

La valutazione esterna entra nel valore della comunità scolastica *External evaluation enters into the value of the school community*

Caterina Merola

Abstract

“La cultura della valutazione, diffusione e traiettorie di sviluppo”, è stato il tema che l’Associazione Italiana di Valutazione ha sviluppato in occasione del XXII Congresso Nazionale tenutosi a Venezia dall’1 al 3 aprile 2019. All’interno di questa cornice formativa è stata riportata anche l’esperienza dal punto di vista del Dirigente Scolastico, inserito nella propria comunità scolastica di appartenenza, e vi è stata, nello specifico, la possibilità di ritornare all’organizzazione delle giornate con il Nucleo Esterno di Valutazione ma soprattutto si è considerato il valore dell’esperienza formativa. Il convegno ha costituito un’occasione per ritornare sulle procedure di valutazione esterna anche in relazione al rapporto interno di valutazione, con le azioni messe in atto per attuare un piano di miglioramento coerente con i punti forza e le criticità emerse con maggior consapevolezza attraverso il supporto del Nucleo Esterno di Valutazione e condivise dalla comunità scolastica e dal più ampio ambiente di appartenenza. Il Nucleo Esterno di Valutazione si pone come una guida che consente di ampliare la riflessione e di focalizzare l’attenzione sugli aspetti che compongono il costrutto fondante il percorso di miglioramento, con gli ulteriori stimoli per sviluppare la comprensione a livello di analisi degli esiti e dei processi e di implementare le azioni significative per un cambiamento possibile.

Parole chiave: valutazione, riflessione, miglioramento, cambiamento, formazione, scuola.

“The culture of evaluation, dissemination and development trajectories” was the theme that the Italian Evaluation Association developed on the occasion of the 22nd National Congress held in Venice from 1 to 3 April 2019. Within this training framework the experience from the point of view of the school manager, included in his own school community, was also reported, and there was, in particular, the possibility of returning to the organization of the days with the External Evaluation Unit but above all the value of the training experience was considered. The conference provided an opportunity to return to external evaluation procedures also in relation to the internal evaluation report, with the actions implemented to implement an improvement plan consistent with the strengths and critical points that emerged with greater awareness through the support of the External Evaluation Group and shared by the school community and the wider environment to which they belong. The External Evaluation Core is a guide that allows to widen the reflection and to focus the attention on the aspects that make up the construct of the improvement path, with further stimuli to develop understanding at the level of outcome analysis and processes and to implement significant actions for a possible change.

Keywords: evaluation, reflection, improvement, change, training, school.

Caterina Merola è dirigente Scolastico presso IC Nogara Verona e professore a contratto presso la Facoltà di Scienze Motorie nell’Università degli Studi di Verona per l’insegnamento *Pedagogia generale*; ha conseguito un Dottorato di ricerca in *Scienze dell’Educazione e della Formazione continua* presso l’Università degli Studi di Verona. È autrice, tra l’altro, di vari articoli e saggi su temi educativi e scolastici.

1. *Valutazione dell'utilità della valutazione esterna. La scuola come organizzazione che apprende*

Nel corso del convegno è stata riportata l'esperienza concreta connessa alla visita del Nucleo Esterno di Valutazione presso l'Istituto Comprensivo di Ronco all'Adige (Verona). La visita si è articolata in tre giornate, è stata anticipata da contatti che il Dirigente Tecnico ha preso con il Dirigente Scolastico e con uno schema organizzativo iniziale che è stato modulato e precisato nel corso dell'interazione. Si sono previsti incontri del Nucleo Esterno di Valutazione con il Dirigente Scolastico, con lo staff di Dirigenza, con il Nucleo Interno di Valutazione, visite ad ambienti scolastici, interviste individuali e di gruppo, con attenzione alle diverse componenti della comunità scolastica, andando ad analizzare le diverse aree tematiche che delineano il Piano dell'Offerta Formativa di Istituto. Nel corso della visita, il Nucleo Esterno di Valutazione ha visionato i documenti e gli atti fondanti dell'Istituto: il Programma Annuale, il Piano dell'Offerta Formativa, il Curricolo di Istituto, il Regolamento di Istituto, il Piano Annuale di Inclusione, il Rapporto di Autovalutazione, il Piano di Miglioramento, il Contratto di Istituto, l'Organigramma, il Funzionigramma, il Piano Annuale delle Attività, le Schede di Progetto, la Valutazione dei progetti, le nomine delle Funzioni Strumentali, le nomine dei Referenti di plesso, le Unità di Apprendimento, i risultati Invalsi, gli esiti interni di apprendimento degli alunni, i modelli di certificazione delle competenze di base.

Le interviste, individuali e di gruppo, tenute dal Nucleo Esterno di Valutazione, hanno consentito di descrivere le situazioni da analizzare dando valore a diversi apporti e focalizzando su un tema centrale che poi veniva a svilupparsi nel corso dell'intervista non strutturata, aperta agli spunti e alle occasioni riflessive che si snodavano nel corso dell'interazione comunicativa. Si sono fatte interviste al Dirigente Scolastico, al Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi, al Presidente del Consiglio di Istituto, al personale Ata (assistenti amministrativi e collaboratori scolastici), allo Staff di dirigenza, a gruppi di studenti, a gruppi di docenti, a genitori rappresentanti nei Consigli di Classe, al Nucleo di Valutazione Interno, a singoli docenti per le aree del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) relative a curricolo, progettazione e valutazione, ambiente di apprendimento, competenze chiave e di cittadinanza, orientamento strategico e organizzazione, sviluppo delle risorse umane, inclusione e differenziazione, integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie, continuità e orientamento. Le interviste di gruppo, sviluppate accanto a quelle individuali, hanno permesso di far emergere la prospettiva della comunità professionale (intervista di gruppo ai docenti appartenenti per esempio alla commissione orientamento o al nucleo interno di valutazione) e della comunità scolastica più ampia (ad esempio intervista di gruppo con alcuni studenti di classe terza scuola secondaria di primo grado, intervista di gruppo con i genitori del Consiglio di Istituto).

La visita degli spazi della scuola ha permesso di osservare non solo le strutture e le risorse e attrezzature disponibili, ma anche il loro utilizzo, in particolare si sono osservate le aule, i laboratori, la palestra, la biblioteca, gli spazi per attività comuni (aula magna, teatro, cortile/giardino). Ciò ha consentito di soffermarsi anche sulle attività che nella quotidianità si svolgevano, andando ad ampliare la comprensione del contesto formativo osservato. Essere dentro e osservare ciò che avviene nella quotidianità del fare scuola consente di avere uno sguardo aderente al reale e di descrivere le azioni così come

avvengono, nel loro divenire, incontrando gli sguardi e condividendo il pensiero e la parola dei bambini e degli insegnanti impegnati in quella che è la loro scuola, il loro contesto di appartenenza.

La composizione del Nucleo Esterno di Valutazione costituita da un Dirigente Tecnico del MIUR, un esperto proveniente dal mondo della scuola (Dirigente Scolastico) e un esperto in ricerca sociale e valutativa nell'ambito delle organizzazioni, ha dato modo di valorizzare diversi punti di vista e professionalità, coniugando aspetti teorici e pratici. Le diverse professionalità sono state un'opportunità per cogliere il valore proveniente dai diversi apporti che andavano a congiungersi in riflessioni comuni.

Nell'ambito del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) la valutazione esterna è orientata al miglioramento della scuola: gli esiti della valutazione esterna forniscono alle scuole elementi e indicazioni per la messa a punto, l'attuazione e/o la modifica dei Piani di miglioramento, con un'apertura ulteriore di rendicontazione sociale. Il Nucleo Esterno di Valutazione consente di aprire uno sguardo per un miglioramento in cui tutti i soggetti che fanno parte della scuola possano essere considerati come attori nel tessere la trama¹ dell'organizzazione che apprende. Insegnanti, personale Ata, studenti, genitori, rappresentanti dei diversi organi collegiali, rappresentanti delle amministrazioni comunali, associazioni territoriali possono unire le loro voci per delineare l'esistente, ma anche per aprire scenari possibili e rispondere alle finalità educative e formative del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, innalzando i livelli di apprendimento degli studenti, la qualità dell'offerta formativa e l'innovazione degli ambienti di apprendimento. Particolarmente significativo è stato per l'Istituto Comprensivo di Ronco, (la cui esperienza valutativa è stata riportata all'interno del Convegno AIV) il momento della restituzione del Rapporto Esterno di Valutazione in cui l'incontro si è aperto all'Amministrazione comunale e vi è stata la possibilità effettiva di considerare con il Dirigente Tecnico quanto emergeva dall'analisi del Nucleo Esterno. L'impatto positivo delle politiche locali riguarda la possibilità di promuovere i processi decisionali che emergono dai dati e dallo studio dell'organizzazione per guidare la progettualità di Istituto e condividere le decisioni verso il miglioramento del processo, innanzitutto educativo. Il Rapporto Esterno di Valutazione costituisce un *report* finale orientante. Esso è strutturato in diverse parti: presentazione del Sistema Nazionale di Valutazione, il contesto dell'Istituto, gli esiti degli studenti, i processi educativi e didattici, i processi gestionali e organizzativi, le priorità e gli obiettivi di miglioramento. La presentazione delinea gli scopi della valutazione esterna, le modalità di individuazione delle scuole valutate, la composizione dei Nuclei Esterni, l'articolazione delle visite e i soggetti coinvolti, la modalità di formulazione dei giudizi con le evidenze da considerare e porre alla luce. Il contesto, gli esiti degli studenti, i processi educativi e didattici, i processi gestionali e organizzativi descrivono più prettamente la situazione della scuola. Le priorità e gli obiettivi di miglioramento presentano alla scuola - sulla base delle evidenze

¹ La possibilità di condivisione consente la creazione di una memoria comune con comunicazione di esperienze, storie, simboli, riti, metafore organizzative che implementano il tessuto connettivo nell'appartenenza e nel riconoscimento. Nelle svolte del pensiero, la ricerca di soluzioni connesse alla pratica spinge verso direzioni inattese come le forme e i colori nel caleidoscopio o le trame in divenire nel tessere, in un'evoluzione nell'originalità di disegni prodotti da un'opera rigorosa, insita nell'esperienza e aperta nell'immaginazione, verso qualcosa di nuovo (Merola C., 2014, "L'autovalutazione di Istituto e la responsabilità del Dirigente Scolastico", *Topologik*, n. 16, p.148)

emerse in fase di analisi - le priorità e gli obiettivi di miglioramento su cui lavorare. Essi possono coincidere con quelli già individuati dalla scuola in fase di autovalutazione, oppure possono essere diversi, in tutto o in parte, in relazione ai principali punti di debolezza riscontrati dai valutatori. Partendo dalle priorità e dagli obiettivi indicati dalla scuola nel Rapporto di Autovalutazione, il NEV può confermare o orientare verso nuove considerazioni. Le rubriche di valutazione sono relative ai risultati scolastici, agli esiti nelle prove standardizzate nazionali, alle competenze chiave e di cittadinanza, ai risultati a distanza, al curriculum, all'ambiente di apprendimento, all'inclusione e alla differenziazione, alla continuità e all'orientamento, all'orientamento strategico e organizzativo, allo sviluppo e alla valorizzazione delle risorse umane. Le rubriche descrivono la possibile situazione della scuola declinando diversi livelli: molto critica, con qualche criticità, positiva, eccellente e stadi intermedi tra di essi con una gradualità dall'1 al 7 (1 molto critica, 7 eccellente)². Il Nucleo Esterno di Valutazione, sulla base delle evidenze emerse durante la visita, formula un giudizio per ciascun ambito oggetto di valutazione sulla base della documentazione esaminata e sugli esiti degli incontri con le diverse componenti scolastiche (dirigenza e staff, docenti, studenti e famiglie)³. Le interviste agli alunni della scuola secondaria di primo grado sono state anticipate da alcune indicazioni che il Dirigente Scolastico dava al Dirigente Tecnico nella scheda iniziale per l'organizzazione delle giornate (nomi e cognomi di alunni di classe terza/seconda o prima che potevano essere intervistati), la tendenza del Dirigente Scolastico interno era quella di indicare gli alunni che non avevano particolari difficoltà scolastiche o situazioni di disagio, il membro del NEV ricercatore sociologico, che conduceva le interviste, ha fatto notare, invece, come poteva essere significativo considerare le voci dei ragazzi/e che vivevano la scuola con difficoltà per comportamenti solitamente inadeguati e/o che si trovavano in situazioni di disagio familiare o sociale. Questa scelta diversa ha aperto spazi e possibilità inattese, svelando la voce di chi solitamente restava nell'ombra o valutato negativamente perché "caso difficile". I processi attivati dalla valutazione esterna, e non solo gli esiti finali di essa, favoriscono il

² Nel Rapporto di Valutazione Esterno dell'Istituto, nella parte relativa ad esiti di apprendimento, competenze chiave e di cittadinanza si legge, ad esempio, la seguente motivazione del giudizio "La scuola è impegnata in un ampio e articolato progetto che ha visto la partecipazione dell'intero Istituto (progetto Bene Comune), che mira a sviluppare competenze sociali e civiche. Per gli studenti e i docenti il livello di competenze sociali e civiche raggiunto è buono. Ci sono criteri condivisi per la valutazione del comportamento e si è avviato un lavoro sulla costruzione di strumenti per valutare le competenze sociali e civiche. La scuola dichiara che ha avviato un lavoro, al momento disomogeneo, di costruzione della competenza imparare a imparare e di altre competenze chiave, che attualmente si realizza prevalentemente a livello di plesso. Esiste un articolato Patto educativo di corresponsabilità".

³ Il giudizio valutativo, per ciascuno degli ambiti oggetto di valutazione, consiste nell'attribuzione del livello che descrive meglio la situazione della scuola, scelto tra i sette previsti dalla scala di valutazione, da 1 ("situazione molto critica") a 7 ("situazione eccellente"). Ciascun giudizio è motivato esplicitando le evidenze che hanno portato alla scelta del livello di collocazione della scuola. Per ogni area di processo (pratiche educative e gestionali) e per gli esiti degli studenti (risultati scolastici, prove standardizzate, risultati a distanza e competenze di cittadinanza) il NEV fornisce un giudizio descrittivo, in cui sono brevemente presentati alla scuola i principali elementi emersi e i punti di forza e di debolezza. Nei casi in cui il giudizio sia differente da quello che la scuola si era assegnata nel RAV, il Nucleo esplicita chiaramente le motivazioni alla base di questa scelta. Rapporto di valutazione esterna 5 INVALSI - Area 3 Valutazione delle scuole. Il NEV esprime poi un giudizio sulla coerenza tra situazione della scuola e priorità e traguardi indicati, anche in base alle risorse e al contesto della scuola (Dal Rapporto Esterno di Valutazione, Istituto Comprensivo Ronco all'Adige Verona).

dialogo e la riflessione all'interno della scuola, attivando un cambiamento possibile e condivisibile senza escludere la percezione emotiva, contestuale e immaginativa nel delineare nuove possibilità o alternative possibili dei soggetti intervistati.

La valutazione esterna ha il compito di approfondire la lettura dei diversi aspetti dell'organizzazione scolastica e delle priorità sulle quali orientare il miglioramento, a partire da diversi punti di vista e dalla possibilità di cambiamento. Le criticità rilevate connesse agli esiti di apprendimento nelle prove nazionali standardizzate hanno richiesto una riflessione che consentisse di focalizzare l'attenzione sugli item significativi delle prove che permettevano di tornare, dal punto di vista didattico, a riformulare nuovi interventi negli ambiti disciplinari oggetto di attenzione. L'analisi dei risultati all'interno dei dipartimenti disciplinari della scuola primaria e secondaria ha consentito un confronto costruttivo all'interno della comunità professionale tra docenti impegnati nell'insegnamento delle medesime discipline. Anche alla scuola primaria si sono istituiti i dipartimenti disciplinari, differenziando e specificando i tradizionali incontri per ambiti disciplinari in modo che diventassero più aderenti alla cultura e alla formazione delle pratiche didattiche appartenenti in particolare agli ambiti linguistico e logico-matematico. Il confronto tra docenti professionisti nelle stesse discipline tra dipartimenti della primaria e secondaria ha consentito di rafforzare legami di continuità nei passaggi e tra gli snodi da un segmento scolastico all'altro, all'interno del primo ciclo di istruzione. L'appartenenza allo stesso Istituto Comprensivo richiede che la comunità professionale non sia frammentata ma coordinata nello sviluppo del curriculum formativo come percorso armonico ed interconnesso, nella consapevolezza di un procedere comune verso i bisogni formativi e gli obiettivi di apprendimento indicati delle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo di istruzione. Le criticità riscontrate dal Nucleo esterno di Valutazione relativamente agli esiti di apprendimento degli alunni nelle prove standardizzate costituivano già una consapevolezza per la comunità professionale interna in quanto l'analisi delle prove Invalsi, stimolata e indirizzata dalla funzione strumentale autovalutazione di Istituto e dalla commissione predisposta, consentiva una riflessione aderente alle specificità risultanti dalla lettura dei dati. Dal punto di vista della comunità professionale interna si è proseguito nel confronto collegiale degli item e delle prove nonché sulle pratiche didattiche che dall'interno potevano essere funzionali per rafforzare competenze e portare innovazione metodologica, rompendo con quanto poteva essere poco funzionale dal punto di vista dell'efficacia dell'insegnamento e del miglioramento negli esiti e nei processi di apprendimento degli alunni. Si è alimentata la possibilità di un confronto costruttivo sulla didattica all'interno dei gruppi docenti come comunità di pratica in formazione, con sviluppo di apprendimento professionale, senza fermarsi ai limiti derivanti da un'analisi esclusiva degli esiti delle prove esterne. La predisposizione di prove comuni a livello di istituto in matematica, italiano, lingue straniere, storia e geografia ed educazioni (artistica, musicale, tecnologica, fisica, di cittadinanza) ha consentito a livello di dipartimenti di lavorare con un confronto periodico e necessario sulla didattica e sui percorsi di insegnamento che si andavano a delineare. L'attenzione alla valutazione e all'autovalutazione degli studenti ha consentito inoltre di confrontarsi e di predisporre a livello collegiale criteri comuni di valutazione per essere aderenti a principi di trasparenza e condivisione non solo tra colleghi ma anche tra docenti ed alunni nonché per chiarire all'intera comunità educante le modalità valutative e le finalità formative. Il curriculum di istituto e la valutazione si innestano su un tessuto culturale che nasce dalla comunità

professionale che apprende dall'analisi di punti forza e criticità del proprio procedere e dall'apertura alla formazione, come azione che porta al dare forma, al delineare specificità che contraddistinguono e fanno crescere nell'appartenenza che è anche forza di cambiare direzione per un miglioramento possibile, rompendo *routine* consolidate o meccanismi di resistenza al cambiamento. La valutazione esterna quindi ha contribuito a rafforzare il compito di approfondire la lettura dei diversi aspetti dell'organizzazione scolastica e delle priorità sulle quali orientare il miglioramento, a partire dalla didattica, in un'ottica interconnessa tra diverse professionalità: confronto che ha favorito una comparazione chiara tra la rappresentazione che la scuola si è data attraverso l'autovalutazione con il Rapporto di AutoValutazione (RAV) e quella fornita dai valutatori esterni con il Rapporto Esterno di Valutazione (REV). Il processo valutativo ha consentito di comprendere meglio il funzionamento della scuola, orientandosi ad un cambiamento non solo organizzativo ma didattico.

Nel delineare il Piano di miglioramento di Istituto (PDM) e nel progettare le linee di intervento possibili, è necessario prevedere ed inserire momenti specifici in cui ci si ferma su ciò che già è stato posto in essere, senza considerare questi momenti come una mera verifica conclusiva ma come spunto per generare ulteriori possibilità e modalità di azione formative ed educative, con attenzione a esiti e processi. Non sono solo momenti per verificare e misurare i risultati ottenuti, sono piuttosto momenti per costruire apprendimento all'interno dell'organizzazione, attraverso una metariflessione che faccia emergere misconoscenze, pregiudizi, conoscenze, relazioni. E' il momento della costruzione delle ancore di significato collettivo e condiviso, del riconoscimento del tessuto connettivo in cui si innestano le metafore dell'organizzazione, i riti, i simboli, le credenze, il sapere tacito e la conoscenza esplicita della scuola come organizzazione che apprende ed evolve per un miglioramento possibile facendo leva sulle molteplici professionalità insite nella comunità scolastica (Merola C., 2012, p.212). Il passaggio da un tipo di conoscenza tacita ad un tipo di conoscenza esplicita e viceversa costituisce il centro del processo sulla creazione della conoscenza organizzativa. Il dinamismo interattivo tra esse si realizza attraverso la socializzazione, l'esternalizzazione, la combinazione e l'interiorizzazione⁴. Dall'ancora di significato si può riprendere il percorso e navigare nel flusso delle informazioni che provengono dal confronto tra gruppi di lavoro orientati verso una precisa *mission* organizzativa, nella consapevolezza di un comune sub-strato di appartenenza, all'interno del quale riconoscersi e considerare punti forza e criticità nel comune procedere. L'esperienza di apprendimento, di vita, relazioni che la valutazione esterna porta nel contesto scolastico è rilevante e significativa sul piano della formazione e dell'apprendimento degli stessi docenti, considerando il processo, il percorso, il curriculum e modifica la *forma mentis* nel senso che si acquisisce un diverso *habitus* di pensiero e azione. Modellare il curriculum e seguirlo nel suo divenire significa privilegiare un'impostazione dell'attività secondo uno schema non lineare, guardando al senso del percorso, ai processi attivati. Ne deriva l'attenzione per le vie tracciate, per i percorsi trovati, per le innovazioni e le originalità costruite nel procedere, attraverso mappe orientanti in una centralità non fissa ai traguardi raggiunti, ma rivolta alle vie da

⁴ Il processo di creazione della conoscenza organizzativa descrive l'interazione e la trasformazione tra i vari tipi di conoscenza fondandosi sull'interazione tra individui, trasformando le operazioni ordinarie in azioni creative verso l'innovazione e il cambiamento.

intraprendere verso orizzonti comuni. In questo senso il curricolo non è solo centrato sulle discipline, ma connettendosi all'etimologia del termine *curriculum* (dal verbo latino "curro", correre, corsa, corso o giro), per la scuola come organizzazione, si sviluppa il seguente significato: un curricolo è un particolare "percorso che deve essere seguito" data una meta desiderata.

Il sistema esterno di valutazione offre possibilità riflessive che nascono dal dialogo e dal confronto tra diversi professionisti e attori coinvolti nel contesto scolastico. La valutazione ha una maggiore significatività perché è un sapere costruito, interiorizzato che porta a modulare il proprio operare, a stare nella riflessività, a ri-vedersi considerando criticità e punti forza del proprio apprendere nella costruzione di un modello organizzativo condiviso che ponga la valutazione non come punto finale ma come l'inizio di un percorso generativo. La valutazione esterna incrementa le possibilità di trasformare le situazioni in un'ottica riflessiva, condivisa, progettata per il cambiamento in una prospettiva di comunità, in cui rilevanti sono le voci⁵ e i bisogni di coloro che sono coinvolti come protagonisti nella costruzione dell'Istituzione scolastica, a partire dagli studenti e considerando la scuola una comunità che apprende ed evolve. Quando si concepisce l'apprendimento, anche quello organizzativo, situato in una pratica sociale, si evita il rischio di scivolare entro interpretazioni privatistiche del processo formativo, dove si può arrivare ad una riflessione chiusa nella sfera soggettiva senza imparare ad agire per il cambiamento (Arendt H., 1995b, p.19). Le reti, in particolare attraverso il polo della formazione a livello di ambito provinciale, nel caso concreto, ha consentito un'attenzione per la didattica delle discipline dove i docenti condividevano buone pratiche e si scambiavano esperienze professionali legate al lavoro d'aula.

La valenza etica del termine "portatori di interesse" (*stakeholder*) nella scuola, apre a significati nuovi dove le relazioni si intessono nella prospettiva di consapevolezza e assunzioni di responsabilità per il bene comune e il bene dell'altro, in una tensione evolutiva verso finalità immaginate e agite, rafforzando legami di coesione sociale. "I primi portatori di interessi legittimi sono gli studenti e nel contempo le famiglie, ma non di meno il personale scolastico e la comunità di appartenenza" (Previtali, 2010, p. 70). Nel lavoro educativo, la riflessione sull'azione e nel corso dell'azione conduce a chiarire i principi guida e il proprio procedere si connette con il movimento degli altri per giungere ad un coordinamento armonico verso l'attuazione di una progettualità condivisa che possa partire dai bisogni reali e da un'attenta analisi contestuale (Schön, 2006, p.111). La valutazione richiede il monitoraggio dei risultati, l'adeguatezza dei fini rispetto agli esiti. Le scelte sono connesse ai mezzi, alle risorse disponibili e alla lettura di dati che dall'autovalutazione spingano il processo valutativo, aprendosi allo sguardo dei valutatori esterni come professionisti a supporto nel delineare nuove visioni. La rendicontazione di quanto emerge dal SNV deve essere aperta all'interno della scuola a partire dai diversi organi collegiali (Collegio Docenti, Consiglio di Istituto, Consigli di Classe, di Interclasse, Dipartimenti disciplinari) ma anche all'esterno attraverso una rendicontazione sociale che possa coinvolgere i diversi portatori di interesse (famiglie, amministrazioni comunali, aziende, associazioni ed enti sul territorio, a partire da quelli

⁵ Le interviste aperte o semi-strutturate utilizzate dal NEV consentono di investigare i vissuti e le esperienze (Merola C., 2013, p. 151) le rappresentazioni che incidono, in modo anche implicito, nell'organizzazione e nella pratica educativa o nel sistema educativo di Istituto.

con finalità educative e formative), nel rispetto di principi di partecipazione e trasparenza. Il procedimento di valutazione delle Istituzioni scolastiche prevede l'autovalutazione come fase riflessiva, la valutazione esterna, la realizzazione delle azioni di miglioramento e la condivisione, pubblicazione e diffusione dei risultati raggiunti (rendicontazione sociale) per tornare all'autovalutazione con un'attenzione stringente sulla didattica con enfasi sui processi di apprendimento e insegnamento e tornando alla riflessione su punti forza e criticità nel senso più ampio dell'organizzazione formativa. I singoli processi di lavoro sono subordinati all'intenzione ultima, al senso dell'azione di ciascuno all'interno della comunità scolastica in cui l'operare si imprime all'interno e all'esterno con un'apertura alla realtà territoriale in cui la scuola si innesta e vive⁶, con una sussidiarietà nel riparto di competenze specifiche e interconnesse.

2. Ritornare all'autovalutazione come cura dei processi di apprendimento e insegnamento nella crescita formativa della persona

Gli esiti del Rapporto di Valutazione Esterna riportano ad una trama da tessere e sviluppare attraverso il *framework* tracciato dal sistema valutativo. In quest'ottica se il Sistema Esterno di Valutazione aiuta a leggere l'organizzazione nella sua complessità e specificità, il bilancio sociale a cui tendere permette di documentare, rendicontare le scelte che portano a quei risultati e a quella particolare organizzazione con i processi attivati. Anche a livello di reti di scuole si possono attivare risorse e possibilità formative per focalizzare su comuni necessità relative alla pratica della valutazione e al miglioramento delle pratiche didattiche per attivare processi di apprendimento in cui si innesti la cultura dell'autovalutazione all'interno della stessa didattica, nello stesso lavoro dell'insegnante in classe. Sviluppare la cultura dell'autovalutazione in senso ampio porta a dare valore anche ai processi di apprendimento, facendo in modo che gli alunni siano in grado di organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione, anche in funzione dei tempi di apprendimento di ciascuno, delle proprie strategie e del modo personale di costruire conoscenza, ponendo attenzione allo sviluppo del pensiero critico e alle specificità di ciascuno, focalizzando sul percorso attivato da ciascuno e sull'unicità dei talenti.

Il Sistema Nazionale di Valutazione non si concentra esclusivamente sui risultati degli studenti rilevati attraverso le prove standardizzate, ma su aspetti che includono il Rav (rapporto di autovalutazione), la valutazione esterna, il portfolio dei Dirigenti con la loro valutazione, la valutazione dei docenti connessa al merito, e un utilizzo più ampio degli esiti di apprendimento, facendo riferimento non solo alle prove Invalsi ma anche ai risultati interni e alla valutazione delle competenze chiave europee. La valutazione per le scuole si delinea in modo nuovo e vicino alle esigenze formative di crescita culturale e

⁶ Il bilancio sociale non può essere ridotto ai risultati (alla loro misurazione e documentazione), ma deve portare in evidenza la trama di senso che lega il contesto ai processi messi in atto. (Previtali D., 2010, Il bilancio sociale nelle scuole, Edizioni Lavoro, Roma, p. 93). La costruzione del bilancio sociale porta inevitabilmente verso lo sviluppo di un discorso che pretende un uso dei dati con valore didattico per il miglioramento degli apprendimenti. L'obiettivo del Sistema Nazionale di Valutazione è di migliorare la qualità del servizio scolastico e la rendicontazione sociale porta con sé gli elementi per un miglioramento che consideri la pratica didattica stessa.

personale degli studenti e dell'intera comunità professionale. E' necessario sviluppare la capacità di riflessione critica e metacognitiva per ritornare sulle modalità personali dell'apprendere, da questo punto di vista si possono considerare punti forza e criticità non solo degli studenti ma anche dei docenti e di ciascun professionista riflessivo impegnato a rivedersi nel corso dell'azione. Funzioni di sviluppo della valutazione, richiedono che si richiami in modo forte il senso di responsabilità con impegno anche nelle azioni di autodiagnosi, con un incremento nelle competenze legate al valutare.

C'è una complessità che riconduce all'esperienza vissuta e a tutte le classificazioni operate dalla mente per giungere al comprendere: esse sono frutto di un percorso esperienziale unico condivisibile che porta a originali e uniche modalità nella costruzione della conoscenza e delle azioni connesse all'apprendimento⁷. L'abilità di auto-valutare i propri prodotti e processi diviene una abilità metacognitiva quando chiede a ciascuno di essere capace di tornare sui propri pensieri, di riflettere sulle proprie strategie cognitive, di valutarne l'efficacia e di cambiarle in modo opportuno se queste si rivelino poco efficaci o efficienti in relazione ai propri scopi. È attraverso l'autovalutazione dei processi messi in atto nella costruzione della propria conoscenza che ciascuno assume in modo critico un ruolo attivo nella valutazione del proprio apprendimento, si responsabilizza e il grado di motivazione ad apprendere viene incrementato attraverso l'azione auto-formativa.

Per designare l' "agire" le lingue greca e latina dispongono di due parole del tutto differenti⁸ che mettono in luce le due parti in cui è divisa l'azione: l'inizio che fa capo ad una persona singola, e il compimento in cui molti si riuniscono per portare a termine o completare l'azione, seguendo diverse fasi. Il dirigente scolastico, come promotore e *leader*, innanzitutto educativo, è considerato *primus inter pares* ⁹all'interno del Collegio docenti: il ruolo presenta anche la necessità di garantire una spinta propulsiva a dirigere verso iniziative o cambiamenti possibili. Il dirigente promuove e coordina le attività didattiche, di sperimentazione e di aggiornamento formativo nell'ambito dell'istituto, nel rispetto della libertà di insegnamento, insieme con il Collegio dei docenti, procedendo anche verso nuove rotte. La cultura dell'organizzazione scolastica, raffiguratasi negli anni attraverso l'azione, si legge anche dalla posizione differenziata che ciascuno occupa all'interno di essa, nonché attraverso le metafore dell'organizzazione, le storie e i riti di appartenenza, i documenti costitutivi l'identità di Istituto. L'organigramma, con funzioni e ruoli assunti, costituisce un intreccio appartenente alla connessione dinamica del sistema organizzativo e culturale. La divisione del lavoro all'interno della scuola si

⁷ A scuola si svolgono azioni ma spesso le azioni connesse alla pratica didattica passano senza che ci sia un ritorno riflessivo e un'apertura alla narrazione nella condivisione tra alunni e insegnanti e nella più ampia comunità educante. Attraverso un'auto-valutazione, che diventa anche auto-osservazione, è possibile assumere maggior consapevolezza sugli aspetti del sapere tacito, sul modo personale di attivare nuova conoscenza e sul render conto prima di tutto a se stessi di come questi processi si attuano. "Nessun'altra attività umana esige il discorso nella stessa misura dell'azione [...]. L'azione che egli inizia è rivelata agli altri uomini dalla parola, e anche se il suo gesto può essere percepito nella sua nuda apparenza fisica senza accompagnamento verbale, acquista rilievo solo l'espressione verbale mediante la quale egli identifica se stesso come attore, annunciando ciò che fa, che ha fatto o intende fare" (Arendt H., 2009, p.130).

⁸ "Ai due verbi greci *archein* (cominciare, guidare e infine governare) e *prattein* (giungere a compimento, adempiere, ultimare) corrispondono i due verbi latini *agere* (promuovere, guidare) e *gerere* (portare)" (Arendt H., 2009, p.138)

⁹ Il Collegio dei Docenti è presieduto dal Dirigente Scolastico (art. 396 D. Lgs. 297/1994), per definizione *primus inter partes*

sviluppa direttamente dalla progettualità di istituto e dal processo lavorativo che si attiva, essa non va confusa con la specializzazione caratterizzata da una chiusura verso la visione complessiva o alla *mission* che conduce l'azione. Nei sistemi organizzativi si apre un ordine di valori e scopi che muove l'agire ed è creato e rafforzato nel lavoro comune, in un agire insieme. I valori si consolidano nel momento in cui si esce dalla sfera privata e ci si apre a quella pubblica, con una condivisione di idee e progettualità¹⁰. La scuola porta in sé la complessità sociale, le fragilità in essa insite, sono necessari riferimenti e orizzonti verso cui procedere con un confronto che accompagna anche a livello istituzionale, senza caricare con zavorre e procedure burocratiche ma investendo sulla scuola.

La compilazione del Portfolio del Dirigente su un *format* nazionale all'interno del SNV e la valutazione da parte di membri esterni alla scuola (Dirigente tecnico, personale del mondo della scuola ad esempio Dirigenti in servizio presso altri Istituti o Dirigenti in quiescenza) che non entrano nel tessuto scolastico, senza comprendere l'effettivo contesto in cui si svolgono le azioni formative ed educative, risulta meno significativo e pregnante rispetto al lavoro posto in essere dal Nucleo Esterno di Valutazione che entra e dialoga con la comunità educante. Lo sguardo esterno congiunto a quello interno, in un'ottica di partecipazione e comprensione, porta a visioni maggiormente aderenti alla realtà con possibilità di analisi e adeguamenti rispondenti ai bisogni effettivi e di contesto, condivisibili, partecipati¹¹. Il sistema valutativo dirigenziale e di Istituto dovrebbe focalizzarsi nella dimensione del dare valore, come il Nucleo Esterno di Valutazione che entra nella scuola fa, e non in quella della valutazione che esclude o cristallizza in giudizi. Le competenze gestionali, amministrative si misurano nella pratica di ogni giorno e i documenti che delineano il profilo e l'identità delle scuole dovrebbero costituire un'espressione visibile di questo fare che è anche documentare ma non vi sono solo documenti, ciò che è essenziale è relazione e azione vissuta, pedagogicamente orientata. «I fatti si affermano con la loro ostinatezza, e la loro fragilità è stranamente combinata con una grande resilienza» (Arendt, 1995, p. 70). Il lavoro educativo, e quello del dirigente scolastico deve restare un lavoro educativo di cura e valorizzazione del miglioramento di comunità, è attività sensibile di trasformazione (Mortari L., 2015). I contenuti culturali e i valori educativi conducono al desiderio di comprensione per una trasformazione che consenta un miglioramento che parta dall'esistente e non da pregiudizi valutativi esterni che considerano rilevante la macchinosità di procedure burocratiche fuorvianti e inutili, come schemi asettici che si impongono. Il percorso evolutivo verso un cambiamento possibile porta con sé la fatica della ricerca condivisa ed è esperienza di separazione da condizioni di certezza e chiara visione. Resistenza e fragilità. Ritrovare quel suono gioioso dell'arpa a cui fa riferimento Kierkegaard (2010, pp. 50-51) che ha una eco nel segreto dell'anima, porta ad imprimere un'esperienza

¹⁰ I valori, diversamente dalle cose o dagli atti o dalle idee, non sono mai prodotti di una specifica attività umana ma vengono in essere ogni volta che i prodotti sono stati attirati nella incessante e mutevole relatività dello scambio tra membri della società (Arendt H., 2009, p. 118).

¹¹ Per un miglioramento possibile, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola richiede altresì la collaborazione delle formazioni sociali in una dimensione di integrazione fra scuola e territorio per far sì che ognuno possa svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società (art. 4 Cost.) (Previtali D., 2010, p. 102).

generativa e rivitalizzante (Merola C., 2018, p. 285). Lo sguardo esterno di comprensione deriva dall'aver vissuto insieme esperienze e ascoltato le narrazioni, abitato i luoghi, incontrato i volti, le persone. I discorsi e le azioni sono i protagonisti della nostra vita attiva¹²: ascoltare ciò che facciamo a scuola orienta percorsi di pensiero e scoperta e porta all'aprirsi di un orizzonte di ricerca con nuove possibilità. Fermarsi ad ascoltare, focalizzare le modalità di apprendimento che gli stessi docenti sentono di aver messo in atto nella pratica educativa, soffermarsi su emozioni, relazioni, sintetizza il compito dell'educazione permanente che accompagna nel corso della vita e fonda la formazione. La valutazione porta con sé il bisogno di formare per orientarsi verso il miglioramento possibile e per ricercare quelle vie sorgive di nuova vitalità e conoscenza. Riflettere sull'esperienza significa cercare quei "puntelli mnemonici" o quelle "ancore di significato" per riuscire a pensare il proprio pensiero e il proprio esserci nella relazione ed esplicitare, ad esempio, come si è giunti alla soluzione di un determinato problema, attraverso quali connessioni e relazioni, quali vie facilitanti, quali idee conduttrici, con l'aiuto di quale materiale strutturato o tramite quali azioni e relazioni di sostegno. Riflettere sull'azione e nel corso dell'azione¹³ è una capacità che si acquisisce come apprendimento ulteriore, anche emotivo, che va indirizzato, formato, sostenuto, rafforzato in un contesto organizzato e complesso come quello scolastico dove centrale è la formazione e l'educazione della persona, la crescita di ciascuno nel valore della relazione.

3. Conclusioni. Aprire spazi di cambiamento

In ambito scolastico la riflessione sulle possibilità ulteriori deve accompagnare un cambiamento che non si può attendere avvenga a livello amministrativo o istituzionale, un nuovo inizio può condurre a vie sorgive e la comunità scolastica è il luogo in cui può compiersi tale evoluzione. A livello istituzionale vi può essere l'*incipit* e l'avvio ma il generarsi del cambiamento deve avvenire dall'interno, con un'apertura alla comunità di appartenenza. Si aprono scenari, visioni, paesaggi della memoria presente e la vita della mente consente di tracciare i fili luminosi e di senso che disegnano i sentieri dell'esistere, con una rinnovata ed intima estetica che riconosce le radici in cui trova fondamento il proprio essere nell'appartenenza e gli snodi attraverso i quali può svilupparsi e ampliarsi la comunità scolastica. Se questo pensiero accompagna il modo di essere e di fare scuola, la scuola diviene un luogo di comunità della vita, laboratorio di apprendimento continuo

¹² "Ciò che facciamo" è il tema principale del libro della Arendt, *Vita Activa*: esso riguarda solo le articolazioni più elementari della condizione umana. Nel prologo la Arendt spiega che l'attività del pensiero non viene presa in considerazione. Il libro prende in esame l'attività lavorativa, l'opera e l'azione. Ho ritenuto necessario riprendere questo testo perché pone le premesse di una ricerca ulteriore sullo statuto del pensiero nella condizione umana e per le prospettive inattese che apre.

¹³ «È evidente [...] che il compito vitale dell'educazione, nel suo aspetto intellettuale, è quello di coltivare le attitudini del pensiero riflessivo, preservandolo dove già esiste, e trasformando tutte le volte che sia possibile, i metodi meno ordinati di pensiero in altri più rigorosi. Naturalmente l'educazione non si esaurisce nell'aspetto intellettuale, occorre formare attitudini di efficienza pratica, rafforzare e sviluppare disposizioni morali, coltivare capacità di apprezzamento estetico. Ma in tutte queste cose vi deve essere almeno un elemento di significato consapevole e quindi di pensiero, altrimenti l'attività pratica si riduce al meccanismo della routine, la morale a qualcosa di cieco e arbitrario e l'apprezzamento estetico a un capriccio sentimentale» (Dewey J., 1973, p. 147).

della vita¹⁴. «La passione per la ricerca del Bene è la risposta alla consapevolezza che, se nessuno vive al singolare ma sempre si nutre dell'altro, cercare per la vita le cose di valore che la rendono degna di essere vissuta non può che essere un progetto che ci coinvolge nella nostra intima pluralità» (Mortari L., 2015, p. 216). L'esperienza segna percorsi che si ricollegano al divenire con acquisizioni possibili nel fluire di processi educativi e formativi con responsabilità e cura per il bene comune¹⁵: la scuola è linfa vitale per dare valore ad educazione e formazione.

¹⁴ Far venire all'essere e individuare nuove possibilità nella costruzione di percorsi progettuali che conducano alla comprensione e allo sviluppo dell'esistente sono finalità insite nell'educazione come arte, disposizione verso immateriali che sorreggono e alimentano la civiltà (Merola C., 2014, p. 167), per un'educazione alla cittadinanza.

¹⁵ La scuola ha un valore sociale da riaffermare nella pratica educativa e formativa di ogni giorno; è il valore della quotidiana fra insegnanti e studenti, della vita in comune, delle relazioni di aiuto, delle regole condivise, delle pratiche diffuse, del sapere implicito ed esplicito, dei saperi che aprono alla conoscenza della vita.

Bibliografia / References

- Arendt H. (1995a), *Verità e politica*, Universale Bollati Boringhieri, Torino
- _____ (1995b), *Che cos'è la politica?* Edizioni di Comunità, Milano
- _____ (2009), *Vita Activa*, Bompiani, Milano
- Dewey J. (1973), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze
- Kierkegaard S., (2010), *Pensieri che feriscono alle spalle e altri discorsi edificanti*, SE, Milano
- Merola C. (2012), “Gli insegnanti si raccontano. Il metodo della Grounded Theory nella comprensione fenomenologica”, *Topologik*, n.12, pp.199-215. ISSN 2036-5683
- _____ (2012), “Autovalutazione dei processi di apprendimento-insegnamento. Prima parte: narrare l'esperienza di apprendimento”, *Orientamenti Pedagogici*, vol. 59, n. 1 (347), pp.131-147. ISSN 0030-5391 F11.1
- _____ (2012), “Autovalutazione dei processi di insegnamento-apprendimento. Seconda parte: conoscere e rispettare la differenza evolutiva nel pensiero critico”, *Orientamenti Pedagogici*, vol. 59, n. 2 (348), pp.263-276. ISSN 0030-5391 F11.2
- _____ (2013), “La riflessione epistemica della ricerca fenomenologica nella pratica dell'insegnare”, *Topologik*, n. 13, pp. 152-177. ISSN 2036-5683
- _____ (2014), “L'autovalutazione di istituto e la responsabilità del dirigente scolastico”, *Topologik*, n.16, pp.147-169. ISSN 2036-5683
- _____ (2018), “Il movimento dell'esistere libero”, *Infanzia*, n. 4, pp. 285-289. ISSN 0390-2420
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Previtali D. (2010), *Il bilancio sociale nella scuola*, Edizioni Lavoro, Roma
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano