale): colloqui e interviste fanno emergere oggettivamente tale profilo e sarebbe sufficiente una “aggiustamento” della mira e dell'osservazione per consentirne un tracciamento anche formalizzato. 3. La composizione del NEV è “istituzionalizzata” a livello nazionale e costituita da osservatori che garantiscono pluralità di sguardi. (Ispettore, Valutatore 1 di esperienza interna al sistema scolastico, Valutatore 2 con esperienza e formazione esterna alla amministrazione scolastica). Qualche cosa di più definito, rispetto alla variabilità regionale testimoniata nei dati commentati più sopra.

Bene, se la disponibilità di valutatori rappresenta il vero fattore limitante del Sistema Nazionale di Valutazione, forse sarebbe bene connettere le due tessere del mosaico, realizzando economie congiunte e scambi di funzionalità. Integrando e connettendo sensatamente i due protocolli realizzativi.

Un'ultima considerazione: se la disponibilità e la formazione dei valutatori rappresenta davvero il “fattore limitante” del Sistema, forse sarebbe bene anche flessibilizzare alcune rigidità formali di ruolo (“corporative”?). Un “limite interno al limite” è la disponibilità di Ispettori. Ma la “qualifica” non rappresenta certamente un “requisito professionale”. L'ispettore, in realtà, deve “imparare a valutare” esattamente come ogni altro valutatore: basterebbe verificare, nella tracciatura del profilo professionale e finanche dei contenuti delle prove di concorso, quanto la padronanza degli strumenti, delle tecniche e della cultura della valutazione vi sia esplicitamente compresa. (Una non

presenza che si è andata via via accentuando con i concorsi più recenti che hanno invece enfatizzato le competenze giuridico-amministrative). Dunque la “necessaria” presenza e il ruolo degli ispettori è in realtà solamente un “requisito” di valore formale che si vuol rendere sostanziale e insostituibile. (L’effetto indotto è che alcuni ispettori “necessari” si “nominano” con effetto discrezionale da parte dei Dirigenti Amministrativi USR e MIUR). L’esigenza di “terzietà” e quella della “competenza” non possono scindersi.

Ma non diverso è il ragionamento sulla selezione/composizione degli altri “valutatori” cui sono spesso abbinati criteri “burocratici” piuttosto che accertamenti di professionalità e competenze. E ciò vale sia per la quota che si definisce all’interno della esperienza del mondo della scuola, sia per quella definita guardando ad esperienze esterne. (P.es. sulla base di quali criteri sono state escluse le lauree scientifiche anche per chi professionalmente si occupa per esempio di sistemi di qualità e valutazione nel mondo delle imprese e dei servizi?).

In sintesi: propongo di rideclinare, in sensato rapporto, il modello ed il protocollo di valutazione delle organizzazioni e quello di valutazione dei dirigenti nelle organizzazioni; sulla base di tale connessione (con conseguente semplificazione di alcuni strumenti “formali”) investire di più e meglio nella individuazione, selezione, formazione ricorrente, costruzione di professionalità omogenee, di una “compagine integrata” di valutatori.

È ovviamente una proposta innanzi tutto ai decisori politici e amministrativi; ma credo che sia possibile ed utile, in tale direzione, la promozione del lavoro scientifico dei ricercatori, e l’analisi dei risultati delle esperienze sul campo.