



Università di Milano – Bicocca
Facoltà di Sociologia

*Come cambiano gli indicatori
per le politiche scolastiche*

Paolo Trivellato

26 gennaio 2004

L'autore ringrazia Corrado de Francesco per commenti alla stesura di questo paper. Katarina Wahlberg ha collaborato alla redazione del punto 3..

Sommario

1. Introduzione: sistema scolastico e società	2
2. Dagli indicatori di scolarizzazione a quelli di literacy.	3
3. Dalla valutazione ai progetti qualità	6
4. Valutazione e qualità: sovrapposizioni e differenze	16
5. Per concludere	18
Riferimenti	20

1. Introduzione: sistema scolastico e società

Ogni sistema scolastico rispecchia la società in cui il sistema è innestato (Durkheim, *L'evoluzione pedagogique en France*). In altre parole la scuola funziona, trasmette conoscenze e produce competenze in sintonia con i valori e le attese degli strati più influenti della società, avvalendosi di insegnanti che sono anch'essi figli del loro tempo, con un decalage di alcuni anni, ma pur sempre espressione di un ceto intellettuale. E questa scuola è governata in base a politiche educative messe a punto da governi che in buona misura rispecchiano attese di maggiori o meno ampie di popolazione.

Nel concetto di formazione sociale, di derivazione marxiana, troviamo lo stesso legame: ciascuna formazione esprime un nocciolo duro, più o meno coerente, composto da classi dominanti, modo di produzione prevalente, istituzioni in certa misura organiche, tra cui la scuola. Il nesso tra scuola e formazione sociale non è certo meccanico e diretto come lo descrivevano Bowles e Gintis [1976], ma c'è nelle politiche scolastiche dell'attuale governo italiano di centrodestra e in quello passato di centrosinistra.

Ho il sospetto, ma sarei felice di avere segnalazioni di modelli più recenti, che il modello suggerito da Levin [1975] per descrivere come nascono e come vengono implementate le riforme scolastiche sia ancora utilizzabile, nella sua essenza, per capire che il sistema formativo deve competere per le risorse con altri settori di welfare e che per cambiare la scuola occorre partire dalla società: il percorso inverso non è praticabile, con buona pace dei pedagogisti e degli idealisti. Ed è

appunto a questo modello che mi rifaccio per articolare la mia tesi, così riassumibile:

- gli indicatori sociali nel campo dell'istruzione e della formazione emergono quando le politiche educative raggiungono uno stadio di maturazione per cui hanno bisogno di misure per essere meglio definite, e per meglio svolgere la loro funzione (compresa quella simbolica); inoltre:
- gli indicatori si affinano e diventano più complessi mano a mano che i sistemi scolastici crescono, di pari passo con l'evoluzione della società circostante e dei suoi elementi costitutivi, in primis le culture professionali dei ceti maggiormente influenti.

La mia idea è che l'esigenza di misure di funzionamento e di risultato per la scuola e per l'università nuove e più pregnanti, capaci di rispecchiare luci e ombre del loro funzionamento, abbia le proprie origini nella società, meglio in alcuni strati di essa, quelli più consapevoli delle dinamiche tecniche e politiche, pedagogiche e di spesa. E che siano alcuni ceti più influenti di altri a tratteggiare (consapevolmente o meno) quella domanda di conoscenza, magari a un livello embrionale e disarticolato, che poi sociologi, economisti o studiosi traducono in misure, indicatori, descrittori più articolati e strutturati.

Così, mano a mano che il sistema scolastico e formativo cresce all'interno del sistema economico e sociale più ampio, di pari passo con l'evoluzione delle proprie politiche scolastiche viene predisposto un insieme di indicatori, una sorta di cruscotto, composto di diversi strumenti, via via più sofisticati. Un tempo sul cruscotto delle automobili si trovavano solo il contaghiometri e l'indicatore di livello della benzina; poi si è

aggiunto il termometro dell'acqua, poi il contagiri; di recente ha preso piede il computer di bordo che elabora in tempo reale diverse informazioni: consumo istantaneo, consumo medio, tempo trascorso della partenza, ecc. In questi mesi stiamo assistendo alla diffusione del navigatore satellitare.

In modo analogo nella scuola si è cominciato con indicatori rudimentali, come il numero di alunni per classe, poi si è passati al tasso di scolarità, quindi è stata la volta del tasso di abbandono e di disagio scolastico. Nuove misure sono state poi introdotte, quali la speranza di scolarità in anni. E fin qui si è trattato di misure di esposizione all'insegnamento. Ma quando i tassi di scolarizzazione hanno raggiunto livelli elevati è stato chiaro che la semplice presenza a scuola non basta: occorre misurare la literacy, ovvero la competenza alfabetica funzionale, una sorta di precipitato dell'apprendimento. Ed ecco allora farsi strada le misure di literacy, tra gli adulti ma anche tra i giovani (PISA). In questa linea evolutiva i programmi per la qualità nelle scuole e nelle università - pur sotto diverse forme - costituiscono lo sviluppo più recente di una relazione che vede da una parte il sistema sociale-produttivo in cui i principi della qualità sono sempre più diffusi; e dall'altra parte il sistema formativo che cerca di recepire e declinare quel che succede "..là fuori".

2. Dagli indicatori di scolarizzazione a quelli di literacy.

Quando parliamo di indicatori sociali per l'istruzione il punto di riferimento obbligato è *Education at a Glance* dell'OECD.

Questo annuario, pensato per chi si occupa di politiche educative, è ormai da un decennio il punto di riferimento per gli studiosi. Per noi, in questa sede, è utile non solo per quello che reca nella sua ultima edizione, ma anche per osservare come è venuto evolvendo negli anni: un confronto tra la prima versione del 1994 (copertina gialla) e l'edizione 2003 dà infatti un'idea di come gli indicatori e le problematiche si siano affinate. Ai fini di queste note faccio riferimento proprio alla versione 2003 e mi soffermo, per ragioni di spazio, sul primo capitolo. Una breve rassegna di cosa è presentato in questo capitolo di apertura rispetto alle edizioni precedenti fa capire come sono cambiate le priorità e i punti di attenzione di chi si occupa di monitorare i sistemi educativi e, di riflesso, - come siano cambiati gli indicatori.

In principio era la scolarizzazione...

...ad essere sotto la lente. Infatti ancora durante gli anni '90 il punto centrale delle politiche scolastiche era portare a scuola più persone possibile, tenercele e far loro terminare il ciclo in regola. Questi aspetti sono ancora importanti, visto che i primi due indicatori (A1 e A2) del capitolo sono dedicati ai tassi di completamento della scuola secondaria superiore e dell'università, nonché alla distribuzione di questi due titoli nella popolazione adulta. L'OECD infatti ricorda come:

*The upper secondary graduation rate reflects the current **output** of education systems, i . e., the percentage of the typical upper secondary school-age population that follow and successfully complete upper secondary programmes. Although high upper secondary graduation rates do not guarantee that an education system has adequately equipped its graduates with the basic*

*skills and knowledge necessary to enter the labour market – this indicator does not capture the quality of educational **outcomes** – it is one indication of the extent to which education systems succeed in meeting the minimum requirements of the labour market. By comparing educational attainment levels between different generations one can identify the evolution of education levels within the population, reflecting both changing demands of the labour market and changing educational policies. [OECD 2003, p. 36]*

Come si vede si tiene conto di indicatori di flusso e di stock; il punto di interesse per noi è che si comincia a distinguere tra output (titolo di studio ottenuto) e outcome (conoscenze, capacità, competenze acquisite). Come diremo tra poco gli indicatori di literacy, inseriti nel primo capitolo a partire dall'edizione 2002, mentre in precedenza occupavano una posizione secondaria, mirano proprio a fornire informazioni sul versante degli outcome educativi. Questa distinzione tra output e outcome riemerge come cruciale anche quando si parla di qualità. Gli stessi indicatori vengono presentati anche per il livello universitario (*tertiary education*):

*Tertiary graduation rates are an indicator of the current production rate of advanced knowledge by each country's education system. Countries with high graduation rates at the tertiary level are **the most likely to be developing or maintaining a highly skilled labour force**. Measures of educational attainment show the evolution of advanced knowledge in the population [OECD 2003, p. 44]*

La sottolineatura (mia, come anche quella della citazione precedente) vuol far notare al lettore la virata della posizione dell'OECD: il numero di laureati non assicura gli skills (come si sosteneva fino a qualche anno fa) è solo una condizione

(*most likely*). Ma quel che più ci interessa in questa sede è il brano seguente, il cui senso va contro il luogo comune duro a morire secondo cui gli abbandoni sono una malattia grave, forse **la** malattia più grave dell'università:

Tertiary level dropout and survival rates can be useful indicators of the internal efficiency of tertiary education systems but the specific reasons for leaving a tertiary programme are varied: students may realise that they have chosen the wrong subject or educational programme; they may fail to meet the standards set by their educational institution, particularly in tertiary systems that provide broader access; or they may find attractive employment before completing their programme. "Dropping out" is not necessarily an indication of failure by individual students, but high dropout rates may well indicate that the education system is not meeting the needs of its clients... [OECD 2003, p. 44]

Insomma l'orientamento dominante dell'OECD fino a tempi recenti è stato quello che potremmo chiamare "credenzialista" quello in cui si assume che le conoscenze e le competenze del soggetto siano quelle previste dal curriculum relativo al titolo di studio conseguito. Si considera per così dire il valore facciale della scolarizzazione acquisita e spesso, come nel caso dell'Italia ove vige il valore legale del titolo di studio, l'accesso dai diversi livelli della scala occupazionale è governato dalle credenziali educative.

Ad un certo punto ci si è accorti ciò non si verifica in molti casi, ovvero che le conoscenze effettivamente acquisite possono variare anche in misura accentuata a parità di titoli di studio. Insomma la scuola è una condizione quasi sempre necessaria ma non sufficiente. Ecco allora dapprima emergere

con le indagini IALS e SIALS, poi prendere un posto sempre più centrale, le misure di literacy: ad esse è dedicata gran parte del primo capitolo di *Education at a Glance*, quello il cui titolo significativamente recita: *The output of educational institutions and the impact of learning*.

...poi venne la literacy

Ai fini del nostro discorso basterà fare cenno ai tre tipi di literacy, ricordando quale significato viene loro attribuito nella prospettiva delle politiche educative. Vediamo le definizioni così come sono state messe a punto nell'ambito del *Programme for International Student Assessment (PISA)*.

Reading literacy: *the ability to understand, use and reflect on written texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate effectively in society.* **Mathematical literacy:** *the capacity to identify, understand and engage in mathematics, and to make well-founded judgements about the role that mathematics plays in an individual's current and future private life, occupational life, social life with peers and relatives, and life as a constructive, concerned and reflective citizen.* **Scientific literacy:** *the capacity to use scientific knowledge, to identify questions, and to draw evidence-based conclusions in order to understand and help make decisions about the natural world and the changes made to it through human activity* [OECD 2003, Glossary]

Per gli aspetti tecnici riguardanti i modi di misurazione della literacy e per i relativi problemi interpretativi e di ricerca rimandiamo il lettore alla bibliografia ormai copiosa. Ma qui vale la pena di sottolineare l'aspetto operativo, di utilizzo concreto delle conoscenze che sta sotto la literacy. Sembra

proprio di vedere un processo di approfondimento politico pedagogico e di disincantamento intellettuale, così riassumibile: fintantoché la scolarizzazione obbligatoria non ha raggiunto la totalità degli adolescenti, la scuola secondaria non ha raggiunto una quota maggioritaria dei giovani e l'università non ha immatricolato una quota cospicua di giovani in età, l'enfasi è stata sulla scolarizzazione, talvolta con una inerzia di stampo egualitaristico a sfondo ideologico piuttosto che pragmatico. Probabilmente si è insistito sull'esigenza che sempre più persone dovessero continuare ad essere a scuola anche quando ci si doveva accorgere che l'apprendimento e la literacy dipendono anche da altri fattori.

Comunque ad un certo punto ci si è accorti che più scuola non significa automaticamente più sapere e più competenze, che i costi salgono, che le effettive abilità costituiscono un repertorio (o una cassetta degli attrezzi, come direbbero alcuni) troppo importante sia dal punto di vista degli individui che da quello della società per essere "assunto", "presupposto" come conseguenza di un certo numero di anni trascorsi a scuola. Ed ecco allora che una cultura della valutazione che si viene diffondendo nel settore dei servizi relazionali alla persona (e dunque non solo con riferimento a quelli scolastici) reca suggerimenti e porta a realizzare misure il cui significato è - almeno in teoria - piuttosto chiaro, come viene ricordato su *Education at a Glance* a proposito della reading literacy a 15 anni:

The capacity of students approaching the end of compulsory education to access, manage, integrate, evaluate and reflect on written information is a foundation for further learning as well

as their full participation in modern societies. [The] concept of reading literacy goes beyond the notion of decoding written material and literal comprehension. It incorporates understanding and reflecting on texts. Literacy involves the ability to use written information to fulfil goals. [OECD 2003, p. 70]

Mentre a proposito della mathematical and scientific literacy a 15 anni si ricorda:

The need to provide the foundations for the professional training of a small number of mathematicians, scientists and engineers dominated the content of school mathematics and science curricula for much of the past century. With the growing role of science, mathematics and technology in modern life, however, the objectives of personal fulfilment, employment and full participation in society increasingly require all adults to be mathematically, scientifically and technologically literate. [.....].. Aside from workplace requirements, mathematical and scientific literacy also are important for understanding the environmental, medical, economic and other issues that confront modern societies and that rely heavily on technological and scientific advances. [OECD 2003, p. 84]

Queste note sono, come ben s'intende, parziali: il mio scopo è tracciare una linea di tendenza, un percorso di evoluzione degli indicatori, non di presentare i dati e la posizione relativa del nostro paese. Mentre gli indicatori di scolarizzazione rimangono a testimoniare che in certi livelli scolastici si può fare meglio, gli indicatori di literacy hanno aperto un fronte di grande interesse nel campo dell'efficacia delle politiche educative.

Un'altra linea di tendenza che è emersa a partire dalla metà degli anni 90 riguarda l'applicazione di tecniche di valutazio-

ne alla scuola. Al tema della valutazione è stato poi affiancato, più di recente, quello della qualità. Il prossimo paragrafo è dedicato a questi due temi, spesso sovrapposti, in realtà diversi, seppur complementari.

3. Dalla valutazione ai progetti qualità

In questo paragrafo prima di tutto richiamo le vicende che hanno portato all'ordine del giorno i processi di valutazione nella scuola; poi mi occupo di una tendenza che ha preso forma per così dire "in parallelo" alla valutazione, ovvero l'introduzione di processi per realizzare la qualità. Un parallelo così stretto che ha portato a sovrapporre e a confondere i due concetti. Sempre con un occhio alle politiche educative propongo una classificazione dei modelli per la qualità, accennando alle misure che ogni modello presuppone o adotta. In conclusione cerco di mostrare come valutazione e qualità, nate a partire da esigenze diverse, mantengono una loro specificità, anche nei casi in cui le loro strade si incrociano (pensiamo per esempio a come i processi per la qualità hanno bisogno di strumenti di valutazione).

La valutazione stilizzata

Nella scuola italiana si sente ormai parlare sempre più insistentemente di valutazione. Dai primi anni novanta, i diversi attori del sistema educativo (insegnanti e dirigenti scolastici in primis, ma anche genitori e alunni) hanno iniziato a confrontarsi con crescente familiarità con processi quali il monitorag-

gio di progetti sperimentali, l'autoanalisi di istituto, la certificazione di qualità.

Questo nuovo scenario è frutto di un insieme di tappe legislative che hanno gradualmente introdotto e sviluppato il tema della valutazione nella scuola.

Box 1 Evoluzione della valutazione nella scuola italiana

1990 → Come si ricorderà, a porre in primo piano la questione della valutazione del sistema scolastico è il primo protocollo di intesa tra il Ministero della Pubblica Istruzione e la Confindustria [1990], che si propone di favorire un maggiore raccordo tra mondo della scuola e mondo del lavoro e di innalzare i livelli qualitativi di formazione dei giovani, introducendo procedure di miglioramento sistematico simili a quelle adottate nei settori produttivi e dell'impresa.

1991 → Il dibattito sulla valutazione educativa non si esaurisce più con le questioni connesse alla valutazione di profitto degli allievi, ma investe un orizzonte sempre più esteso. È in questa direzione che si muovono i *“Nuovi orientamenti per l'attività educativa nelle scuole materne statali”* (D.M. del 3 giugno 1991): qui si propone un'accezione più ampia del termine valutazione, che sollecita una maggiore partecipazione del corpo docente ai diversi momenti della scuola e nello specifico alla valutazione.

1991 → Gli studi di settore rivelano, lo stesso anno, un crescente interesse verso le tematiche della valutazione di sistema e della autovalutazione. La rivista *“Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione”* [1991], n. 57 e 58) pubblica infatti un rapporto predisposto dal CENSIS in collaborazione con il CEDE per lo studio di fattibilità di un Servizio Nazionale di Valutazione.

1995 → Con l'introduzione della *“Carta dei servizi”* si parla sempre più spesso di procedure di valutazione della scuola anche ad opera degli utenti. Lo schema generale indicato nel D.P.C.M. del 7 giugno del 1995 fa infatti esplicito riferimento a *“questionari opportunamente tarati, rivolti a genitori, al personale, e – limitatamente alle scuole di secondo grado –*

anche agli studenti”.

1997 → Consolidamento del sistema di valutazione dell'Università e nascita del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione (SNQI), che condividono l'enfasi posta sulla componente dell'autovalutazione rispetto a quella della valutazione esterna garantita dall'Osservatorio. Scopo del SNQI è *“valutare lo stato e l'efficacia del sistema formativo del paese ... al fine di suggerire i necessari miglioramenti”*. Si sviluppano di conseguenza strumenti, procedure, metodologie di valutazione del sistema educativo nel suo complesso, nonché l'analisi di indicatori *“di risorse, processo, prodotto e contestuali”*.

1999 → Infine, nel nuovo contesto delineato dall'introduzione dell'autonomia scolastica, si fa crescente riferimento alla questione delle verifiche e dei modelli di certificazione, al concetto di verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio per cui il Ministero della Pubblica Istruzione è chiamato a fissare metodi e scadenze per rilevazioni periodiche (*Schema di regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, 1999).

Pur con differenze da livello scolastico a livello scolastico e da area geografica ad area geografica, possiamo dire che il processo di valutazione si articola nelle seguenti fasi:

- inventario delle risorse a disposizione;
- rassegna degli obiettivi formativi;
- definizione delle “procedure corrette” (protocolli);
- sintesi della posizione assoluta o relativa.

Strumento tipico di rilevazione e di analisi è costituito da tabelle riassuntive contenenti informazioni su presenza/assenza di risorse o di attività, diagrammi di flusso che rappresentano un funzionamento ideale, insomma una mappatura delle risorse e del loro interagire.

La razionalità sottostante è che di fronte a un funzionamento insoddisfacente o risultati deludenti unitamente a costi cospicui, un'attività di valutazione possa contribuire a ottenere migliori risultati utilizzando meglio le risorse. Pensiamo per esempio all'utilizzo della risorsa insegnante presente in misura senz'altro sufficiente senza che essa sia in grado di ottenere, a parere di alcuni, risultati proporzionati al costo. In pratica si è visto che i promotori della valutazione nella scuola appartengono a due tipi principali: da una parte, quelli che sono preoccupati del livello di apprendimento degli allievi, dall'altra parte quelli si preoccupano del livello e della produttività della spesa.

Un esempio di questa prospettiva contenente strumenti per attuarla (indicatori e griglie per l'analisi) si trova nel testo di Ribolzi, Maraschiello e Vanetti [2001]. A tratti nel testo appaiono riferimenti ad attività tipiche dei programmi per la qualità. Per esempio viene trattato il tema della soddisfazione dei clienti del servizio e tra gli strumenti per l'analisi viene introdotto il modello *Plan, Do, Check and Act* (PDCA). Ma nel complesso questi autori adottano una prospettiva di mappatura descrittiva.

Mentre è chiaro che questo approccio aiuta a identificare l'articolazione e la complessità dei processi educativi, ha il suo punto debole nel fatto che non consente di cogliere la soglia critica al di sopra della quale il funzionamento del processo può essere ritenuto soddisfacente e al di sotto della quale occorre intervenire per ripristinare efficacia o efficienza. Gran parte degli strumenti per la valutazione si presentano come strumenti asettici, neutrali, "buoni per tutte le stagioni".

L'esperienza ha mostrato che l'adozione e l'utilizzo della valutazione non possono essere realizzati autoritativamente e che hanno invece bisogno di un certo numero di promotori autorevoli e/o identificati. La realizzazione di processi di valutazione può trovare infatti ostacoli nell'implicita dimensione di controllo e di razionalizzazione che essa comporta e rispetto alla quale esistono resistenze di tipo ideologico e psicologico tra gli insegnanti, come mostrano i dati della ricerca IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana [Cavalli 2000, p. 207-232].

La qualità stilizzata

Parallelamente a questi processi, e talvolta con essi intrecciati, si sono sviluppati a partire dalla metà degli anni novanta progetti di natura diversa, progetti che possiamo chiamare "per la qualità", esempi della estensione all'interno del sistema scolastico di tendenze maturate nei settori della produzione di beni e servizi alla fine degli anni ottanta e agli inizi degli anni novanta.

I contributi sulla qualità nel sistema scolastico possono essere ricondotti a tre filoni principali:

- approccio del *Total Quality Management* (TQM) e della certificazione di qualità,
- approccio ecologico,
- approccio relazionale.

Total Quality Management e certificazione di qualità

Nella trattazione di questo e del successivo punto ci rifacciamo ampiamente a [Bondioli e Ferrari, 2002].

L'approccio che potremmo definire "a qualità totale" costituisce una delle metodologie operative legate al concetto di qualità entrate più di recente in rapporto con il mondo della scuola. Tale approccio, che ha origine nel mondo dell'industria giapponese e americana del secondo dopoguerra, definisce la qualità totale "*come la totale assenza di difetti nei prodotti e nei servizi forniti da un'organizzazione*".

Il dibattito più recente si interroga sui possibili nessi tra i modelli organizzativi dell'impresa e della scuola e sulla opportunità di importare nel mondo dei servizi educativi approcci legati alla gestione delle aziende produttive.

Evidentemente la scuola non è un'impresa nel senso convenzionale di "industria", differenti sono le modalità decisionali e la ripartizione dei poteri tra i diversi organismi collegiali è ad essa peculiare. Le due organizzazioni non sono affatto sovrapponibili. Ad esempio, la riuscita del prodotto – la formazione dello studente – richiede che lo studente partecipi in prima persona. Inoltre la scuola ha a che fare con una pluralità di clienti-utenti. Definire il concetto di qualità in educazione non è facile poiché tale concetto implica il confronto con una varietà di punti di vista e di valori che sono sottesi al "far" scuola.

Tuttavia alcuni aspetti del TQM sono di grande interesse per il mondo della scuola e sono stati da più parti espressi e valorizzati:

- il nesso che lega la qualità del prodotto alla qualità del processo produttivo,
- la continuità del processo di miglioramento che cresce su se stesso,
- l'importanza del coinvolgimento di ogni soggetto dell'organizzazione nel processo stesso,
- l'enfasi posta sulla valorizzazione delle risorse umane,
- l'attenzione posta all'organizzazione nel suo complesso e non solo all'individuo.

Definizioni di qualità totale legate al mondo della scuola sottolineano la centralità del punto di vista del cliente. Ma chi è il cliente-utente di una istituzione educativa? Certamente studenti e famiglie, ma anche le altre persone che stanno dentro l'istituzione stessa e che sono legate in una catena di servizi e di prestazioni. Il TQM applicato al mondo della scuola focalizza, dunque, aspetti di miglioramento progressivo e continuo di sistema che coinvolge a tutti i livelli coloro che vi lavorano; si parla in proposito anche di "circoli di qualità", vale a dire di gruppi ristretti di persone che si preoccupano periodicamente di analizzare insieme i problemi sorti e di suggerire rapidamente possibili soluzioni.

È evidente che certi aspetti del TQM sono legati maggiormente al mondo dell'industria; ad esempio l'abbattimento degli scarti/variazioni nel processo produttivo, la costruzione di un sistema a zero difetti centrato sul "far bene le cose la prima volta".

Box 2 Gli standard Iso 9000

Ai metodi centrati sulla qualità totale è strettamente legata una procedura di certificazione di qualità legata a standard riconosciuti a livello nazionale, internazionale, europeo; si tratta degli standard ISO 9000 (International Organization for Standardization → <http://www.iso.ch>), un insieme di norme che “costituiscono il supporto attraverso il quale le organizzazioni ottengono la certificazione, cioè l’atto formale di riconoscimento che abbiano messo in atto una serie di attività per garantire che i propri servizi siano concepiti, sviluppati e forniti secondo determinati standard”. Alcune realtà scolastiche si stanno muovendo proprio nella direzione della certificazione di qualità tramite organismi internazionalmente riconosciuti legati alla valutazione del mondo dei servizi.

Il legame tra TQM (un processo di implementazione continua a lungo termine) e certificazione di qualità sulla base di norme viene da molti autori sottolineato e sviluppato. Tuttavia alcuni ricordano come la certificazione di conformità sulla base delle norme ISO 9000 sia il punto di partenza di un lungo itinerario che va costruito nel tempo coniugando diverse metodologie di ricerca, in primis il TQM.

Questo approccio ha avuto una certa diffusione, specialmente a livello di scuola secondaria superiore grazie ad accordi intervenuti tra Ministero della Istruzione, Università e Ricerca e sponsor locali spesso rappresentati dalle associazioni industriali provinciali di alcune province del nord. Lo spirito di questo approccio e numerose indicazioni pratiche su come applicarlo costituiscono il contenuto di “*Il progetto qualità nella scuola. L’esperienza del Polo Qualità di Milano. Metodi, strumenti e materiali per la formazione*” [Polo Qualità di Milano 2001]. Dopo una sezione che riassume la filosofia di

fondo della qualità, diverse sezioni presentano e discutono strumenti per la realizzazione della qualità riferiti a diverse aree di attività, per esempio la conduzione dei gruppi, il tutoring, ecc.

Approcci ecologici al tema della qualità nella scuola

Un secondo filone di grande interesse è rappresentato da approcci che, pur differenziandosi quanto alla metodologia di intervento (si va dai metodi puramente etnografici, a metodi di natura osservativa e qualitativa, fino ai metodi sperimentali o quasi sperimentali), possono essere accomunati da una caratteristica di fondo: l’attenzione alle specificità organizzative e istituzionali del contesto.

L’analisi di qualità di contesti complessi ha tratto, secondo Bondioli e Ferrari [2002] un notevole contributo dalle riflessioni teoriche sviluppate da Bronfenbrenner [Bronfenbrenner 1979 citato da Bondioli & Ferrari].

Box 3 L’approccio ecologico

Secondo questo autore ogni situazione in cui si trova a vivere un individuo è generalmente complessa e implicata in una rete di sistemi funzionali articolati, e nello specifico microsistema, mesosistema, ecosistema, macrosistema. Pensando all’esperienza educativa di un bambino, questo si trova inserito in una classe che configura quotidianamente la sua vita; è poi implicato direttamente in una serie di rapporti che connettono la sua classe alla famiglia e alla scuola nel suo complesso; vi è inoltre una rete più ampia di relazioni tra varie situazioni che pur non coinvolgendolo direttamente ne influenzano l’esistenza (pensiamo alle decisioni prese dal provveditorato o dalla amministrazione locale). Infine vi sono gli indirizzi ideologici e or-

ganizzativi definiti a livello di sistema, ad esempio nazionale, come le politiche di governo. L'approccio ecologico di Bronfenbrenner mette in luce un'idea di qualità legata non soltanto al concetto di miglioramento continuo o di conformità allo scopo, ma, anche e soprattutto, a quello di contesto.

Se si accoglie la prospettiva dell'approccio ecologico, dare una definizione di qualità di una istituzione educativa significa declinare un'idea globale di "buona scuola" in una serie di determinazioni particolari, legate a differenti livelli di contesto e a prospettive difformi. Pensiamo ad aspetti che si potrebbero definire di qualità intrinseca, relativi a condizioni particolari e obiettivamente verificabili; o aspetti di qualità percepita dai diversi soggetti coinvolti; o ancora aspetti di qualità organizzativa e gestionale verificabili obiettivamente, spesso predefiniti da esperti ma apprezzabili da altri. Bisogna fare in ogni caso i conti con le aspettative dei diversi attori sociali, con le risorse disponibili, con le precondizioni della situazione.

Se i diversi aspetti della qualità differiscono in base ai soggetti chiamati ad esprimere un giudizio, attribuire un valore sia a condizioni organizzative sia ad attività specifiche che nel loro insieme concorrono a definire il profilo qualità della singola istituzione, allora il concetto di qualità di una istituzione educativa è legato a quello di valore oltre che a quello di contesto.

In altre parole, *“dire che una scuola è di qualità significa emettere un giudizio di valore sulla base di presupposti legati a un gruppo particolare e ad un livello di contesto determinato, pensando però di incidere sulla situazione di partenza”* [Bondioli e Ferrari 2002, p.72].

Rispetto al TQM, in questo approccio l'enfasi posta sulla centralità del punto di vista del cliente è attenuata. Si tende a porre attenzione alla pluralità di ottiche con cui va sondata un'organizzazione complessa e alla rete di sistemi funzionali in cui è inserita.

Questo approccio che come detto essere declinato con riferimento al contesto locale è ancora relativamente poco diffuso. Richiamiamo brevemente un esempio che aiuta a capire la logica e le specificità della strumentazione.

Si tratta del Progetto Qualità promosso dalla Federazione Provinciale Scuole Materne della Provincia di Trento, una organizzazione di supporto a 160 scuole di comunità disperse nei diversi ambiti della provincia con una forte radicamento nella collettività cattolica locale. Dopo oltre 40 anni di attività, verso la fine degli anni novanta la Federazione ha affrontato il tema della qualità. Il particolare livello scolastico della scuola dell'infanzia escludeva l'approccio della "qualità totale" e richiedeva la predisposizione di strumenti ad hoc capaci di tenere conto dei presupposti educativi condivisi dal personale delle scuole federate e di introdurre al tempo stesso una logica di miglioramento. Dopo un lungo periodo di analisi e di confronto tra dirigenti e operatori interni e consulenti si è giunti alla messa a punto di uno questionario che permette di

rilevare mediante un processo autovalutativo il livello al quale vengono svolte le diverse attività educative lungo una scala.

Box 4 Items del questionario qualità

L'Assemblea dei soci definisce le linee di intervento dell'Istituzione in merito alla proposta educativa:

1. si riunisce in maniera formale e non incidente sulla vita della Scuola
2. solo occasionalmente è luogo di scambio di idee sul ruolo della Scuola all'interno della comunità
3. costituisce un punto fermo di riflessione sull'andamento della Scuola in riferimento alle vicende della comunità
4. promuove attivamente il confronto con le diverse esigenze della comunità.

L'insegnante osserva e rileva bisogni e conoscenze specifiche del gruppo e del singolo bambino:

1. discute con le colleghe i bisogni della sezione
2. attua sessioni di gioco libero per osservare i rapporti di relazione
3. tiene sotto particolare osservazione i bisogni del 10% più problematico della sezione
4. tiene una scheda personale per ogni allievo, anche in vista dei colloqui con i genitori.

Il Consiglio direttivo verifica la corrispondenza tra prodotto educativo e domanda (valutazione del gradimento, andamento delle iscrizioni):

1. esercita un monitoraggio delle iscrizioni
2. si affida ad alcune famiglie per accertarsi che l'offerta non sia troppo lontana dalla domanda
3. crea occasioni per verificare con le famiglie consapevoli come è percepita l'offerta
4. adotta con sistematicità procedure per misurare la percezione del gradimento dell'offerta.

Famiglia conosce e valuta il progetto pedagogico della scuola:

1. prende atto del progetto pedagogico di scuola
2. interagisce con gli organismi gestionali e gli insegnanti

3. si confronta ed esprime pareri sui contenuti del progetto pedagogico
4. interviene attivamente nell'individuazione dei bisogni educativi e nella ponderazione delle finalità.

Fonte: questionario *Qualità* - Federazione Provinciale Scuole Materne della Provincia di Trento, 2001.

Gli esempi presentati nel box *Items del questionario qualità* danno un'idea del coinvolgimento delle diverse componenti nella realizzazione del Progetto Qualità. Come si vede ogni attività è articolata in quattro livelli tra loro inclusivi, nel senso che il secondo presuppone lo svolgimento del primo e così di seguito. Il primo livello rappresenta lo standard minimo, il quarto uno standard ottimale. Sottoponendo questo genere di domande a diverse tipologie di operatori all'interno delle scuole si è cercato di rispondere a una duplice esigenza: da un lato parlare il loro stesso linguaggio, riducendo le possibili resistenze legate all'approccio della "qualità totale", dall'altro lato sottoporre agli interessati i modi con i quali la Federazione si attende che vengano svolte le diverse attività. In questo senso qualità significa individuare un "percorso virtuoso" e sensibilizzare le scuole a percorrerlo verso i livelli più alti.

Abbiamo presentato l'approccio della qualità totale e l'approccio ecologico in forma che potremmo chiamare idealtipica. In concreto, come è naturale, i due approcci possono essere compresenti. È il caso del Progetto CampusOne (<http://www.campusone.it>) che coinvolge 270 corsi di laurea di atenei italiani e che si prefigge di introdurre standard di qualità a questo livello di istruzione. Il punto di partenza della strumentazione CampusOne è costituito dai principi della qualità totale che vengono tuttavia declinati in modo da lasciare

in secondo piano le procedure tipo “zero difetti” sottolineando invece le specificità del contesto e delle persone.

In concreto, le attività universitarie oggetto di valutazione da parte di CampusOne vengono raggruppate in cinque dimensioni:

- sistema organizzativo,
- esigenze ed obiettivi,
- risorse,
- processo formativo,
- risultati, analisi e miglioramento.

Per ciascuna di queste aree e relative sottoaree, il modello non dice cosa bisogna fare ma incoraggia a dire cosa si fa e a interrogarsi sul perchè lo si fa in quel modo. Questo approccio incarna un modello non troppo minaccioso che tiene conto delle difficoltà connesse con l'introduzione di processi di razionalizzazione in un mondo popolato da soggetti tendenzialmente autoreferenziali.

L'approccio relazionale

Questo approccio può essere descritto con riferimento ai contributi di Dani [2003] da un lato, e di Boccacin, Rossi e Vittadini [1996] dall'altro. Entrambe le due varianti di questo approccio fanno riferimento alla relazionalità ma con focalizzazioni diverse:

- Dani sottolinea le dimensioni di carattere organizzativo e dedica uno spazio marginale alle misure e agli indicatori,
- Boccacin, Rossi e Vittadini si concentrano sulla concet-

tualizzazione di cosa sono i servizi relazionali e alle tecniche statistiche appropriate per rilevare la distanza tra condizioni di partenza (prima della fruizione del servizio) e condizioni finali (dopo la realizzazione dell'intervento).

Nel caso degli autori citati il focus della loro analisi sono i servizi alla persona intesi in senso generale: all'interno di questa prospettiva è possibile individuare una declinazione dei loro modelli nel campo scolastico.

L'argomentazione di Dani si muove intorno a un'idea centrale, ormai ampiamente condivisa: la migliore qualità è quella prodotta e validata prima di tutto dagli utenti e dagli operatori. La qualità, secondo questa prospettiva, dovrebbe quindi essere il prodotto di una elaborazione interna ai servizi alla persona, vale a dire il processo di produzione e valutazione della qualità dovrebbe avere come protagonisti principali utenti e operatori.

Collegata a questa idea vi è quella della “qualità totale”, non intesa nel senso del TQM (assenza di difetti), ma piuttosto nel senso che la qualità di un servizio dipende da tutti gli attori coinvolti e dunque che ogni operatore, nel ruolo che ricopre, può dare un contributo molto importante per la qualità del risultato finale, ossia per la qualità delle prestazioni offerte all'utente. La qualità complessiva di un servizio è la somma, il risultato della qualità prodotta da ognuno attraverso un proprio ruolo specifico.

Dalla centralità degli attori e dal concetto di qualità totale discende una conseguenza importante: non esistono modelli, soluzioni da trasferire pari pari nelle diverse concrete realtà.

Le soluzioni vanno cercate ricorrendo a una varietà di strumenti e metodi, che debbono tenere conto delle variabili di contesto (si profila in questo modo una parziale sovrapposizione dell'approccio relazionale con quello ecologico).

Box 5 Approccio relazionale variante organizzativa (Dani)

Secondo Dani, l'organizzazione, o meglio la struttura/il contesto organizzativo sono di fondamentale importanza ai fini della qualità: "è necessario affrontare il problema della qualità anzitutto a livello organizzativo e poi a livello soggettivo, personale... Solo in una buona organizzazione si può pensare di produrre buona qualità". Ancora: "la qualità è il risultato di determinati comportamenti; questi comportamenti sono condizionati dalla organizzazione del Servizio; si ha qualità quando organizzazione e comportamenti sono entrambi di qualità" [Dani 2003, 16]. La complessità del problema della qualità nei servizi alla persona deriva quindi da un particolare rapporto che lega tra loro organizzazione e comportamenti, l'organizzazione è ad un tempo causa ed effetto dei comportamenti. Dani sostiene che è necessario che il servizio funzioni in un certo modo perché i comportamenti delle persone possano essere di qualità, vale a dire, in sintesi, che bisogna prima creare un contesto organizzativo adatto, prima di intervenire sui comportamenti delle persone. Chi lavora in università capisce meglio di altri l'importanza di questa affermazione. Ma attenzione, dice Dani, l'organizzazione di qualità è solo un presupposto: il problema della qualità non si esaurisce con la verifica della organizzazione e delle procedure, il cuore della qualità è la qualità soggettiva o interpersonale. Egli infatti distingue tra diversi tipi di qualità:

- ♦ oggettiva (o efficacia del servizio), intesa come raggiungimento degli obiettivi;
- ♦ organizzativa (o efficienza del servizio), intesa come uso ottimale delle risorse disponibili;
- ♦ soggettiva (o relazionale/interpersonale), ossia la qualità legata alle caratteristiche dei soggetti, alle relazioni tra le persone.

Per Dani quest'ultima è la vera qualità. "Bisogna che le risorse umane, a partire dai professionisti, lavorino in modo da produrre i segni indicato-

ri della qualità: soddisfare gli utenti e se stessi, comportandosi secondo i canoni della vera professionalità" [Dani 2003, p. 68]. Dani si interroga dunque a lungo su quali siano gli indicatori della qualità soggettiva nei servizi alla persona, individuando due aree di indicatori base, fondamentali: l'area del livello di professionalità di chi eroga il servizio; l'area della soddisfazione per il servizio, espressa da tutti coloro che sono coinvolti nel servizio.

In questo approccio si distingue poi tra gestione della qualità, produzione della qualità, promozione della qualità e verifica della qualità, individuando ruoli, processi, indicatori diversi, ponendo sempre e comunque enfasi su una esigenza fondamentale: la partecipazione. "E' necessario che la gestione della qualità non sia concepita come intervento esterno, programmato e calato dall'alto, ma è necessario che venga concepita e realizzata come insieme di attività tendenti a coinvolgere in forma attiva le stesse risorse personali. Utenti e staff devono essere effettivamente – e non strumentalmente – coinvolti nella gestione della qualità" [2003, p. 76]. Ritroviamo qui una riformulazione della qualità totale nell'ambito della produzione di beni o servizi destinati alla vendita.

La prospettiva di Boccacin, Rossi e Vittadini [1996] è in parte diversa nel senso che loro sottolineano ulteriori caratteristiche dei servizi relazionali. Per esempio la prospettiva di sharing tra agente e utente; la personalizzazione degli interventi; la dimensione di processo e dunque temporale, particolarmente importante nei servizi educativi; infine il loro obiettivo sintetizzato in un incremento del benessere delle persone destinatarie degli interventi, che è di per sé soggettivo, e spesso legato a problematiche complesse come i bisogni latenti.

Importante è poi – nella prospettiva delle politiche di welfare – l'enfasi posta sulla fondamentale distinzione tra output e outcome. Mentre con il primo termine si intende il prodotto di ogni singola prestazione svolta nell'erogazione del servizio,

con il secondo si fa invece riferimento al risultato durevole e globale sullo stato di benessere del cliente che ha usufruito del servizio. Output e outcome di un servizio sono essenzialmente diversi: si misurano su aspetti differenti, in tempi diversi, solo la misura del secondo prevede il coinvolgimento dell'utente, si collocano infine tendenzialmente agli estremi della scala relativa al grado di standardizzazione/personalizzazione. Nella prospettiva sociologica, il termine risultato (outcome) consente, meglio di prodotto (output), di esplicitare le dimensioni relazionali e processuali proprie dei servizi alla persona. La conseguenza più rilevante ai nostri fini è che output e outcome richiedono strumenti di rilevazione diversi. I primi di carattere nomotetico, i secondi di carattere idiografico.

Sul versante della misurazione e degli indicatori, anche questi autori non sorprendentemente riprendono la distinzione tra efficienza ed efficacia, individuando come discriminante la seconda. L'ottimizzazione delle risorse disponibili, valutabile attraverso procedure precodificate, non è sufficiente. L'aspetto critico riguarda la valutazione dell'efficacia dell'intervento, vale a dire la sua adeguatezza rispetto al bisogno che lo ha richiesto, adeguatezza che generalmente è di difficile standardizzazione. La loro proposta si muove secondo l'ottica della performance evaluation, comparando i risultati ottenuti rispetto a quelli attesi. Si fa dunque riferimento a un modello teorico che analizza i mutamenti tra una situazione di partenza e una di arrivo (due momenti temporali) e tra un gruppo osservato e uno di controllo.

Box 6 Approccio relazionale – variante quantitativa (Boccapin et al.)

Ai fini dello studio della performance evaluation secondo un approccio statistico occorre innanzitutto ricordare che la metodologia statistica è stata utilizzata per studiare la qualità in realtà aziendali sotto due diverse accezioni:

1. qualità negativa (assenza di difetti), codificata attraverso le varie norme ISO;
2. qualità positiva (conoscenza e soddisfazione delle esigenze dei clienti), non ancora sistematizzata né codificata. Negli ultimi anni, come abbiamo anche noi ricordato, sono stati portati avanti diversi tentativi di trasferimento di questi concetti all'interno delle aziende erogatrici di servizi. In questo quadro è proposto spesso, in contrasto con l'approccio della certificazione ISO 9000, molto criticato da Boccapin, Rossi e Vittadini. Secondo loro invece l'esame della letteratura suggerisce di studiare la qualità positiva nei servizi alla persona mediante una path analysis tra due insiemi di variabili latenti che esprimano medesimi aspetti dello stato di benessere degli individui prima dell'erogazione del servizio (stato iniziale dell'utente) e dopo l'erogazione (outcome).

Un secondo filone di studi sulla valutazione dei servizi alla persona proposto da questi autori, è di tipo economico-aziendale e ha che fare con il prodotto aziendale (output) in relazione ai diversi input impiegati per la produzione. All'interno del processo produttivo delle aziende di SRPPU (servizi relazionali alla persona di pubblica utilità) si distinguono: input (utenti e risorse); attività (di base e accessorie – caratteristiche – collegate, manageriali); risultati (output e outcome). E' necessario costruire un sistema di indicatori di performance, vale a dire indicatori di risorse, di processo, di output, di outcome, di crescita). L'assunzione di tali indicatori e il loro affinamento nel tempo fornisce un quadro delle capacità delle aziende di allocare in modo opportuni i suoi mezzi per il perseguimento degli scopi aziendali.

4. Valutazione e qualità: sovrapposizioni e differenze

Per la realizzazione di programmi per la qualità si ricorre spesso a meccanismi di valutazione, che tuttavia possono essere introdotti indipendentemente da obiettivi di qualità. Le due dimensioni qualità e valutazione appaiono talvolta sovrapposte: quando si parla o si scrive di valutazione si tende a dare per scontato che essa sia finalizzata al miglioramento della qualità; d'altra parte nei contributi sulla qualità talvolta ci si limita a passare in rassegna pratiche valutative, senza mettere in evidenza quali condizioni fanno fare a queste pratiche il passo decisivo verso la qualità.

Il punto che si vuole qui sostenere è che esistono invece differenze importanti tra i due concetti e che queste differenze debbono essere da un lato chiarite ed esplicitate sul piano teorico, dall'altro lato ben comprese e condivise sia da chi è impegnato in percorsi di valutazione sia da chi partecipa a programmi e progetti per la qualità.

Se è vero che i due concetti hanno un'area di sovrapposizione, nel senso che non si può fare qualità senza qualche forma di valutazione e che i processi di valutazione possono spingere verso la prospettiva della qualità, ai nostri fini sembra possibile e utile distinguerli quasi in forma idealtipica.

La valutazione della scuola

Elementi caratterizzanti

I processi di valutazione sono prevalentemente interni alla scuola, coinvolgono prima di tutto e spesso esclusivamente attori interni alla scuola (dirigenti scolastici, comitati di valutazione, gruppi di insegnanti talvolta affiancati da consulenti)

Scopi

Tra gli scopi della valutazione:

- verifica (ed eventuale monitoraggio) dell'efficacia e dell'efficienza nell'uso delle risorse educative¹,
- esame preventivo della fattibilità di diverse soluzioni².
- meccanismo premiante: sistema valutativo connesso alla corresponsione di retribuzione variabile (fondo di incentivazione).

Ma nella prospettiva che qui interessa l'aspetto più rilevante è che la valutazione (anche se dà per scontato che serva per migliorare la qualità) può essere realizzata indipendentemente

¹ Per esempio la valutazione del profitto degli alunni, l'uso delle risorse finanziarie, l'adeguatezza delle procedure alle esigenze degli utenti, i livelli di apprendimento in uscita e, per la scuola secondaria superiore, il rapporto con il mercato del lavoro. Ancora, in ambito universitario, la valutazione della didattica da parte degli utenti stessi.

² per esempio, prima di istituire un nuovo indirizzo di studi si valuta la domanda potenziale, la disponibilità di risorse, l'adeguatezza rispetto al contesto.

da standard o modelli di qualità. La valutazione infatti tende a misurare lo stato di fatto rispetto ad uno o più parametri di riferimento, ad apprezzare se e in che misura l'obiettivo sia raggiunto, il grado di utilizzo delle risorse; in altre parole gli indicatori di valutazione mettono a fuoco uno scostamento da un risultato atteso o raffrontano situazioni nel tempo o nello spazio.

Ancora, la valutazione è uno strumento applicabile a svariati livelli: valutare a che punto si è in quella che potremmo chiamare una scala di prestazione/rendimento/performance consente di individuare il punto di partenza rispetto al quale in seguito si misura il miglioramento. Da questo punto di vista la valutazione è utile sia a chi si colloca nella fascia bassa per raggiungere standard di sufficienza, sia a chi si colloca in quella alta in prospettiva di ulteriore miglioramento.

Da ultimo, facendo ricorso al linguaggio delle politiche educative, possiamo dire che il risultato della valutazione costituisce l'output, di regola materializzato in un rapporto o in una relazione che riassume lo stato della scuola. Tale output (diagnosi) ha un suo grado di autonomia e compiutezza. Ad esso non necessariamente seguono quelle azioni (terapia) volte ad un cambiamento in senso migliorativo, cambiamento reale che, ove realizzato, rappresenta l'outcome del processo di valutazione.

In definitiva misure e indicatori di valutazione sono necessari nell'ambito di programmi per la qualità, ma può accadere che attività di valutazione prendano forma senza che il tema della qualità sia la preoccupazione principale.

La qualità nella scuola

Elementi caratterizzanti

Passando a considerare il concetto di qualità nella scuola vediamo che i programmi per la qualità, pur essendo svolti all'interno delle scuole e con la partecipazione degli operatori, trovano alimento e giustificazione nella diffusione delle pratiche per la qualità nelle organizzazioni che producono beni e servizi. È proprio la diffusione del tema della qualità nel mondo esterno alla scuola che porta un vantaggio competitivo alle scuole che fanno qualità. I dati mostrano infatti che le scuole che hanno adottato programmi per la qualità hanno visto aumentare i loro iscritti che sono andati a costituire, in alcuni casi, lunghe liste di attesa. D'altra parte l'adozione di programmi per la qualità può portare a una cultura condivisa che può tradursi in comportamenti appropriati (per esempio l'attenzione/rispetto/ascolto degli interlocutori, tempestività nel dare corso alle procedure, ...). Quando questi comportamenti sono condivisi e dunque diffusi diventano visibili e caratterizzano l'istituzione.

Scopi

Tra gli scopi che sono alla base della scelta di realizzare programmi per la qualità ricordiamo:

- migliorare l'offerta formativa e dunque la competitività della scuola rispetto alle concorrenti nell'attrarre studenti;

- ottenere quella certificazione sempre più spesso necessaria per accedere ai finanziamenti pubblici³;
- promuovere la motivazione degli operatori, il loro senso di appartenenza anche offrendo occasioni per sviluppare tecniche di analisi che accrescono la professionalità⁴;
- creare insieme quei punti di riferimento comuni (orientamenti, atteggiamenti, comportamenti) che portano a condividere obiettivi e pratiche (qualcosa di simile al *team-building*).

A differenza che nella valutazione, raramente l'attività di realizzazione della qualità è collegata a un sistema premiante.

A differenza che in ambiti di valutazione, nei contesti in cui si adotta la prospettiva della qualità è sempre presente uno standard ottimale verso cui tendere, rappresentato a seconda dei contesti dal "migliore nel gruppo di riferimento", dall'eccellenza, dalla prestazione attesa in qualche modo definita (l'equivalente dello "zero difetti" nel campo della produzione di beni).

Mentre valutare significa adottare uno strumento con il quale in primo luogo individuare i nodi critici di un sistema e fare in modo di riallineare le maglie cadute troppo in basso, solo do-

³ è interessante che per i finanziamenti vengano chiesti adempimenti di stampo procedurale-formale: non sarebbe pensabile che i finanziamenti fossero condizionati a "valutazione", nel senso precedentemente inteso

⁴ Ciò è più vero laddove sono presenti supporti formativi istituzionalizzati (formal training), ma anche ove questi non siano previsti: il fatto stesso di riflettere su processi, obiettivi, strumenti, configura infatti un'esperienza di non-formal training.

po che è stato raggiunto un livello standard si possono adottare programmi per la qualità, intesi come secondo livello (Ghiardi, 2003: 52). Pertanto i programmi per la qualità vengono di norma adottati quando la scuola interessata è in una posizione abbastanza elevata nella scala di prestazione/rendimento/performance. In altre parole non ha senso parlare di qualità quando si è sotto una soglia minima di funzionamento.

Riprendendo la distinzione tra output e outcome, e identificando come output la messa a punto di strumenti e metodologie per la qualità, si sottolinea che tale output ha un carattere di incompiutezza: la messa in movimento degli strumenti e delle metodologie, l'adozione delle tecniche di analisi, la comunicazione tra gli operatori e il lavoro di gruppo, nella prospettiva della qualità, sono ad un tempo precondizioni per realizzare l'outcome (qualità realizzata) e outcome esse stesse (pratiche che derivano dalla cornice della qualità).

Si prende atto che i due filoni vengono spesso considerati interscambiabili, coincidenti. Accogliendo le evidenti aree di sovrapposizione tra i due concetti/ambiti, si può tuttavia ritenere che essi siano sostanzialmente dissimili sotto molteplici aspetti.

5. Per concludere

conclusioni da sviluppare sul leit motiv
attenzione per le misure, passione per la
qualità

I cambiamenti nella società sono senz'altro all'origine dello sviluppo del tema della valutazione e di quello della qualità. La crescita degli indicatori e la loro maggiore sofisticazione è dovuta pure ad una maggiore consapevolezza a livello sociale delle implicazioni dei processi educativi, ma è stata anche mediata, incoraggiata, spinta dagli addetti ai lavori (l'OECD nel caso che abbiamo qui preso ad esempio).

In definitiva possiamo dire che negli anni '90 abbiamo visto crescere la sensibilità e l'interesse per gli indicatori scolastici, mentre in questi primi anni del nuovo secolo sono sbocciati i temi della valutazione e della qualità, con il loro apparato concettuale e di misurazione (anche se i primi segnali risalgono alla metà degli anni '97-98. Entrambe queste tendenze non possono essere viste che positivamente da chi condivide l'idea che la sociologia debba avere basi empiriche, che debba cercare nei dati conferme e riscontri. Dati, conferme e riscontri non sempre sono possibili, ma vanno cercati con determinazione e rigore: la Scuola e l'Università italiane ne hanno un gran bisogno.

Riferimenti

BOWLES S. & GINTIS H. 1976

Schooling in Capitalist America. New York, Basic Books.

BRONFENBRENNER U. 1979

Ecologia dello sviluppo umano. Bologna, Il Mulino.

DANI L. 2003

La buona qualità. Una proposta per la gestione della qualità nei Servizi alla persona. Milano, FrancoAngeli.

LEVIN H. 1975

Educational reform: Its Meaning? in CARNOY M. & LEVIN H., *The Limits of Educational Reform*. New York, McKay.

OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT) 2003

Education at a Glance 2003. Paris, OECD.

POLO QUALITÀ DI MILANO 2001

Il progetto qualità nella scuola. L'esperienza del Polo Qualità di Milano. Metodi, strumenti e materiali per la formazione. Milano, Quaderni del Ministero della Pubblica Istruzione 31/2.

RIBOLZI L., MARASCHIELLO A. & VANETTI R. 2001

L'autovalutazione nella scuola dell'autonomia. Brescia, La scuola.