

Professionalità e valutazione

Il punto di vista dell'ANFIS

(Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor)

Le problematiche legate alla valutazione del corpo insegnante e ad un conseguente sviluppo di carriera sono di decisiva importanza per lo sviluppo qualitativo del sistema scolastico e sono molto avvertite da un'associazione come la nostra che fonda il proprio agire su concetti quali l'*alta formazione per un'alta professionalità*.

Alcuni luoghi comuni, proprio perché assunti in forma di slogan e dunque rivelatori di verità del mondo scolastico, individuano i punti caldi della discussione. Un primo assunto (*gli insegnanti non sono tutti uguali*) afferma che la produttività, l'impegno e il coinvolgimento dei docenti è assai diversificato. Un secondo, racchiuso in una sorta di imperativo dal sapore definitivo (*a scuola non esiste carriera*), ha contribuito a svilire gli insegnanti, quando non a mortificarli e demotivarli, sino alle derive impiegate e ai malesseri diffusi che tutti conosciamo. Entrambi stanno a testimoniare l'urgenza di individuare forme di valutazione della professionalità docente.

Tuttavia, è fuor di dubbio che circoscrivere variabili e campi d'azione relativi alla *valutazione* alla sua *misura*, porti a fare emergere effettive difficoltà. Si valuta la professionalità misurando che cosa? Come si rileva quanto è efficace l'insegnante in classe? Come e quanto apprendono gli studenti? Se a questo ancora aggiungiamo che l'ambiente scolastico, come qualsiasi luogo di lavoro che si caratterizzi primariamente per la qualità delle relazioni umane, prende forme, situazione e dinamiche caleidoscopiche, qualsiasi riduzione a parametri di orientamento univoco non può che rivelarsi un'approssimazione.

È questa la premessa con la quale ci apprestiamo ad argomentare alcuni dei nuclei tematici attinenti alla valutazione.

Valutazione del percorso del docente o dei risultati dell'istituto e degli studenti?

Non v'è dubbio che le due prospettive siano in stretta relazione tra di loro, quasi fossero due facce di una stessa medaglia.

L'esperienza degli associati ANFIS, basata sia sul vissuto professionale personale, sia sulla decennale attività di supervisione condotta all'interno delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), ha confermato che valutare il docente significa valutare le sue competenze professionali orientate a stimolare l'apprendimento degli studenti. È quindi

necessario considerare entrambe le letture, componendo un quadro valutativo sistemico, in grado anche di guardare ai risultati dell'istituto.

Ci pare dunque necessario cercare strumenti per delineare un sistema che consideri più piani valutativi, integrando i dati da essi derivanti. A solo titolo di spunto indichiamo alcuni parametri di osservazione: differenziale fra valori in ingresso e valori in uscita, differenziale fra valori rilevati nel primo periodo e valori rilevati a fine anno, indice di dispersione scolastica e indicizzazione dei debiti scolastici.

Valutazione del singolo o del gruppo?

Una delle più interessanti prospettive di lavoro fra quelle preannunciate, ma mai appieno sviluppate, nei percorsi biennali SSIS è stata la "promiscuità" di formazione. All'interno dei corsi della cosiddetta Area 1 (quelli della formazione pedagogico-psicologico-didattico generale) hanno convissuto studenti in formazione provenienti dai diversi ambiti disciplinari. L'opportunità di lavorare fianco a fianco avrebbe potuto condurre alla costruzione, già nel periodo formativo, di competenze di lavoro in gruppo e di modalità di articolazione collettiva di percorsi. L'approccio per così dire "individualista" che è stato e sta tuttora alla base del modello universitario non ha incentivato queste iniziative, ma non v'è dubbio che andrebbe riconsiderata la prospettiva di una formazione che insista sulla dimensione collettiva dell'apprendimento e che possa trasformarsi in pianificazione organizzativa e didattica collegiale. È tuttavia la formazione del singolo (e la sua valutazione in situazione, magari anche attraverso testimonianze documentate che si riferiscano a partecipazioni ad una collettività collaborativa) a garantire la capacità di "fare gruppo".

Prevedere una valutazione di gruppo è invece necessario soprattutto per calibrare i lavori di una collettività, quali ad esempio i consigli di classe e i gruppi di coordinamento disciplinare. A questo fine possono essere previsti schemi autovalutativi tendenti ad accentuare l'aspetto negoziale interno della valutazione dove le relazioni di peso fra gli apporti possano far riflettere ciascun componente rispetto al proprio contributo e valutare eventuali necessità di adattamento. È attraverso simili percorsi che il "fare valutazione" si trasforma in "fare formazione": reciproca, contaminativa e disseminativa.

Se si vuole invece considerare prioritaria una valutazione funzionale a sistemi premianti, è allora più opportuno privilegiare valutazioni puntuali sul singolo docente, cioè le personali prestazioni e le possedute competenze, riconducibili alla verifica degli apprendimenti degli studenti.

Valutazione affidata a quali soggetti esterni?

Per sfuggire al rischio di autoreferenzialità pare opportuno prevedere una valutazione esterna affidata a gruppi "triangolari". Una volta stabiliti gli "oggetti" della valutazione e gli opportuni strumenti di rilevazione e valutazione (passaggio per nulla immediato, probabilmente da ricondurre ad un quadro di riferimento nazionale), è strategico coinvolgere più soggetti, magari di differente estrazione culturale-professionale, in un *team* di valutazione. Decisivo è che questi soggetti possano ricevere una comune formazione relativa a principi e metodi della valutazione (da esplicitare pubblicamente), e quindi lavorare in trasparenza e con dinamiche collaborative.

Chi valuta all'interno della scuola?

Affinché la valutazione dell'operato didattico acquisisca una valenza incentivante sul piano professionale, è necessario che si formi nelle scuole una cultura della valutazione. Partendo dalla conoscenza del *syllabus* di riferimento e delle routine professionali può così realizzarsi un confronto fra pratiche differenziate. In questo modo sarebbe possibile introdurre, anche nelle scuole, un *team* di valutazione interno, formato – in analogia a quanto affermato precedentemente – con il principio della "triangolazione" dei soggetti (valutatori diversi) e degli oggetti (diversificati strumenti di verifica).

Come diversificare le carriere?

Dal nostro punto di vista è opportuno uscire con ogni mezzo ragionevole e condiviso dal pericoloso e patologico appiattimento della "funzione" docente. Strutturare livelli differenziati in base a criteri riconoscibili e sistemi capaci di promuovere continuità di progressione nelle carriere pare essere una via percorribile con il coinvolgimento di tutti coloro che riconoscono alla mancanza di prospettiva nella carriera degli insegnanti uno dei principali fattori critici del sistema-scuola. Resta aperta la questione della "tipologia" del percorso: se cioè accanto alla già esistente carriera "gestionale" (per l'accesso ai ruoli di dirigente scolastico) possano introdursi altre differenti carriere, ad esempio in ambito più specificamente didattico con l'accesso a funzioni

legate alla ricerca e alla formazione. Questo è ciò che l'ANFIS auspica.

Quali sistemi di riconoscimento e incentivazione?

Una riconoscibilità di progressione deve potersi incardinare in quadri professionali certi e definiti a livello di sistema.

Sulla base dell'esperienza sviluppata nella collaborazione all'interno delle SSIS, possiamo affermare che un accesso ad una carriera in ricerca didattica deve potersi sviluppare in partnership con soggetti esterni qualificati (quali le Università). Tale carriera deve fondarsi sulla capacità di documentazione delle esperienze, di cui sia particolarmente curata la ricaduta sulla didattica scolastica e la divulgazione ragionata. Tale condizione prefigura un percorso che deve essere fruibile all'interno e non all'esterno di una carriera docente, come pare invece essere stato (vista la mancanza di legittimazione del ruolo all'interno delle scuole di appartenenza) per i supervisor di tirocinio di cui noi rappresentiamo testimonianza. Ciò deve essere evitato per non deludere motivazioni e aspettative, e per consentire l'autopromozione dello sviluppo professionale.

Una interessante prospettiva – anch'essa testimoniata dalle esperienze di supervisione al tirocinio – è quella di prevedere la creazione di spazi di lavoro resi possibili da opportunità di esonero dal servizio, totale o parziale, che consentano lo sviluppo di professionalità mirate a promuovere la specificità del contesto didattico e a migliorarne il profilo e le strategie di lavoro.

È altresì necessario non fermarsi ad incentivi in termini di carriera, per individuare anche opportunità cadenzate di studio e di approfondimento della professione, quali possibilità di richiedere anni sabbatici, periodi di stage e di aggiornamento, anche all'estero.

Rimane infine da sottolineare quanto sia doveroso prevedere in forma più massiccia di quanto non sia stato sino ad ora, strumenti di riconoscimento professionale in termini di agevolazioni all'acquisto di sussidi (libri, CD, apparecchiature informatiche, ...) e alla partecipazione a manifestazioni inerenti la specifica professione docente (ingressi a mostre, concerti, spettacoli, ...).

Tutto ciò determina la necessità di non leggere il carico finanziario derivante da queste prospettive come un costo "a perdere", ma come un decisivo investimento per la qualità della formazione e dell'istruzione. Distinzione possibile solo a chi abbia sviluppato competenze valutative che non sempre si riscontrano.