



ISSN: 2038-3282

Publicato il: 30 ottobre 2016

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Quality Management in education system
Management della qualità nel sistema educativo**

di Stefania Nirchi

ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione dell'Università e della Ricerca

stefania.nirchi@anvur.it

Abstract

In this paper we are trying to find an answer to the following questions: why the topic of quality was introduced with increasing force in the education system? Which are the reasons that allowed the transition of the quality concept from the economics and social organization language to pedagogic language? Which are the problems that the quality application shows?

Key words: quality management, education system, self-evaluation

Abstract

In questo saggio cercheremo di trovare una risposta ai seguenti interrogativi: perché il tema della qualità si è introdotto con sempre maggiore forza in sistema educativo? Quali sono le ragioni che hanno favorito il trasferimento del concetto di qualità dal linguaggio economico e socio-organizzativo al linguaggio pedagogico? Quali sono i problemi che l'applicazione della qualità evidenzia?

Parole chiave: management della qualità, sistema educativo, autovalutazione

Interrogativi legittimi

Tra i tanti cambiamenti avvenuti negli anni nella maggior parte dei sistemi scolastici un cambiamento rilevante è stato il passaggio per la singola unità scolastica, da elemento di raccordo con l'amministrazione centrale a vero e proprio centro nevralgico del sistema scolastico. Questa "rivoluzione" rappresenta il risultato delle attese rivolte verso la formazione e l'esigenza di incrementare l'efficacia e l'efficienza dei sistemi scolastici. Quale logica conseguenza si è osservato un aumento progressivo di ricerche orientate a conoscere meglio il funzionamento, le forme organizzative e le possibilità di sviluppo degli istituti scolastici. In poco tempo si è preso coscienza della complessità del "mondo scuola", della varietà dei rapporti interpersonali, sociali, culturali che ne regolano l'esistenza, della necessità di responsabilizzarne tutti gli attori per migliorarne la gestione. Le scuole sono chiamate, cioè, ad adattarsi alle esigenze di una società che cambia e alle attese che le famiglie e le forze sociali hanno di un'istruzione migliore. Naturalmente ciascun Paese attribuisce alcune missioni al suo sistema di istruzione: queste si consolidano nei paradigmi pedagogici e nelle strategie educative adottate, che necessariamente riflettono le aspirazioni e le visioni che si hanno dell'essere umano e del suo stare al mondo. Tutti i Paesi e di conseguenza tutte le istituzioni scolastiche hanno peraltro il comune obiettivo di migliorare la qualità e di misurare l'efficacia con cui il sistema realizza la sua *mission*. Infatti, anche nella torre d'avorio del sistema scolastico italiano il tema della qualità si è affermato come un'icona del processo evolutivo in corso, facendoci riflettere su alcune questioni in particolare: perché questo tema si è introdotto con sempre maggiore forza nel dibattito sulla trasformazione del sistema educativo? Quali sono le ragioni di fondo che hanno favorito il trasferimento di questo concetto dal linguaggio economico e socio-organizzativo, da cui ha tratto origine e si è arricchito di senso, al linguaggio pedagogico? Quali sono, d'altro canto, i problemi che l'applicazione delle categorie della qualità e delle connesse problematiche valutative alla realtà scolastica evidenzia? A queste domande tenteremo qui di trovare risposte.

Le origini del dibattito sui concetti di efficacia e di qualità

Molti si ricorderanno delle discussioni negli anni sessanta e inizio anni settanta: la scuola era al centro delle irrequietezze sociali e culturali e condivideva le tensioni che ne hanno marcato l'evoluzione fin verso l'ultimo decennio. Fra gli aspetti che allora hanno avuto un'influenza significativa sul dibattito scolastico, va considerata la cultura pedagogica americana che in modo più o meno diretto aveva favorito anche il movimento del '68: molti autori come J. Bruner o H. Bloom hanno lasciato, ognuno a livelli diversi, tracce ben visibili; ma anche un discorso più ampio, sull'intersezione tra scuola e società, si è fatto sentire a tratti in maniera perentoria. Per la prima volta si pose in modo diretto la questione che qui ci interessa: le scuole sono efficaci? Approdano a risultati veramente di qualità? Anzi ci fu chi (I.S. Coleman, 1966) si spinse ad affermare più o meno direttamente: "*schools don't make the difference*", "le scuole non fanno la differenza" e quindi a mettere in discussione in maniera radicale la qualità della scuola. Da allora in poi la questione dell'efficacia non solo non ha più abbandonato il dibattito negli stati Uniti e, più in generale nel mondo anglosassone per tradizione culturale assai più pragmatico di quello europeo-continentale, ma è entrata concretamente nella pratica scolastica attraverso misure organizzative e sistemi di valutazione che hanno pian piano rafforzato il modello della valutazione in uscita (*output-assessment*) ed esposto la scuola pubblica ad un confronto politico e sociale serrato. E' interessante notare come negli anni '60 e '70 questo dibattito fosse ancora fortemente incentrato sui principi e valori culturali e politici, spostamento d'interesse assai radicale verso appunto il discorso dell'efficacia. Ciò spiega ad esempio anche perché nel mondo

anglosassone si utilizzi un concetto di qualità molto ristretto e mirato, non tanto nel senso di *school quality* ma di *school effectiveness* (G. Barzanò - S. Mosca - J. Sheerens, 2000), ovvero di "una scuola nella quale gli allievi progrediscono più di quanto ci si sarebbe potuti aspettare rispetto alle caratteristiche possedute in ingresso". In altre parole quest'ultimo filone di ricerche, individua l'efficacia della scuola nei progressi compiuti dagli allievi, rispetto a quelli che si sarebbero potuti prevedere considerando i loro requisiti di ingresso. L'efficacia, in tal senso, diventa allora direttamente collegata al valore aggiunto prodotto dall'unità scolastica, quale organizzazione complessa, alla differenza tra le aspettative circa i risultati degli allievi e lo sviluppo cognitivo effettivamente conseguito da questi ultimi.

L'organizzazione scuola verso il miglioramento continuo

Le ricerche della sociologia delle organizzazioni mostrano che le scuole che si sforzano di sviluppare una cultura organizzativa, in una prospettiva strategica, ottengono prestazioni migliori rispetto a quelle che non possiedono un'identità culturale. In un'ottica di questo tipo, la disponibilità di informazioni valide risulta fondamentale perché sulla loro qualità si innesta il processo di miglioramento continuo (filone di ricerca meglio conosciuto con il termine di *school improvement*). Il primo passo, dunque, di un processo di miglioramento è rappresentato dalla raccolta delle informazioni necessarie per condurre correttamente la anamnesi del sistema scolastico indagato. Tuttavia, poiché la tendenza comune è quella di concentrarsi eccessivamente sugli aspetti organizzativi, non bisogna dimenticare che il contesto privilegiato per il miglioramento è quello della classe, all'interno della quale si adottano piani di sviluppo utili all'unità scolastica per definire, in maniera rigorosa, i propri obiettivi e valutare le risorse disponibili per poterli raggiungere. Gli obiettivi devono a loro volta essere tarati sulle competenze degli allievi e sulle possibili strade da percorrere per migliorare l'apprendimento degli studenti. Una strategia di miglioramento a piccoli passi, infatti, parte proprio da alcuni presupposti importanti, quali: risorse disponibili e apporto di tutti al processo di miglioramento. L'assunto è che i massimi esperti del lavoro sono i docenti, ai quali la qualità richiede continuo aggiornamento e costanti rapporti con il mondo extrascolastico (genitori e comunità in generale). Il miglioramento è una strada in salita, lenta, faticosa, che va percorsa con l'apporto di tutti. Ogni gradino di questa "scala" verso il miglioramento è costituito da un progetto, ovvero dalla definizione di obiettivi da raggiungere in un certo tempo e da metodologie di supporto. Riuscire a gestire tutti i processi di cui l'unità scolastica è chiamata a dar conto, nell'ottica dell'efficacia e dell'efficienza, vuol dire ridefinire i propri assetti strategici, autovalutarsi e ragionare in termini di miglioramento continuo. In un periodo come questo di profondi cambiamenti, non si può "assolvere" la scuola dal reato "dell'immobilismo". E' necessario invece spronarla ad una ricerca costante di dinamicità, di movimento fruttuoso in termini di efficacia, che la renda capace di aggiungere valore alle caratteristiche di entrata degli allievi e, in grado di perseguire l'idea di una valutazione il più possibile oggettiva e lontana dai rischi di autoreferenzialità. Si richiede, pertanto, una capacità progettuale fertile, che abbia una ricaduta in termini di miglioramento degli apprendimenti degli allievi per poter gestire la continua evoluzione, in un'ottica di miglioramento continuo in grado di innalzare la qualità della scuola e rendere efficaci i suoi processi. Solamente la congruenza tra obiettivi e risultati può rappresentare il criterio per valutare se una scuola può essere definita di qualità.

"Influssi di qualità": dalla logica economica a quella scolastica

Il termine "qualità" può essere incluso tra quelli che negli ultimi anni hanno riscosso maggiore successo in una diffusione ad ampio raggio, tanto da essere utilizzata nei linguaggio comune con una frequenza degna dei fenomeni di "moda". Le definizioni del concetto di qualità possono essere innumerevoli e tutte valide nell'ottica di riferimento, tuttavia, ogni tentativo di delimitarne il campo ha bisogno di essere

contestualizzato. Il termine deve così assumere nuove e progressive forme, in aderenza ai problemi incontrati, quindi rinnovate teorizzazioni. Se ne ricava il senso di una concettualizzazione plurima della qualità, in luogo della declaratoria, talvolta sospinta dal formalismo delle mode, di schemi concettuali standards, più mitizzati che condivisi. Tale flessibilità del termine risulta così indispensabile per giungere ad una base culturale consolidata, ad una epistemologia della qualità indispensabile per trovare le soluzioni ai problemi che organizzazioni culturalmente diverse possano trovarsi a dover affrontare.

La ricerca sulla qualità, nata negli Stati Uniti verso la fine dell'800, nel crogiolo del boom economico e commerciale, esprimeva lo spirito più profondo dell'azionalismo e dell'economicismo di quell'epoca, per debordare negli anni '40 e '50 nei territori dei servizi pubblici, fino a radicarsi nel substrato filosofico giapponese collegabile alla "religione scintoista"¹. Il termine, infatti, introdotto in Occidente dal ricercatore giapponese Ischikawa è stato applicato per la prima volta ai sistemi scolastici statunitensi dal movimento delle "scuole efficaci",

Sotto l'influsso degli eventi sociali e politici di quegli anni e a seguito della congiuntura economica (mancanza di risorse dell'ente pubblico quasi cronica, soprattutto negli anni novanta) il dibattito sulla qualità e sull'efficacia si è fatto sempre più intenso anche in Europa a partire dagli anni '80. Anche la scuola come istituzione ha risentito di tale influenza al punto da avere un aumento di richieste di "razionalizzazione". Queste pressioni si sono fatte sentire sull'insieme dell'amministrazione pubblica e hanno prodotto la corrente del "*New Public Management*" (NPM). I principi dello NPM sono chiari: ridimensionare il ruolo dello stato a favore del libero mercato e sottomettere l'amministrazione pubblica a criteri di gestione aziendale con chiari obiettivi di prestazione. Nel mondo aziendale l'incremento della concorrenza e la pressione dei mercati ha dato adito all'impressionante sviluppo di un sistema di "certificazione della qualità": le aziende si aspettano da una tale certificazione non solo un contributo al miglioramento e alla razionalizzazione (incremento della produttività, migliore allocazione delle risorse e riduzione dei costi), ma anche un miglioramento dell'immagine sul mercato. Ogni ditta che si rispetti negli ultimi anni non ha voluto fare a meno della cosiddetta certificazione ISO ed ha cercato in qualche modo di adottare il *Total Quality Management* per realizzare la qualità totale dell'impresa.

Nel mondo orientale il concetto di qualità poggia sull'assunto dell'orientamento al cliente, sulla base di due prospettive. La prima è relativa al pieno soddisfacimento delle aspettative del cliente, sia esplicite che implicite, secondo la logica del *customer satisfaction*. La seconda prospettiva è incentrata su una figura del cliente "allargata" all'interno e all'esterno del contesto organizzativo. Al di là dei due punti di vista, elemento centrale della teoria è il coinvolgimento di tutti gli attori nel processo di qualità, secondo una dinamica *bottom-up* (dal basso).

Nel corso degli anni si è assistito ad una notevole evoluzione del termine, tanto da individuarne diversi campi di applicazione:

- qualità non soltanto delle funzioni legate direttamente al prodotto, ma anche a quelle legate all'impresa;
- qualità a livello di progetti: è dalla stessa progettazione di un prodotto o di un servizio che bisogna preoccuparsi della sua qualità finale;

¹ Lo scintoismo è la religione nazionale dell'antico Giappone, fondata sul culto delle forze naturali e sull'origine divina dell'imperatore.

- qualità dei servizi, attraverso indicatori di prestazioni misurabili non solo nei confronti del cliente esterno, ma anche all'interno di una stessa organizzazione;
- coinvolgimento di tutti nel miglioramento della qualità (H. Gaziel, M. Warnet, 2000).

Si tratta, in altri termini, della via giapponese alla "*Qualità Totale*", ovvero di un'attività di miglioramento continuo che riconosce un ruolo principale alla valorizzazione delle risorse umane e che inizia ad aprirsi anche nella direzione di un'organizzazione di tipo scolastico.

La Qualità Totale rappresenta una scelta complessa da attuare nell'ambito di un'organizzazione. Essa comporta la capacità di compiere un'evoluzione di pensiero e di prospettiva che si snoda dal controllo di conformità alla ricerca dell'eccellenza. I suoi principi di base possono essere riassunti come segue:

- la centralità del "cliente";
- l'organizzazione come flusso di processi;
- la logica interna del cliente/fornitore;
- il miglioramento continuo/eccellenza;
- il coinvolgimento di tutti i processi e di tutte le risorse.

In ambito formativo, è proprio nell'attenzione alla persona che organizzazione scolastica e qualità organizzativa sembrano trovare, ad una prima lettura veloce, il punto di maggiore corrispondenza. Uno degli ultimi approcci che meglio rappresenta la qualità totale è il *Total Quality Management (TQM)* (M. Lichtner, 1999), un modello organizzativo carico di risonanze ideologiche, che ha dimostrato la sua validità soprattutto nella produzione industriale. In esso la soddisfazione delle aspettative del cliente e la completa razionalizzazione delle risorse convivono in una logica di miglioramento continuo dell'efficacia e dell'efficienza gestionale. I fattori di successo di un programma di qualità totale riflettono caratteristiche note al mondo aziendale: va sostenuto dal vertice ma portato a realizzazione da tutti, va dotato di valori comunicati a tutti e confermati da fatti. E' un programma di lunga navigazione, ha bisogno di muovere bene i primi passi, e di monitoraggio e valutazione continui. Si accompagna con una trasformazione organizzativa che "viaggia" in orizzontale, che guarda in parallelo, non più in cascata: è "lazienda" integrata e interfunzionale, che attua il decentramento, cerca innovazione e ne fa strumento di competizione. La gestione dei processi diviene, pertanto, uno dei fattori principali, insieme all'orientamento al cliente e al miglioramento continuo, per una lettura moderna del tema della qualità ed uno dei prerequisiti per la realizzazione della strategia del *Total Quality Management*.

Nella razionalizzazione dei processi un passo fondamentale è rappresentato dall'adeguamento delle procedure alle norme ISO 9000:2000, che determinano gli standard di qualità in termini sia di conduzione generale (*management*), che di gestione (*control*), che di assicurazione nelle dinamiche interne all'azienda (*assurance*). La qualità definita dalle norme ISO (la cui origine si fa risalire all'ambito militare) risponde all'esigenza di certificare per assicurare il "cliente" circa le caratteristiche qualitative del prodotto, per spostare poi l'attenzione verso l'intero sistema aziendale. Da tutto ciò nasce perciò l'esigenza di considerare complementare la qualità, nell'ottica del TQM, con una tendenza a spingersi lungo una dimensione qualitativa definita da norme in grado, secondo gli "esperti del settore", di diffondere cultura e nuovi strumenti della qualità.

"Il modello del TQM non deve, pertanto, essere inteso in modo dogmatico e prescrittivo, bensì come un processo di cambiamento organizzativo che diviene il "motore" del cambiamento più generale

dell'organizzazione, se è vero che solo il cambiamento sotto forma di miglioramento continuo garantirà la sopravvivenza delle organizzazioni nel prossimo secolo" (A Hyde, 1994, p. 194).

Interventi di qualità a scuola

Numerosi sono i problemi quando si tenta di definire la qualità trovandosi a ragionare in termini di sistema scolastico, nel quale, oltre alla produzione di servizi, diventa altresì importante la trasmissione di cultura operando di conseguenza su tutti quei valori che si collocano alla base della sfera affettivo-motivazionale che rappresenta i bisogni dell'utenza. Lo stesso organismo dell'OCSE, infatti, nel tentativo di dare una definizione del concetto di qualità, ne sottolinea le molteplici dimensioni e la difficoltà nel trovare criteri specifici, in grado di condurre verso un sistema educativo di alta qualità (OCSE, 1989). Per semplificare possiamo ricondurre il discorso ai tre soggetti che interagiscono nella strutturazione di un servizio e che rappresentano, sostanzialmente, il sistema degli *stakholder*² del servizio scolastico: il cliente, il committente e i soggetti erogatori. In rapporto al cliente, identificabile prioritariamente nelle famiglie e nel sistema socio-economico, si assiste ad una domanda formativa sempre più consapevole, analogamente a un innalzamento delle aspettative sociali verso l'insieme dei servizi pubblici. Il "patto mitico" di cui parla Romei (P. Romei, 1991) e su cui si è fondata per secoli la delega incondizionata da parte del sistema sociale agli operatori scolastici, si è irrimediabilmente incrinato. Lo stesso passaggio semantico da "utente" a "cliente", come evidenzia Vairetti (U. Vairetti, 1995) sottolinea il ruolo attivo attribuito a colui che fruisce del servizio, che diviene partecipe e protagonista della definizione dell'offerta formativa. In rapporto al committente del servizio scolastico l'amministrazione scolastica e il potere politico che la indirizza, si osserva il passaggio da una logica additiva, che ha dominato l'evoluzione del sistema scolastico italiano fin dagli inizi degli anni ottanta, a una logica evolutiva. La sfida rivolta al sistema scuola si sposta in avanti: non si tratta più di soddisfare una domanda di istruzione di massa, ma di differenziare e arricchire l'offerta formativa in rapporto ai bisogni diversificati ed evoluti. In rapporto, invece, ai soggetti erogatori del servizio scolastico, capi d'istituto e docenti in primo luogo, l'orientamento verso la qualità trae origine dal processo di rafforzamento dell'autonomia delle singole unità scolastiche. Un processo volto ad accrescere i margini di decisionalità delle singole scuole e conseguentemente la responsabilità verso il servizio erogato. Tuttavia, spesso la non conoscenza, da parte dei tre attori scolastici fin qui citati, delle loro esigenze formative richiama la scuola ad attuare un orientamento all'analisi di una "qualità interna", in grado di rispondere alle aspettative di chi partecipa all'esperienza di apprendimento in qualità di primo attore.

Quando ci si occupa di qualità di un servizio, si fa necessariamente riferimento a fattori quali:

- l'intangibilità: ovvero l'immaterialità della prestazione erogata;
- l'interazione con il consumatore: ossia il ruolo attivo svolto dal cliente durante l'attività di erogazione del servizio;
- la simultaneità tra erogazione e consumo, poiché solo l'utilizzazione da parte del cliente permette la realizzazione del servizio.

Tra le caratteristiche che delineano l'offerta formativa è utile considerare:

² Si definisce "parte direttamente interessata" (stakeholder) una persona che abbia un interesse diretto nella scuola, va a dire: la scuola e i risultati dell'insegnamento possono incidere in un modo o nell'altro sulla persona, che può essere un professionista dell'insegnamento, un alunno, un genitore, un servizio di assistenza, o un responsabile delle decisioni politiche.

- la dimensione umana: la qualità dei soggetti che intervengono nel processo formativo, a qualsiasi livello (dirigenti scolastici, docenti, autorità, personale non docente);
- il controllo della qualità: il binomio qualità-valutazione, in grado di permettere di monitorare costantemente ed *in itinere* il servizio offerto;
- il coinvolgimento del cliente: la definizione precisa delle aspettative e del loro possibile livello di soddisfazione ci permette di viaggiare nell'ottica della qualità.

In altri termini si può fornire un servizio di qualità arricchendolo di nuovi attributi intangibili che, creando valore per il "cliente", sono finalizzati al miglioramento continuo della sua percezione e valutazione del servizio stesso e del sistema scolastico di riferimento.

Non bisogna dimenticare però che la cultura valutativa è cultura della cooperazione e nessuna pratica autoreferenziale può conseguire risultati accettabili. E' necessaria, allora, una condivisione degli scopi, una attenta negoziazione per la riuscita del progetto di autovalutazione. Questa fase preliminare segue l'individuazione delle diverse fasi che caratterizzano un percorso di autoanalisi e che possono riassumersi in:

- legittimazione;
- individuazione delle priorità;
- analisi dell'esistente;
- analisi delle alternative;
- definizione dei criteri di qualità.

Realizzare interventi di qualità nel contesto scolastico vuol dire dunque (G. Le Boterf, S. Barzucchetti, F. Vincent, 1992):

- mettere il "cliente" al centro dell'interesse;
- caratterizzare la qualità del servizio erogato in termini di "competenze";
- gestire e governare la qualità dell'intero processo educativo;
- riconoscere che l'acquisizione e la messa in opera delle competenze sono il risultato di un lavoro collegiale;
- attivare procedure preventive per assicurare qualità;
- attivare modalità rigorose di misurazione.

Tutta questa serie di azioni rende la scuola capace di:

- monitorare continuamente i propri punti di forza e/o di debolezza e sulla base di questi definire percorsi di miglioramento;
- soddisfare le aspettative implicite ed esplicite degli utenti;
- aggiungere valore alle caratteristiche di ingresso degli allievi per connotarsi come scuola efficace.

Le diverse forme di committenza dei servizi formativi (imprese, amministrazioni pubbliche, famiglie) e, più in generale, di istituzioni interessate alla qualità del servizio educativo, congiuntamente alla continuità del percorso formativo e, quindi, all'alternanza formazione-lavoro, sono tra le più importanti cause della notevole complessità delle finalità dell'attività formativa. Questa complessità

impone un approccio sistemico, strategico, all'analisi delle problematiche legate alla qualità della formazione. Il fulcro dell'azione di controllo va, dunque, spostato dal prodotto finale alle condizioni (organizzative, metodologiche, didattiche) a monte del processo stesso, che, se opportunamente monitorate rendono realistico confidare che la qualità finale del prodotto (apprendimento degli allievi) sarà conforme alle aspettative del "cliente". Tutto ciò rende di conseguenza necessario ideare ed applicare un dispositivo di monitoraggio dei momenti chiave del processo educativo. Si apre dunque il problema di "cosa misurare", ossia di individuare l'oggetto preciso della valutazione e i criteri e gli elementi che lo descrivono, di "come misurare", in termini di metodologie e strumenti validi e attendibili, di "quando misurare" e così via. E' su questa linea che ci si muove nell'ottica della valutazione della qualità educativa.

Qualità educativa e valutazione

A fronte della natura complessa che attribuiamo al paradigma della qualità, occorre tentare di individuare i fattori di qualità, dapprima in senso generale, poi in via di specifica pertinenza alla scuola e all'educazione. In qualsiasi contesto si consideri, infatti, alla qualità sono indissolubilmente connesse una serie di funzioni regolative della ricerca e della gestione della qualità stessa, tra le quali emergono sia la capacità progettuale sia quella valutativa. In particolare risulta fondamentale l'attenzione alla costante valutazione dell'andamento del servizio, con riguardo sia agli esiti attesi (*l'efficacia*), che ai processi che vi hanno luogo (*l'efficienza*). Si tratta, in questa direzione, di consapevolezza che, relativamente alla tradizione scolastica italiana, comportano un insieme di rivolgimenti di costumi e di regole formate, dovendo introdurre principi che, di conseguenza, hanno il senso anche di *indicatori di qualità*, così riassumibili:

- la responsabilità, il render conto, l'etica della responsabilità;
- la trasparenza del proprio lavoro e dei relativi esiti;
- la valutazione come attribuzione di valore o giudizio sui rendimenti scolastici degli allievi a livello di singolo utente (microlivello) o di gruppo classe o di istituto o di sistema (macrolivello);
- l'apprezzamento dei "guadagni educativi" favoriti dal servizio scolastico, in termini di sviluppo delle competenze funzionali e culturali di apprendimenti, di crescita personale, ecc.;
- la valutazione dell'offerta formativa della scuola ai vari livelli del sistema, delle politiche scolastiche, mediante le scale di qualità (*rating*), costruite su indicatori convenuti, il monitoraggio di settori o attività scolastiche, le ricerche relative a parametri/obiettivi/valori, il riferimento agli standard (indici-base per l'autoregolazione del sistema, ecc.);
- l'autovalutazione delle singole istituzioni scolastiche;
- la valutazione dello stato delle strutture e degli strumenti;
- l'apprezzamento dei livelli di conflittualità, coesione, sinergia, ecc.;
- l'apprezzamento delle dimensioni dell'istituzione.

In relazione allo scenario problematico definito, torna utile condurre una analisi più dettagliata dei principi valutativi connessi alla qualità, unitamente ad alcune considerazioni sullo sviluppo ideologico di alcune tipologie di qualità in sviluppo in diverse scuole italiane.

Finora il servizio scolastico si è caratterizzato prevalentemente per un controllo sulla qualità esercitato prevalentemente *ex ante*, ovvero prima della sua erogazione, attraverso:

- la definizione di programmi e orari di insegnamento uniformi;
- la definizione di alcuni standard nazionali quantitativi per l'erogazione del servizio (il numero massimo di alunni per classe, ecc.).

Tuttavia, l'autonomia di cui godono ora gli Istituti scolastici ha permesso di interrogarsi anche sulla necessità di un controllo condotto *ex post*, ovvero sui risultati ottenuti dall'offerta del servizio (G. Allulii, 2000). Oggi la scuola si trova a dover far fronte ad un impegno oneroso formare le "eccellenze" in un Paese che dovrà essere in grado di affrontare le sfide internazionali anche grazie alla qualità dei suoi prodotti. A tale proposito, il paradigma di questo cambiamento è proprio una valutazione rigorosa, la sola che può condurre la scuola alla definizione di obiettivi precisi, e alla verifica del loro pieno raggiungimento. Un'organizzazione che apprende è in grado di utilizzare le conoscenze acquisite per decidere azioni corrette e partecipate e poter passare a riflettere sulle scelte adottate, per generare nuove conoscenze e nuove azioni (M Merlino, R. Del Santo, 1996). Un'organizzazione, dunque che sviluppa processi di autoanalisi e autocontrollo, con un costante ancoraggio a variabili di contesto, di ingresso, di processo e di uscita dalla scuola (J. Sheerens, in CERI-OCSE, 1994). Si pensi alla "necessità di rilevare, misurare, analizzare e ponderare alcune variabili di input (dalle caratteristiche cognitive e affettive dell'utenza scolastica alle competenze dei docenti) per la determinazione dei piani e dei programmi di azione di ogni istituto; alle indicazioni dei percorsi e delle azioni di miglioramento progressivo sia dei processi culturali e didattici della formazione sia dei risultati, ma anche alle procedure, ai criteri e agli strumenti da impiegarsi per il loro monitoraggio" (G. Domenici, a cura di, 1999). Tutto questo denota ancor meglio la funzione procedurale della pianificazione di un intervento formativo, che risulta realizzabile solamente con l'apporto di tutti gli attori coinvolti. Per questo è importante che avvenga una raccolta sistematica di tutti questi dati, che verranno interpretati attribuendo loro un giudizio di valore che abbia una rapida ricaduta a livello operativo. Ogni operazione di *educational evaluation*, è orientata, infatti, a mettere in risalto aspetti di efficacia ed efficienza e incide direttamente sulla presa di decisioni relativa ad ogni intervento didattico.

Tuttavia, il costrutto di valutazione educativa non si esaurisce nel concetto di verifica degli esiti di apprendimento (B. Vertecchi, 1988) ma si estende all'*evaluation* del processo di istruzione attraverso l'analisi delle peculiarità organizzative della scuola e dell'insegnamento, in particolare, per quanto concerne quest'ultimo, della qualità del curriculum e dell'intervento formativo. L'approccio che si predilige dunque per valutare la qualità di progetti e contesti scolastici è quello di natura sistemica perché ci permette di operare sui diversi indicatori di qualità di un ambiente estremamente complesso quale quello della scuola. Questo vuol dire definire opportuni obiettivi, indicatori e parametri di riferimento, che influenzano la vita di docenti e discenti, indagando sistematicamente ciascun livello: la classe, i rapporti con scuola-famiglia-territorio, il macrosistema. Per quanto concerne la classe, per esempio, sarebbe opportuno analizzare il progetto educativo, la conformità degli obiettivi al gruppo classe, il rigore delle metodologie adottate, il lavoro collegiale del corpo docente, tutti aspetti importanti di un'azione pedagogica di qualità. Allo stesso modo, lo spazio, i materiali e gli strumenti didattici a disposizione di insegnanti ed allievi, i tempi ed i ritmi di apprendimento rappresentano alcuni degli elementi base dell'organizzazione interna di una scuola.

La valutazione della qualità educativa si configura allora piuttosto come un processo a lungo termine che fa dell'approccio autovalutativo la strategia didattica necessaria per promuovere miglioramenti a livello gestionale ed organizzativo, ma anche risultati apprezzabili in termini di efficacia ed efficienza.

Porre l'accento sulla pianificazione e su procedure di controllo della qualità in cui il "cliente interno" (l'insegnante) ha il suo valore, non vuol dire appellarsi all'autoreferenzialità del sistema di istruzione, quanto invece sollecitare l'insegnante ad essere attore di un processo dinamico di valutazione in cui altri soggetti, dai genitori, ai capi d'istituto, agli allievi, hanno voce in capitolo, seppure con responsabilità diverse. Strumenti di autovalutazione rigorosi, che rendano trasparenti le procedure seguite devono rappresentare il primo tassello nella definizione di un progetto a più ampio spettro che coinvolga l'intera scuola.

Valutare la qualità educativa vuol dire allora confrontarsi sugli obiettivi dell'operazione di ricerca che si vuole avviare, definire tempi, metodi, attori e parametri di valutazione.

Non bisogna però dimenticare che questo tipo di ricerca valutativa, nell'ottica della qualità educativa, costa in termini di risorse finanziarie e di "fatica" per tutti coloro che lavorano sulla base di un progetto formativo comune e che hanno a che fare con processi interattivi, con il "clima" della classe.

La valutazione della qualità educativa, che non si traduce soltanto nella verifica dei risultati di apprendimento degli allievi, quanto nell'analisi dei processi che stanno dietro ai risultati dell'insegnamento-apprendimento, diventa oggi un'esigenza per tutti i paesi che fanno parte della Comunità Europea.

Si tratta allora di definire requisiti di qualità omogenei e integrati secondo il principio della continuità educativa, almeno a livello nazionale, per ogni singolo istituto, e promuovere una cultura della valutazione basata su strumenti rigorosi e adeguati al livello di contesto che è oggetto di analisi. Ciò vuol dire cogliere, anche, gli stimoli provenienti da contesti diversissimi (industriale, aziendale) e di ripensarli - non tanto di adattarli o trasferirli - in vista di un compito importante quale quello educativo, che ha proprie regole e metodologie che non possono sottostare a quelle del mondo produttivo. E' necessario, pertanto, respingere la riduzione del processo formativo al mero aspetto organizzativo cancellandone la ragione pedagogico-didattica che dà senso e governa le molteplici dinamiche educative.

Coloro che sono chiamati ad un'operazione di *educational evaluation* si trovano coinvolti insomma in una scommessa culturale possibile, in un processo che inevitabilmente tende a riproporre gli obiettivi e il senso vero di un percorso formativo efficace. Il processo che si determina assume, allora, più i "colori" di un viaggio che di una destinazione, scandito dai passi del sapere, saper fare, saper essere, saper agire insieme, di un percorso che deve essere la "carta d'identità" della specifica unità scolastica di riferimento.

In questo senso qualunque sia la modalità organizzativa (autovalutazione, certificazione, accreditamento) con la quale si applica e si persegue la qualità del servizio formativo, "serve una teoria dell'educazione e dell'istruzione che sappia motivare coerentemente quella pratica che viene incorporata" (L. Galliani, 2000).

La qualità educativa si colloca, dunque, su di un terreno che oltrepassa, senza però ignorarlo, l'ambito cui fanno riferimento il TQM e le norme ISO 9000:2000.

Limiti del *Total Quality Management* e delle norme ISO 9000:2000

Spostando l'asse del pensiero nell'ottica di un sistema educativo, non si può non riflettere sul fatto che l'efficienza organizzativa e l'orientamento al "cliente" fanno dimenticare l'essenzialità dell'apprendimento, della costruzione di competenze, e che questo può essere assicurato nell'intervento formativo da "saperi" la cui qualità può non avere la sua misura nella soddisfazione del "cliente" stesso. In altre parole in questo modello di TQM l'apprendimento sembrerebbe secondario, una variabile accessoria nella rappresentazione della qualità, dimenticando le dinamiche in atto nell'unità classe e l'importanza che l'azione dell'insegnante ha sul "profitto" dell'allievo, che è apprezzabile solo a lungo termine. La soddisfazione dei requisiti del "cliente", il miglioramento continuo dei servizi e delle tecniche di insegnamento, la stimolazione della motivazione del corpo docente, la concorrenzialità della scuola sul mercato, l'implementazione di un sistema di gestione per la qualità, sono alcuni degli scopi del Tqm applicato ad istituzioni formative di ogni ordine e grado. In tale processo il "cliente" diviene il fulcro di ogni agenzia formativa.

La politica della qualità totale, legata al concetto di miglioramento continuo del servizio, parte direttamente dai vertici dell'organizzazione che definiscono la qualità sulla base delle esigenze del "cliente esterno" (allievo e/o famiglia), e sembra non occuparsi della qualità intrinseca del contesto educativo. L'allievo diviene in questo modo un "cliente" da soddisfare e non un utente cui si destina un servizio.

Se questa architettura è applicabile nel mondo dell'industria, dove la produzione deve arrivare a non avere difetti, diventa estremamente complicato utilizzare le stesse procedure nella scuola dove il prodotto è rappresentato dai risultati degli allievi. Questo perché un simile modello non appare in grado di rispondere alle esigenze di ciascun allievo, di offrire sostegno in situazioni di handicap e/o difficoltà socio-familiari rilevanti e di valorizzare le attitudini dei singoli.

E' vero che lavorare per costruire un sistema di qualità conforme ai requisiti delle norme ISO, e richiederne la certificazione da parte di un organismo indipendente a sua volta accreditato, costituisce per la scuola un grande vantaggio in termini di visibilità e di garanzia verso l'esterno, sull'efficacia e la continuità del proprio impegno nel monitoraggio dei processi e dei servizi erogati. Non dimentichiamo, però, che la valutazione di un sistema di qualità deve fare riferimento anche ad altri elementi, quali ad esempio i prodotti e i programmi formativi, le competenze dei professionisti della formazione. Certificazione e qualità sembrano oggi un binomio dal quale non si può prescindere, ma un binomio, a mio avviso, ancora con alcune ombre che rendono difficile sposarne totalmente la logica interna. Ombre costituite dal reale valore degli attestati rilasciati dall'Ente certificatore, dalla pluralità degli Enti stessi, dal dubbio, ancora troppo forte, che a volte prevalga la preoccupazione di salvaguardare la "facciata" piuttosto che rischiare in un "salto" culturale. Il costo vivo dell'operazione sistema di qualità-certificazione è solo l'ultima, ma non certamente la meno importante tra le azioni frenanti che affiorano alla mente in questa moda aziendalistica che pare investire il mondo scolastico.

Si tratta di una visione sterile che non tiene conto del fatto che l'unità scuola di oggi si trova a dover affrontare diversi problemi, primo fra tutti imparare ad essere una organizzazione che apprende, sensibile al cambiamento e all'innovazione. Una scuola dunque in continuo movimento, libera da tutte quelle resistenze che l'hanno imprigionata finora all'interno del suo stesso mondo.

Due logiche di fondo. Autovalutazione ed eterovalutazione: descrizione di sistema e sviluppo di sistema

In linea di massima la qualità di una prestazione la si può sviluppare o produrre e la si può controllare o verificare. A queste due dimensioni del discorso sulla qualità corrispondono due logiche distinte: da un lato la logica che vede chi sviluppa e produce la qualità anche quale protagonista del controllo, e postula quindi un autocontrollo, dall'altro lato invece la logica secondo cui il controllo deve essere esterno al sistema che produce una prestazione. Chi produce una prestazione deve rendere atto a qualcuno o essere verificato da un'istanza indipendente. Le due logiche danno luogo a due scuole o tradizioni distinte che sono anche foriere di ideologie e di valori diversi. La prima logica mette in evidenza lo sviluppo del sistema, nel senso ad esempio dell'autovalutazione, la seconda valorizza la descrizione del sistema, ad esempio nei modelli di certificazione ISO. La costruzione di un'idea condivisa di qualità da parte degli stessi operatori scolastici è il tratto distintivo che qualifica gli approcci di autovalutazione d'istituto. Pur nella diversità delle procedure operative e delle strumentazioni, il denominatore comune è rappresentato da un percorso di analisi critica del proprio funzionamento utile a definire un modello interno di qualità in grado di orientare i processi di miglioramento e i comportamenti professionali dei diversi soggetti. L'idea di qualità non è definita a priori nel processo autovalutativo, bensì ne rappresenta l'esito, il punto di avvio di un itinerario di chiarificazione e di confronto tra gli attori che compongono la comunità scolastica.

Un'utile definizione di autovalutazione di Istituto, in grado di evidenziarne gli attributi salienti, è quella proposta nell'ambito del progetto ISIP (International School Improvement Project): "Un'ispezione sistematica da parte dei soggetti interni a una scuola dell'attuale funzionamento della Scuola come primo passo di un processo di miglioramento" (W.G. Van Valzen, 1982).



Il primo anello del grafico ci presenta il confronto tra le prestazioni di più scuole e tra le prestazioni della stessa scuola nel tempo. Ci si riferisce ad approcci di monitoraggio basato su *indicatori quantitativi*, che prevedono una raccolta di dati a cadenza annuale e/o tra più scuole in grado di fornire indici di riferimento per le prestazioni della singola scuola. In tal modo l'idea di qualità in base a cui valutare il funzionamento della singola scuola non è autoreferenziale, come avviene nei processi di autovalutazione d'istituto, ma assume un indice di riferimento esterno rappresentato dai valori medi ottenuti dall'insieme delle prestazioni rilevate in una prospettiva di confronto trasversale tra più istituti o dai valori degli anni precedenti in una prospettiva di confronto longitudinale nella stessa scuola. Se l'autovalutazione d'istituto e le esperienze di monitoraggio basate su indicatori si qualificano per un

approccio *bottom-up* al tema della qualità, fondato sul passaggio dalle evidenze empiriche alla costruzione di un'idea di qualità, i rimanenti due livelli di analisi della qualità si basano su un approccio *top-down*, centrato sul passaggio da un modello di qualità alle osservazioni empiriche. Nelle procedure di accreditamento si verifica la congruenza tra le modalità di funzionamento del singolo servizio formativo e un insieme di parametri e di condizioni predefinite. La definizione dell'idea di qualità avviene a priori, in termini di strutturazione di un modello di servizio formativo dotato di determinati requisiti che costituisce il riferimento per la valutazione della specifica realtà scolastica. A tutto ciò fa da contraltare l'esigenza di un servizio di valutazione esterno alla scuola, quale strumento di accertamento della tenuta complessiva del servizio scolastico pubblico e di orientamento per la sua evoluzione. La maggiore differenziazione dell'offerta formativa innescata dal processo di autonomia richiede il deciso passaggio da una logica di controllo procedurale, attenta alla conformità dei processi operativi alla prescrizione normativa, a una logica di accertamento dei risultati, attenta alla congruità degli esiti in rapporto agli obiettivi e agli standard predefiniti. Infatti solo attraverso il confronto tra una scuola e un'altra, effettuato con riferimento a standard comuni, è possibile mettersi al riparo dal rischio dell'autoreferenzialità e identificare le *scuole efficaci* e attivare un sistema condiviso di "rendicontazione". Per entrambi i livelli emerge l'esigenza di una valutazione di sistema in grado di assumere la complessità del servizio scolastico nelle sue diverse componenti organizzative ed educative e nel suo dialogo con l'ambiente esterno. La valutazione, sia essa interna che esterna, verrebbe ad assumere un ruolo chiave all'interno di un quadro di autonomie e responsabilità reciproche, degli istituti scolastici verso l'utenza e dell'amministrazione nei confronti di tutte le scuole del proprio territorio. Se rinuncia alla valutazione l'universo scolastico resta privo di bussola: governo famiglie, operatori non possono che muoversi con approssimazione. In questo caso viene a mancare un linguaggio condiviso per comunicare: ognuno può dire il meglio o il peggio della nostra scuola senza sufficienti garanzie ed elementi oggettivi di giudizio riguardo alla sua efficacia ed efficienza e di conseguenza alla qualità dell'offerta formativa.

Riferimenti Bibliografici:

Allulli G. (2000), *Le misure della qualità. Un modello di valutazione della scuola dell'autonomia*, Roma: SEAM.

Castaldi M. (1998), *Segnali di qualità, Brescia: La Scuola*.

Castaldi M. (1995), *Verso una scuola che apprende*, Brescia: SEAM.

Galgano, A. (a cura di), (1998), *La scuola con il bollino*, Milano: Elemond.

Giampietro L., Poliandri D., Quadrelli I., Romiti S. (2016), L'autovalutazione in Italia. Istanza di rendicontazione o sfida per migliorarsi?, in "Scuola democratica", n. 2, maggio-agosto, pp. 467-480.

Ricci A. (2000), *Total Quality Management nella scuola. Guida all'introduzione del Management di Qualità nel Sistema Educativo Nazionale*, Roma: Armando Editore.

Spoto F. (2002), *Autovalutazione nei sistemi organizzati*, in Luisi, A., Senni, P., "Strumenti per l'autovalutazione negli istituti scolastici", Bologna: T.E.M.I, spa.