

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Dirigenza e valutazione

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/89033> since

Publisher:

La Scuola

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

legislazione

Mario Castoldi
Marisa Pavone (eds.)

A SCUOLA DI DIRIGENZA



Cosa significa fare il Dirigente scolastico oggi? Quali sono le principali aree strategiche da presidiare? Quale contributo può fornire il Dirigente nella gestione di progetti di miglioramento? Sulla base dell'esperienza condotta nel Master "Management delle Istituzioni scolastiche e formative" promosso dall'Università di Torino, gli autori rispondono alle questioni poste e propongono un repertorio di progetti di miglioramento pensati, realizzati e valutati nell'ambito del percorso formativo: le "buone pratiche" come opportunità di formazione al profilo dirigenziale.

Mario Castoldi insegna dal 2001 presso l'Università degli Studi di Torino; svolge attività di formazione e consulenza su problematiche didattiche e valutative. Tra i suoi lavori più recenti: *Valutare le competenze* (Carocci, 2009), *Didattica generale* (Mondadori Education, 2010), *Progettare per competenze* (Carocci, 2011).

Marisa Pavone è Professore Ordinario di Pedagogia speciale e Didattica all'Università di Torino, ove è anche Delegata del Rettore per la Disabilità. È autrice di numerose pubblicazioni sui temi dell'inclusione educativa e didattica.

ISBN 978-88-350-2809-3



UNIVERSITÀ DI TORINO
DISEF
BIBLIOTECA

EF
X32

EDITRICE
LA SCUOLA

Mario Castoldi - Marisa Pavone (eds.)

A scuola di dirigenza

EDITRICE
LA SCUOLA



Il Volume è stato realizzato con il contributo dell'Università degli Studi di Torino – Dipartimento di Scienze dell'educazione e della Formazione.

UTO 1141781
n. n. 15188
Data Dono
Fatt. /
B. CARCO 2011/287

Il repertorio completo dei project work è scaricabile all'indirizzo www.la-scuola.it

In copertina: immagine da Archivi ICPonline.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org

© Copyright by Editrice La Scuola, 2011

Stampa Officine Grafiche «La Scuola», Brescia

ISBN 978 - 88 - 350 - 2809 - 3

Presentazione

Il volume documenta il percorso formativo realizzato nell'ambito del Master di II livello in *Management delle Istituzioni Scolastiche e Formative*, promosso dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino in collaborazione con il Politecnico di Milano e le agenzie formative Noveris e Borgo della Conoscenza nel periodo 2008-2010 e finanziato dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia San Paolo e dalla Regione Piemonte. L'obiettivo chiave del Master consisteva nello sviluppare le competenze professionali funzionali al ruolo strategico e innovativo del Dirigente scolastico, con riferimento al contesto odierno e alle sue possibili evoluzioni. La relazione fra autonomie scolastiche e locali costituisce, infatti, una novità fra le più rilevanti per il nostro Paese negli ultimi anni; in questo quadro il Dirigente scolastico si colloca in una rete complessa di relazioni con soggetti istituzionali e di altra natura e con utenti diretti e indiretti cioè studenti, famiglie, società civile e mercato del lavoro, al fine di garantire una più agevole fruizione del servizio di istruzione e una maggiore sinergia di interventi.

L'esperienza si inserisce all'interno di una costante attenzione da parte della Facoltà nella proposta di percorsi formativi di alta qualificazione nell'ambito delle problematiche educative e dei linguaggi espressivi e multimediali e intende essere un contributo alla costruzione di un rapporto sinergico con la Regione Piemonte e con la Direzione Scolastica Regionale in direzione di un'offerta di formazione iniziale e in servizio qualificata per gli operatori scolastici. Al di là di iniziative episodiche o

contingenti, infatti, si avverte sempre più l'esigenza di un patto condiviso tra i diversi soggetti istituzionali – in partnership con Istituti di Ricerca, Fondazioni e altri interlocutori della società civile – che precisi la cornice entro la quale puntare a promuovere progetti e iniziative comuni funzionali alla qualificazione della scuola piemontese.

I riscontri ampiamente positivi ricevuti dai 40 partecipanti al Master (di cui 28 Dirigenti scolastici in servizio e 12 aspiranti Dirigenti), dai docenti e dalle figure di tutoraggio coinvolte e dai partner del progetto ci confermano sulla strada intrapresa e ci sollecitano a proseguire il cammino. In particolare la documentazione dei *project work* elaborati nell'ambito del Master, a cui viene dedicato il volume, richiama la stretta integrazione che occorre creare tra l'approfondimento teorico e gli sviluppi operativi, tra il "prendere le distanze" dall'esperienza pratica e le implicazioni per il lavoro sul campo.

In conclusione, desidero ringraziare i partecipanti al Master, i partner del progetto, i docenti e i tutor, in particolare Mario Castoldi e Marisa Pavone, per il loro impegno nella progettazione e organizzazione di questa iniziativa culturale – ora diventata libro – che, oltre a costituire un importante contributo per la conduzione delle istituzioni scolastiche, rappresenta un elemento di prestigio per la Facoltà che rappresento.

Renato Grimaldi

Preside della Facoltà di Scienze della Formazione
Università degli Studi di Torino

Introduzione

Il Master di II livello in *Management delle Istituzioni Scolastiche e Formative*, promosso dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Torino in collaborazione con il Politecnico di Milano e le agenzie formative Noveris e Borgo della Conoscenza nel periodo 2008-2010, ha rappresentato un'esperienza rilevante per tutti gli attori coinvolti. Ha consentito, inoltre, di sviluppare un *know-how* sullo specifico tema della formazione dei Dirigenti scolastici, snodo strategico per un sistema di scuole autonome, sia sul piano dell'elaborazione culturale in merito ai temi della dirigenza educativa, sia sul piano dell'organizzazione didattica di percorsi di alta qualificazione rivolti a professionisti in servizio.

Per queste ragioni è nata l'esigenza di documentare il percorso e i suoi risultati attraverso un volume in cui dare voce ai diversi attori che hanno preso parte all'esperienza formativa. Il risultato atteso è quello di non disperdere il patrimonio accumulato, in modo che possa costituire un riferimento per future iniziative promosse dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino o da altri soggetti in relazione alla formazione dei Dirigenti. Nel contempo la qualità dell'elaborazione sviluppata nell'ambito del Master ci fa ritenere che i contributi possano rappresentare un utile strumento anche per un pubblico più ampio, in particolare per gli aspiranti Dirigenti scolastici che vogliono approfondire non solo i riferimenti teorici della professione, ma anche un insieme di buone pratiche da cui trarre spunto e a cui ispirarsi.

Nella prima parte del volume sono raccolti alcuni contributi di riflessione su snodi strategici connessi al ruolo dirigenziale nel servizio

scolastico, elaborati da colleghi ed esperti che a vario titolo si sono assunti ruoli di responsabilità nella conduzione del Master. Nella seconda parte vengono presentate le priorità strategiche intorno a cui sono stati pensati, progettati, realizzati e valutati i percorsi di ricerca sul campo da parte dei quaranta corsisti; tale contributo sono redatti dai colleghi che hanno svolto una funzione di Dirigente senior nell'ambito del Master, contribuendo a integrare le svariate sollecitazioni teoriche e a finalizzarle alla propria attività professionale. Nella terza parte viene presentato un campione significativo dei project work elaborati dai corsisti nell'ambito del Master.

Nella strutturazione del volume si è intenzionalmente scelto di dare maggiore evidenza alla parte operativa dell'esperienza formativa, connessa all'elaborazione del project work, sia in quanto la si ritiene il tratto più qualificante dell'esperienza realizzata, anche in rapporto a percorsi simili svolti in altre regioni e da altri Atenei del nostro Paese, sia perché ci pare rappresenti il contributo di maggiore originalità e interesse per il pubblico che ci legge. D'altro canto il mestiere del Dirigente, come quello di tutti i professionisti, è fatto soprattutto di un "sapere pratico" che necessita di essere reso dicibile e trasferibile, anche attraverso il nostro modesto contributo.

Mario Castoldi, Marisa Pavone

Parte prima

Inquadramento

Sommario

Presentazione di Renato Grimaldi 5

Introduzione di Mario Castoldi e Marisa Pavone 7

Parte prima *Inquadramento*

Annamaria Poggi
Dirigenza e decentramento del sistema scolastico 11

1. Perché abbiamo bisogno di cambiare la gestione del nostro sistema scolastico: le disfunzioni nei livelli di apprendimento e nell'attuale modello di organizzazione, 11 - 2. Assetti istituzionali e riforma del sistema scolastico: le consapevolezze da cui partire, 15 - 3. L'autonomia delle scuole si regge solo all'interno di un "sistema" di autonomie, 17 - 4. Le condizioni: il sistema "autonomistico" locale, 18 - 5. La ridefinizione del ruolo dello Stato, 22 - 6. Conclusioni, 23 - Bibliografia, 24.

Vittorio Campione
Dirigenza e nuovo sistema educativo 25

Marisa Pavone
Dirigenza e scuola come comunità inclusiva 35

1. Il Dirigente nella scuola che si rinnova, 35 - 2. I requisiti della scuola/comunità educante, 37 - 3. Conoscere gli allievi con bisogni

educativi speciali, 41 - 4. Promuovere la scuola/comunità inclusiva delle diversità, 44 - 5. Alla ricerca di livelli essenziali di qualità dell'inclusione, 47 - Bibliografia, 53.

Mario Castoldi

Dirigenza e valutazione 55

1. Logiche valutative a confronto, 56 - 2. Valutare per dirigere: la valutazione al servizio del cambiamento, 58 - 3. Dirigere il valutare: il ruolo del Dirigente scolastico nei processi di valutazione, 62 - 4. Valutazione interna ed esterna in una prospettiva di sistema, 66 - Bibliografia, 72.

Barbara Bruschi

Dirigenza e nuove tecnologie 73

1. Quali tecnologie nello scenario formativo del XXI secolo?, 73 - 2. Media e competenze dentro e fuori la scuola, 78 - 3. In conclusione, 86 - Bibliografia, 88.

Parte seconda *Priorità strategiche*

Donatella Demo

Integrazione scuola-territorio 91

1. Il territorio, 91 - 2. La funzione dirigenziale, 94 - 3. I fili rossi, 96 - 4. Progetto di POF territoriale, 97 - 5. Progetti per reperire informazioni e valutare i risultati, 98.

Sonia Claris

La continuità in progressione verticale 99

1. Le ragioni di carattere normativo ed istituzionale, 99 - 2. Ragioni e obiettivi della continuità, 100 - 3. Le ragioni di carattere pedagogico ed educativo, 101 - 4. Coordinamento dei curricoli quale questione centrale della continuità verticale, 105 - 5. La continuità per il soggetto che apprende, vero cuore della continuità, 106.

Marco Masuelli

Comunicare la scuola e nella scuola 109

1. Una questione centrale, 109 - 2. La comunicazione interna e i suoi versanti, 111 - 3. La comunicazione verso l'esterno, 114.

Francesca Bianchessi

Valutazione di Istituto 117

1. Pensare in termini strategici, 118 - 2. Diffondere la cultura della valutazione, 118 - 3. Verso un sistema di valutazione integrato, 121 - 4. La responsabilità del Dirigente scolastico: cambiare per migliorare la qualità dell'offerta formativa, 123 - 5. Valutazione e premialità: le nuove sperimentazioni MIUR, 124.

Valeria Valenti

Valutazione degli apprendimenti 127

1. Processi e significati dell'apprendere, 127 - 2. Apprendere la valutazione per valutare l'apprendimento, 128 - 3. La cultura della valutazione, 129 - 4. La valutazione nella rete della complessità, 131 - 5. Verso il paradigma: valutare è apprendere, 132.

Graziella Ansaldi Fresia

Valutazione degli insegnamenti 135

1. Priorità strategica, 135 - 2. Valutazione complessiva, 139 - 3. Obiettivi conseguiti, 141.

Parte terza *Progetti in azione*

Marisa Pavone

La proposta formativa del Master 147

1. Il quadro di contesto, 147 - 2. Il ruolo del Dirigente scolastico, 149 - 3. Un Master per una professione ad alta visibilità sociale, 151 - Bibliografia, 155.

- Mario Castoldi
Il ruolo del project work 157
1. Focus strategici condivisi, 158 - 2. Supporti al lavoro individuale, 160 - 3. Impianto metodologico comune, 160 - 4. Strumenti di documentazione, 162 - 5. Valutazione del project work, 162.
- Donatella Demo - Danilo Chiabrando - Maria Rosaria Roberti -
Fillippo Furioso - Carola Garosci - Marinella Principiano
Integrazione scuola-territorio 167
1. Introduzione, 167 - 2. Ascoltare il contesto territoriale, 170 - 3. Scuola e contesto, per un POE di territorio. Tre project work, un progetto unitario, 182.
- Sonia Claris - Enrica Ardissino - Franco Calcagno - Mariateresa Ferrero -
Ugo Mander - Patrizia Revello
Continuità verticale 193
1. Introduzione, 193 - 2. Il curriculum verticale: una proposta di innovazione della continuità, 199 - 3. Le figure di sistema per la continuità in un Istituto Comprensivo, 211.
- Marco Masuelli - Enrica Bosio - Giulia Guglielmini - Concetta Mascali -
Germana Muscolo - Laura Tomatis
Comunicare la scuola e nella scuola 223
1. Presentazione dei project work, 223 - 2. La comunicazione organizzativa: linee teoriche per good practices, 228 - 3. Organizzare la scuola per migliorare la comunicazione e il clima interno: alcuni passi sulla via del cambiamento, 238.
- Francesca Bianchessi - Sergio Blazina - Paolo Odasso - Silvia Sanseverino
Valutazione di Istituto 251
1. Introduzione, 251 - 2. Analisi e interpretazione dei dati per il miglioramento: il contrasto alla dispersione in un Istituto Professionale, 256 - 3. "...garantire loro il successo formativo...", 265 - 4. Autovalutare il proprio Istituto, 277.

- Valeria Valenti - Neva Cellerino - Davide Babboni
Valutazione degli apprendimenti 289
1. Introduzione, 289 - 2. Valutare l'efficacia dell'attività di recupero, 293 - 3. RiValutare, 302.
- Graziella Ansaldo Fresia - Paola Gasco - Lorenza Patriarca -
Antonio De Nicola
Valutazione degli insegnamenti 311
1. Introduzione, 311 - 2. Recuper@re con le TIC, 318 - 3. Valutare l'insegnamento: riflettere sulla propria pratica professionale per migliorare la qualità della didattica, 331 - 4. Analisi dei dati quantitativi e qualitativi degli esiti scolastici per la definizione di strategie di miglioramento della gestione e dei risultati dei percorsi di recupero in un Istituto Tecnico, 342.
- Appendice 357

Id., *L'Index per l'Inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità*, in *L'index per l'inclusione*, tr. it. di F. Dovigo -D. Ianes, Erickson, Trento 2008 (b), pp. 43-104.

Id., *Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali. Alcune proposte di priorità*, in D. Ianes - A. Canevaro (a cura di), *Monografia su: Uno sguardo sempre più ampio sull'integrazione: alcune tendenze e dati di ricerca*, in «L'integrazione scolastica e sociale», n. 8/5, novembre 2009, pp. 440-458.

Meijer C.J.W. (a cura di), *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European Countries*, European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart 2003.

Nocera S. - Gherardini P., *AIPD, L'integrazione scolastica delle persone Down*, Erickson, Trento 2000.

Organizzazione Mondiale della Sanità, tr. it. *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento 2007.

Organizzazione Mondiale della Sanità, *ICF/International Classification of Functioning, Disability and Health* (2001), tr. it. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002.

Pavone M., *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori, Milano 2010.

Pavone M., *La via italiana all'integrazione scolastica degli allievi disabili*, in A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento 2007, pp. 159-184.

Sergiovanni T.J., *Building Community in Schools* (1994), edizione italiana a cura di M. Comoglio, *Costruire comunità nelle scuole*, Las, Roma 2000.

Stainback W. - Stainback S., *La gestione avanzata dell'integrazione*, Erickson, Trento 1993.

UNESCO, *International Standard Classification of Education (ISCED)*, approvata dalla Conferenza Generale dell'Unesco, 29ª sessione, Parigi 1997.

Vitale C., *I percorsi dell'Educazione Speciale. Teoria e Prassi nella scuola dell'Autonomia*, EdiSud, Salerno 2001.

Mario Castoldi

Dirigenza e valutazione

I due concetti richiamati nel titolo presentano molti punti di intersezione e possono combinarsi tra loro in vario modo: dirigere il valutare, dirigere per valutare, valutare il dirigere, valutare per dirigere. In questo contributo privilegeremo soprattutto l'ultima relazione (valutare per dirigere), anche se non trascureremo neppure la prima (dirigere il valutare); ci interessa, in altre parole, evidenziare in quale misura la valutazione possa rappresentare uno strumento per la direzione di una scuola, in una prospettiva di gestione strategica dei processi di *management* e di leadership.

Più specificamente vorremmo sviluppare quattro approfondimenti; in primo luogo le relazioni che intercorrono tra i processi di valutazione e i processi di miglioramento in un contesto formativo; in secondo luogo i criteri guida in base a cui valutare i processi di miglioramento in un contesto formativo; in terzo luogo la dinamica di ruoli connessa alla realizzazione di processi valutativi, con particolare riguardo alla funzione del Dirigente scolastico; infine, alcuni requisiti di qualità attraverso cui (meta)valutare i processi valutativi, in quanto funzione connessa al ruolo del Dirigente scolastico.

Prima di addentrarci su questi aspetti può essere utile riconfigurare il significato del processo valutativo e le logiche attraverso le quali pensarlo in rapporto alla realizzazione di un processo formativo. Capita frequentemente, infatti, di restringere la prospettiva di senso entro cui pensare la valutazione ad una dimensione di controllo, soprattutto se si ha a che fare con un ruolo, quello del Dirigente, fortemente connotato

verso attributi di rendicontazione, rispetto delle regole, sanzione. Non a caso in una celebre immagine di Weick il Dirigente scolastico viene associato al ruolo dell'arbitro nel gioco del calcio¹; non sarebbe difficile estendere l'associazione all'immagine del vigile come regolatore del traffico. Chiedereste mai ad un vigile (o ad un arbitro) qual è la sua idea di valutazione?

Per questa ragione nella prima sezione del contributo proveremo a richiamare due prospettive valutative, quella del controllo e quella dello sviluppo, intorno a cui ruota la riflessione teorica e la prassi operativa sui temi della valutazione in ambito formativo. Nella parte conclusiva del contributo, inoltre, proveremo a collocare le nostre riflessioni nel quadro della costruzione di un sistema di valutazione anche nel nostro Paese, con particolare riguardo ai rapporti tra valutazione interna ed esterna.

1. Logiche valutative a confronto

Assumendo come avvio della nostra riflessione la definizione di valutazione proposta da Barbier come «un duplice processo di rappresentazione, il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un fenomeno e il punto di arrivo nella rappresentazione codificata dello stesso fenomeno»², possiamo individuare quattro dimensioni di analisi del processo valutativo (cfr. Tavola 1 alla pagina seguente):

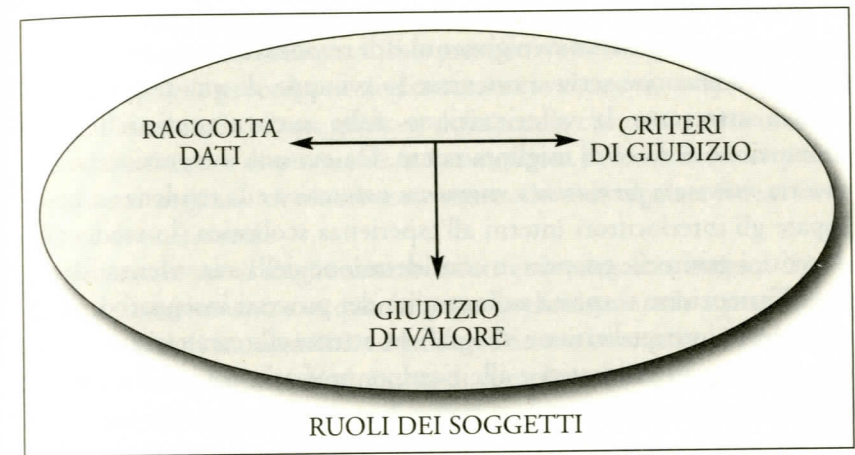
– la rilevazione dei dati, intesa come l'insieme delle modalità impiegate per formarsi una rappresentazione fattuale dell'oggetto valutato;

¹ «Immaginate di essere l'arbitro, l'allenatore, il giocatore o lo spettatore di una partita di calcio molto particolare: il campo di gioco è rotondo; ci sono parecchie porte disposte casualmente attorno al campo circolare; le persone possono entrare e uscire dal gioco a loro piacere; possono tirare la palla in qualsiasi direzione; possono dire. "Ho fatto goal!" quando e quante volte lo desiderano; l'intera partita avviene su un campo inclinato ed è giocata come se avesse senso. Se voi sostituite in questo esempio i capi di Istituto con gli arbitri, gli insegnanti con gli allenatori, gli studenti con i giocatori, i genitori con gli spettatori e l'attività scolastica con il calcio avrete una descrizione non convenzionale dell'organizzazione scolastica» (cfr. K. Weick, *Educational Organizations and Loosely Coupled Systems*, in «Administrative Science Quarterly», n. 21, pp. 1-19).

² J.M. Barbier, *La valutazione del processo formativo*, Loescher, Torino 1989, p. 76.

- la definizione dei criteri di giudizio in base a cui esprimere un giudizio di valore sull'oggetto valutato;
- l'espressione del giudizio, intesa come la rappresentazione codificata basata sull'attribuzione di valore all'oggetto in rapporto ai criteri di giudizio impiegati;
- i ruoli dei soggetti coinvolti in rapporto alla gestione dei diversi momenti indicati (valutatore, valutato, altri soggetti).

Tavola 1 – Dimensioni di analisi del processo valutativo



Tale struttura di base del processo valutativo si connota diversamente in rapporto a due logiche con cui pensare il momento della valutazione di un evento formativo: una logica di *controllo*, finalizzata ad accertare e attestare socialmente determinati risultati formativi, e una logica di *sviluppo*, finalizzata a potenziare il processo formativo stesso e i suoi risultati.

La logica di *controllo* caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati. In una prospettiva di rapporti gerarchici tra i soggetti coinvolti, la valutazione serve a verificare la conformità delle azioni messe in atto con le prescrizioni normative e gli esiti attesi,

e a sanzionare – in positivo o in negativo – i comportamenti accertati. Da qui una separazione più netta tra momento formativo e momento valutativo e la tendenza a privilegiare interlocutori esterni all'esperienza scolastica, proprio in considerazione della sua rilevanza sociale. L'attenzione è prevalentemente centrata sui risultati di apprendimento e sul "valore aggiunto" imputabile all'insegnamento, attraverso procedure di verifica standardizzabili e comparabili, e uno spostamento della funzione valutativa verso l'esterno della scuola (ispettori, esperti, personale qualificato).

La logica di *sviluppo* caratterizza la valutazione come dispositivo di retroazione dell'azione della scuola, utile a regolarne la prosecuzione. In una prospettiva di coinvolgimento e di responsabilizzazione dei soggetti la valutazione serve a orientare lo sviluppo di una proposta formativa attraverso la valorizzazione delle sue caratteristiche e la promozione di linee di miglioramento. Da qui una integrazione ricorsiva tra *momento formativo* e *momento valutativo* e la tendenza a privilegiare gli interlocutori interni all'esperienza scolastica (lo studente, i docenti, i genitori), proprio in considerazione della sua valenza formativa. L'attenzione si sposta sulla qualità dei processi insegnativi, attraverso procedure qualitative e idiografiche attente alle caratteristiche degli specifici contesti scolastici e alle ricadute professionali sui docenti; ne consegue una focalizzazione su forme di autovalutazione da parte degli stessi docenti e di valutazione "tra pari" supportate da azioni di consulenza e di guida.

2. Valutare per dirigere: la valutazione al servizio del cambiamento

«Non vi sono venti favorevoli per coloro che non sanno dove andare»: la massima di Seneca ci consente di evidenziare come, nello sviluppo di un processo di cambiamento, il momento valutativo costituisca una opportunità di apprendimento, ovvero la possibilità di assumere consapevolmente i significati della propria azione e di regolarla progressivamente in corso d'opera. In quanto strumento di intelligenza dell'azione la valutazione può interagire in modi differenti con il processo innovativo, assolvendo pertanto funzioni differenziate. Sulla scorta del

contributo di Hopkins possiamo concettualizzare i rapporti tra valutazione e miglioramento secondo tre prospettive³:

– *valutazione del miglioramento*: l'attività valutativa non determina il cambiamento bensì fornisce un *feedback* utile alla sua gestione; in tal modo si viene a determinare un rapporto di esteriorità tra i due processi, valutativo e innovativo, che rimangono percorsi separati e paralleli. In tale accezione la valutazione diviene un dispositivo utile a gestire in modo più accorto e consapevole l'azione didattica; minore attenzione è dedicata all'impatto dell'attività sulle relazioni professionali e i rapporti sociali tra i soggetti coinvolti e sui valori soggiacenti il funzionamento attuale, in quanto la logica di fondo si basa sulla conservazione e ottimizzazione dell'esistente. Tale prospettiva enfatizza il rigore e la sistematicità delle procedure e degli strumenti valutativi, come repertorio tecnico funzionale ad una gestione della scuola che miri a massimizzare l'uso delle risorse a disposizione; la sua metafora è il cruscotto, in quanto strumento in grado di tenere sotto controllo e di regolare il funzionamento di un sistema;

– *valutazione per il miglioramento*: l'attività valutativa innesca il processo di cambiamento, in quanto passo preliminare utile a predisporre le condizioni di realizzabilità e a guidare l'azione innovativa; in tal modo si viene a determinare un rapporto di complementarità tra i due processi, valutativo e innovativo, che divengono componenti di un unico percorso. Secondo tale accezione la valutazione diviene una fase del processo di miglioramento, rappresenta il momento diagnostico funzionale all'implementazione di un processo di innovazione. Tale prospettiva enfatizza il valore strumentale di un'attività valutativa, come passo preliminare volto a creare le condizioni motivazionali, organizzative ed educative richieste dall'azione innovativa; la sua metafora è la diagnosi, come processo di analisi del problema funzionale alla sua soluzione;

– *valutazione come miglioramento*: l'attività valutativa si identifica con il processo di cambiamento, in quanto riflette e produce comportamenti professionali e modalità di lavoro improntate all'autorinnovamento; in

³ D. Hopkins, *Evaluation for School Development*, Open University Press, Philadelphia 1989.

tal modo si viene a determinare un rapporto di identità tra i due processi, valutativo e innovativo, che rappresentano due facce del medesimo percorso. In tale accezione la valutazione diviene una modalità di promozione del cambiamento basata sulla capacità degli operatori di affrontare e risolvere i propri problemi. Tale prospettiva enfatizza l'assunzione di modalità di lavoro autoriflessive nell'azione scolastica, come componente della cultura professionale dei suoi operatori, in una logica di sviluppo professionale. La sua metafora è lo specchio, come opportunità per prendere le distanze dalla propria esperienza e guardarla in modo riflesso.

Si tratta di tre modi profondamente diversi con cui il processo valutativo può divenire risorsa per il miglioramento e, quindi, strumento di governo strategico per il Dirigente; ovviamente ciascuno di questi modi può tradursi in specifiche metodologie valutative: azioni di monitoraggio, nel caso della valutazione *del* miglioramento, processi autovalutativi, nel caso della valutazione *per il* miglioramento, percorsi formativi basati su metodologie riflessive, nel caso della valutazione *come* miglioramento. Le tre visioni indicate, peraltro, possono intersecarsi nella specifica azione valutativa, sebbene possano rappresentare utili chiavi di lettura per cogliere le prevalenze emergenti.

Sulla base delle tre prospettive indicate può essere utile evidenziare alcuni criteri guida su cui impostare un percorso di valutazione del cambiamento educativo. Il primo di essi riguarda il *distanziamento dall'azione*, da intendersi come la ricerca di un punto di equilibrio tra dentro e fuori, tra immersione e osservazione, tra coinvolgimento emotivo e distacco intellettuale. Da una parte, infatti, è emersa l'opportunità di assumere un approccio etnografico alla valutazione che vede gli insegnanti come primi e autentici interpreti della propria realtà professionale e il contesto in cui operano come ulteriore importante quadro di riferimento: dall'altra si è riscontrata l'esigenza di collocarsi "fuori" e di variare le coordinate per l'osservazione per poter cogliere e interpretare criticamente l'insegnamento nelle sue diverse dimensioni ed espressioni.

Il secondo principio riguarda *l'interazione tra riflessione individuale e collegiale* nel dispositivo valutativo, come ulteriore opportunità di ap-

proccio "meta" alla esperienza educativa. La dimensione dell'intersoggettività assume il ruolo di essenziale ambito di definizione culturale e professionale, con un accento sul gruppo/*team* e sulla comunità scolastica di riferimento. L'interazione individuale/collegiale, superando un modello solipsistico e segmentale all'azione dell'insegnamento, trasferisce le chiavi di lettura e di intervento dal singolo, o dalla giustapposizione di prospettive singole, al gruppo per favorire la scoperta al suo interno di un possibile sistema di coerenze ed aree di azione riferite alla cultura professionale. Si tratta di costruire all'interno della scuola comunità di pratiche con l'individuazione di momenti e relazioni duraturi, strumenti e pratiche sociali e discorsive specifiche come supporto interpretativo e costruttivo alla professionalità docente nella ricerca di un circolo virtuoso tra teoria e pratica.

Un terzo principio riguarda un *approccio plurale* alla valutazione dell'innovazione educativa come opportunità di assumere e confrontare una pluralità di prospettive attraverso cui osservare il nostro oggetto di analisi: la distanza tra modello ideale (pensato ed auspicato) e modello reale (agito e percepito); la distanza tra i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti (docenti, alunni, genitori, Dirigente scolastico); la distanza tra piano individuale e collegiale nella percezione ed espressione del ruolo professionale. L'analisi di una realtà sociale complessa, come è quella dell'insegnamento all'interno di una istituzione scolastica, richiede un punto di vista necessariamente plurale, ovvero una serie di approcci vari e integrati, in grado di indagare, osservare, interpretare e valutare la ricchezza di fattori in campo e la Rete dei vari intrecci e rimandi. In tal modo il docente/ricercatore può sperare di ottenere quel punto di vista sintetico e comprensivo in grado di illuminare le decisioni da assumere nei contesti operativi e professionali.

Un quarto principio concerne la *logica pragmatica* entro cui collocare il processo valutativo. Il punto di riferimento non è tanto quello di una ricerca accademica, volta a legittimare o censurare le scelte effettuate in una determinata situazione, in quanto coerenti o non coerenti con degli assunti teorici predeterminati, bensì il modello della ricerca-azione, che vuol unire la correttezza dell'apparato scientifico con l'esigenza di individuare ipotesi risolutive per i problemi che il contesto pone

ai docenti/ricercatori. La valenza pragmatica di un processo valutativo si evidenzia in particolare sui seguenti piani:

- favorisce la costruzione di un linguaggio comune, condizione indispensabile per una professionalità di sempre più alto profilo;
- rende possibile una riflessione dei docenti non a partire da teorie o da casi ipotetici spesso astratti, ma in riferimento ad una esperienza comune di insegnamento;
- aiuta a collocare l'azione del docente in una dimensione di gruppo, centrando il riferimento sul contesto scuola, piuttosto che su singole e specifiche relazioni didattiche tra un insegnante e un allievo o una classe.

La valutazione tende a identificarsi con il processo di cambiamento: l'attività valutativa, in quanto coinvolge e produce comportamenti professionali e modalità operative orientate all'autorinnovamento è già essa stessa un evento di cambiamento, ancor prima di arrivare al giudizio conclusivo: si orienta verso una prospettiva di valutazione *come* miglioramento.

3. *Dirigere il valutare: il ruolo del Dirigente scolastico nei processi di valutazione*

La messa a regime di una valutazione di sistema a livello di Istituto scolastico richiede una più puntuale definizione del ruolo del Dirigente scolastico e delle relazioni con gli altri attori interni ed esterni coinvolti. La gestione di un processo valutativo, infatti, implica una dinamica di ruoli piuttosto articolata che ruota intorno ad alcune funzioni strategiche:

- *chi decide*, ovvero quali sono i soggetti che detengono il potere di valutare in merito alle decisioni chiave di un processo valutativo (cosa valutare, in base a quali criteri, chi coinvolgere, quale uso fare dei dati...);
- *chi gestisce*, ovvero quali sono i soggetti che conducono le operazioni valutative di rilevazione, analisi e interpretazione dei dati;
- *chi partecipa*, ovvero quali sono i soggetti interpellati nel processo di rilevazione e di giudizio;
- *chi utilizza*, ovvero quali sono i soggetti che impiegheranno i risultati valutativi in relazione alle loro decisioni e alle azioni professionali e organizzative;

- *chi supporta*, ovvero quali sono i soggetti che assistono e sostengono il processo valutativo, sia sul piano economico e materiale, sia sul piano tecnico e culturale;

- *chi controlla*, ovvero quali sono i soggetti che accertano e verificano la qualità del processo valutativo.

Oltre ad un'azione di coordinamento generale e ad un eventuale coinvolgimento diretto nella conduzione e nell'utilizzo dei risultati del processo valutativo, il Dirigente scolastico presidia alcune funzioni riconducibili alle ultime due aree indicate, ovvero il supporto e il controllo della valutazione. L'azione di supporto si inserisce nel quadro di una più ampia funzione di promozione del cambiamento educativo, descrivibile attraverso i ruoli descritti da Huberman⁴:

a) *Catalizzatore*. L'emergere di un problema e la sua risoluzione si scontrano con l'inerzia propria di qualsiasi organizzazione nel modificare e mettere in discussione pratiche consolidate. Un primo ruolo del supporto esterno consiste nel favorire una rivisitazione critica della propria azione professionale e nel valorizzare e mobilitare le risorse esterne potenzialmente disponibili al cambiamento.

b) *Facilitatore*. L'avvio di un processo di cambiamento comporta inevitabilmente un insieme di resistenze, di problemi in corso d'opera, di momenti di stasi e di rigetto. Un secondo ruolo di supporto consiste nel facilitare il superamento di questi blocchi e la definizione del progetto migliorativo. Si tratta, essenzialmente, di una funzione di guida e sostegno metodologico volta a favorire e promuovere l'autodeterminazione e l'elaborazione collegiale nei gruppi professionali.

c) *Consigliere tecnico*. La definizione di un percorso innovativo comporta la ricerca di soluzioni, la scelta di quelle ritenute più funzionali, la definizione di azioni concrete. Un terzo ruolo di supporto consiste nel mettere a disposizione una competenza esperta in rapporto agli specifici temi che caratterizzano il progetto di cambiamento, nell'alimentare la ri-

⁴ Cfr. A. Rovetta, *Innovazione, cambiamento, scuola, giovani, in 1970-2000. Innovazione scolastica: dalla teoria alla pratica*, "OPPI Documenti", XVI, nn. 61-62, 1964, pp. 28-43 e M. Grosso Nicolin - E. Scialla, *Dinamica dei processi innovativi e scuole efficaci nella ricerca di Michael Huberman*, IRSSAE Piemonte, Edizioni Piemme, Torino 1991.

flessione e la progettazione delle scuole con approcci teorici, proposte operative, altre esperienze, suggerimenti di merito.

d) *Collegamento con l'esterno e reperimento di risorse.* Un rischio di qualsiasi innovazione è quello di ripiegarsi su se stessa, di non riuscire ad evolvere *in itinere* e di sgonfiarsi nel tempo. Un quarto ruolo di supporto si caratterizza nella capacità di alimentare costantemente il processo migliorativo, sia operando dall'interno, sia mettendolo in collegamento con esperienze e soggetti esterni.

Nello specifico ambito dei processi di valutazione, il ruolo di catalizzatore riguarda in particolare la legittimazione dei processi valutativi e la loro integrazione nel sistema scuola; il ruolo di facilitatore si gioca nel motivare l'azione valutativa e nel gestire le resistenze, più o meno fisiologiche, verso i processi di controllo; il ruolo di consigliere tecnico va oltre gli ambiti di competenza del Dirigente e può richiedere funzioni di consulenza più specifiche sul piano tecnico; il ruolo di collegamento con l'esterno si esprime nell'evitare chiusure autoreferenziali e connettere processi valutativi interni ed esterni.

Le funzioni di controllo richiamano l'esigenza di definire i livelli di analisi su cui apprezzare la qualità di un processo valutativo e i parametri di qualità in base al quale farlo. Si tratta di compiti che possono riguardare più soggetti, sia interni che esterni, ma ineriscono anche ai compiti del Dirigente scolastico, all'interno di una più generale funzione di controllo del sistema organizzativo.

In termini generali i quesiti di fondo su cui impostare una metavalutazione sono i seguenti⁵:

- *Utilità*: il processo valutativo è stato davvero utile per i bisogni informativi di miglioramento dei soggetti e dei gruppi coinvolti?
- *Fattibilità*: il processo valutativo è risultato realizzabile dal punto di vista delle risorse a disposizione e delle caratteristiche particolari dell'ambiente e delle persone a cui si rivolge?
- *Correttezza*: il processo valutativo realizzato è stato corretto in rapporto ai diritti delle persone coinvolte (privacy, diritto all'informazione, benessere dei soggetti...) e alla imparzialità dei giudizi espressi?

⁵ Per un approfondimento sui parametri per una metavalutazione cfr. M. Castoldi, *Autoanalisi di Istituto: percorsi e strumenti di autovalutazione*, Tecnodid, Napoli 2002.

- *Accuratezza*: il processo valutativo è stato realizzato in modo accurato in rapporto alle procedure di raccolta, analisi e interpretazione dei dati e al disegno valutativo nel suo insieme?

- *Condivisione*: il processo valutativo è risultato condiviso dal punto di vista del consenso, dell'interesse e del coinvolgimento delle diverse componenti della scuola?

I parametri indicati possono essere esplorati in relazione a tre piani di analisi:

- il *piano tecnico*, in quanto evento valutativo soggetto ai requisiti tecnici propri di qualsiasi azione valutativa in termini di accuratezza dei processi di rilevazione dei dati e di esplicitazione dei criteri di giudizio adottati:

- il processo valutativo è stato rigoroso?
- I dati raccolti sono risultati validi e affidabili?
- Gli strumenti impiegati sono stati funzionali?
- Criteri e modalità di valutazione sono stati esplicitati?

- il *piano sociale*, in quanto evento relazionale che coinvolge una pluralità di soggetti aventi ruoli distinti e complementari rispetto ai quali vanno assicurate corrette procedure di decisione e comunicazione:

- i diversi ruoli sono stati chiari?
- Il processo valutativo è stato collegiale?
- Le modalità di comunicazione sono state efficaci?
- I diversi attori si sono sentiti partecipi?

- il *piano strategico*, in quanto evento innovativo che alimenta un processo di consapevolezza delle proprie scelte e di costruzione dei percorsi di miglioramento:

- il processo valutativo è stato funzionale al cambiamento?
- Vi sono state ricadute sulla qualità del servizio?
- Vi sono state ricadute sui soggetti coinvolti?
- Quali apprendimenti ha fatto la scuola?

Si tratta di alcuni riferimenti generali su cui impostare un processo di analisi e revisione critica delle azioni valutative messe in campo, il quale richiama ancora una volta i compiti e le responsabilità del Dirigente, nella sua posizione di interfaccia tra valutazione interna ed esterna e nel suo ruolo di coordinamento e di garanzia nel governo dell'istituzione scolastica.

4. Valutazione interna ed esterna in una prospettiva di sistema

Può essere utile collocare quanto detto in rapporto al ruolo del Dirigente scolastico nel quadro di un sistema di valutazione allo "stato nascente" anche nel nostro Paese; al di là delle incertezze normative, infatti, in questi anni sono venuti maturando un insieme di passaggi che consentono di delineare un sistema in divenire e permettono di individuare le coordinate entro cui collocare gli sviluppi futuri. Per abbozzare un profilo generale di un sistema di valutazione dobbiamo innanzi tutto individuare i parametri chiave attraverso cui rappresentarlo: da un lato i livelli di articolazione territoriale su cui si struttura la valutazione del sistema di istruzione e formazione, dall'altro gli ambiti di indagine che caratterizzano un sistema di valutazione in ambito formativo.

Per quanto riguarda i livelli possiamo individuare quattro piani tra loro interconnessi: innanzi tutto un *piano internazionale*, il quale tende ad assumere anche in materia valutativa un ruolo sempre più cogente e rilevante; i soggetti chiave attualmente possono essere riconosciuti nell'OCSE (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD in sede internazionale), nello IEA e nel Consiglio d'Europa. In secondo luogo un *piano nazionale*, che riconosce nell'INVALSI il soggetto a cui affidare il presidio delle funzioni valutative, in una logica di controllo dei livelli essenziali di prestazione del sistema scuola nel contesto dell'autonomia scolastica. In terzo luogo un *piano regionale*, il quale risulta attualmente il meno chiaro in quanto connesso alla definizione delle competenze affidate alla regione in materia scolastica e, di conseguenza, anche in ambito valutativo; i due soggetti attualmente titolari di competenze valutative in ambito regionale sono le Direzioni scolastiche regionali, in quanto articolazione amministrativa del MIUR, e le Regioni, che assumeranno in prospettiva un ruolo sempre più cruciale. In quarto luogo un *piano relativo alla singola istituzione scolastica*, inevitabilmente destinata a svolgere un ruolo decisivo in un contesto di autonomia. Il soggetto chiave dovrebbe diventare il "Nucleo di valutazione del funzionamento della scuola e della qualità complessiva del servizio scolastico", previsto nei vari disegni di legge sul riordino degli organi collegiali che si sono succeduti, anche se ancora lontano dal vedere la luce.

Riguardo agli ambiti di competenza possiamo richiamare gli oggetti prevalenti intorno a cui strutturare un sistema valutativo, anche in riferimento alle esperienze condotte in altri Paesi: da un lato si può distinguere tra una valutazione delle azioni formative e dei soggetti responsabili di tali azioni⁶, dall'altro nell'ambito delle azioni si possono considerare le modalità di funzionamento e le prestazioni ottenute. Sulla base di tali categorie concettuali si sono considerati tre ambiti valutativi: una *valutazione dei processi* – organizzativi, curricolari e didattici – messi in atto dal sistema scolastico; una *valutazione dei risultati* ottenuti dal sistema, con particolare riguardo ai risultati di apprendimento degli studenti; una *valutazione dei soggetti* che compongono il sistema scolastico (Dirigenti scolastici e docenti, in primis). Attraverso l'incrocio con l'altro parametro considerato – relativo ai diversi livelli territoriali – tali ambiti possono essere analizzati in rapporto alle diverse articolazioni del sistema scolastico: sistema nel suo complesso, aree territoriali, singole istituzioni scolastiche, singole classi. A partire dai parametri proposti la Tavola 2, alla pagina seguente, presenta sinteticamente l'attuale stato dell'arte nella costruzione di un sistema di valutazione, richiamando i principali tasselli di cui disponiamo a tuttoggi.

Come abbiamo già anticipato l'insieme di questi tasselli consente di delineare un abbozzo di sistema di valutazione *in nuce*, non ancora pienamente definito né sul piano istituzionale, né sul piano organizzativo, ma utile a cogliere i punti acquisiti e le principali questioni sul tappeto. In rapporto a queste ultime vorremmo provare a sintetizzarle per punti: – manca un disegno strategico coerente ed organico di sistema di valutazione, in grado di indicare con chiarezza i soggetti che lo compongono, i rispettivi ruoli e funzioni, le loro reciproche relazioni; – i soggetti che compongono il sistema sono ancora imprecisati (vedi livello regionale e di Istituto) o non hanno ancora assunto una identità culturale ed organizzativa nitida (vedi INVALSI); – a livello internazionale si evidenzia una ingente mole di azioni valutative, a diversi livelli, con un valore cogente rispetto alle politiche relative

⁶ Cfr. la distinzione proposta da J.M. Barbier, *La valutazione nel processo formativo*, Loescher, Torino 1989 (ed. or. 1977).

Tavola 2 – Verso un sistema di valutazione: tasselli a disposizione

	Processi	Esiti	Soggetti
Livello Internazionale (OCSE - IEA - Consiglio d'Europa)	Monitoraggio obiettivi Agenda di Lisbona OCSE - Education at a Glance	OCSE - PISA Ricerche IEA	
Livello Nazionale (INVALSI)	Indagine valutativa di sistema (Art. 3, comma b L. 53/2003)	Testing apprendimenti (Art. 3, comma b L. 53/2003)	
Livello Regionale (DSR - Regioni)	Accreditamento sedi che erogano attività di orientamento e di formazione professionale (DM 166/2001)		SIVADIS (D.Lgs 165/2001)
Livello di Istituto (Nucleo di valutazione)		Valutazione degli studenti (Art. 3, comma a L. 53/2003)	

al nostro sistema scolastico in forte crescita (basti pensare al progetto PISA);

– a livello nazionale i compiti essenziali affidati all'INVALSI, in quanto soggetto chiave del sistema a livello nazionale, sono enunciati ma non si sono ancora tradotti in procedure operative chiare e consolidate;

– a livello regionale è abbozzata una duplice competenza, affidata sia alle Regioni, sia all'amministrazione scolastica a livello regionale, ma l'attuale indeterminazione in merito alle modalità di attuazione del titolo v della Costituzione in materia scolastica non consente di disporre di un quadro preciso di ruoli e compiti valutativi;

– a livello di Istituto risulta (fin troppo) normato solo il capitolo relativo alla valutazione degli apprendimenti, mentre gli altri ambiti valutativi sono appena abbozzati (valutazione dei processi) o risultano indicibili (valutazione dei docenti).

Al di là delle specifiche questioni richiamate un punto strategico nella costruzione di un sistema di valutazione, che riguarda specificamente il ruolo di Dirigente scolastico, è quello delle relazioni tra valutazione interna e valutazione esterna, in direzione di una più robusta integrazione in grado di superare il dilemma paralizzante suggerito da David Nevo: «Tutti temono la valutazione esterna, ma nessuno si fida della valutazione interna»; può essere utile, a tale riguardo, sintetizzare i pregi delle due forme di valutazione, gli attributi che consentono a ciascuna di potenziare l'altra. Da un lato una valutazione interna può rafforzare la valutazione esterna in molteplici direzioni:

- affinare la sensibilità della valutazione esterna in rapporto alle peculiarità e ai tratti contestuali della singola scuola;
- arricchire e calibrare, in rapporto ai processi reali e alle condizioni di contesto, la lettura e l'interpretazione dei risultati;
- favorire l'impiego dei risultati della valutazione in funzione della regolazione e della progettazione della propria attività organizzativa ed educativa;
- coinvolgere in prima persona gli attori della formazione nella verifica del proprio operato.

Dall'altro la valutazione esterna consente a quella interna di:

- disporre di parametri di riferimento comuni e di indici di comparazione utili a posizionarsi;
- stimolare processi autovalutativi in grado di esplorare in profondità e comprendere il profilo emergente dall'osservazione esterna;
- legittimare il valore e il grado di confidenza dei processi autovalutativi attraverso il confronto con altri dati ed opinioni;
- potenziare l'impatto e il grado di utilizzabilità dei processi di autovalutazione in rapporto agli scopi e alle conseguenze connesse ad una valutazione esterna.

Proprio i caratteri complementari che contraddistinguono le due forme di valutazione chiariscono e giustificano la necessaria integrazione

tra di esse; una esigenza avvertita e condivisa da tutti coloro che si occupano di questi temi e che possiamo sintetizzare richiamando ancora una volta le parole di David Nevo:

«Coloro che prediligono la valutazione esterna dovrebbero trovare i modi per incoraggiare scuole e insegnanti a partecipare come partner alla pari nel processo valutativo ed a utilizzarne i risultati. Coloro che credono nella valutazione interna come un mezzo per l'autonomia delle scuole e la professionalizzazione degli insegnanti dovrebbero riconoscere la legittimità della rendicontazione e del diritto dell'opinione pubblica di sapere: occorrerebbe pensare alla valutazione esterna come una opportunità di confronto piuttosto che come una minaccia da rifiutare»⁷.

Accettando, quindi, come assunto di base di un sistema di valutazione la reciproca e funzionale integrazione tra valutazione esterna ed interna, possiamo provare a prefigurare – anche sulla scorta di esperienze di altri Paesi – i possibili modelli con cui realizzare tale interscambio. In modo schematico e sommario tali modelli si possono ricondurre a tre fisionomie prevalenti:

– *modelli in parallelo*, nei quali valutazione esterna ed interna procedono una a fianco dell'altra, eventualmente caratterizzandosi per i loro rispettivi focus: più centrata sugli esiti la valutazione esterna, allo scopo di fornire quadri di comparazione in cui posizionare ciascuna scuola, più centrata sui processi la valutazione interna, allo scopo di analizzare le cause dei risultati formativi ottenuti e di orientare i processi di miglioramento;

– *modelli in serie interno/esterno*, nei quali la valutazione interna precede quella esterna e diviene la base di riferimento su cui impostarla e orientarla: in tali esperienze la valutazione esterna assume le risultanze dell'autovalutazione e si occupa di verificarle e validarle, fornendo raccomandazioni e indicazioni per i futuri piani di sviluppo;

⁷ D. Nevo, *La valutazione come dialogo fra le parti: un possibile contributo della valutazione al miglioramento della scuola*, in «Perspects», vol. xxviii, n. 1, Tel Aviv, marzo 1998.

– *modelli in serie esterno/interno*, nei quali la valutazione esterna precede quella interna e fornisce la cornice su cui strutturarla: in tali esperienze, infatti, il compito della valutazione interna diviene quello di esplorare le criticità emerse dalla valutazione esterna allo scopo di mettere a punto azioni di miglioramento.

In prospettiva europea il modello che incontra maggiori consensi negli ultimi anni è quello in serie interno/esterno, come evidenzia l'esperienza inglese la quale ha recentemente potenziato il ruolo dei processi autovalutativi nel sistema di valutazione gestito dall'OFSTED, anche per la maggiore economicità di una valutazione esterna orientata sulle risultanze di una precedente analisi interna. In realtà più che di linearità in senso stretto, potremmo parlare di rapporti circolari tra le due valutazioni, per i quali una diviene premessa dell'altra all'interno di un dialogo proficuo e incessante⁸.

⁸ Per un approfondimento dei rapporti tra valutazione interna ed esterna in una prospettiva di sistema di valutazione, cfr. M. Castoldi, *Si possono valutare le scuole*, Sei, Torino 2008.

Bibliografia

- Barzanò G., *Leadership per l'educazione*, Armando, Roma 2008.
Bottani N. - Cenerini A. (a cura di), *Una pagella per la scuola*, Erickson, Trento 2003.
Castoldi M., *Si possono valutare le scuole*, Sei, Torino 2008.
Losito B. - Pozzo G., *La ricerca azione*, Carocci, Roma 2005.
OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments*, OECD, Paris 2009.
Scurati C. (a cura di), *Strutture di professionalità per la dirigenza scolastica*, La Scuola, Brescia 2005.

Barbara Bruschi

Dirigenza e nuove tecnologie

1. Quali tecnologie nello scenario formativo del XXI secolo?

Gli ultimi dieci anni sono stati caratterizzati da una serie di riflessioni circa l'impatto determinato dalle tecnologie sui processi di apprendimento. In particolare, si è cercato di definire se, come e quanto le nuove tecnologie contribuissero a modificare i processi di apprendimento, insistendo in particolare sulle potenzialità imposte dalle diverse tecnologie del digitale mano a mano che si procedeva nel percorso evolutivo seguito da computer e reti. In qualche modo l'attenzione è andata concentrandosi sulle caratteristiche dei sistemi informatici, sulle potenzialità dei linguaggi multimediali, sul rapporto, in termini di efficacia ed efficienza, tra formazione in presenza e formazione a distanza. Si è assistito ad una sorta di rincorsa alla tecnologia "migliore" ovvero a quella che avrebbe dovuto essere in grado di migliorare l'apprendere e l'insegnare come se tutto dipendesse esclusivamente dall'innovazione, dagli strumenti e dalle loro potenzialità. Il risultato a cui si è giunti è, come noto, piuttosto deludente in quanto, nonostante le varie esperienze, le ricerche condotte e le analisi prodotte da numerosi studiosi internazionali ad oggi nell'ambito delle tecnologie dell'istruzione, si è ad una sorta di punto morto, ovvero non si è ancora in grado di dimostrare con delle evidenze scientifiche quali tecnologie risultano più efficaci, in quale contesto e secondo quali declinazioni. Vi sono numerose esperienze che, secondo modalità differenti, hanno contribuito a mettere in evidenza i vantaggi e le criticità dei diversi sistemi tecnologici applicati alla formazione, ma non si è ancora