

## PROGETTARE E VALUTARE LA QUALITÀ

Mario Castoldi\*

In questo contributo vorrei provare ad esplorare alcune peculiarità che il tema della qualità presenta in ambito scolastico, evidenziando quali implicazioni esse hanno in rapporto alla valutazione della qualità della scuola. Nella prima parte cercherò di individuare che cosa rende atipico il servizio scolastico, non riducibile ai modelli mutuati dalla cultura organizzativa. Nella seconda parte richiamerò alcuni criteri con cui avvicinarsi al tema della valutazione della qualità della scuola in modo rispettoso delle specificità indicate. Nell'ultima parte passerò in rassegna i principali approcci alla valutazione della qualità in ambito scolastico, cercando di evidenziarne alcuni tratti distintivi.

### 1. IL SERVIZIO SCOLASTICO: UN'IMPRESA ATIPICA

A nessuno sfugge l'idea che la scuola sia un'organizzazione atipica, difficilmente riducibile ad altre imprese di beni o di servizi. Può essere utile, prima di addentrarsi nella struttura dell'organizzazione scolastica, cercare di riconoscere con maggiore precisione in che cosa consiste la sua peculiarità. Ciò è ancor più importante nel caso della scuola in quanto l'affermare la sua irriducibilità rappresenta spesso un pretesto – sia sul piano culturale, sia sul piano operativo – per rivendicarne una sorta di intelligibilità e, in ultima analisi, di impunità.

Una *organizzazione imprenditoriale* 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 di esso 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. Tale paradigma è ben espresso dalla stessa definizione di qualità proposta nelle norme ISO 9000:2000, intesa come “*grado in cui un insieme di caratteristiche intrinseche soddisfa i requisiti dei clienti e delle altre parti interessate*”. 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 dell'impresa produttrice del bene o servizio (cfr. Tav. 1-a). In rapporto a tale schema basilare l'organizzazione scolastica presenta un insieme di tratti peculiari, riconducibili a tre ordini di considerazioni relativi alle sue caratteristiche costitutive: l'essere un'organizzazione erogatrice di servizi di tipo formativo avente finalità istituzionali.

La stessa idea di “cliente” si articola nel caso del servizio scolastico in una pluralità di figure: i clienti diretti, gli studenti e le loro famiglie in quanto destinatari del servizio formativo; i clienti indiretti, il mondo produttivo e la comunità sociale, in quanto portatori di interessi nei confronti dell'azione della scuola; i clienti individuali, intesi come soggetti definiti che si attendono determinate prestazioni dalla struttura scolastica a cui si rivolgono; il cliente sociale, inteso come la collettività nel suo insieme che affida all'istituzione scolastica un “mandato” formativo attraverso la mediazione operata dalle rappresentanze politiche e dalla struttura amministrativa.

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

---

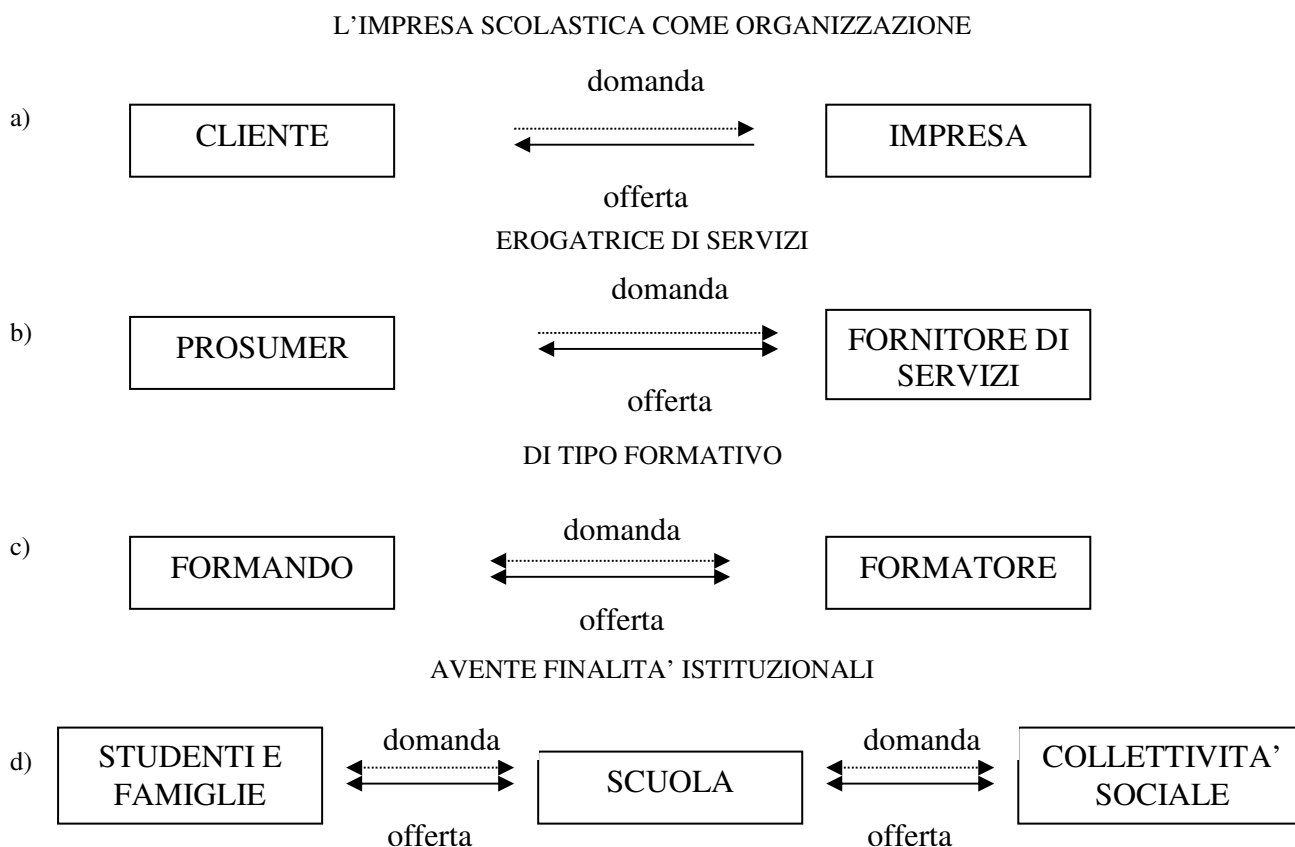
\* Associato di Pedagogia, Università Statale, Torino.

instaurare, in quanto la natura relazionale del servizio scolastico amplifica il coinvolgimento del cliente nell'erogazione del servizio e – conseguentemente – la relazione bidirezionale che si viene a stabilire nella costruzione del processo formativo. Normann (1985) richiama l'espressione "prosumer", coniata da Toffler, per evidenziare la contrazione – nell'identità di ruolo del cliente – tra le funzioni di produttore e quelle di consumatore (cfr. Tav. 1-b).

Lo stesso autore, nel suo testo più recente (Normann, 2001), rileva come anche nel mondo della produzione dei beni si assista 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. A titolo paradigmatico l'Autore richiama il caso dell'IKEA, impresa svedese di mobili, che ha costruito il suo successo economico sull'allargamento della propria relazione con il cliente ed il suo progressivo coinvolgimento nel processo di costruzione del suo arredamento. In campo scolastico, comunque, in considerazione della dinamica relazionale su cui si fonda 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 – di conseguenza – il suo riferirsi a sistemi di significati (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 servizio formativo da comunicare e negoziare con i propri interlocutori (cfr. Tav. 1-c).

### Tav. 1 - LE PECULIARITÀ DELL'IMPRESA SCOLASTICA



La valenza culturale del servizio formativo è anche alla base della natura professionale connessa al ruolo dell'insegnante, in quanto specialista della comunicazione didattica, a cui affidare

la gestione della relazione bidirezionale tra gli allievi e i contenuti culturali. Ne consegue una struttura organizzativa “a connessioni lasche”, nella quale viene assicurata una certa discrezionalità all’azione individuale e i legami tra le persone e con l’organizzazione sono più sciolti e meno vincolanti (Weick, 1995). In tal modo la mediazione dialettica tra la domanda e l’offerta di formazione, la sua negoziabilità, avviene non solo a livello “macro”, di unità scolastica, ma anche e soprattutto a livello “micro”, nella relazione diretta tra il docente e lo studente.

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 riconducibile ad una logica istituzionale, in quanto impresa creata dalla collettività sociale per assolvere un compito sociale di pubblica utilità (l’istruzione delle giovani generazioni), 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. Tale duplice carattere è all’origine di alcuni tratti costitutivi dell’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, e l’autoreferenzialità, intesa come insieme di protezioni che garantiscono l’indipendenza dell’impresa scolastica in considerazione della sua natura istituzionale. Ciò che è importante segnalare è che la duplicità della sua natura si riflette in una duplicità della domanda a 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, e un insieme di domande individuali, intese come le istanze che gli effettivi destinatari del servizio pongono alla scuola (cfr. Tav. 1-d).

Tale duplicità rende ancora più complessa l’impresa scolastica in quanto le richiede di contemperare la dialettica tra la domanda sociale e le domande dei suoi clienti individuali, ponendosi non come mediatore passivo tra i due poli bensì come 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 tre 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.

## 2. CRITERI GUIDA PER UNA VALUTAZIONE DELLA SCUOLA

Sulla base delle specificità che contraddistinguono l’“impresa” scolastica proveremo ad identificare alcuni criteri di riferimento con cui accostarsi alla valutazione della sua qualità. Innanzitutto si richiama l’esigenza di un approccio *situato* alla valutazione, a partire dal carattere singolare dei processi formativi in quanto strettamente correlati al contesto entro cui avvengono. La comprensione di un processo formativo e della sua qualità non può venire separata dal contesto ambientale, culturale, relazionale, istituzionale entro cui avviene; da qui l’opzione in direzione di processi autovalutativi in quanto solo gli attori del sistema possono riconoscere, dal di dentro, il significato contestuale delle azioni svolte e apprezzarne il valore. Le stesse modalità della valutazione verranno costruite dall’interno, in rapporto alle specifiche caratteristiche dei processi reali e dei problemi professionali a cui sono orientate. La loro validità non è in funzione di una astratta congruenza tra oggetto di analisi e modalità di osservazione impiegate, bensì in rapporto alla significatività che tali modalità rivestono in relazione ai processi reali.

In secondo luogo occorre un approccio *multiprospettico* alla qualità, a partire dall’assunto che sono molti i punti di vista da cui osservare la realtà di una scuola e un processo autovalutativo si caratterizza per il tentativo di metterli a confronto. Tale pluralità riguarda le diverse prospettive con cui osservare un evento educativo, che consentono di riconoscere:

- la *qualità progettata*, in quanto insieme dei processi e dei risultati attesi, previsti in rapporto alle aspettative del cliente e alle condizioni di erogazione e di produzione;

- la *qualità prodotta*, in quanto insieme delle caratteristiche del prodotto o del servizio effettivamente erogato;
- la *qualità percepita*, in quanto insieme delle rappresentazioni del cliente in merito al prodotto e al servizio erogato;
- la *qualità attesa*, in quanto insieme dei bisogni e delle attese esplicitamente richieste dal cliente;
- la *qualità prescritta*, in quanto insieme delle indicazioni normative che definiscono il mandato sociale affidato al servizio scolastico;
- la *qualità comparata*, in quanto confronto tra le immagini e le esperienze – dirette e indirette – di scuola di cui ciascun soggetto è portatore.

La pluralità riguarda anche i diversi attori organizzativi implicati nel processo formativo (dirigente scolastico, docenti, genitori, studenti, personale non docente, interlocutori esterni, ...), ciascuno dei quali è portatore di una visione degli eventi ed esprime un giudizio in base ai propri parametri di qualità. La rappresentazione della qualità, in particolare nel caso di eventi umani, è plurima e condizionata dai ruoli sociali con cui viene osservata; il processo di comprensione di un evento formativo non può che fondarsi sul riconoscimento e la messa in relazione dei diversi punti di vista con cui viene esperito.

Un'altra dimensione plurale riguarda la strumentazione con cui osservare gli oggetti di indagine, a partire da una combinazione di tecniche e strumenti riconducibili a tre tipologie:

- porre domande a interlocutori significativi, ovvero raccogliere le informazioni e i giudizi in possesso dei soggetti implicati nell'evento formativo;
- osservare comportamenti e situazioni correlati con l'evento formativo;
- analizzare documenti e materiali preesistenti pertinenti all'evento formativo e rivelatori della sua natura e del suo valore.

Una visione multiprospettica mira ad incrociare tra loro dati descrittivi e valutativi rilevabili dalle diverse tipologie di strumenti, allo scopo di incrementare la comprensione dei fenomeni osservati. Sullo sfondo di queste diverse prospettive plurime si colloca un principio chiave dell'indagine qualitativa, che trae origine dalla negazione di una realtà oggettiva da riconoscere e svelare e dalla necessaria interdipendenza esistente tra osservatore e realtà osservata: il principio di triangolazione, secondo il quale il valore di verità di un processo osservativo cresce in relazione alle differenti prospettive con cui viene osservato. Di conseguenza un impianto di valutazione si fonda sulla comparazione tra diversi modi di vedere l'oggetto di indagine e sulla ricerca delle analogie e delle differenze tra di essi.

In terzo luogo è necessario un approccio *partecipato* alla valutazione, intesa come processo di comprensione della propria idea di qualità della scuola messo in atto dalla comunità sociale che compone la realtà scolastica. Il dispositivo autovalutativo tende a perdere l'enfasi tecnica che lo contraddistingue, intesa come rigore delle procedure e affidabilità degli strumenti, a favore di un'enfasi sociale, intesa come confronto di opinioni e costruzione comune di significati condivisi. Il suo intento consiste nel contribuire a riconoscere e consolidare l'identità culturale della comunità scolastica attraverso la co-costruzione di "pezzi" di cultura condivisa in merito all'azione professionale svolta.

Il mezzo proposto consiste nell'attivare un processo di rielaborazione critica delle proprie esperienze professionali nel quale ciascuno si senta parte attiva e si possa riconoscere nel percorso di conoscenza realizzato. Il grado di estensione di tale processo può comportare differenti modalità di coinvolgimento dei diversi attori (studenti, genitori, personale non docente, interlocutori esterni), in relazione alla cultura partecipativa preesistente, ma riguarda sicuramente il gruppo docente nella sua totalità in quanto soggetto chiave del percorso di rielaborazione professionale.

Lo sviluppo di un processo valutativo si gioca nello stretto passaggio che separa l'utopia sottesa all'immagine sociale dalla paralisi emergente dall'immagine politica, la tensione ideale evocata nella prima immagine dallo sguardo cinico evocato nella seconda. Orientarsi verso un processo di co-costruzione dell'identità culturale di una realtà organizzativa richiede di assumere consapevolmente le difficoltà e le resistenze presenti nelle organizzazioni reali per innestare un

processo di confronto e di negoziazione tra i diversi attori, alla ricerca non di ireniche fusioni e sodalizi culturali ma di denominatori comuni entro cui agire la discrezionalità professionale dei singoli. La (auto)valutazione ambisce ad essere un processo che valorizza la componente professionale del corpo docente, orientato alla costruzione di un patto deontologico tra più soggetti che rappresenti la cornice di riferimento entro cui collocare l'azione formativa del singolo docente.

In quarto luogo si propone un approccio *rigoroso*, in grado di consentire una “riflessione armata” sulle proprie pratiche professionali, per richiamare un'espressione impiegata da Portuois in rapporto alla ricerca-azione. Come sottolinea Kemmis «il dibattito critico circa la natura e il valore di un programma esiste già entro e intorno alla comunità implicata in esso. È compito del programma di valutazione raffinare questo dibattito e migliorare il suo rapporto con il piano d'azione»<sup>1</sup>. Il valore aggiunto di un processo (auto)valutativo consiste nel fornire un percorso metodologico entro cui strutturare la riflessione sugli eventi formativi tra i diversi attori, un processo di indagine sistematico in grado di “raffinare” il dibattito implicito già esistente nella scuola e di finalizzarlo ad uno scopo migliorativo.

In quinto luogo si richiama un approccio *pragmatico* alla valutazione, pensata come opportunità per produrre miglioramenti entro un contesto professionale. Il principio valutativo non è funzionale alla produzione di sapere, ovvero all'accumulo di un maggior numero di conoscenze in merito ad un determinato aspetto del funzionamento educativo ed organizzativo, bensì al miglioramento dell'azione, ovvero alle regolazioni dei comportamenti professionali ed organizzativi. La natura eminentemente qualitativa del percorso autovalutativo richiede di riformulare gli stessi requisiti di scientificità di un processo di indagine in modo congruente con le specifiche caratteristiche dell'impianto autovalutativo. Riprendendo la riflessione di Lichtner<sup>2</sup> sulle specifiche di qualità delle metodologie qualitative possiamo riformulare tali requisiti nei seguenti termini:

- il valore di verità, tradotto nell'indagine scientifica in termini di *validità interna*, si esprime nella *credibilità* dei dati raccolti da verificarsi con i soggetti coinvolti nell'indagine;
- l'applicabilità, tradotta nell'indagine scientifica in termini di *validità esterna*, si esprime nella *trasferibilità* delle risultanze emerse come ipotesi di lavoro da verificare in altri contesti;
- la consistenza, tradotta nell'indagine scientifica in termini di *affidabilità*, si esprime nel *controllo* dell'appropriatezza e della sensatezza dell'indagine da parte di soggetti indipendenti;
- la neutralità, tradotta nell'indagine scientifica in termini di *obiettività*, si esprime nella *confermabilità* delle risultanze dell'indagine attraverso altre fonti e/o supplementi di indagine.

Intorno a tali requisiti si costruisce un processo “armato” di indagine qualitativa, in grado di conciliare la natura eminentemente singolare dei fenomeni osservati con il rigore e la sistematicità del processo di osservazione.

In sesto luogo occorre un approccio *formativo* alla valutazione, a partire dal potenziale apprenditivo connesso all'impiego di processi riflessivi in contesti professionali. L'azione valutativa diventa un'opportunità per mettere in relazione conoscenza teorica e pratica professionale, attraverso l'innescio di un circuito ricorsivo tra i due poli. Sullo sfondo si riconosce una visione della formazione come riflessione sulla pratica professionale, che necessita di strumenti e procedure osservative utili a prendere le distanze dall'esperienza reale.

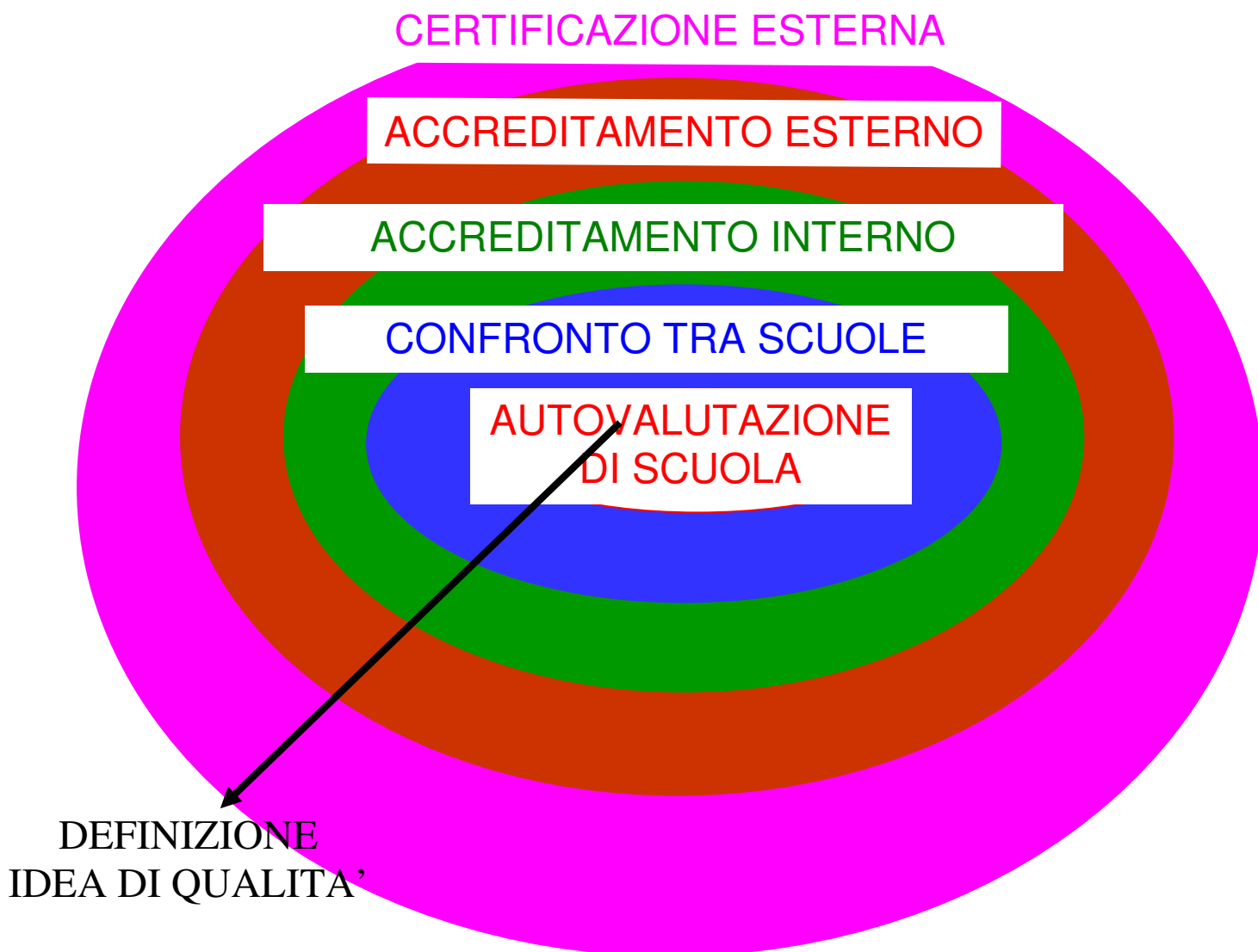
### 3. APPROCCI ALLA VALUTAZIONE DELLA QUALITÀ NELLA SCUOLA

<sup>1</sup> S. KEMMIS, *Seven principles for Programm Evaluation in Curriculum Development and Innovation*, in «Journal of Curriculum Studies», 1982, 3, p. 230.

<sup>2</sup> Cfr. M. LICHTNER, *La qualità delle azioni formative*, Angeli, Milano 1999.

L'espressione di un giudizio di valore sul funzionamento di una scuola comporta il riferimento ad un insieme di criteri di giudizio che strutturano l'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 dall'interno della scuola si sposta progressivamente verso l'esterno (cfr. Tav. 2).

**Tav. 2 - Livelli di analisi della qualità**



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 istituto*. Pur nella diversità delle procedure operative e delle loro 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 del processo autovalutativo bensì ne rappresenta l'esito, il punto di arrivo di un itinerario di chiarificazione e di confronto tra gli attori che compongono la comunità scolastica. In base a ciò possiamo riconoscere i principali tratti metodologici che qualificano un processo autovalutativo:

- è *qualitativo*, in quanto assume la natura soggettiva e complessa di ciascun fenomeno sociale e la conseguente necessità di metodologie osservative in grado di comprenderne la ricchezza.

Particolare rilievo assume, in questa prospettiva, il principio della triangolazione per il quale la correttezza delle procedure osservative impiegate si fonda sul confronto tra differenti prospettive di analisi, diversi interlocutori e molteplici strumenti di indagine;

- è *specifico*, in quanto lavora su priorità riconosciute dalla comunità scolastica come nodi strategici su cui investire energie ed operare un'analisi in profondità. Il carattere formativo, partecipato, pragmatico dei processi di autovalutazione di istituto spinge a delimitare l'attenzione su specifici aspetti del funzionamento della scuola, pur in una prospettiva attenta alle relazioni sistemiche tra gli elementi in gioco, allo scopo di acquisire sensibilità e procedure utili ad affrontare e risolvere i problemi organizzativi e professionali;
- è *sociale*, in quanto si fonda su un processo di riflessione partecipata volto a co-costruire un'idea condivisa di qualità e delle strategie di miglioramento funzionali. Pur nella precisazione dei ruoli e dei compiti, il "potere di valutare" è nelle mani di tutti i soggetti e si sostanzia nelle forme di coinvolgimento e di consultazione delle diverse componenti della comunità scolastica;
- è *interpretativo*, in quanto mira ad analizzare le cause e le relazioni tra i fenomeni osservati come condizione per orientare il cambiamento. Il legame tra il momento strettamente diagnostico e il momento di sviluppo è assicurato dall'idea di qualità emergente dal processo di autovalutazione di istituto, come struttura interpretativa dell'esistente e modello di riferimento per progettare il miglioramento.

Una prima forma di distanziamento riguarda la comparazione tra le prestazioni di più scuole e tra le prestazioni della stessa scuola nel tempo. Ci riferiamo ad approcci di *monitoraggio basati su indicatori quantitativi*, che prevedono una raccolta di dati a cadenza annuale e/o tra più scuole in grado di fornire indici di riferimento per le prestazioni della singola scuola. In tal modo l'idea di qualità in base a cui 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 una prospettiva di confronto trasversale tra più scuole, o dai valori degli anni precedenti, in una prospettiva di confronto longitudinale nella stessa scuola. Si tratta di un modello di qualità relativo, non assoluto, in quanto ricavato per via induttiva da un confronto tra dati empirici.

I sistemi di monitoraggio basati sugli indicatori si caratterizzano per forme di raccolta sistematica e di comparazione di dati quantitativi relativi ai diversi aspetti del funzionamento del servizio scolastico. Il valore euristico di tali sistemi si basa sulla possibilità di fornire valori di riferimento a livello sincronico (tra più scuole) e diacronico (nel tempo) con cui posizionare le "performance" rilevate nella propria scuola. Dal punto di vista metodologico un sistema di monitoraggio si qualifica per i seguenti aspetti:

- è *quantitativo*, in quanto si limita a indici di funzionamento del servizio scolastico rilevabili in termini numerici allo scopo di facilitare la comparazione e l'elaborazione di standard di riferimento. Più che orientato a cogliere la complessità e la pluralità dell'esperienza reale, un sistema di indicatori intende delineare un quadro sintomatologico, un sistema di segnali rilevatori di una realtà più profonda;
- è *globale*, in quanto tende ad assumere un modello sistemico di funzionamento del servizio scolastico, all'interno del quale la singola misura rilevata acquista significato in relazione alle altre misure. Il modello descrittivo di riferimento, a cui si ispirano anche le applicazioni nei servizi educativi, è quello di un insieme di input che si trasformano in output attraverso una serie di processi di trasformazione situati in un determinato contesto;
- è *tecnico*, in quanto si struttura in un insieme di indici, di espressioni di calcolo, di procedure di elaborazione che mirano a neutralizzare – o, più precisamente, a tenere sotto controllo – la componente soggettiva propria di qualsiasi processo valutativo. La stessa nozione di indicatore rimanda alla definizione di "evidenze osservabili", di rilevatori della realtà fenomenica la cui registrazione non è condizionata dal soggetto o dai soggetti che compiono l'osservazione;
- è *descrittivo*, in quanto mira a descrivere e quantificare dei fenomeni utili a rappresentare il proprio oggetto di osservazione. La sua azione rimane sul piano dell'anamnesi, della raccolta

sistematica di dati e informazioni utili ad una successiva diagnosi e/o individuazione di interventi correttivi. La stessa metafora del cruscotto, spesso impiegata per rappresentare un sistema di indicatori, mette in evidenza la natura descrittiva di un monitoraggio basato su indicatori.

Se l'autoanalisi di istituto e le esperienze di monitoraggio basato su indicatori si qualificano per un approccio *bottom-up* al tema della qualità, fondato sul passaggio dalle evidenze empiriche alla costruzione di un'idea di qualità, i restanti due livelli di analisi della qualità si basano su un approccio *top-down*, centrato sulla transizione da un modello di qualità alle osservazioni empiriche. Nelle procedure di *accreditamento* si mira a verificare la congruenza tra le modalità di funzionamento del singolo servizio formativo ed un insieme di parametri e di condizioni predefinite. La definizione dell'idea di qualità avviene a priori, in termini di strutturazione di un modello di servizio formativo dotato di determinati requisiti che costituisce il riferimento per la valutazione della specifica realtà scolastica.

L'accreditamento può, a sua volta, distinguersi in interno ed esterno, a seconda che il modello di qualità assunto a riferimento venga convenzionato all'interno di una struttura associativa di natura professionale, culturale, politica o religiosa o definito normativamente da un'autorità pubblica. Lo stesso scopo della procedura di accreditamento risulta profondamente diverso: nel caso dell'*accreditamento interno* si tratta di accertare l'appartenenza della singola realtà formativa ad una determinata struttura associativa caratterizzata da una propria idea di qualità. Tale compito è affidato ai soggetti erogatori del servizio formativo, ovvero al personale dirigente e al personale docente che operano nella struttura formativa. Si tratta di un *soggetto di parte prima*, in quanto direttamente responsabile dell'erogazione del processo formativo. Il modello di qualità viene definito all'interno della struttura associativa e la verifica della corrispondenza tra la singola realtà formativa e i requisiti previsti dal modello rappresenta la condizione per l'appartenenza alla struttura associativa stessa.

Le esperienze di accreditamento interno sono quasi totalmente assenti nel nostro Paese, ma sono diffuse in altri contesti culturali, ad esempio nel sistema formativo statunitense. In un sistema caratterizzato da una pluralità di offerte formative – spesso connotate sul piano culturale, ideologico e religioso – le forme di accreditamento interno assolvono la funzione di legittimare alcuni tratti peculiari della specifica realtà formativa in termini di appartenenza ad una determinata struttura associativa e, quindi, di congruenza con una proposta formativa culturalmente connotata.

Nelle forme di *accreditamento esterno* il compito di definire un determinato modello di qualità e verificarne la presenza nella concreta realtà osservata è affidato ad un'autorità pubblica. Si tratta di un *soggetto di parte seconda*, in quanto coinvolto nel processo formativo in qualità di committente o in qualità di soggetto regolatore del sistema formativo, avente il compito di assicurare la presenza di determinate condizioni di esercizio su cui impostare la relazione tra coloro che richiedono specifici servizi formativi e coloro che li offrono.

La loro finalizzazione è quella di assicurare l'esistenza di specifiche condizioni minimali per lo svolgimento di un determinato processo formativo, coerentemente con il ruolo di finanziatore e di regolatore di un sistema formativo affidato all'autorità pubblica che ha il compito di gestire le procedure di accreditamento. Contrariamente alle forme di accreditamento interno non si tratta, in questo caso, di verificare la congruenza con una determinata proposta formativa culturalmente orientata, bensì di accertare alcune condizioni minimali di funzionamento per partecipare ad un sistema formativo regolato da un'autorità pubblica.

Nelle procedure di *certificazione della qualità*, infine, la funzione valutativa viene affidata ad un *soggetto di parte terza*, ovvero non direttamente coinvolto nel processo formativo né in qualità di erogatore, né di committente, né di destinatario: un soggetto indipendente al quale spetta di accertare l'esistenza dei parametri e delle condizioni di qualità previste dalle norme internazionali. Le norme ISO (International Organization for Standardization), una federazione mondiale di organismi di normazione nazionali, richiedono un processo di interpretazione e contestualizzazione in rapporto alle caratteristiche degli specifici prodotti/servizi a cui vengono



applicate, particolarmente delicato e complesso nel caso dei servizi formativi. In rapporto a tale processo, di cui sono parte attiva gli stessi soggetti erogatori del servizio, viene messo in atto da parte dell'ente certificatore la procedura di controllo della corrispondenza tra le modalità di erogazione del servizio attuato e le indicazioni normative di riferimento.

#### BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

ALLULLI G., *Le misure della qualità*, SEAM, Roma 2000.

BARZANÒ G. – S. MOSCA – J. SCHEERENS (a cura di), *L'autovalutazione nella scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2000.

CASTOLDI M., *Autoanalisi di Istituto: percorsi e strumenti di autovalutazione*, Tecnodid, Napoli 2002.

CASTOLDI M. (a cura di), *Scuola sotto esame*, La Scuola, Brescia 2000.

CENERINI G. – N. BOTTANI (a cura di), *Una pagella per la scuola*, Erickson, Trento 2003.

KEMMIS S., *Seven principles for Programm Evaluation in Curriculum Development and Innovation*, in «Journal of Curriculum Studies», 1982, 3, pp. 221-40.

LICHTNER M., *La qualità delle azioni formative*, Angeli, Milano 1999.

NORMANN R., *La gestione strategica dei servizi*, ETAS Libri, Milano 1985.

NORMANN R., *Ridisegnare l'impresa*, ETAS Libri, Milano 2002.

SCHRATZ M. – L. BJAKOBSEN – J. MACBEATH – D. MEURET, *Autovalutazione e cambiamento attivo nella scuola*, Erickson, Trento 2003.

WEICK K., *Senso e significato nell'organizzazione*, Cortina Editore, Milano 1997 (edizione originale 1995).