

Centro Studi per la Scuola Cattolica

LESSICO PER LA QUALITÀ

DOCUMENTO SUI CONCETTI FONDAMENTALI DELLA QUALITÀ

A cura di Giorgio Bocca – Mario Castolidi – Domenico Decimo

INDICE

Prefazione	p. 1
0. Premessa	p. 2
1. Verso la costruzione di un sistema di valutazione	p. 4
2. Approcci alla valutazione del servizio scolastico	p. 9
3. La qualità del servizio scolastico: tratti distintivi	p. 11
4. Elementi di specificità della scuola cattolica	p. 14
5. Glossario sulla qualità	p. 19
6. Bibliografia essenziale	p. 22

Dicembre 2004

Roma

PREFAZIONE

La *ricerca* condotta dal CSSC sulla "Qualità della scuola cattolica" nel biennio 1999-01 più ancora che per gli esiti di tipo contenutistico (individuazione degli indicatori) è stata di notevole interesse in quanto, forse per la prima volta, su una tematica rilevante come la qualità è stato possibile un lavoro comune tra tutte le componenti della scuola cattolica: da un lato si è potuta rispettare la specificità delle problematiche (della scuola materna, elementare, media e superiore, della FP) e dall'altro si è individuato un terreno comune di confronto nella "mappa della qualità". Si sono seriamente poste le basi per dar vita ad un processo insieme unitario e articolato di osservazione e valutazione della qualità che è culminato con la proposta di attivare presso il Centro Studi un Osservatorio per il monitoraggio della qualità.

A partire dal 2002 l'Osservatorio del CSSC ha inteso muoversi in base ai seguenti *orientamenti*:

1. approfondire gli aspetti che riguardano l'identità e la specificità della scuola cattolica;
2. aiutare le scuole e i CFP ad acquisire una cultura della valutazione e della qualità;
3. evitare sovrapposizioni con le analoghe iniziative dell'Invalsi;
4. operare secondo il principio di sussidiarietà.

In particolare il programma del 2003 prevedeva la seguente attività: preparazione – a cura di un gruppo formato da Giorgio Bocca (coordinatore), Mario Castoldi e Domenico Decimo – di una bozza di documento sui *concetti fondamentali della qualità* (autovalutazione, monitoraggio, accreditamento interno ed esterno, certificazione ...). Il lavoro è ora terminato dopo un anno in cui sono state redatte ed esaminate varie bozze che, a loro volta, sono state oggetto di sperimentazione tra i partecipanti al corso dirigenti.

Mentre ringraziamo di cuore i proff. Bocca, Castoldi e Decimo della fatica, siamo lieti di mettere a disposizione del personale direttivo di recente formazione il presente lessico della qualità.

Il presidente del CSSC
Don Bruno Stenco

Il direttore del CSSC
Don Guglielmo Malizia

QUALITÀ E VALUTAZIONE DEL SERVIZIO SCOLASTICO: APPUNTI PER LA COSTRUZIONE DI UN LESSICO

0. PREMESSA

A partire dagli anni '80 si è progressivamente affermato l'approccio della qualità totale che designa un modello finalizzato a garantire l'eccellenza del prodotto: esso trasferisce l'attenzione sui bisogni e le attese dei destinatari del servizio, la cui soddisfazione diventa il criterio su cui strutturare l'azione ed il relativo controllo. Negli anni successivi tale tema è stato introdotto con sempre maggiore forza anche nel campo dell'istruzione e della formazione.

La nozione di qualità totale esprime la visione globale dell'approccio in questione, esteso al sistema educativo nel suo complesso, e richiama un modello organizzativo fondato sul coinvolgimento e la distribuzione delle responsabilità fra tutti i soggetti, ciascuno in funzione dei suoi specifici compiti. Per tali ragioni, prima ancora di essere un fatto tecnico o inerente l'organizzazione aziendale o scolastica, la qualità rappresenta una sfida culturale.

Nei servizi formativi e specialmente in quello scolastico, in quanto costituiti con precise finalità istituzionali e dotati di una specifica professionalità, la qualità e quindi la soddisfazione di chi accede al servizio non si ottiene semplicemente accondiscendendo ai suoi desideri immediati. Nel momento in cui la scuola e il centro di formazione professionale accolgono la domanda di qualità degli studenti, dei genitori e, più genericamente della comunità locale (civile ed ecclesiale), sono chiamati anche ad *educarla*, riconducendola appunto alle finalità che sono loro proprie e riaffermando la natura del servizio che devono e sanno offrire in termini educativi e di insegnamento-apprendimento. Si tratta insomma di instaurare un dialogo educativo tra una domanda che si educa nel chiedere e una risposta e un servizio che si proporziona nel dare.

Tutto ciò comporta una *significativa trasformazione* dei modelli gestionali in quanto:

- si introduce la necessità di delineare le regole di un' "offerta aperta" dei servizi educativi con particolare riferimento all'accreditamento degli organismi che si candidano a gestirli;
- si delineano requisiti minimi che debbono essere garantiti dalle scuole e dai centri di formazione professionale (di qualsiasi natura) perché possano accedere ad un riconoscimento di funzione pubblica;
- infine, e soprattutto, si sente l'esigenza di garantire nei confronti degli studenti/allievi (impropriamente definibili come 'clienti', secondo il linguaggio della qualità totale) l'affidabilità degli istituti/centri, assicurando la presenza di un sistema di qualità che garantisca l'ascolto delle loro attese e l'organizzazione del servizio in maniera conforme ad esse.

Nel confrontarsi con un modello di ricerca di qualità totale, il CSSC ne ha colto i principali aspetti e li ha esaminati in rapporto alle caratteristiche di funzionamento e a quelle dell'offerta formativa della scuola cattolica, per offrire un primo strumento orientativo in questo nuovo settore. Trattandosi di scuole e CFP cristianamente ispirati, è opportuno selezionare alcune grandi voci (definite come "criteri cardinali [di qualità](#) ") che emergono dai documenti della Chiesa Cattolica, sulla cui base la scuola cattolica può essere descritta in grande sintesi come:

- luogo di servizio educativo e formativo ecclesiale e civile;
- ambiente comunitario basato sulla promozione della partecipazione;
- luogo di educazione integrale della persona considerata nella sua singolarità;
- luogo di educazione nella "cultura" e nella promozione della sintesi tra fede, cultura e vita;
- luogo di testimonianza dei docenti, dei formatori e delle figure educative.

Nel presente documento si discutono in forma sintetica alcuni concetti chiave connessi al tema della Qualità del servizio scolastico e alle relative modalità di valutazione. Più precisamente:

- 0 nella prima parte, viene delineato il processo di costruzione del sistema di valutazione attualmente in atto nel nostro paese;
- 0 nella seconda parte, vengono richiamati sinteticamente alcune modalità di approccio alla valutazione del servizio scolastico, procedendo dall'interno (autovalutazione di Istituto) verso l'esterno (certificazione di qualità);
- 0 nella terza parte, si evidenziano alcune peculiarità che il dibattito sulla qualità presenta in relazione ai servizi scolastici;
- 0 nella quarta parte, vengono richiamate alcune specificità che contraddistinguono la scuola cattolica nel contesto del sistema scolastico;
- 0 nella quinta parte viene proposto un sintetico glossario contenente alcuni concetti ricorrenti nel documento;
- 0 nell'ultima parte, vengono proposti i riferimenti bibliografici richiamati nel testo.

Formattati: Elenchi puntati e numerati

1. VERSO UN SISTEMA DI VALUTAZIONE

In questa prima parte intendiamo delineare il possibile scenario istituzionale del sistema di valutazione che si va lentamente a costruire nel nostro paese. Nell'attuale fase, infatti, è difficile elaborare un disegno puntuale di tale sistema, ci limitiamo pertanto a richiamare i riferimenti normativi attualmente a disposizione e, sulla scorta di essi, a prefigurare lo scenario istituzionale verso cui ci si orienta. I punti di riferimento sul piano normativo non sono molti e, nel caso di alcuni di essi, non ancora esecutivi; ne richiamiamo quattro:

- Il Regolamento concernente l'autonomia didattica ed organizzativa delle istituzioni scolastiche (DPR 275/99);
- Il Disegno di legge sul riordino degli organi collegiali a livello di unità scolastica (proposta di legge AC n. 2010 presentata il 21 novembre 2001);
- La Legge n. 53/2003 concernente la "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale";
- Lo schema di decreto legislativo concernente "Istituzione del Servizio Nazionale di valutazione del sistema di istruzione e di istruzione e formazione nonché riordino dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n.53".

Formattati: Elenchi puntati e numerati

Il regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche (DPR 8 marzo 1999 n. 275) non parla esplicitamente di sistema di valutazione ma delinea in due passaggi il ruolo affidato a tale sistema in un contesto di autonomia. All'art. 8 nel definire gli indirizzi quadro a livello nazionale entro i quali collocare l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche vengono citati tra gli altri:

- gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- gli standard relativi alla qualità del servizio.

In riferimento a questi indirizzi l'art. 11 così recita: "*Per la verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento e degli standard di qualità del servizio il Ministero della Pubblica Istruzione fissa metodi e scadenze per rilevazioni periodiche. Fino all'istituzione di un apposito organismo autonomo le verifiche sono effettuate dal Centro europeo dell'educazione, riformato a norma dell'art. 21, comma 10 della legge 15 marzo 1997, n. 59*".

Un secondo riferimento riguarda la proposta di legge relativa a norme concernenti il governo delle istituzioni scolastiche (Proposta AC n. 2010 presentata il 21 novembre 2001). In essa si prevede tra gli organi delle istituzioni scolastiche autonome un nucleo di valutazione così configurato: "*ciascuna istituzione scolastica costituisce, anche in raccordo con il servizio nazionale di valutazione, un nucleo di valutazione del funzionamento della scuola e della qualità complessiva del servizio scolastico, composto in prevalenza da esperti nel campo della valutazione, secondo modalità definite con il regolamento di Istituto*" (art. 7).

All'interno del quadro delineato si colloca anche la legge 53/2003 concernente la "delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale", nella quale all'art. 3 si definiscono alcuni criteri direttivi per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e degli apprendimenti degli allievi:

- a) *la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti e del comportamento degli allievi del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni di istruzione e formazione frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo;*
- b) *ai fini del progressivo miglioramento della qualità del sistema di istruzione e di formazione, l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli allievi e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative; in funzione dei predetti compiti vengono rideterminate le funzioni e la struttura del predetto Istituto;*
- c) *l'esame di Stato dei cicli di istruzione considera e valuta le competenze acquisite dagli allievi nel corso del ciclo e si svolge su prove organizzate dalle commissioni d'esame e su prove predisposte e gestite dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno.*

La novità più significativa della nuova Legge delega sul piano valutativo consiste proprio nel prefigurare un sistema di valutazione nel quale gli esiti formativi siano correlati con i processi educativi (come evoca lo stesso titolo dell'art. 3 "Valutazione degli apprendimenti e della qualità del sistema educativo di istruzione e formazione professionale"), la valutazione del singolo studente sia inquadrata nelle sue relazioni con la valutazione complessiva del sistema scolastico.

All'interno di questa prospettiva vengono indicati alcuni criteri intorno a cui redarre i decreti legislativi. Il primo, riconducibile allo stesso titolo della legge-delega, concerne la definizione dei *livelli essenziali di prestazione* quale punto di riferimento su cui strutturare la missione formativa affidata alle scuole e su cui impostare le relative modalità di accertamento della loro produttività. Già sono già a disposizione le "Indicazioni nazionali" che strutturano in termini di conoscenze e capacità i traguardi formativi minimi perseguiti dal sistema scolastico. In un quadro di valutazione di sistema tale operazione rappresenta l'architrova intorno a cui costruire l'intero edificio, da qui le ragioni della priorità assegnata a tale compito.

Il secondo criterio organizzatore concerne *l'individuazione dei piani* su cui operare la valutazione del sistema scolastico. A tale riguardo, la Legge delega si dedica esclusivamente alla valutazione degli esiti, lasciando in ombra il piano della valutazione delle azioni organizzative ed educative messe in atto dal sistema scuola. Rispetto agli esiti distingue appropriatamente e con chiarezza la valutazione del singolo studente, di esclusiva competenza dei docenti, da una valutazione di sistema globale (quadro nazionale) e locale (singola scuola), affidata a verifiche periodiche e sistematiche da parte dell'INVALSI. Un punto di intersezione tra la valutazione interna affidata ai docenti della scuola e la verifica esterna affidata all'INVALSI è riconosciuto negli Esami di Stato conclusivi dei due cicli di istruzione, nei quali si prevede la combinazione di prove valutative definite localmente e nazionalmente.

[Un quarto riferimento riguarda lo Schema di decreto legislativo concernente "Istituzione del Servizio Nazionale di valutazione del sistema di istruzione e di istruzione e formazione nonché riordino dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n.53", approvato dal Consiglio dei Ministri il 26 marzo u.s., con il quale verrà istituito il Servizio nazionale di valutazione del sistema di istruzione e di formazione con il concorso dell'INVALSI e delle istituzioni scolastiche e formative. Per la verità lo schema di decreto, in modo alquanto riduttivo, si limita a riconoscere alle istituzioni](#)

scolastiche e formative il solo compito di fornire “all’Istituto nazionale di valutazione i dati dallo stesso richiesti” (art. 1), dedicandosi esclusivamente a delineare ruolo e natura dell’INVALSI. Riguardo alle funzioni dell’Istituto nazionale di valutazione vengono richiamati i seguenti compiti:

- 0 effettuare verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell’offerta formativa;
- 0 predisporre e gestire, nell’ambito delle prove previste per l’Esame di stato conclusivo dei cicli di istruzione, le prove a carattere nazionale;
- 0 svolgere attività di ricerca e attività di valutazione sulle iniziative di orientamento e di contrasto della dispersione scolastica e formativa;
- 0 assumere iniziative rivolte ad assicurare la partecipazione italiana a progetti di ricerca europea ed internazionale in campo valutativo;
- 0 svolgere attività di supporto ed assistenza tecnica ai soggetti dell’Amministrazione scolastica e agli Enti locali per la realizzazione di autonome iniziative di monitoraggio, valutazione e autovalutazione;
- 0 svolgere attività di formazione del personale docente e dirigente della scuola, connessa ai processi di valutazione e di autovalutazione delle istituzioni scolastiche.

Formattati: Elenchi puntati e numerati

Riguardo alla natura giuridica l’Istituto viene configurato come ente di ricerca con personalità giuridica di diritto pubblico ed autonomia amministrativa e finanziaria; i suoi organi principali sono un Presidente, un Comitato direttivo di sei membri, un Direttore generale e un apparato tecnico composto da Ispettori ministeriali assegnati all’Istituto (massimo venti), personale scolastico in posizione di comando (massimo dieci), personale di ricerca (ventiquattro unità). In merito alla struttura istituzionale risulta alquanto problematica la condizione di indipendenza dell’Istituto dai decisori politici, in quanto non solo la definizione delle priorità strategiche viene affidata al Ministro competente, ma lo stesso Presidente e i membri del Comitato direttivo sono di nomina ministeriale.

Il ruolo cruciale attribuito all’INVALSI è già stato prefigurato nelle tre edizioni dei Progetti pilota realizzate negli ultimi anni, il cui scopo prioritario consisteva appunto nel verificare la capacità del sistema di istruzione (scuole, Ministero sue articolazioni centrali, Direzioni regionali, INVALSI) di gestire le procedure di valutazione con periodicità annuale e fornire i dati con tempestività, al fine di consentire interventi immediati ed efficaci. In tale prospettiva si è focalizzata l’attenzione su due oggetti chiave:

- l’apprendimento degli studenti delle classi IV elementare, I media, I superiore e III* superiore in relazione alle discipline di lingua italiana, scienze e matematica;
- le modalità di funzionamento organizzativo, didattico e curricolare.

Formattati: Elenchi puntati e numerati

Sulla scorta dei riferimenti normativi e degli elementi informativi che abbiamo richiamato intendiamo prefigurare un possibile scenario di sistema di valutazione, coerente con il quadro normativo attualmente vigente. Ovviamente si tratta di uno scenario di massima, utile a delineare il sistema di valutazione a regime verso il quale orientare i passi e le azioni che si intende realizzare nel breve periodo. In particolare ci limiteremo a riconoscere gli aspetti di fondo su cui strutturare il sistema di valutazione e le conseguenti linee d’azione che si andranno a implementare.

Riguardo agli aspetti di fondo, li si può riconoscere in base a due parametri: l'ambito d'azione del sistema di valutazione, distinguendo tra un livello nazionale e un livello di singola scuola; l'oggetto della valutazione, distinguendo tra i processi - organizzativi, curricolari e didattici - e gli esiti formativi (vd. Tav. 1). Rimangono sullo sfondo alcuni aspetti che riguardano la strutturazione di un sistema di valutazione, ma di cui non vi sono al momento indicazioni chiare: da un lato un possibile livello regionale da collocare come intermedio tra l'ambito nazionale e quello di scuola; dall'altro una valutazione centrata sui soggetti che compongono il sistema di valutazione (dirigenti scolastici e docenti, in primis), anch'essa non ancora delineata.

Nella logica sottesa al passaggio verso l'autonomia scolastica, la valutazione a livello nazionale tende a spostare la sua attenzione sul raggiungimento degli esiti formativi, in particolare come verifica degli "obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni" indicati, dallo schema di regolamento sull'autonomia, come gli standard di apprendimento definiti a livello nazionale. Nel contempo, lo schema di regolamento contempla anche la definizione a livello nazionale di un insieme di standard di funzionamento, relativi "alla qualità del servizio", che rappresentino i vincoli comuni dentro cui le singole scuole esercitano la loro autonomia didattica ed organizzativa (quote orarie disciplinari, requisiti del personale docente, definizione organico di scuola, modalità di programmazione e di valutazione, etc.).

Oltre tale quadro comune di standard di apprendimento e di funzionamento verificato a livello nazionale, una valutazione più mirata sulla proposta formativa e sui risultati formativi della singola scuola dovrà trovare delle risposte a livello di singola unità scolastica. In particolare, il soggetto chiave per tale compito diviene il "nucleo di valutazione del funzionamento della scuola e della qualità complessiva del servizio scolastico" da istituire a livello di scuola, il quale sarà chiamato a verificare il grado di attuazione della progettualità di scuola, sia sul piano dei processi attivati - di tipo curricolare, organizzativo, didattico -, sia sul piano dei risultati formativi ottenuti.

Tav. 1 Verso un sistema di valutazione: i macro-oggetti di indagine.

	PROCESSI	ESITI
LIVELLO CENTRALE	STANDARD DI FUNZIONAMENTO	STANDARD DI APPRENDIMENTO
LIVELLO DI SCUOLA	P.O.F. Scelte curricolari Scelte organizzative Scelte didattiche	P.O.F. Profilo formativo in uscita

In rapporto agli oggetti indicati è possibile delineare le azioni caratterizzanti un sistema di valutazione, sempre assumendo i due parametri dell'ambito d'azione e dell'oggetto della valutazione (vd. Tav. 2). Per quanto riguarda il livello centrale si possono prefigurare tre azioni qualificanti:

- in merito agli standard di apprendimento delle forme di test definite a livello nazionale e somministrate, sull'intera popolazione scolastica o a campione, dagli organi nazionali (INVALSI, in primo luogo); in questa direzione si muove il progetto pilota avviato in questi anni e l'art. 3 - comma b) della L. 53/03;
- in merito agli standard di funzionamento un sistema di monitoraggio nazionale utile a verificare i risultati complessivi del sistema - a livello nazionale, regionale, territoriale - e a posizionare la singola scuola in riferimento ad un quadro più ampio; si colloca in questa direzione il questionario di rilevazione sui processi promosso dall'INVALSI nell'ambito del Progetto pilota;

- in riferimento ad entrambi una procedura di *accreditamento* della singola realtà scolastica all'interno del sistema nazionale dell'istruzione e della formazione, volta a verificare la conformità dei processi e degli esiti dell'unità scolastica in rapporto ai requisiti definiti nazionalmente. Tale accreditamento riguarderà inizialmente le scuole paritarie non statali, ma progressivamente – in regime di autonomia – potrà essere esteso a tutti i soggetti che intendono far parte del sistema nazionale dell'istruzione e della formazione.

Per quanto riguarda il livello di scuola si tratta di implementare un sistema autovalutativo a livello di scuola, coordinato dal nucleo di valutazione di scuola, in grado di trovare le modalità più idonee e funzionali per tenere sotto controllo e regolare la progettualità di scuola. La messa a regime di un sistema autovalutativo a livello di scuola potrà essere supportata dal sistema scolastico attraverso due azioni:

- da un lato, iniziative di formazione e consulenza rivolte agli operatori scolastici sui processi di autovalutazione (tale funzione potrebbe essere affidata all'INDIRE con il supporto del sistema degli IRRE);
- dall'altro, la predisposizione di un programma di promozione e supporto per l'adozione di un regime di garanzia della prestazione metodologicamente comune a tutte le scuole (ISO 9000/2000 o equivalente) e certificato da organismi accreditati, come il SINCERT.

Tale regime di garanzia avrebbe la funzione di convalidare e certificare l'esistenza a livello di unità scolastica di un sistema di controllo della prestazione del servizio sistematico e affidabile, evitando di lasciare l'organizzazione del sistema di valutazione a livello della singola scuola alla sola discrezionalità locale e privo di una verifica esterna.

Tav. 2 Verso un sistema di valutazione: le azioni di valutazione.

	PROCESSI	ESITI
LIVELLO CENTRALE	MONITORAGGIO STANDARD DI FUNZIONAMENTO ACCREDITAMENTO SISTEMA NAZIONALE DELL'ISTRUZIONE E DELLA FORMAZIONE	TESTING STANDARD DI APPRENDIMENTO
LIVELLO DI SCUOLA	CONSULENZA E FORMAZIONE PROCESSI AUTOVALUTATIVI REGIME VOLONTARIO DI GARANZIA DELLA PRESTAZIONE (CERTIFICAZIONE DI QUALITÀ)	

2. APPROCCI ALLA VALUTAZIONE DEL SERVIZIO SCOLASTICO

I differenti modi di realizzare la valutazione della scuola possono essere organizzati in relazione alle modalità di elaborazione dell'idea di *qualità della scuola* su cui si intende strutturare l'impianto valutativo. L'espressione di un giudizio di valore sul funzionamento di una scuola, infatti, comporta sempre il riferirsi ad un insieme di criteri di giudizio che delineano un'idea di qualità della scuola assunta a modello. Proprio l'individuazione dei soggetti e dei modi con cui costruire l'idea di qualità della scuola consente di riconoscere differenti approcci valutativi, lungo un continuum che partendo dall'interno della scuola stessa si sposta progressivamente verso l'esterno (vd. Tav. 3).

Autovalutazione (autoanalisi di istituto e monitoraggio fra istituti)

La costruzione di un'idea condivisa di qualità da parte degli stessi operatori scolastici è il tratto distintivo che qualifica gli approcci di autovalutazione di scuola. Tra questi possiamo distinguere le esperienze di autoanalisi di Istituto da quelle di monitoraggio basato su indicatori. Nell'[autoanalisi](#), 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, bensì rappresenta l'esito del processo di autoanalisi, il punto di avvio di un itinerario di chiarificazione e di confronto tra gli attori che compongono la comunità scolastica. Nel [monitoraggio](#) avviene una prima forma di distanziamento attraverso la comparazione tra le prestazioni di più scuole e tra le prestazioni della stessa scuola nel tempo. Tali approcci, infatti, prevedono una raccolta di dati a cadenza annuale in grado di fornire indici di riferimento per le prestazioni della singola scuola. In tal modo l'idea di qualità, in base alla quale apprezzare il funzionamento della singola scuola, non è esclusivamente autoreferenziale, come avviene nei processi di autoanalisi di Istituto, bensì assume un indice di riferimento esterno rappresentato dai valori medi ottenuti dall'insieme delle prestazioni rilevate in un confronto trasversale tra più scuole o dai valori rilevati nel corso degli anni precedenti, in una prospettiva di confronto longitudinale all'interno della stessa scuola. Si tratta di un modello di qualità relativo, non assoluto, in quanto pur sempre ricavato come media da un confronto tra dati empirici.

Accreditamento

Si tratta di una situazione assai differente in quanto vi si verifica la congruenza tra le modalità di funzionamento del singolo servizio formativo con un insieme di parametri e di condizioni predefinite. La definizione dell'idea di qualità avviene a priori, con la predefinitività di un modello di servizio formativo dotato di determinati requisiti che costituisce il riferimento per la valutazione di ogni specifica realtà scolastica. L'accreditamento può, a sua volta, distinguersi in *interno* ed *esterno*, a seconda che il modello di qualità assunto a riferimento venga proposto dall'interno d una struttura associativa di natura professionale (quali ad es. la FIDAE, la FISM o la CONFAP) o definito, [in modalità esterna](#), normativamente da un'autorità pubblica (quali ad es. le Regioni o lo Stato).

Lo stesso scopo della procedura di accreditamento risulta profondamente diverso:

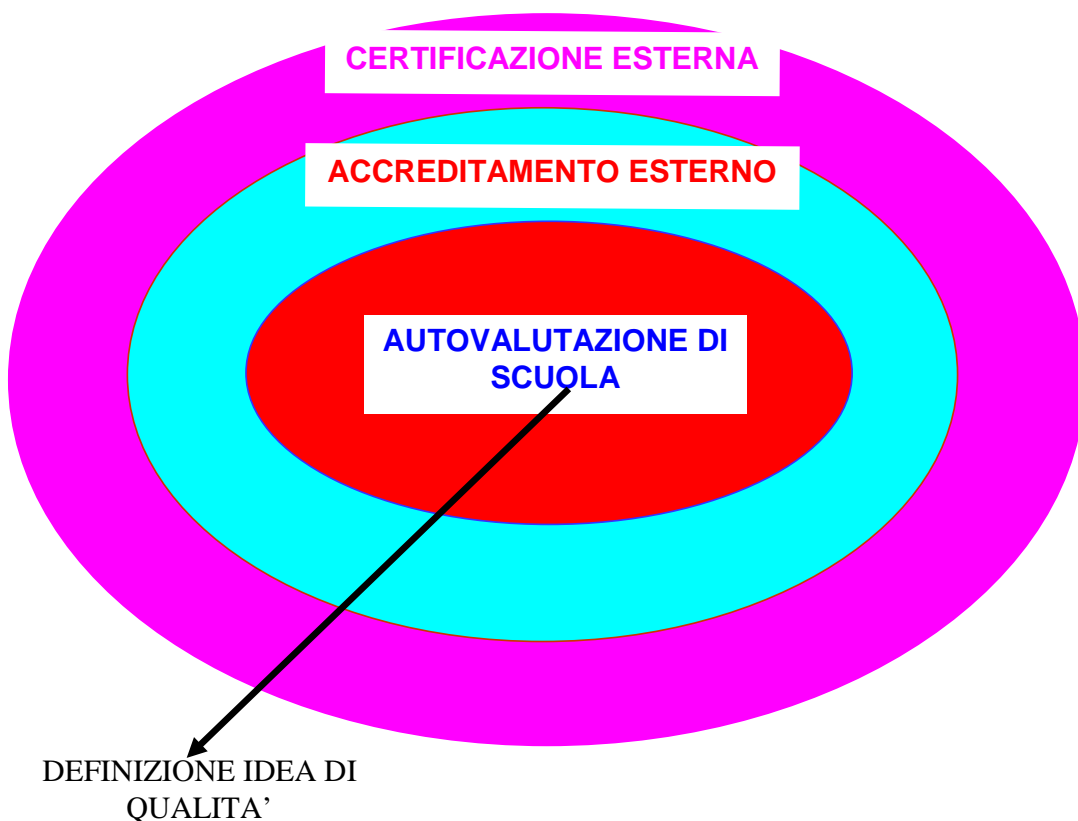
- nel caso dell'accreditamento interno si tratta di accertare l'esistenza delle caratteristiche specifiche di appartenenza della singola realtà formativa ad una determinata struttura associativa caratterizzata da una propria idea di qualità;
- nel caso dell'accreditamento esterno si tratta di verificare l'esistenza di alcuni requisiti necessari per riconoscere la realtà formativa come soggetto abilitato a partecipare al sistema formativo (come ad es. per la formazione professionale in ambito regionale).

Certificazione di qualità

Lo spostamento del ruolo di definizione e verifica di un modello di qualità assoluta verso un soggetto esterno ed indipendente (detto *di parte terza*), non coinvolto nel processo di erogazione del servizio formativo, caratterizza le procedure di certificazione della qualità. In questi casi, infatti, l'idea di qualità in base a cui procedere alla valutazione è definita da un ente esterno sovranazionale (ad es. International Standard Organization – ISO) e il processo di analisi e verifica della singola realtà scolastica è affidato ad un ente certificatore esterno. Il compito di quest'ultimo si limita a verificare la corrispondenza tra le modalità di funzionamento della singola realtà formativa e le 'specifiche' di qualità stabilite dalle norme internazionali.

Il movimento dall'interno verso l'esterno della scuola risulta evidente nella presentazione dei tre approcci delineati: da una definizione interna dell'idea di qualità da parte degli operatori scolastici – tipica dei processi di autoanalisi di Istituto – si passa ad un confronto relativo tra scuole nelle esperienze di monitoraggio basato su indicatori e ad un modello assoluto di riferimento nelle forme di accreditamento e nelle procedure di certificazione.

Tav. 3 Livelli di analisi della qualità



3. LA QUALITÀ DEL SERVIZIO SCOLASTICO: TRATTI DISTINTIVI

Una riflessione sulla qualità in campo scolastico, qualunque sia l'approccio valutativo utilizzato, richiede di interrogarsi sulle specificità del servizio scolastico in rapporto alle altre imprese di beni o di servizi.

Se pensiamo ad una organizzazione imprenditoriale, vediamo come questa si può caratterizzare, nella sua essenza, in base alla relazione che instaura tra l'offerta del bene che produce o del servizio che eroga e la domanda da parte del mercato: quanto più l'offerta di prodotti e/o la prestazione erogata corrisponde alla domanda potenziale di coloro a cui il bene o il servizio è rivolto, tanto più l'organizzazione raggiunge la sua finalità. La relazione che si viene ad instaurare è di tipo unidirezionale: ad una determinata domanda dei potenziali clienti si tratta di far corrispondere una determinata offerta del bene o servizio di cui l'impresa è produttrice (vd. Tav. 4-a). In rapporto a tale ipotesi, l'organizzazione scolastica presenta un insieme di particolarità, riconducibili a tre ordini di considerazioni: il suo essere un'organizzazione erogatrice di servizi di tipo formativo avente finalità istituzionali.

La stessa idea di "cliente", nel caso del servizio scolastico, diventa difficile da proporre, volendo in essa identificare un complesso ed articolato 'sistema della domanda' che include sia gli studenti e le loro famiglie in quanto destinatari, ma anche corresponsabili della progettazione/erogazione oltre che degli esiti del servizio formativo (*clienti diretti*); sia il mondo produttivo e la comunità sociale, la comunità ecclesiale (*i cosiddetti clienti indiretti*)...., in quanto portatori di interessi nei confronti dell'azione della scuola; sia i singoli soggetti definiti che si attendono determinate prestazioni dalla struttura scolastica cui si rivolgono (*i clienti individuali*); sia la collettività sociale ed ecclesiale nel suo insieme che affida all'istituzione scolastica un "mandato" formativo attraverso la mediazione operata dalle rappresentanze politiche e dalla struttura amministrativa (*il cliente sociale*)¹..... . Ma andiamo con ordine.

In primo luogo l'impresa scolastica è un'organizzazione erogatrice di servizi e, pertanto, condivide alcune peculiarità proprie delle organizzazioni di servizi, in particolare la non separabilità dei processi di produzione e consumo, che avvengono contemporaneamente nel corso dell'evento formativo, e l'intangibilità del prodotto, che si sostanzia in ultima analisi nello svolgersi della relazione formativa. Anche in questo caso, il carattere di servizio dell'impresa scolastica si riflette sulla relazione tra domanda ed offerta che si viene ad instaurare, in quanto la natura relazionale del servizio scolastico amplifica il coinvolgimento diretto di studenti e genitori nella definizione stessa del servizio oltre che nella sua erogazione e – conseguentemente – la relazione bidirezionale che si viene a stabilire nella costruzione del processo formativo (vd. Tav. 4-b).

Come afferma Normann (2002) anche nel mondo della produzione dei beni si assiste ad un processo di "servificazione" delle organizzazioni, attraverso una pluralità di servizi aggiunti al prodotto, allo scopo di renderlo più "appetibile" e un progressivo coinvolgimento del cliente nell'utilizzo del prodotto stesso. In campo scolastico, comunque, in considerazione della dinamica relazionale su cui si fonda la definizione e l'erogazione del servizio, il rapporto tra l'impresa scolastica e i suoi "clienti" nella conduzione del processo formativo diviene inscindibile, come attesta la diade insegnamento/apprendimento che non consente di separare l'azione dell'insegnante da quella dell'allievo.

In secondo luogo, l'impresa scolastica eroga servizi di tipo formativo; quest'ultima specificazione evidenzia la natura culturale del contenuto del servizio offerto dalla scuola e

¹ In tal senso andrebbe ulteriormente esplorata anche la specificità del mandato che sta alla base della scuola 'cattolica', in quanto espressione della comunità ecclesiale, come tale riconosciuta ai sensi del Codice di diritto canonico.

– di conseguenza – il suo riferirsi a sistemi di significati (carismaticità, valori, conoscenze, concezioni del mondo) negoziati e condivisi tra gli attori coinvolti. Ciò determina una posizione dell'impresa scolastica non di semplice ricezione e mediazione tra la domanda sociale proveniente dalla collettività e le domande individuali provenienti dai propri destinatari, bensì di attiva costruzione di una propria idea di formativo, che trova la sua origine nel carisma del gestore, da comunicare e negoziare con i propri interlocutori.

La valenza *culturale* del servizio formativo è anche alla base della natura professionale connessa al ruolo dell'insegnante, in quanto specialista della comunicazione didattica, cui affidare la gestione della relazione bidirezionale tra gli allievi e i contenuti culturali. Ne consegue una struttura organizzativa, detta "a connessioni lasche", nella quale viene assicurata una certa discrezionalità all'azione individuale, mentre i legami tra le persone e con l'organizzazione sono più sciolti e meno vincolanti (vd. Weick, 1995). In tal modo la mediazione tra la domanda e l'offerta di formazione avviene non solo a livello "macro", di unità scolastica, ma anche e soprattutto a livello "micro", nella relazione diretta tra docente, studente e genitori.

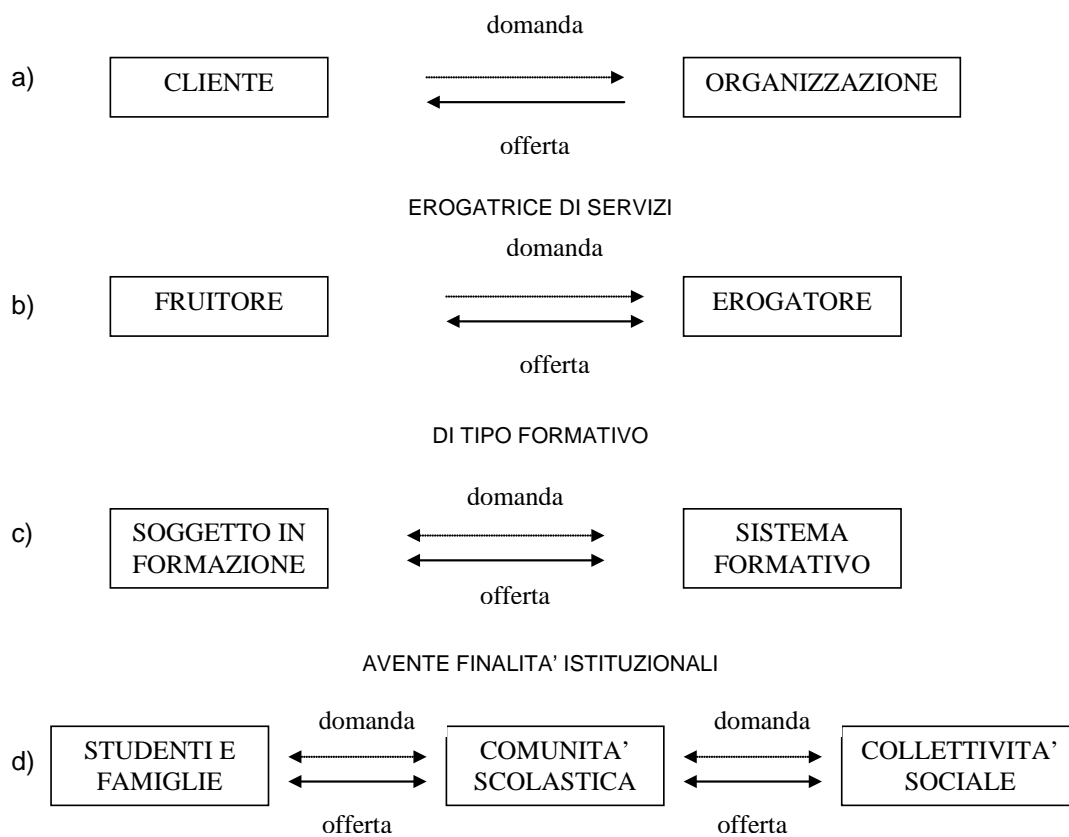
In terzo luogo l'impresa scolastica è un'organizzazione avente finalità istituzionali, in quanto si colloca a cavallo tra una logica istituzionale ed una logica organizzativa. Da un lato, infatti, è un'impresa creata dalla collettività sociale per assolvere un compito sociale di pubblica utilità (l'istruzione delle giovani generazioni), secondo l'ispirazione cristiana, essendo scuola 'cattolica' in quanto espressione della comunità ecclesiale con il beneplacito dell'Ordinario diocesano, dall'altro è riconducibile ad una logica imprenditoriale, in quanto impresa operante in un dato contesto ambientale per fornire una risposta ad una specifica domanda formativa, a procedere da un determinato carisma educativo. Tale molteplice carattere è all'origine di alcuni tratti costitutivi di questa impresa scolastica, tra cui i principali sono la domesticità, intesa come disponibilità di un insieme di risorse e di un bacino di potenziali clienti garantito in ragione del compito sociale che le viene affidato; l'autoreferenzialità, intesa come insieme di protezioni che garantiscono l'indipendenza dell'impresa scolastica in considerazione della sua natura istituzionale²; la carismaticità, in quanto sua capacità di corrispondere al progetto educativo di cui è portatore il gestore; l'ambiente comunitario in quanto espressione della sua valenza ecclesiale. Ciò che è importante segnalare è che la complessità della sua natura si riflette in una complessità della domanda cui l'impresa scolastica è chiamata a rispondere: una domanda sociale, intesa come il mandato affidatole dalla comunità sociale in rapporto all'istruzione delle nuove generazioni, una domanda ecclesiale, una domanda carismatica del gestore e un insieme di domande individuali, intese come le istanze di partecipazione al progetto educativo che i destinatari ultimi del servizio pongono alla scuola.

Tale complessità rende ancora più problematica l'impresa scolastica in quanto le richiede di contemperare la dialettica tra la domanda sociale ed il 'sistema della domanda' posto in essere dalla comunità ecclesiale, dal gestore e da studenti e genitori, la propone come mediatore attivo tra i vari poli, soggetto attivo in grado di sviluppare una propria proposta formativa da confrontare con i propri interlocutori. In sintesi, possiamo concludere che le peculiarità dell'impresa scolastica sono riconducibili alla sua natura di organizzazione erogatrice di servizi di tipo formativo avente finalità istituzionali, che determina una relazione tra domanda e offerta a più polarità nella quale l'impresa scolastica gioca un ruolo non solo di ascolto e adeguamento alla domanda esterna, bensì di attiva costruzione della propria idea di servizio formativo.

Tav. 4 Le peculiarità dell'impresa scolastica

² Oltre naturalmente la 'carismaticità' in quanto espressione di uno specifico carisma educativo che sta all'origine della sua esistenza in quanto scuola cattolica.

L'IMPRESA SCOLASTICA COME ORGANIZZAZIONE



4. ELEMENTI DI SPECIFICITA' DELLA SCUOLA CATTOLICA

Sul tema specifico dell'*educazione*, la Chiesa come istituzione e come comunità, ha continuato a richiamare l'attenzione sia di quanti operano direttamente in campo formativo e scolastico, sia della società sia delle autorità responsabili. A loro sono stati indirizzati alcuni documenti che illustrano con chiarezza i fondamentali doveri e diritti educativi della persona, della famiglia, della società e dello Stato. In tali testi viene anche illustrato il contributo che l'educazione cristiana e *le istituzioni scolastiche e formative cattoliche*, che ad essa ispirano la loro azione e la loro offerta formativa, possono offrire alla promozione della persona nella sua individualità e nella ricchezza delle sue relazioni con gli altri e con il mondo.

E' sulla scorta di una *rivisitazione* di questi ultimi pronunciamenti del Magistero della Chiesa, specificamente rivolti alla scuola cattolica, che il CSSC ha proceduto alla individuazione di alcuni *riferimenti o criteri* utili allo scopo di delineare quell'identità distintiva delle scuole cattoliche che, *al di là delle differenti accentuazioni e specificità*, le accomuna e si traduce in motivo unificatore e ispiratore di tutte le loro scelte educative, culturali, didattiche e organizzative.

Sulla base di queste considerazioni si è proceduto alla ricognizione dei tratti distintivi della scuola cattolica risultanti dall'esame dei documenti, a nostro parere più rilevanti, che, a partire dalla Dichiarazione sulla educazione cristiana «*Gravissimum Educationis*» (1965), hanno riguardato la scuola cattolica :

- con valore di pronunciamento generale da parte della Congregazione per l'Educazione Cattolica: «*La scuola cattolica*» (1977), «*Il laico cattolico testimone della fede nella scuola*» (1982), «*La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*» (1997);
- con valore di orientamento pastorale per la scuola cattolica italiana da parte della CEI: «*La scuola cattolica oggi in Italia*» (1983)
- con valore di intento e assunzione di impegni programmatici, da parte di tutte le componenti della scuola cattolica, in occasione delle due Assemblee generali: «*La presenza della scuola cattolica in Italia*» (Conferenza Episcopale Italiana, 1992) e «*Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo*» (CSSC, 2000).

L'analisi, sia pur con questa particolare angolatura di essere una rivisitazione tematica tendente a focalizzare alcuni riferimenti certi e criteri comuni per la selezione di indicatori, si è avvalsa anche del lavoro Scurati in cui la ricognizione delle fonti magisteriali è finalizzata ad individuare piuttosto dei "segnali di qualità" da cui far procedere e a cui orientare le fasi successive della ricerca FIDAE "Qualità allo specchio" (1998, 11-35).

Un primo aspetto esaminato ha riguardato *il concetto di educazione e di scuola*. Come si richiamava all'inizio di questa sezione, al pari delle altre scuole anche la scuola cattolica persegue le finalità culturali proprie di questa istituzione. Anzi, come afferma il documento della Congregazione per l'educazione cattolica «*La scuola cattolica*», "Per comprendere in profondità quale sia la missione specifica della scuola cattolica è opportuno richiamarsi al concetto di «scuola», precisando che se non è «scuola», e della scuola non riproduce gli elementi caratterizzanti, non può essere scuola «cattolica»" (1977, n.32).

La vera educazione, secondo la Dichiarazione «*Gravissimum Educationis*», "[...]deve promuovere la formazione della persona umana sia in vista del suo fine ultimo, sia per il bene dei vari gruppi di cui l'uomo è membro ed in cui, divenuto adulto, avrà mansioni da svolgere". Essa dev'essere *integrale* e prevedere lo sviluppo armonico delle *capacità* "[...] fisiche, morali e intellettuali, ad acquistare gradualmente un più maturo senso di responsabilità, nello sforzo sostenuto per ben condurre la [...] vita personale e la conquista della vera libertà, superando con coraggio e perseveranza tutti gli ostacoli". Essa è un dovere che deve corrispondere anche al diritto "[...] di essere aiutati sia a valutare

con retta coscienza e ad accettare con adesione personale i valori morali, sia alla conoscenza approfondita ed all'amore di Dio" (1965, n.1). Naturalmente educare significa sempre ispirarsi ad una determinata concezione dell'uomo per cui nel mondo pluralista *l'educatore cattolico* " [...] è chiamato a ispirare coscienziosamente la propria azione alla concezione cristiana dell'uomo in comunione con il magistero della chiesa" (*«Il laico testimone della fede nella scuola»*, 1982, n.18).

"*La scuola* è [...] luogo di formazione integrale attraverso l'assimilazione sistematica e critica della cultura. La scuola infatti è luogo privilegiato di promozione integrale mediante l'incontro vivo e vitale con il patrimonio culturale. [...] deve stimolare l'alunno all'esercizio dell'intelligenza sollecitando il dinamismo dell'educazione e della scoperta intellettuale ed esplicitando il senso delle esperienze e delle certezze vissute" (*«La scuola cattolica»*, 1977, n. 26). Da quanto finora precisato emerge la necessità che la scuola metta a confronto il proprio programma formativo, i contenuti e i metodi con la visione della realtà a cui si ispira e dalla quale tutto nella scuola dipende" (*«La scuola cattolica»*, 1977, n. 28).

Nella scuola *si istruisce per educare*. La sottolineatura di questa *valenza educativa della scuola* consiste nel "[...] rilevare la dimensione etica e religiosa della cultura, proprio allo scopo di attivare il dinamismo spirituale del soggetto e aiutarlo a raggiungere la libertà etica che presuppone e a perfezionare quella psicologica" (*«La scuola cattolica»*, 1977, n. 30). "Solo a queste condizioni la scuola è "realmente educativa e quindi in grado di formare personalità forti e responsabili, capaci di scelte libere e giuste" (*«La scuola cattolica»*, 1977, n. 31).

La fede aiuta *il laico cattolico che opera nella scuola* a promuoverne la valenza educativa: "La trasmissione della cultura, poi, per meritare la qualifica di educativa, oltre ad essere organizzata deve essere critica e valutativa, storica e dinamica. La fede offre all'educatore cattolico alcune premesse essenziali per realizzare questa critica e questa valutazione, e gli mostra le vicende umane come una storia della salvezza chiamata a sfociare nella pienezza del regno che situa costantemente la cultura in una linea creatrice di continuo perfezionamento" (*«Il laico cattolico testimone dell'educazione nella scuola»*, 1982, n.20).

La valenza educativa della scuola *implica necessariamente*:

- l'esplicitazione della propria concezione della vita;
- la presenza di un *progetto educativo intenzionalmente rivolto alla promozione totale della persona che conferisca unità all'insegnamento*;
- non solo la scelta di valori culturali, ma anche la scelta di valori di vita: per questo motivo, sostiene il documento *«La scuola cattolica»* "[...] essa deve costituirsi anche come una comunità nella quale i valori sono mediati da rapporti interpersonali autentici [...] e dall'adesione non solo individuale ma comunitaria alla visione della realtà a cui la scuola si ispira (1977, n.32);
- l'integrazione fra un sapere da acquisire e dei valori da assimilare.

Il secondo aspetto considerato ha riguardato la scuola cattolica nella *specificità del suo essere cattolica*. Non si tratta di un "in più" esterno alle finalità e alle caratteristiche che la Chiesa attribuisce alla scuola e che sono state appena descritte. In questo senso vengono ribaditi:

- la fedeltà al concetto di scuola come luogo di formazione integrale attraverso l'assimilazione sistematica e critica della cultura;
- il rispetto degli obiettivi propri dell'insegnamento in quanto tale e quindi la negazione a "[...] considerare le discipline scolastiche come semplici ausiliarie della fede o come mezzi utilizzabili per fini apologetici" (*«La scuola cattolica»*, 1977, n. 39).

Quindi a fondamento della scuola cattolica sta l'intuizione che "[...] la formazione dell'uomo ed il risveglio del cristiano alla fede formano un'unità: ciò che eleva l'uno eleva l'altro. Questa convinzione fonda l'umanesimo cristiano [...] Così facendo le comunità cristiane si pongono al servizio della società e della gioventù in un modo che è loro proprio, come altri organismi pubblici o privati lo fanno a modo loro" («*La scuola cattolica*», 1977, n.). Pertanto *il tratto specifico di fondo* è così descritto: "La Scuola Cattolica in tal modo è consapevole di impegnarsi a promuovere l'uomo integrale [...]. Qui sta il carattere cattolico specificamente suo e si radica il suo dovere di coltivare i valori umani nel rispetto della legittima autonomia" («*La scuola cattolica*», 1977, n.35).

Tale carattere non è rilevabile in attività aggiuntive particolari; piuttosto la sua "specificità eccedente" sta innanzitutto nel *criterio ispirativo unificante il suo Progetto educativo* che si fonda su *Gesù Cristo* e sul riferimento esplicito alla *visione cristiana della vita*. "Nel progetto educativo della Scuola Cattolica il Cristo è il fondamento: egli rivela e promuove il senso nuovo dell'esistenza e la trasforma abilitando l'uomo a vivere in maniera divina, cioè a pensare, volere e agire secondo il Vangelo, facendo delle beatitudini la norma della vita. E' proprio nel riferimento esplicito a condiviso da tutti i membri della comunità scolastica – sia pure in grado diverso – alla visione cristiana, che la scuola è «cattolica», poiché i principi evangelici diventano in essa norme educative, motivazioni interiori e insieme mete finali." («*La scuola cattolica*», 1977, n.34).

Il riferimento a *Gesù Cristo* e alla *visione cristiana della vita* fa sì che l'intenzionalità pedagogica della Scuola Cattolica sia sempre data non dalla sostituzione o subordinazione, ma dalla *simultaneità e coordinamento dei due ordini di elementi* che entrano in gioco: fede e cultura, formazione della personalità umana e formazione della personalità cristiana, scienza e sapienza, vita umana e "novità" della vita cristiana fondata sul battesimo, ecc.; e a due *livelli*: saperi-verità da acquisire-scoprire (sul versante fede-cultura) e valori da assimilare (sul versante fede-vita: di qui il fondamento e il senso della comunità educante e della testimonianza personale). Ovviamente potranno mutare le forme e le gradualità con cui ciò si dispiega nella concreta impostazione della vita scolastica o della FP, ma non il riferimento nel progetto educativo di tale intenzionalità pedagogica: "A questo ideale di scuola cattolica devono sforzarsi di conformarsi tutte le scuole che, a qualunque titolo, dipendono dalla Chiesa, anche se la scuola cattolica in base alle situazioni locali può assumere varie forme. S'intende che la Chiesa ha sommamente a cuore quelle scuole cattoliche che, nei territori di Missione, sono pure frequentate da alunni non cattolici." («*Gravissimum Educationis*», 1965, n. 9).

Una terza tematica considerata è *la dimensione comunitaria della scuola*. La Dichiarazione «*Gravissimum Educationis*» ne coglie la finalità specifica: "[...] dar vita ad un ambiente comunitario scolastico permeato dello spirito evangelico di libertà e carità" (1965, n.8). Per i motivi già enunciati essa non è solo una categoria sociologica, né ha solo una *valenza pedagogica* in ordine al binomio saperi da acquisire e valori da assimilare, ma assume anche un significato *teologico* che viene espresso in questo modo dal documento «*La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*»: "Lo stile ed il ruolo della comunità educativa è costituito dall'incontro e dalla collaborazione delle diverse presenze: alunni, genitori, insegnanti, ente gestore e personale non docente. A riguardo viene giustamente richiamata l'importanza del clima relazionale e dello stile dei rapporti. Nel corso dell'età evolutiva sono necessarie relazioni personali con educatori significativi e le stesse conoscenze hanno maggiore incidenza nella formazione dello studente se poste in un contesto di coinvolgimento personale, di reciprocità autentica, di coerenza di atteggiamenti, di stili e di comportamenti quotidiani. In questo orizzonte va promossa, nella pur necessaria salvaguardia dei rispettivi ruoli, la figura della scuola come comunità, [...] la dimensione comunitaria nella scuola cattolica non è una semplice categoria sociologica, ma ha anche un

fondamento teologico. La comunità educativa, globalmente presa, è così chiamata a promuovere l'obiettivo di una scuola come luogo di formazione integrale attraverso la relazione interpersonale" (1998, n.18).

Di qui il valore di *soggettività ecclesiale* della scuola cattolica come comunità educante e del suo specifico servizio all'evangelizzazione e alla Chiesa. "Essa condivide la missione evangelizzatrice della Chiesa ed è luogo privilegiato in cui si realizza l'educazione cristiana. In questa direzione le scuole cattoliche sono contemporaneamente luoghi di evangelizzazione, di educazione integrale, di inculturazione e di apprendimento in un dialogo vitale tra giovani di religioni e ambienti sociali differenti. L'ecclesialità della scuola cattolica è, dunque, scritta nel cuore stesso della sua identità di istituzione scolastica. Essa è vero e proprio soggetto ecclesiale in ragione della sua azione scolastica in cui si fondano in armonia la fede, la cultura e la vita. Occorre così affermare con forza che la dimensione ecclesiale non costituisce nota aggiuntiva, ma è qualità propria e specifica, carattere distintivo che penetra e plasma ogni momento della sua azione educativa, parte fondante della sua stessa identità e punto focale della sua missione. La promozione di tale dimensione è l'obiettivo di ogni componente la comunità educativa" («*La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*», 1998, n.11).

Per quanto riguarda *l'educatore cattolico che opera nella scuola*, se ne tratteggia la specificità consistente in due elementi: la consapevolezza della sua *missione ecclesiale* abbinata alla sua *professionalità*: "Possiamo dire, in sintesi, che l'educatore laico cattolico è colui che esercita la sua missione nella Chiesa vivendo nella fede la sua vocazione secolare nella struttura comunitaria della scuola, con la maggiore qualificazione professionale possibile e con un progetto apostolico ispirato alla fede per la formazione integrale dell'uomo, nella trasmissione della cultura, nella pratica di una pedagogia di contatto diretto e personale con l'alunno, nell'animazione spirituale della comunità alla quale appartiene e in quelle categorie di persone con le quali la comunità educativa è in rapporto" («*Il laico testimone della fede nella scuola*», 1982, n.24). "[...] Qui non si intende parlare dell'insegnante come di un professionista che si limiti a trasmettere sistematicamente nella scuola una serie di conoscenze, bensì dell'educatore, del formatore di uomini. Il suo compito supera di gran lunga quello del semplice docente, però non lo esclude [...] La professionalità dell'educatore possiede una specifica caratteristica che raggiunge il suo senso più profondo nell'educatore cattolico: la trasmissione della verità. In effetti per l'educatore cattolico una qualsiasi verità sarà sempre una partecipazione dell'unica Verità, e la comunicazione della verità come realizzazione della sua vita professionale si trasforma in carattere fondamentale della sua partecipazione peculiare alla missione profetica del Cristo, che egli prolunga con il suo insegnamento" («*Il laico testimone della fede nella scuola*», 1982, n.16).

Per *l'educatore cattolico che opera nella scuola cattolica* la consapevolezza della missione ecclesiale della scuola e del suo progetto educativo conferiscono alla sua professionalità caratteristiche specifiche in rapporto a quanto si è detto: l'articolazione del rapporto fede-cultura-vita, il particolare significato pedagogico e teologico della comunità educante e il valore ecclesiale del suo servizio.

In sintesi possiamo concludere che l'esame dei testi evidenziati è stato realizzato con l'intento di far emergere alcune dimensioni strutturali fondamentali tra loro distinte e capaci di addensare in modo non equivoco e con coerenza interna le molteplici rifrazioni espressive con cui si presentano nei documenti del Magistero. Tali dimensioni si possono così sintetizzare:

- il carattere non autoreferenziale della scuola cattolica: essa, con la sua specificità, è a servizio dell'*educazione della persona* e precisamente del suo *sviluppo integrale*; in tal

modo, mentre esercita una specifica *funzione ecclesiale* si pone anche *a servizio dell'edificazione della società*;

- la centralità assegnata alla persona;
- il carattere peculiare e unificante della proposta culturale della scuola cattolica: consiste essenzialmente nel conferire "valenza educativa" al curriculum, in particolare promuovendo la *sintesi tra cultura, fede e vita*;
- la sua natura comunitaria: come riconoscimento della piena soggettività educante dei membri che la costituiscono (cioè con vocazione propria e complementare insieme, in ordine sia all'educazione che all'istruzione) e come contesto indispensabile perché la trasmissione culturale diventi valore assimilato e la scienza diventi sapienza;
- il carattere specifico della professionalità dell'educatore come testimonianza personale della ricerca della verità e come consapevolezza del suo ministero ecclesiale e del valore del dialogo interpersonale.

5. GLOSSARIO DELLA QUALITA'

Allo scopo di fornire un quadro sintetico riassuntivo di alcune delle argomentazioni sviluppate nelle parti precedenti, si riporta un glossario essenziale di alcuni termini ricorrenti nel dibattito in ordine alla qualità e alla sua valutazione.

Accordo di rete	È l'accordo che le istituzioni scolastiche stipulano per collegarsi tra di loro anche ai fini del monitoraggio. L'accordo individua le finalità del progetto, nonché le competenze e i poteri dell'organo responsabile della gestione. L'accordo di rete può prevedere altresì intese con enti esterni operanti sul territorio
Accreditamento esterno	Modalità di accertamento della congruenza di una specifica realtà scolastica con un insieme di requisiti di qualità definiti e verificati da soggetti di parte seconda (autorità pubbliche e/o scolastiche estranee alla singola scuola)
Accreditamento interno	Modalità di accertamento della congruenza di una specifica realtà scolastica con un insieme di requisiti di qualità definiti e verificati da soggetti di parte prima (associazioni professionali e/o fra scuole)
Ambito di indagine	Componente di un sistema informativo su cui raccogliere dati ed informazioni
Autoanalisi di Istituto	Processo autovalutativo basato sul trattamento di problemi organizzativi attraverso l'interazione dinamica di analisi dell'esistente e ricerca di nuove soluzioni
Autovalutazione di scuola	Riflessione sistematica da parte dei soggetti interni ad una scuola sulle pratiche educative esistenti come primo passo di un processo di miglioramento. E' processo autoregolativo con cui le scuole misurano i livelli di competenza, di efficienza e di efficacia raggiunti con riferimento ai propri standard di apprendimento e di qualità del servizio.
Certificazione di qualità	Modalità di accertamento della congruenza di una specifica realtà scolastica con un insieme di requisiti di qualità definiti e verificati da soggetti di parte terza (agenzie accreditate alla certificazione)
Cliente	Soggetto a cui è rivolto un determinato bene o servizio. Nel caso della scuola pubblica cattolica si preferisce fare riferimento persone compartecipi all'esperienza educativa e suoi fruitori
Committente	Soggetto – di natura pubblica o privata, individuale o collettivo – che commissiona un servizio formativo e mette a disposizione le risorse necessarie alla sua realizzazione
Comunità scolastica	Insieme dei soggetti che partecipano, direttamente o indirettamente, alla realizzazione del servizio formativo
Controllo esiti formativi	Processo autovalutativo basato sull'accertamento sistematico dei risultati formativi degli studenti sia all'interno della singola scuola, sia attraverso il confronto con altre scuole
Criterio di giudizio	Riferimento concettuale in base a cui esprimere un giudizio di valore

Diagnosi organizzativa	Processo autovalutativo basato su un'analisi sistemica dell'organizzazione scolastica funzionale ai processi gestionali e decisionali
Esperienza valutativa	Applicazione operativa di un modello volta a fornire una risposta strutturata alla domanda "come valutare?"
Giudizio di valore	Esito di un processo valutativo caratterizzato dall'espressione di un giudizio in merito alla qualità dell'oggetto considerato
Idea di qualità	Rappresentazione strutturata dei criteri che contraddistinguono la qualità di un determinato oggetto
Indicatore di qualità	Dispositivo utile ad accertare lo stato di salute di un servizio formativo. Può venire fissato dall'interno della singola scuola (autovalutazione), in comune da un gruppo di scuole (monitoraggio) o dal sistema formativo nazionale (INVALSI).
Modello di analisi	Dispositivo concettuale di analisi del servizio scolastico orientato ad offrire una risposta strutturata alla domanda "che cosa valutare?"
Monitoraggio basato su indicatori metrici	Raccolta sistematica e periodica di dati quantitativi utile a comparare longitudinalmente e trasversalmente le prestazioni di diverse realtà scolastiche
Organizzazione	Insieme di risorse umane, materiali e finanziarie finalizzate al raggiungimento di determinati scopi
Parte interessata	Soggetto interessato all'erogazione di un servizio formativo e ai suoi risultati
Rilevazione	Fase di un processo valutativo funzionale alla raccolta di dati ed informazioni circa la natura dell'oggetto considerato
Sistema di valutazione	Insieme di azioni e dispositivi valutativi tra loro coordinati funzionali ad accertare la produttività di un servizio formativo
Sistema della domanda	Insieme delle esigenze ed aspettative poste in essere dai soggetti, individuali e collettivi, interessati all'erogazione del servizio scolastico
Sistema qualità	Insieme coerente di dispositivi di controllo e regolazione della qualità di una realtà organizzativa
Soddisfazione del 'cliente'	Processo autovalutativo basato sull'accertamento del grado di soddisfazione sul servizio scolastico erogato da parte dei diversi attori che compongono la comunità scolastica
Soggetto erogatore	Soggetto responsabile dell'erogazione del servizio formativo con funzioni dirigenziali, educative o di supporto tecnico-amministrativo
Standard di qualità	Soglia di accettabilità con cui dare valore al dato fornito da un indicatore
Valutazione	Fase di un processo valutativo funzionale all'espressione di un giudizio circa il valore dell'oggetto considerato

Valutazione interna	Processo valutativo nel quale il potere di valutare è prevalentemente detenuto dai soggetti erogatori del servizio formativo <u>(valutazione interna della singola scuola)</u>
Valutazione esterna	Processo valutativo nel quale il potere di valutare è prevalentemente detenuto dai soggetti estranei all'erogazione del servizio formativo <u>(valutazione sulla base di criteri esterni (nazionali o regionali) operata da valutatori non appartenenti alla scuola stessa)</u>

7. BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- G. Allulli, *Le misure della qualità*, Roma, SEAM, 2000.
- C. Argyris- D. Schon, *Apprendimento organizzativo*, Milano, Guerini e associati, 1996.
- J.M. Barbier, *La valutazione nel processo formativo*, Torino, Loescher, 1989 (ed. or. 1977).
- G. Barzanò-S. Mosca-J. Scheerens (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola*, Milano, Bruno Mondatori, 2000.
- A. Bondioli – M. Ferrari, *Manuale di valutazione del contesto educativo*, Milano, Angeli, 2000.
- N. Bottani – A. Cenerini (a cura di), *Una pagella per la scuola*, Trento, Erickson, 2003.
- M. Castoldi, *Verso una scuola che apprende. Strategie di Autoanalisi di Istituto*, Roma, SEAM, 1995.
- M. Castoldi, *Segnali di qualità*, Brescia, La Scuola, 1998.
- M. Castoldi, *Autoanalisi di Istituto: percorsi e strumenti di autovalutazione*, Napoli, Tecnodid, 2002.
- D. Demetrio (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni*, Roma, NIS, 1994.
- G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza, 2000.
- C. Hadji, *La valutazione delle azioni educative*, Brescia, La Scuola, 1995 (ed. or. 1992).
- L. Guasti, *Valutazione e innovazione*, Novara De Agostini, 1996.
- M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, Milano, Angeli, 1999.
- R. Normann, *La gestione strategica dei servizi*, Milano, ETAS Libri, 1985.
- OCSE-CERI, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando, 1994.
- OCSE-CERI, *Gli indicatori internazionali dell'istruzione*, Roma, Armando, 1994.
- L. Ribolzi – A. Maraschiello – R. Vanetti, *L'autovalutazione nella scuola dell'autonomia*, Brescia, La Scuola, 2001.
- D. Schon, *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.
- M. Schratz- U. Steiner-Löffler, *La scuola che apprende*, Brescia, La Scuola, 2001.
- M. Schratz – L.B. Jakobsen – J. MacBeath – D. Meuret, *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Trento, Erickson, 2003.
- F. Tessaro, *La valutazione dei processi formativi*, Roma, Armando, 1997.
- U. Vairetti, *Fare qualità nella scuola*, Firenze, Le Monnier, 1995.
- K. Weick, *Senso e significato nell'organizzazione*, Milano, Cortina Editore, 1997 (ed.or. 1995).