

ORGANIZZAZIONE, QUALITÀ' E VALUTAZIONE NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

di Silvano Tagliagambe

Lo scopo di questo contributo, scritto in occasione dei corsi Quite sul tema "Qualità dell'educazione: le relazioni nel processo di insegnamento-apprendimento", è quello di inserire la questione della valutazione del sistema scolastico nazionale nel suo complesso e nelle singole componenti nelle quali esso si articola, gli istituti autonomi, nel contesto di una riflessione generale sulla natura della scuola come organizzazione specifica e di un'analisi approfondita del concetto di "qualità", che del processo di valutazione costituisce l'oggetto e lo scopo.

Organizzazione, valutazione, qualità e autonomia sono dunque le parole chiave del discorso che si cercherà di sviluppare e che si concentrerà, oltre che sulla definizione di ciascuno di questi termini, sui nessi e sulle interrelazioni tra di essi.

Premessa

La valutazione, se correttamente intesa, è un processo complesso, di natura necessariamente sistemica, che va condotto e sviluppato assumendo come input l'*organizzazione* del sistema scolastico nella sua globalità e delle unità che lo compongono; come output i *risultati* che esso produce, e come oggetto di analisi e di studio la *qualità* dell'organizzazione in tutti i suoi aspetti (qualità dell'istruzione come sistema, qualità dell'istituzione scolastica autonoma, qualità dell'insegnamento, qualità del curriculum). Essa presuppone quindi una chiara comprensione sia della natura di ciascuno degli elementi in gioco, sia delle loro relazioni reciproche e interazioni. Ecco perché inizialmente l'analisi verrà scomposta, concentrandosi su ciascuna di queste caratteristiche di base, per poi affrontare il problema dell'approfondimento della natura del tessuto relazionale che le lega.

Organizzazione

La scuola, considerata sia come sistema, sia come specifica istituzione che fa parte di quest'ultimo, è, in primo luogo, un'*organizzazione*. La definizione iniziale e astratta di quest'ultimo termine fa generalmente riferimento al suo carattere di collettività qualunque di soggetti umani, orientati al conseguimento di finalità sulla base di un insieme di regole formali o non formali, definite o meno, in connessione con un processo di negoziazione tra gli stessi soggetti umani, eventualmente solo implicito.

Questa definizione è abbastanza astratta da poter essere considerata sottostante alla diverse teorie in tema di organizzazione, a prescindere dai loro tratti distintivi e dalle loro differenze. Essa si incardina sull'idea che un'organizzazione, nonostante la molteplicità degli elementi da cui è costituita e a partire dai quali può essere descritta (soggetti, fini, risorse, comportamenti, regole, ruoli, responsabilità) è comunque caratterizzabile soprattutto come "sistema di relazioni". Si tratta, in primo luogo, delle relazioni che devono necessariamente instaurarsi tra i soggetti perché essi possano perseguire "insieme" le finalità stabilite; e, in secondo luogo, di quelle che devono sussistere tra i suoi componenti, da una parte, e altre entità organizzative con i rispettivi agenti, dall'altra.

Per semplicità espositiva questi due tipi di relazioni possono essere distinti etichettandoli, rispettivamente, come "*relazioni interne*" e "*relazioni esterne*", purché questa differenziazione venga presa con il necessario, classico beneficio d'inventario. A motivo della specifica natura dell'organizzazione, infatti, le relazioni esterne e quelle interne si alimentano e si condizionano reciprocamente.

Tradizionalmente, nell'ambito delle "relazioni interne" si distingue tra relazioni gerarchiche, relazioni funzionali e relazioni di comunicazione. Le relazioni gerarchiche attengono ai "rapporti di potere" che si stabiliscono tra i soggetti in connessione con il diverso grado di capacità decisionale e di responsabilità operativa ad essi attribuita. Le relazioni funzionali si riferiscono ai soggetti connessi

con le funzioni da svolgere e, quindi, con il collegamento e il coordinamento da instaurare tra i compiti che ognuno deve svolgere e, più in generale, tra le sequenze di attività. Le relazioni di comunicazione costituiscono, a nostro parere, una categoria di relazioni "altre", cioè diverse da quelle gerarchiche o formali (quali per esempio potrebbero essere le relazioni di staff) e, comunque, dovrebbero essere denominate con una qualificazione differente, posto che, in definitiva, anche le relazioni gerarchiche e quelle funzionali si estrinsecano in "comunicazioni".

Una distinzione maggiormente esplicativa, rispetto a quella ora presentata, distingue le "relazioni normative", cioè quelle derivanti da norme o regole appositamente stabilite e formalmente adottate e imposte a tutti i soggetti dell'organizzazione, dalle relazioni comportamentali, cioè non espressamente programmate, bensì connesse con i comportamenti "naturalisti" (aventi base nei sentimenti e nei valori individuali) che i soggetti umani dell'organizzazione pongono in essere indipendentemente dalle regole formali previste.

E' da notare che gli autori che dettero origine alla moderna Teoria dell'organizzazione, ad iniziare da W.F. Taylor¹ ed H. Fayol² (e dei loro primi seguaci) si sono ispirati ad una concezione che, implicitamente o esplicitamente, supponeva solo l'esistenza di relazioni normative, formali. Vari altri autori hanno seguito la stessa supposizione.

In questo quadro di riferimento, è dato notare che ancora oggi l'organizzazione di cui si tratta, viene qualificata "organizzazione formale", proprio perché si allude al fatto che essa si basa su finalità, regole e relazioni *formalmente stabilite*.

Se questa impostazione fosse corretta ed esaustiva, le relazioni che si instaurerebbero di fatto tra i soggetti dell'organizzazione-entità sarebbero tutte di tipo normativo, cioè formalmente sancite a priori. Tuttavia, come hanno avuto modo di dimostrare con certezza le scuole di pensiero organizzativo più recenti a partire da quella di Helton Mayo (Scuola delle Relazioni Umane)³ e come peraltro è intuibile, oltre che rapporti formali, e "normativamente" regolati, si creano sempre rapporti non "regolati" in anticipo, forse non previsti, che comunque non rientrano negli schemi gerarchici, funzionali e di comunicazione predeterminati. Si tratta di relazioni che si creano di fatto in connessione con le dinamiche intersoggettive che sarebbe illusorio prevedere e regolare a priori in modo totale e che hanno radice in quella fondamentale prerogativa che deve essere ricercata e favorita in ogni soggetto costituente l'organizzazione, cioè nella creatività. L'ovvia esigenza di lasciare il dovuto spazio a quest'ultima, nell'interesse delle stesse organizzazioni che non possono che trarre giovamento dalla capacità di innovare e di escogitare soluzioni inedite da parte dei propri componenti, implica che, nello svolgimento delle attività, ci si possa trovare in presenza di situazioni in precedenza non previste, né tantomeno specificamente sottoposte a norme formali.

Analogha considerazione vale a proposito del fatto che l'organizzazione, quale sistema che si trova in relazione con il suo esterno, svolga senza soluzione di continuità un'intensa attività di adattamento attivo, ossia di interiorizzazione degli influssi esterni in modo funzionale alla propria esistenza. Posto che l'esterno delle organizzazioni è notoriamente caratterizzato da un elevato tasso di mutamento⁴, non mai compiutamente prevedibile, risulta che l'organizzazione, nel trattare in modo attivo gli influssi esterni, deve affrontare anche situazioni non previste e, a maggior ragione, non definite da precise norme riferibili all'azione dei soggetti.

Tutto questo rende plausibile l'ipotesi che le relazioni organizzative siano di tipo differente, cioè in parte previste e sottoposte a norme operative in precedenza e, in parte, non formalizzate in anticipo e lasciate alla discrezionalità reattiva dei soggetti.

Se la precedente considerazione si arricchisce con il riferimento a quei comportamenti che si basano su un'interpretazione della "norma" non esattamente conforme ad un'eventuale interpretazione autentica, e pure a quei comportamenti devianti ancorché non eversivi, si

¹ W. Taylor, *Scientific Management*, 1911. L'edizione alla quale ci si riferisce è stata pubblicata nel 1948 da Hayer Brothers, New York (trad. it., *L'organizzazione scientifica del lavoro*, Etas Kompass, Milano, 1967).

² H. Fayol, *Administration industrielle et générale: prévoyance, organisation, commandement, coordination, contrôle*, Dunod, Parigi, 1925 (trad. it. *Direzione industriale e generale*, Franco Angeli, Milano, 1967).

³ H. Mayo, *The Social Problems of an Industrial Civilization*, Product School of Business Administration, Harvard University, Boston, 1947 (trad. it.: *La civiltà industriale*, UTET, Torino, 1969).

⁴ Le implicazioni che derivano alle imprese e, più in generale alle organizzazioni, dall'elevato tasso di cambiamento che caratterizza i vari ambienti sono analizzate in E. Giudici, *I mutamenti nelle relazioni impresa-ambiente*, Giuffrè, Milano, 1997.

comprende come il modo di operare dei soggetti umani componenti le organizzazioni solo in parte possa essere considerato corrispondente a norme prescritte e quindi a finalità e regole esplicitamente formalizzate.

E' certo comunque che il complesso di relazioni che in ogni organizzazione, intesa come entità specifica, si creano tra i soggetti umani sono di tipo formale (corrispondenti a "norme" organizzative emanate e attese) e di tipo non formale (corrispondenti a comportamenti riconducibili a dati psicologici e sociologici non definiti a priori, o non esplicitamente attesi).

Le relazioni di tipo non formale possono essere "neutrali" e quindi aggiuntive rispetto a quelle formali, ovvero possono essere avversative o rettificative di queste ultime

E' altresì vero che le relazioni formali e le relazioni non formali, siano queste ultime aggiuntive e siano costitutive, possono avere grandi dimensioni di importanza e in taluni casi, può avvenire che qualche relazione non formale risulti preminente rispetto a relazioni formali.

Le varie relazioni (formali e non formali) si intersecano, si combinano e si alimentano reciprocamente formando un intreccio complesso, ma facilmente definibile nel suo insieme, né risulta agevole distinguere la parte formale dell'intreccio da quella non formale.

Valutazione delle organizzazioni.

Peter Drucker reputa che l'informazione necessaria per valutare l'attività delle organizzazioni richieda quattro tipi di "strumenti diagnostici": le *informazioni di base*, le *informazioni sulla produttività*, le *informazioni sulle competenze*, le *informazioni sull'allocazione delle risorse*.

Facendo perno su queste informazioni vengono enucleati e definiti i *criteri di organizzazione*: quelli quali fa, di preferenza, riferimento l'attuale Teoria dell'organizzazione sono i seguenti:

- *Razionalità organizzativa*, di volta in volta postulata per il tramite della previsione di efficienza, di efficacia, di qualità e di altre fattispecie;
- *Flessibilità* nella "gestione del personale" e nella concezione delle strutture operative: espressione di flessibilità è l'impegno per favorire la mobilità del personale e per l'adattamento delle competenze rispetto alle nuove esigenze;
- *Creatività*, soprattutto nella ricerca delle soluzioni, ossia sviluppo delle attitudini al problem solving;
- *Orientamento al risultato* in sostituzione al tradizionale orientamento all'adattamento;
- *Responsabilità e motivazione del personale*;
- *Propensione al lavoro di gruppo* e all'instaurazione di congrui rapporti di elaborazione;
- *Riduzione, quanto più possibile, dei livelli gerarchici della linea*, in modo che si possa realizzare "un'organizzazione corta", tale da consentire il miglioramento dei sistemi di comunicazione e di controllo, lo snellimento delle procedure e la riduzione delle incombenze burocratiche ausiliarie, dei tempi di realizzazione delle attività e dei costi;

Con particolare riferimento alle unità della Pubblica amministrazione, vengono enucleati i seguenti criteri:

- *Trasparenza* e pubblicità di atti e procedimenti;
- *Articolazione delle unità organizzative in termini di omogeneità* delle corrispondenti funzioni;
- *Individuazione dei centri di imputazione delle responsabilità*;
- *Determinazione del responsabile del procedimento* e delle unità organizzative competenti.

Questi criteri fanno riferimento, in primo luogo, alla capacità, da parte delle organizzazioni, di *programmare le proprie attività*, cioè di impegnarsi nello svolgimento di quell'attività intellettuale, che consiste nell'ideazione e definizione degli *obiettivi* da conseguire in concreto e delle cosiddette "*vie gestionali*", ossia delle tecniche, condizioni, modalità operative e simili, che devono supportare il conseguimento degli obiettivi medesimi.

La formulazione di questi ultimi e delle relative "vie gestionali" impone un impegno che deve portare il più possibile alla *quantificazione* dei risultati da conseguire e deve passare attraverso un'adeguata indagine, scomponibile nelle due seguenti fasi logiche:

- ◆ *Problem solving*, che consiste nella ricerca di tutte le possibili alternative di obiettivi e vie gestionali: è questa un'attività tipicamente creativa e particolarmente importante per la programmazione, posto che costituisce la base di una gamma di obiettivi e delle conseguenti "vie gestionali", nell'ambito della quale, per definizione, sono inseriti anche quelli che si devono poi selezionare e porre a base dell'attività. In questa fase non ci si preoccupa di attribuire un particolare valore alla scelta, mentre si tende ad aumentare in massimo grado le possibilità e le opportunità;
- ◆ *Decision making*, concernente la parametrizzazione, sulla base di elementi di valutazione prescelti, di ciascuno degli obiettivi e delle relative "vie gestionali", risultanti dal problem solving. Questa fase, pertanto, consiste in un'attività di *calcolo e di selezione dei risultati del calcolo*. In proposito è utile ricordare che nella teoria classica e neoclassica (soprattutto prima delle proposte teoriche di Herbert Simon), la scelta degli obiettivi e delle vie gestionali veniva postulata sulla base del presupposto dell'*ottimalità*, nel senso che si ricercava il risultato ottimo, la migliore delle soluzioni teoricamente possibili. Questa ipotesi operativa presuppone la disponibilità, da parte dei decisori, di condizioni di "razionalità assoluta", le quali peraltro, come evidenziano i risultati della moderna metodologia della ricerca scientifica, sono fuori della portata degli agenti umani, a motivo non solo della carenza di dati, informazioni e conoscenze, ma anche e soprattutto per l'oggettiva complessità della situazioni e dei sistemi che vengono studiati, per la loro dinamicità, per la presenza di valori rilevanti ma non quantificabili ecc. Sulla base di tale constatazione la tendenza dei decisori nel formulare la parametrizzazione in ambito di decision marking assume il connotato di ricerca degli *obiettivi soddisfacenti in condizioni, appunto, di razionalità limitata*. La situazione in cui essi si trovano risulta, pertanto, assimilabile a quella di un giocatore di scacchi che si accontenti di vincere la partita (obiettivo soddisfacente, che può essere raggiunto seguendo più strategie alternative) e non di giocarla in modo perfetto (obiettivo ottimale, per conseguire il quale c'è un'unica strategia, la migliore possibile appunto).

Va sottolineato che la maggior parte dei contributi scientifici, ai quali solitamente ci si riferisce quando si parla di "organizzazione" in generale, hanno per oggetto tematiche organizzative inerenti una specifica classe di organizzazioni, cioè le imprese: come oggetto di studio è stata quindi assunta l'organizzazione dell'impresa e non l'organizzazione tout court e ciò è avvenuto soprattutto nei primi decenni di analisi teorica.

Maggiori sono le elaborazioni teoriche relative alle unità della pubblica amministrazione, e soprattutto alle non-profit organization, che si ritrovano negli apporti più recenti e che si riferiscono, di preferenza, a quello che W.R. Scott⁵ chiama "il paradigma del sistema aperto".

Questa denominazione si riferisce all'impegno profuso, dall'autore in questione, al fine di raggruppare i contributi scientifici formulati dai diversi studiosi e le scuole scientifiche di appartenenza in tre paradigmi esplicativi, cui corrispondono tre distinte concezioni:

- il "*paradigma del sistema razionale*", tutto incentrato sulla "formalità" e precisa individuazione di finalità, regole e relazioni;
- il "*paradigma del sistema naturale*", che attribuisce rilievo anche ai comportamenti aventi base in scelte individuali, non riferibili a quanto formalmente stabilito;
- il "*paradigma del sistema aperto*", appunto, che attribuisce rilievo anche agli effetti delle relazioni esterne e alla specificità degli interessi e delle diverse categorie di soggetti partecipanti, pur nella comune prospettiva posta dall'unitaria missione dell'organizzazione. Per rendere compatibili gli interessi specifici di ogni sottosistema con quello generale del sistema, si rende necessario un significativo processo di negoziazione.

⁵ W.R. Scott, *Organizations. Rational, Natural and Open Systems*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1981 (trad. it., *Le Organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1985).

Sulla base del riferimento a questi diversi paradigmi sono stati offerti contributi scientifici che presentano, certamente, differenze significative rispetto alla concezione dell'organizzazione e dei suoi elementi costitutivi, ma che non necessariamente devono essere considerate in opposizione reciproca, fino a rendere necessaria una definizione di organizzazione che sia di esclusiva pertinenza di ciascun paradigma e di ciascuna scuola.

Una costante, che si ritrova comunque nei vari contributi scientifici e li accomuna, indipendentemente dalle differenze di orientamento e di ambito privilegiato di riferimento (le imprese, le unità della pubblica amministrazione, le non-profit organization), è costituita dal richiamo, implicito o esplicito, al vincolo posto per ogni classe di organizzazione del rispetto dei principi di razionalità organizzativa individuati, segnatamente, nell'*efficienza* e nell'*efficacia*.

Al di là dell'iniziale concetto tecnico di efficienza, e quindi del suo riferimento al conseguimento del risultato voluto con il minimo impiego di risorse o, il che è lo stesso, all'ottenimento del massimo risultato con le risorse disponibili, i contributi di H.A. Simon⁶, concernenti, come si è detto, le condizioni di razionalità limitata in cui si vengono a trovare i decisori delle organizzazioni, consentono un significativo aggiornamento dello stesso concetto tecnico di efficienza, che dal suo punto di vista può essere considerato come la condizione per la quale si ottiene il risultato voluto con un impiego soddisfacente di risorse o, analogamente, con l'impiego delle risorse disponibili.

Il concetto di efficacia fa invece riferimento alla compatibilità tra uno standard operativo ritenuto valido e l'attività effettivamente svolta: è efficace l'azione che può essere qualificata come uguale o migliore rispetto allo standard previsto.

Ovviamente, sia il concetto di efficienza che il concetto di efficacia vengono proposti in modo vario e talvolta solo implicito, ma sarebbe anche agevole constatare come tutte le soluzioni organizzative previste risultino comunque informate a queste due condizioni.

In non pochi contributi il riferimento ad esse viene avvalorato sulla base di altri concetti che, a ben vedere, non possono che essere ricompresi nei primi due. E' così, per esempio, per il concetto di economicità che consiste nell'ottenimento di un risultato dell'attività, il cui valore sia superiore o almeno uguale ai costi che si sostengono per la stessa.

Orbene, è insito nella razionalità propria dei concetti di efficienza e di efficacia il non intraprendere attività il cui risultato abbia un valore inferiore al costo, con l'ovvia precisazione che il risultato non possa essere misurato esclusivamente in termini di ricavi, bensì, più in generale, in termini di benefici che, almeno in parte, possano prescindere da ricavi come, comunque, avviene nel caso delle unità della Pubblica amministrazione e nel caso delle non-profit organization. Sarebbe infatti, problematico misurare il valore di un'organizzazione di volontariato facendo riferimento esclusivamente ai ricavi che essa è in grado di conseguire.

D'altro canto, la misurazione dell'economicità nel caso delle organizzazioni per le quali la valutazione del risultato si deve fare essenzialmente in termini di ricavi e costi (le imprese) assume più specificamente il contenuto di redditività, che è il rapporto percentuale tra la differenza tra i ricavi e i costi, cioè il reddito e il capitale di riferimento. Più esattamente, questo capitale nelle imprese è il capitale proprio, posto che il capitale di terzi trova comunque remunerazione e determina un costo che specificamente si denomina "interessi passivi" (o in modo analogo).

Un ultimo elemento parametrico, utilizzabile quale misurazione parziale di qualche aspetto di efficienza e di efficacia organizzativa, assume la denominazione di *produttività*. Questo concetto si riferisce al rapporto tra fattore di produzione utilizzato e risultato ottenuto: gli esempi che a tal proposito possono farsi sono molteplici, quali la resa di prodotto agricolo per ettaro, la quantità di latte per pecora, il numero di registrazioni contabili effettuate per ora di lavoro, il numero di revisioni tecniche svolte per giornata, ecc.

In definitiva, possiamo affermare che, in un'analisi generale, il riferimento ai principi di razionalità organizzativa deve essere comunque riferito all'efficienza e all'efficacia, seppure nell'accezione adeguata ai più recenti contributi scientifici.

La qualità come criterio di valutazione delle organizzazioni.

⁶ H.A. Simon, *Administrative Behaviour*, The Macmillan Company, New York, 1957 (trad. it., *Il comportamento amministrativo*, Il Mulino, Bologna, 1958).

Nelle più recenti teorizzazioni sul management è stata proposta la *Teoria sulla Qualità Totale*, che in qualche modo costituisce la riformulazione, secondo una nuova prospettiva, dei tradizionali concetti di efficienza e di efficacia.

Agli inizi, questa metodologia aveva connotati essenzialmente *statistici*, legati alla seguente tesi fondamentale: la qualità del prodotto industriale è tale per cui le varianti che essa fa accusare sono un elemento negativo, sono un elemento che diminuisce il valore del prodotto. Un prodotto che si presenta, contrariamente alla volontà del produttore, differenziato, con caratteristiche parzialmente diverse, non volute, è un prodotto che perde valore. E' da richiamare l'attenzione sull'espressione "non volute", perché talvolta i prodotti vengono per quanto è possibile differenziati in relazione a quella che si definisce la "segmentazione del mercato", cioè un tentativo di relazionare la specificità del prodotto alla specificità della domanda. In questo modo si cerca di differenziare, nei limiti del possibile, il prodotto proprio per raccogliere un'articolazione maggiore della domanda.

A proporre questo metodo furono, indipendentemente l'uno dall'altro, Edward Deming⁷, uno statistico americano, e Joseph Juran⁸, un ingegnere elettronico rumeno, naturalizzato americano, i quali non si riferivano a quest'ultima accezione di differenziazione, bensì, appunto, all'accertamento di differenze qualitative *non volute*, che costituiscono, come detto, una circostanza negativa per la possibilità di collocazione del prodotto nel mercato, e comunque di relazionarsi con l'utente. Quest'ultimo, che si rivolge per i suoi bisogni a un'organizzazione, ha infatti bisogno di un prodotto definito, riconoscibile, cioè omogeneo.

Deming e Juran introdussero il cosiddetto "*controllo statistico di qualità*", basato sull'individuazione di un campione statisticamente rappresentativo dell'intero universo dei prodotti da analizzare: sulla base dello studio campione si poteva accertare se, effettivamente, ci fossero delle differenze qualitative non volute. In tal caso, sulla base della regola dell'inferenza statistica, si può concludere che esse siano, più in generale, rinvenibili nell'intero universo dei prodotti. Se risultano superiori a limiti predeterminati, sono da considerarsi negative, e quindi occorre intervenire per evitarne la relativa offerta.

Inizialmente Juran si discostò da Deming, nel senso che intuì subito che la qualità dei prodotti, come dei servizi, non può essere considerata esclusivamente un fatto tecnico, un fatto materiale: ci sono elementi di rilievo che vanno al di là di questi ultimi e che rendono necessario intervenire a monte e a valle della scoperta della diversità non voluta, per porre sotto controllo la situazione, in modo da consentire non solo di eliminare le differenze accertate, ma anche di rimuovere la stessa possibilità che differenze non volute si verificassero.

Su tale concetto generale era d'accordo anche Deming, il quale però cercava di evitare la differenza di qualità ricorrendo, almeno inizialmente, a misure di tipo tecnico (funzionamento delle macchine, caratteristiche delle materie prime introdotte nel processo, modo di trattare il prodotto finito, modo in cui questo veniva depositato nei magazzini per le scorte). Juran intuì che occorre intervenire non solo sugli elementi materiali, ma piuttosto sui *soggetti umani*, cioè su coloro che ponevano in essere le operazioni di approvvigionamento, di trasformazione, di gestione delle scorte, di distribuzione. Si trattava, in altri termini, di porre sotto controllo l'intero processo produttivo, concentrando in particolare l'attenzione su coloro che ne sono gli autentici artefici, i soggetti umani.

Tale intuizione costituisce la base della metodologia della qualità totale, che ebbe molto successo negli anni '70 in Giappone. Solo quando, da un approccio meramente o prevalentemente tecnico, basato sul controllo statistico di qualità, essa si sviluppò in modo da *valorizzare in pieno la dimensione umana del fenomeno*, assumendo una caratterizzazione molto diversa, si diffuse e si affermò in tutto il mondo. Il motivo è semplice, e risiede proprio nel fatto che la qualità totale (T.Q.) si applica alle organizzazioni, le quali, come si è visto, sono entità di molteplice natura e specie, accomunate dal fatto di essere, in ogni caso, un insieme di soggetti umani che svolgono insieme determinate attività che da soli non potrebbero realizzare in modo altrettanto efficiente ed efficace. Gli artefici del loro successo o insuccesso, qualunque ne siano le cause, sono quindi sempre e comunque gli uomini.

⁷ W.E. Deming, *Quality, Productivity and Competitive Position*, MIT, Center for advanced Engineering Study, Massachusetts, 1982.

⁸ J.M. Juran, *Quality Control Handbook*, McGraw-Hill, New York, Toronto, London, 1951.

La “qualità totale”, come è intesa oggi, corrisponde esattamente alla combinazione dei concetti di efficienza e di efficacia: infatti, poiché l'impresa operi in condizioni di qualità totale deve essere, appunto, efficiente ed efficace rispetto ad ogni suo elemento.

I principi della T.Q. sono i seguenti:

- *Product quality first* (prima di tutto la qualità totale);
- *Market-in* (il concetto di mercato va portato all'interno dell'impresa);
- *Nextun down-stream shops are customers* (i reparti o uffici a valle di ciascun ufficio devono essere considerati alla stregua di veri e propri clienti);
- *Vital few* (le cose che contano sono poche);
- *Control by fact* (il controllo deve essere effettuato attraverso i fatti e i dati);
- *In-process control* (il controllo si fa nel corso del processo, mentre si svolgono le attività);
- *Standardization* (standardizzazione);
- *Control dispersion* (controllo della dispersione);
- *Control the upper-stream function* (imporsi il controllo della funzione essenziale);
- *Statistical methods utilization* (utilizzare per quanto possibile i metodi statistici);
- *Q.C. circle activity* (realizzazione dei circoli di qualità).

A proposito di questi principi va rilevato che, per quanto utili e interessanti essi siano, non possono e non devono far dimenticare un altro principio fondamentale, evidenziato e valorizzato dalle stesse teorie dell'organizzazione e del management: si tratta della cosiddetta “*contingenza*”, in base alla quale non solo le organizzazioni possono essere assai diverse l'una dall'altra, ma bisogna altresì tener conto del fatto che ciascuna di esse cambia con il passare del tempo. L'universo delle organizzazioni è, pertanto, caratterizzato da una “varietà” e “variabilità” che rende problematico trovare criteri di valutazione della razionalità della loro gestione validi per tutte e per sempre.

Qualche riflessione ulteriore sul problema della qualità.

La rapida e sommaria ricostruzione del percorso che ha portato all'introduzione della “qualità totale” come criterio di valutazione delle organizzazioni ha permesso di appurare la forte connotazione dell'uso specifico che veniva fatto di questo concetto all'interno delle teorie del management in termini di “controllo statistico” e di orientamento verso la standardizzazione del prodotto, attraverso il contenimento e, possibilmente, l'eliminazione non solo delle differenze accertate, ma anche della stessa possibilità che si verificano differenze non volute. Non a caso tra i principi della qualità figurano, come si è appena visto, la standardizzazione, il controllo della dispersione, l'esigenza di utilizzare, per quanto possibile, i metodi statistici.

Il richiamo a questi aspetti è il risultato e la conseguenza dell'esigenza di poter trattare il discorso relativo alla qualità in modo il più possibile *oggettivo*, facendolo uscire dalla forte ipotesi che, almeno a prima vista, su tale discorso sembrano avere le valutazioni di tipo puramente soggettivo. Questa esigenza è condivisa anche da autori che impostano la questione relativa alla qualità esaltando la specificità di quest'ultima e sottolineando, per questo, la radicale antitesi dei criteri attraverso i quali essa può essere definita e gestita rispetto ad ogni approccio di tipo quantitativo. Tra questi autori spicca, per originalità e profondità di analisi, Robert M. Pirsig, che in quella straordinaria sua opera prima, dal titolo *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*⁹, ci offre un esame suggestivo e quanto mai attuale del concetto di qualità.

Secondo Fedro, il protagonista del romanzo, il modo è composto di tre elementi: mente, materia e, appunto, Qualità. “Egli notò”, scrive Pirsig a proposito di quest'ultima, “che, benché normalmente la Qualità sia associata agli oggetti, talvolta le sensazioni di Qualità si verificano senza la loro presenza. Questo, sulle prime, lo aveva indotto a pensare che forse la Qualità era soggettiva, ma d'altra parte il piacere soggettivo non era quello che lui intendeva per Qualità. La Qualità fa

⁹ R.M. Pirsig, *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*, Adelphi, Milano, 1990.

diminuire la soggettività. La Qualità fa uscire da se stessi, rende consapevoli del mondo circostante. La Qualità è *l'opposto* della soggettività¹⁰.

Questa necessità di liberare la qualità dall'ipoteca della soggettività non deve però indurci, secondo Pirsig, a cadere nell'errore opposto, quello di assimilarla alla quantità. La transizione da quest'ultima alla qualità implica, infatti, un cambiamento non solo dei criteri di valutazione, ma anche dei soggetti che sono protagonisti delle scelte relative. La quantità può essere gestita *dall'esterno* o *dall'alto*, perché le valutazioni che hanno per oggetto variabili quantitative sono effettuate in base a regole standard, essendo chiaro, per definizione, che uno in più è sempre meglio che uno in meno. La qualità, invece, è un discorso difficilmente definibile dall'esterno o dall'alto. Come sottolinea Rullani, un economista aziendale, esperto di strategie d'impresa, "volere maggiore qualità significa, in realtà, reclamare maggiore possibilità di *autoorganizzare* la propria vita, scegliendo –individualmente o in gruppi comunitari, che cosa sapere o che cosa fare, seguendo la propria idea di quale sia la qualità per cui vale davvero la pena darsi da fare. Tecnicamente, si può cercare di imbastire qualche procedura di valutazione "neutrale" sulla bontà del servizio offerto agli utenti dall'università, da un ospedale o da una rete di trasporti. Ma se si guardano gli aspetti complessi che veramente interessano l'utente, è facile capire che l'unica vera valutazione che conta è direttamente la sua, che può dare importanza o meno a fattori che la valutazione tecnica non sa come 'pesare'. La qualità non può essere, dunque, *né definita né elargita dall'esterno, ma deve essere elaborata in modo autonomo, dal basso*, assumendosene la responsabilità e i rischi"¹¹.

E' per questo che il discorso relativo alla qualità è stato accompagnato, e si è venuto via via intrecciando sempre di più, con quello riguardante i "sistemi autoorganizzanti", o "autoorganizzativi", la cui caratteristica essenziale è l'*autonomia*. Supponiamo, per chiarire questo nesso tra autoorganizzazione e autonomia, di voler definire in che cosa consista quest'ultima, assumendola come chiave di un discorso nell'ambito del quale la spiegazione di ciò che accade a un'organizzazione qualsiasi non va ricercata tutta o in parte preponderante nelle condizioni esterne ma nella "morfologia intrinseca" che la connota. Per raggiungere il nostro scopo potremmo utilmente partire dalla seguente definizione: assumiamo che un'organizzazione formale sia autonoma se le conseguenze delle operazioni e dei processi che essa attiva e pone in essere sono, ancora, operazioni e processi *endogeni* dell'organizzazione, per cui la definizione dell'attività in un punto x qualunque di essa è funzione dell'attività nei punti y, per tutti gli y connessi a x.

Supponiamo ora di essere un nodo qualunque (ad esempio un singolo istituto) inserito all'interno di un sistema scolastico (nazionale o regionale) organizzato e collocato, pertanto, in un determinato punto x di un insieme integrato e fortemente strutturato. Che cosa determinerà lo stato di attività di questo specifico istituto? Certo la sua organizzazione interna ma, in modo imprescindibile, anche il confronto di quanto avviene in esso con l'attività che si svolge in molti altri punti y del sistema che sono connessi a x. Ci si può allora chiedere che cosa ne sarebbe dell'attività dell'istituto in questione se esso si trovasse invece dislocato in uno di questi altri punti y (in un'altra provincia, o in un'altra regione). Se si registra questo mutamento di dislocazione e, conseguentemente, di prospettiva, essa sarebbe il risultato del confronto della sua attività con molti altri punti fra i quali, in tal caso, vi sarebbe x. Così per definire x si ha bisogno di y e viceversa. Ciò vuol dire che, in realtà, abbiamo bisogno di tutti questi punti, contemporaneamente, o in forma cooperativa, per capire ciò che accade all'interno del sistema economico considerato nel suo complesso. E siccome, sotto il profilo formale, chiamiamo "struttura" di un sistema proprio un insieme qualunque fatto di almeno un elemento su cui siano definite le relazioni tra le sue componenti (che nel caso di un sistema con un solo elemento sarà, ovviamente, la relazione riflessiva dell'elemento medesimo con se stesso), possiamo riassumere il discorso sin qui fatto e caratterizzare questo nostro approccio dicendo che esso si concentra sull'analisi, appunto, della struttura interna del sistema, considerata come il complesso delle relazioni tra i suoi nodi. E possiamo, altresì, asserire che il sistema può essere presentato come "uno stato di stati autodeterminanti", cioè come un qualcosa che si sviluppa e procede in virtù di quello che, a questo punto, possiamo senza timore di essere fraintesi chiamare *autocomportamento*.

¹⁰ *Ibidem*, p. 235.

¹¹ E. Rullani, *Lavoro e impresa: dalla quantità alla qualità*, 'Il Mulino', anno LII, numero 406, 2/2003, p. 242.

Utilizzando questo termine non si vuole far altro che sottolineare che nei sistemi integrati cui ci riferiamo l'interconnessione degli elementi che li compongono è così cruciale che si è obbligati a mettere in primo piano la loro autonomia, sottolineando come l'evoluzione e lo sviluppo a cui vanno soggetti è, sostanzialmente, nelle loro mani, dipendendo in modo non banale o secondario, come detto, dal tipo di organizzazione interna che sono in grado di attivare e dall'efficienza ed efficacia del sistema di interconnessioni che sanno porre in essere.

Un'impostazione di questo genere è l'unica che consenta di descrivere la situazione di sistemi che, anziché limitarsi a "elaborare" e trasformare la materia proveniente dall'esterno, come fanno ad esempio le fabbriche produttrici di automobili, che trasformano le materie prime (acciaio, alluminio, plastica ecc.) in vetture finite, usano processi che modificano se stessi, come fa ad esempio il cervello, il quale fabbrica ricordi, che mutano il modo in cui penseremo in seguito e la cui attività principale consiste, quindi, nell'apportare modifiche a se stesso. Questi sistemi non possono, di conseguenza, venire tanto facilmente separati dai prodotti. Un sistema caratterizzato dalla presenza di questi "anelli di ricorsività" viene definito "*autoreferenziale*". Nel caso che esso abbia un gran numero di componenti "non banali" avrà, altresì, un gran numero di stati stabili che dipendono soltanto dalla sua struttura interna. In particolare questa struttura può essere organizzata in una gerarchia di livelli tali che il più elevato a sua volta sia in comunicazione con uno o più di quelli inferiori. Questa gerarchia "intrecciata" produce dunque autoreferenzialità (e non semplicemente autoregolazione) perché non c'è una corrispondenza biunivoca e deterministica fra i linguaggi dei diversi livelli. Questo vuol dire che il segnale che esce dal livello più elevato per rientrare nel livello inferiore contiene nuova informazione, cioè ha un significato che non preesisteva in quest'ultimo: i livelli sono perciò componenti "non banali".

Strettamente connesso con il concetto di autoreferenzialità è anche quello di *autoorganizzazione*, definita e intesa come la capacità del sistema di essere in grado di *produrre la sua stessa organizzazione*. E' chiaro che, per un sistema di questo genere, il concetto di "autonomia" diventa ancora più decisivo e cruciale e si rafforza, di conseguenza, assumendo in modo non forzato la funzione di autentica "chiave di volta" dell'analisi teorica tesa a investigarne la struttura e la dinamica *interne*. In tal caso il sistema va caratterizzato, certo, come un complesso *aperto verso l'esterno* e in costante rapporto di interazione con l'ambiente in cui è inserito, ma dotato, altresì, di una specifica forma di "chiusura" che consenta di assumerlo come qualcosa di, almeno relativamente, "autonomo" rispetto al contesto.

Questa chiusura non ha nulla a che fare con l'isolamento: essa, come si è visto, si riferisce invece al fatto che il risultato di un'operazione o di un processo cade ancora entro i confini del sistema medesimo, e non al fatto che il sistema non ha interazioni (il che sarebbe, appunto, isolamento). Da questo punto di vista un'organizzazione formale si configura come un sistema alla base della cui attività c'è, come operazione fondamentale, una funzione di ricorsione, che gli consente di mantenere intatta e di riprodurre la propria organizzazione interna, considerata come tratto distintivo essenziale del sistema medesimo, modificando la struttura, ovvero il complesso delle relazioni interne in cui esso si articola, per mantenere intatto l'equilibrio con l'ambiente (*omeostasi*) o riuscire ad approdare a un equilibrio più avanzato e soddisfacente (*omeoresi*). La "chiusura operativa" è funzionale a questo scopo, in quanto consente al sistema di *trattare l'ambiente in funzione della propria organizzazione interna*. In un certo modo tale chiusura ha a che fare con l'*autonomia* del sistema, che viene definita come la sua capacità di subordinare i suoi cambiamenti alla conservazione dell'invarianza della sua organizzazione strutturale.

Assumendo questo approccio alternativo, che sostiene come l'aspetto più interessante da prendere in considerazione sia la chiusura sistemica, le domande pertinenti da porsi diventano le seguenti: "quali sono i processi intrinseci che sono in grado di conferire, contemporaneamente, al sistema stabilità e resistenza alle perturbazioni (*organizzazione*) e plasticità, cioè *flessibilità strutturale*, così da metterlo in condizione di mutare di continuo pur mantenendo una propria identità riconoscibile?"

Da questo punto di vista l'organizzazione, cioè ciò che permane identico pur nel complesso di variazioni continue e accentuate, può essere utilmente caratterizzata come quell' "*invisibile semplice*" che si sostituisce al "*visibile complicato*" (l'andamento apparentemente caotico e disordinato dei fenomeni e dei processi economico-sociali, oggetto di studio) al fine di "proiettare" sullo spazio dei fenomeni osservati un'entità che consenta più agevolmente di descriverli e di predirne l'andamento e gli sviluppi.

Chiarito dunque in che cosa consista il rapporto tra “autoorganizzazione” e “autonomia” e perché il discorso imperniato sulla qualità faccia emergere come centrali questi aspetti dell’organizzazione, possiamo tornare a Pirsig. “Alla fine”, egli scrive, “Fedro si rese conto che la Qualità non poteva essere collegata singolarmente né al soggetto né all’oggetto: la si riscontrava *solo nel loro rapporto reciproco*. La Qualità è il punto in cui soggetto e oggetto s’incontrano. La Qualità non è una cosa. E’ un *evento*. E’ l’evento che vede il soggetto prendere coscienza dell’oggetto. E dato che senza oggetto non ci può essere soggetto –sono gli oggetti che creano nel soggetto la coscienza di sé- la Qualità è l’evento che rende possibile la coscienza sia dell’uno che degli altri”¹². Proviamo a tradurre questa intuizione di Pirsig in un discorso che riguarda, in modo diretto, la scuola.

La Qualità del sistema scolastico come rapporto reciproco tra *Piano* e *Progetto* nel quadro di uno specifico *Programma*.

Assumiamo, a tal fine, come cardine del discorso sulla qualità del sistema scolastico e dei suoi singoli nodi In termini generali, il concetto di “*programma*”, definito come l’enunciazione dei principi, degli obiettivi, delle strategie e dei metodi che ispirano e guidano l’azione di una determinata organizzazione, a prescindere dalla sua natura.

Nell’ambito dell’attività economico-imprenditoriale, privata o pubblica, il programma è l’insieme degli obiettivi da raggiungere o nell’ambito della missione e dell’attività complessiva dell’ente interessato o per quanto riguarda una specifica misura e una determinata iniziativa e dei modi, dei mezzi e dei tempi tecnici per il loro raggiungimento e dei relativi costi. Una volta approvato, assume valore in linea di massima vincolante sul piano tecnico-operativo e, per gli enti pubblici, anche sul piano giuridico.

Per quanto riguarda, specificamente, le istituzioni scolastiche, questo termine è riferito alla stesura del “*programma annuale*”, che sostituisce il vecchio bilancio di previsione, e che rappresenta il documento attraverso il quale ciascun istituto deve esplicitare non solo entrate e spese, ma anche la programmazione e la *pianificazione* dell’attività, che intende porre in essere nel corso dell’esercizio finanziario.

Per essere concretamente predisposto, il programma richiede quindi il riferimento a un *piano*, a sua volta definito come l’esposizione, in forma sintetica e articolata, delle relazioni che sussistono tra una serie coordinata di finalità, selezionate e indicate esplicitamente come obiettivi da raggiungere, da una parte, e le modalità (le tecniche, le procedure, i progetti organizzativi), i tempi, i mezzi occorrenti e le risorse (umane, economiche e materiali in genere) da mobilitare a tale scopo, dall’altra.

L’elaborazione del piano richiede una fase di studio e una fase di deliberazione e, ove diventi operativo, esso si traduce in un insieme di regole e direttive, alcune di carattere *vincolante*, altre da assumere come *opportunità* di sviluppo in direzioni alternative, a seconda dell’andamento e degli esiti della realizzazione, e che conferiscono al piano un livello più o meno elevato di flessibilità, che dipende dal grado della loro presenza.

In ambito economico, queste relazioni connettono, in modo più specifico, determinati obiettivi economici da conseguire, nel quadro dell’impiego razionale delle risorse, umane e materiali, disponibili, le modalità e i mezzi da impiegare e il tempo entro cui gli obiettivi stessi vanno raggiunti. Nel caso che queste indicazioni temporali siano inserite tra i vincoli da rispettare in modo imperativo si parla di piano caratterizzato, appunto, dall’arco di tempo della sua realizzazione (piano *biennale*, *quadriennale*, *quinquennale*, ecc.).

In ambito scolastico si parla di piano in relazione all’offerta formativa (POF) come strumento di progettazione del curriculum (sia per la quota definita dal centro, cioè dal MIUR, sia per quella definita dalla scuola stessa), nonché delle attività extracurricolari, educative e organizzative. Il POF è pubblico e deve essere consegnato agli alunni all’atto dell’iscrizione. Proposto dalle varie componenti della scuola, esso è elaborato dal punto di vista didattico dal Collegio dei docenti, nel rispetto di eventuali diverse opzioni metodologiche, ed è adottato dal Consiglio di Circolo o di Istituto.

¹² R.M. Pirsig, *Lo Zen e l’arte della manutenzione della motocicletta*, cit., pp. 235-236.

L'allestimento del POF è una delle nuove attività gestionali cui sono chiamati i Dirigenti scolastici e i Consigli d'Istituto, che, con l'elaborazione di questo strumento sono in particolare chiamati a definire:

- ◆ le discipline e le attività liberamente scelte della quota del curriculum loro riservata;
- ◆ le possibilità di opzione offerte agli studenti e alle famiglie;
- ◆ le discipline e attività aggiuntive della quota facoltativa del curriculum;
- ◆ le azioni di continuità, orientamento, sostegno e recupero corrispondenti alle esigenze degli alunni concretamente rilevate;
- ◆ l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività.

Per rispondere concretamente a queste esigenze gli Istituti scolastici devono:

- definire i modelli organizzativi, funzionali e comunicazionali più adeguati per la realizzazione degli obiettivi generali e specifici dell'azione didattica;
- adattare a questi obiettivi il calendario scolastico;
- progettare le attività di sperimentazione, ricerca e sviluppo;
- attivare *accordi di rete* con altre scuole ed eventuali scambi di docenti che presentino uno stato giuridico omogeneo;
- *confrontarsi con il territorio*, al fine di trarre il massimo dalla collaborazione con l'ambiente che alimenta culturalmente l'Istituzione scolastica

Le funzioni del POF sono dunque molteplici: connette il nazionale e il locale, risponde ai bisogni educativi delle famiglie e del territorio, esplicita le offerte formative che ogni studente può adoperare per la propria crescita, dimostra e valorizza la professionalità del dirigente e dei docenti, ottimizza la mobilitazione delle risorse, declina le intese con gli Enti territoriali e con le altre istituzioni scolastiche (la rete di scuole). Questa ricchezza di articolazioni interne e di obiettivi ne fa l'autentica "cartina di tornasole" dell'adeguatezza di ogni istituzione scolastica rispetto alla finalità di sostenere ed esprimere l'autonomia funzionale che le è stata riconosciuta dall'art.1 del Dpr. 275/99, concetto che rimanda alla presenza di corpi sociali rappresentativi di interessi e/o svolgenti funzioni di rilievo pubblico, con propria capacità di autogoverno e di autoamministrazione.

A titolo d'esempio e riferendosi ai titoli e ai contenuti che ricorrono con maggiore frequenza nei documenti presentati dalle singole istituzioni scolastiche il POF potrebbe essere articolato nelle seguenti parti:

- *presentazione e identità della scuola* (dati, storia, indirizzi, orario, Laboratori, finalità, obiettivi, Carta dei servizi, Patto educativo scuola-famiglia, Contratto formativo ecc.);

- *qualità dell'offerta formativa* (criteri e strategie comuni per la didattica e i, piani di studio, progetti elaborati per l'Educazione alla Convivenza civile, organizzazione dei Laboratori e della dinamica gruppo classe/ gruppi interclasse o di rete di livello, di compito ed elettivi, iniziative per assicurare il coordinamento degli insegnanti da parte del docente coordinatore-tutor, modalità comuni decise per la costruzione del *Portfolio* delle competenze, attività per il coinvolgimento dei genitori e degli altri soggetti educativi presenti nel territorio, criteri di valutazione e predisposizione di quanto necessario per garantire il miglior funzionamento della autovalutazione d'istituto e della valutazione esterna, strumenti di verifica della diffusione e trasparenza delle attività e della diffusione delle informazioni e via di seguito);

- *potenziamento dell'offerta formativa* (accoglienza, continuità, sviluppo e recupero degli apprendimenti, orientamento per il passaggio al grado di scuola successivo, all'Università e/o al mondo del lavoro, stage, possibilità di studiare in alternanza, formazione insegnanti, inserimento handicap, integrazione alunni stranieri, progetti di eccellenza, attività in rete, ecc.);

- *organizzazione e risorse* (organico dei docenti e dei non docenti, aule, spazi per organizzare i Laboratori, palestre, sedi staccate e succursali, attivazione della mensa, biblioteche..);

- *strumenti e modalità condivise* per l'autovalutazione di istituto, per la valutazione didattica, per la valutazione delle competenze certificate da altre scuole nel Portfolio, per la gestione interna dei dati offerti dalla valutazione esterna.

A fungere da "interfacce" tra i due strumenti esaminati, e cioè il *Programma annuale* e il *Piano dell'Offerta formativa*, che rappresentano, come si è visto, i *documenti programmatici fondamentali* degli istituti, sono i *Progetti*, i quali, per assolvere questa specifica funzione di collegamento, devono assumere la forma concreta di *schede illustrative finanziarie*, presenti nel Programma annuale, e di *descrizioie* sintetiche ma precise che devono andare a confluire nella sezione I della Sintesi del POF, in cui sono obbligatoriamente contenute, per ogni singolo progetto, le seguenti caratterizzazioni:

- denominazione del progetto;
- responsabile del progetto;
- obiettivi da perseguire;
- durata del progetto;
- risorse umane che si prevede di utilizzare;
- risorse logistiche e organizzative che si prevede di utilizzare.

Il progetto, per sua natura, esprime sempre un intento o un proposito rivolto al futuro, e che assume generalmente la forma di un mutamento, più o meno esteso e rilevante, di condizioni e situazioni che si riscontrano nella realtà attuale. Per queste sue caratteristiche esso si colloca sempre a cavallo tra l'*effettualità* (la realtà quale essa si presenta, *qui e ora*, cioè in un luogo specifico e in un determinato istante di tempo) e la *possibilità* (lo sguardo rivolto al futuro e al cambiamento, cioè alla realtà come potrebbe diventare dopo l'intervento proposto).

Per queste sue caratteristiche generali il progetto è dunque uno strumento che si colloca al confine tra *vincoli*, che debbono essere chiaramente individuati e fissati in quanto costituiscono gli elementi basilari sui quali s'incardina il progetto medesimo, e il *sistema delle opportunità*, che deve rimanere aperto una volta che i vincoli vengano definiti. Ogni alterazione dell'equilibrio tra queste due componenti comporta un deficit di capacità progettuale e costituisce un serio ostacolo epistemologico al dispiegarsi di un'ideale *cultura della progettualità*. Quest'ultima richiede infatti quell'equilibrio tra "senso della realtà" e "senso della possibilità" di cui parla Musil nell'*Uomo senza qualità*:

"Se il senso della realtà esiste, e nessuno può mettere in dubbio che la sua esistenza sia giustificata, allora, ci deve essere anche qualcosa che chiameremo senso della possibilità. Chi lo possiede non dice, ad esempio: qui è accaduto questo o quello, accadrà, deve accadere; ma immagina: qui potrebbe o dovrebbe accadere la tale o tal'altra cosa; e se gli si dichiara che una cosa è com'è, egli pensa: be', probabilmente potrebbe anche essere diversa. Cioché il senso della possibilità si potrebbe anche definire come la capacità di pensare tutto quello che potrebbe essere, e di non dare maggiore importanza a quello che è, che a quello che non è"¹³.

Un carente (o, al limite, del tutto assente) riferimento ai vincoli posti dall'esistente si limita a moltiplicare all'infinito ciò che è possibile senza aggiungere nulla al reale, in quanto incrementando le occasioni e la necessità della scelta si può semplicemente aumentare il volume di ciò che non sarà mai realizzato. E, come acutamente nota Calvino, "i futuri non realizzati sono solo rami del passato: rami secchi"¹⁴. In questo caso dunque il progetto assume i connotati e la forma di un'intuizione vaga, fantastica, difficilmente attuabile o del tutto irrealizzabile, e quindi scarsamente utile sul piano dell'azione pratica.

D'altro canto, un'esaltazione unilaterale dei vincoli, a scapito delle opportunità, conduce a quella "onnipotenza del vincolo" messa sotto accusa dal pensiero scientifico ed epistemologico contemporaneo, sulla base della constatazione del fatto che un vincolo non limita semplicemente i possibili ma è anche, a sua volta, un'opportunità¹⁵: non s'impone semplicemente dall'esterno a

¹³ R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Einaudi, Torino, 1957, p. 12

¹⁴ I. Calvino, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino, 1979, p. 34

¹⁵ Sull'intreccio tra vincoli e possibilità ha scritto pagine molto belle e convincenti M. Ceruti nella sua opera *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano, 1986

una realtà esistente prima di tutto, ma partecipa alla costruzione di una struttura integrata e determina all'occasione uno spettro di conseguenze insieme intelligibili e nuove. Da questo punto di vista esso non s'opponne più a produzione del nuovo ma ne è condizione.

Per poter essere assunto come oggetto di una valutazione il più possibile accurata il progetto deve assumere natura e valenza *organizzative*, deve cioè diventare il risultato di una progettazione basata su *atti previsionali*, che però non possono e non devono avere presunzione di certezza, dato che è comune constatazione il fatto che situazioni prive di rischio o di incertezza, quando pure esistano, costituiscono eccezioni. Non è un caso che, in ambito scolastico, il Piano dell'Offerta Formativa (POF) si presenti anche come un documento di riferimento per la valutazione dei risultati ottenuti e del loro grado di corrispondenza con quelli attesi, in modo da rendere possibili le necessarie azioni correttive nei casi di scostamento, che sono dunque puntualmente previsti.

In relazione ai contenuti e alle fasi (ovviamente, strettamente interrelate fra loro) il *progetto organizzativo* (iniziale o successivo) si articola nei seguenti elementi:

- scelta dei criteri da porre alla base del progetto organizzativo;
- individuazione delle funzioni da realizzare per il perseguimento delle strategie e, conseguentemente, indicazione delle unità organizzative da predisporre per l'attuazione delle funzioni,
- posizioni di lavoro da ricomprendere in ogni unità organizzativa con le relative attività da svolgere, le inerenti qualifiche funzionali e i connessi profili professionali;
- analisi delle caratteristiche dei soggetti da utilizzare in relazione alle posizioni di lavoro, senza escludere, a priori, la possibilità di incarichi ad interim o di posizioni provvisoriamente non attivate;
- indicazione delle procedure atte al congruo svolgimento delle attività, compresi i flussi di comunicazione tra le varie posizioni di lavoro, i tempi e le modalità delle attività da svolgere, nonché le relazioni che connettono tra loro le varie posizioni di lavoro e le varie unità organizzative.

Per quanto riguarda la specifica attività delle istituzioni scolastiche, data la natura del POF e del programma annuale, al quale esso è strettamente legato, il progetto organizzativo deve contemplare anche le modalità concrete di apertura all'ambiente di riferimento e di relazione con esso, in particolare l'interconnessione e l'interoperabilità con i sistemi formativi e orientativi, la flessibilità di accesso e fruizione dei servizi, offerti da ciascuno di essi, per gli utenti finali, in una logica di programmazione *integrata*, all'interno della quale il POF possa trovare concreto sostegno e alimento in una gestione, altrettanto integrata, delle risorse, tale da rendere possibile e favorire la convergenza e il coordinamento di azioni che attingono a canali di finanziamento differenti. Il richiamo ai progetti, ai loro obiettivi, alle loro linee d'intervento, alla loro durata, assunti come punto di convergenza delle fonti di finanziamento disponibili e come costante elemento di riferimento anche della gestione economica, può così consentire la costruzione di una *matrice* che ponga in relazione chiare tipologie d'azione (e, in subordine, di destinatari) e canali di finanziamento esistenti e a disposizione, nella quale, cioè, si abbia un'integrazione e combinazione dei fattori e dei livelli indicati in misura e modi differenti in relazione alle finalità da perseguire.

Come valutare la qualità?

In che modo questo discorso, relativo al rapporto tra *Piano* e *Progetto*, nell'ambito di uno specifico *Programma*, può essere riportato all'intuizione di Pirsig, concernente la qualità come qualcosa che si può riscontrare solo nel "rapporto reciproco tra soggetto e oggetto", ed evento che "vede il soggetto prendere coscienza dell'oggetto"?

Il primo elemento per operare una tradizione corretta dal primo ambito al secondo è costituito dall'assunzione della qualità, in tutti gli aspetti che riguardano e coinvolgono il processo formativo (*qualità della scuola, dell'insegnamento, del curriculum, dell'istruzione*) come termine medio tra un insieme di input, riferiti alla scuola come "sistema osservante" (*risorse finanziarie* e di altro genere, la cui disponibilità va specificata, appunto, nel "programma annuale"; *qualità degli insegnanti; ambiente dello studente*) e un insieme di output, in cui vengano condensati gli esiti del suo rapporto con i destinatari del suo servizio e con l'ambiente nel quale opera. Quando si parla di

ambiente, in relazione alle organizzazioni, come le istituzioni scolastiche, occorre tener conto del fatto che con questo termine ci si riferisce ormai a una realtà composita e articolata, che va subito differenziata operando la seguente distinzione:

- ambiente di primo riferimento, il territorio circoscritto nel quale l'organizzazione stessa è ubicata fisicamente;
- ambiente inteso come terreno d'azione e sfondo complessivo di cui l'organizzazione deve tener conto nelle sue strategie e che, al limite, come del resto accade sempre di più nello scenario della globalizzazione, può coincidere con il mondo intero.
- Ambiente come insieme delle "relazioni esterne" che l'organizzazione intrattiene, e all'interno delle quali acquisiscono particolare rilievo quelle con soggetti privilegiati, gli *stakeholder*, vale a dire tutti coloro che hanno interesse specifico, e non solo generico, all'instaurazione e al mantenimento di proficui rapporti con l'organizzazione considerata.

Come detto, gli obiettivi da conseguire nel rapporto con l'ambiente, e in particolare con gli *stakeholder*, vanno chiaramente enunciati e specificati nel POF, che costituisce dunque il parametro di riferimento, rispetto al quale va effettuata la valutazione di qualità.

Solo in questo modo, cioè assumendo la qualità come "termine medio" e "interfaccia" tra la singola istituzione scolastica autonoma e l'ambiente di riferimento si può rispettare quella specificità della valutazione qualitativa, rispetto a quella quantitativa, che impedisce assimilare la prima alla seconda e di cadere nella trappola di cercare di definirla ed elargirla "dall'esterno e dall'alto".

Il concetto chiave per poter procedere a un'elaborazione della qualità in modo autonomo e dal basso è quello di potenziamento (*empowerment*). Si tratta di una forma di presentazione dei risultati dei test di valutazione, alternativa rispetto a quella tradizionale, introdotta nel 2001 in Inghilterra, e che è basata sul cosiddetto "valore aggiunto", ovvero sul differenziale registrato tra le performance del medesimo alunno o studente. Più che il risultato assoluto, indifferenziato per tutti i contesti di riferimento, viene così messo in risalto quanto una singola e specifica scuola, che opera all'interno di un determinato ambiente, è riuscita a far progredire i diversi alunni e studenti da un test all'altro. In questo modo si può tenere adeguatamente conto delle relazioni esistenti tra i risultati dei ragazzi e il contesto socio-economico di provenienza, evitando correlazioni automatiche e mettendo in relazione i valori ottenuti con i contesti di partenza. Proprio per questi suoi caratteri una valutazione di questo genere costituisce l'unico criterio in grado di evitare le forzature economicistiche che pretenderebbero di valutare l'apprendimento in termini assoluti e quantitativamente definibili. Non a caso è proprio questo il parametro per giudicare l'efficacia dei processi formativi che comincia ad essere adottato in tutte le organizzazioni complesse, dove la valutazione delle performances degli individui si fa ormai attribuendo importanza preminente a ciò che la formazione è effettivamente capace di attivare e sviluppare in termini di:

- Desiderio di apprendere;
- Capacità di andare oltre, di connettere, di stabilire relazioni;
- Attitudine a comprendere e ricomprendere il nuovo nel proprio universo cognitivo e simbolico.

Tra la discrezionalità di un giudizio senza indicatori di riferimento (una pratica ancora diffusissima, in particolare nella scuola superiore) e le strumentazioni rigidamente giudicanti e schematicamente quantitative – i test, ma anche i voti scolastici- che si sono dimostrate inefficaci nella crescita delle risorse umane, l'assunzione, come criterio di valutazione dell'efficacia dei processi di insegnamento/apprendimento, del potenziamento delle competenze e delle abilità delle persone impegnati in questi processi può apparire una corretta via di mezzo. Ovviamente questa nuova forma di analisi presuppone la possibilità e la necessità di catalogare in un'apposita anagrafe tutti i risultati di tutti gli alunni e studenti per diversi anni.

Una valutazione così concepita esige dunque la disponibilità di uno strumento, come il *portfolio delle competenze*, che a regime dovrà accompagnare ogni allievo, dai tre ai diciotto anni, che frequenta il sistema educativo di istruzione e di formazione, e che deve comprendere una scheda di *valutazione individuale* e una scheda di *orientamento*.

La prima è redatta sulla base delle indicazioni fornite dal Ministero e, eventualmente, dagli altri organi della Repubblica per quanto di loro competenza, a proposito “degli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni e il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi” (art.8, Dpr. 275/99, comma 1, punto g).

La seconda è costruita dalle scuole e dai responsabili del processo educativo seguito dagli allievi, e si stratifica lungo il percorso formativo. Al fine di offrire indicazioni di orientamento fondate sulle reali risorse personali, ancorché non pienamente espresse attraverso i tradizionali apprendimenti disciplinari, nel portfolio, gli operatori scolastici, insieme alle famiglie e ai ragazzi stessi, aggiornano indicazioni e dati, raccolti in ordine ai seguenti aspetti:

- prove scolastiche significative, capaci di descrivere le più spiccate capacità e competenze dell'allievo, specie sul piano logico-scientifico-matematico, linguistico-spressivo e storico-sociale;
- osservazioni dei docenti sui metodi di apprendimento del ragazzo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze di apprendimento, disciplinari e interdisciplinari;
- commenti su lavori personali ed elaborati significativi, scelti dal ragazzo in collaborazione con il docente, ritenuti esemplificativi di attitudini e di risorse personali;
- indicazioni che emergono da un questionario attitudinale compilato da ciascun studente;
- qualità e attitudini del ragazzo, individuate negli incontri insegnanti-genitori, anche grazie all'aiuto di appositi questionari;
- indicazioni che emergono da un progetto personale di vita, elaborato dallo studente e consegnato al docente, relativo alla sua futura collocazione nella società e in una o più attività professionali.

La scheda per l'orientamento assume un particolare significato nei due anni finali della scuola media. Occorre mettere in condizione il ragazzo di effettuare la sua scelta, per quanto riguarda il percorso da intraprendere e seguire, sulla base non solo delle competenze acquisite, ma soprattutto delle capacità rimaste impregiudicate o sottoutilizzate durante tutto il periodo della scolarizzazione precedente (nelle attività scolastiche e di laboratorio). Le indicazioni che la scuola offre in ordine alla prosecuzione degli studi non possono, perciò, limitarsi ad indicare la tipologia degli indirizzi dell'istruzione o, eventualmente, della formazione secondarie più adatti allo studente, ma dovranno soprattutto argomentare precise indicazioni di percorso, coerenti con quanto rilevato nelle varie voci del portfolio e compatibili con gli interessi, le attitudini e le capacità del ragazzo. In tale modo, l'orientamento verso gli istituti dell'istruzione e della formazione secondarie si configura come una precisa assunzione di responsabilità da parte della scuola. Essa dovrà monitorare, negli anni successivi, seguendola diacronicamente, in collaborazione con le scuole successive, la carriera dell'allievo e verificare se e fino a che punto il consiglio orientativo espresso sia stato pertinente. Ogni scuola secondaria di I grado potrà così migliorare il proprio complessivo *know how* orientativo.

Lo stesso discorso, con gli adattamenti del caso, si deve riproporre per i due anni conclusivi dell'istruzione e della formazione secondarie, sia per i corsi di Qualifica, al 3° anno, sia per quelli di Diploma, a tempo pieno o in alternanza. Viste le caratteristiche di serietà e di rigore degli accessi all'istruzione e alla formazione superiori, è importante che i Licei e gli Istituti abbiano acquisito, durante il percorso, credibilità orientativa agli occhi dei giovani, cosicché il loro consiglio orientativo finale non sia tanto percepito come un atto burocratico, ma come la migliore corrispondenza possibile tra attese e capacità personali e vincoli di realtà.

Per questi suoi caratteri il *portfolio*, in quanto biografia educativa e scolastica che sorregge e potenzia la continuità ed è stimolo e condizione per un'attenta opera di ri-progettazione per il singolo allievo, fatta dall'équipe professionale che collegialmente riesce meglio a bilanciare gli errori di valutazione del singolo, si presenta come uno strumento di valutazione che, se ben governato, potrebbe essere utile per migliorare i processi di insegnamento/ apprendimento e impostare una valutazione della qualità di questi ultimi in termini di “valore aggiunto” e di “potenziamento”.

A queste condizioni e sulla base di queste premesse l'output del sistema scolastico può essere riassunto in termini di parametri riferiti alle performance dei singoli studenti (*risultati*,

partecipazione, attitudini, aspirazioni), per cui il rapporto tra input, qualità e output può essere condensato nella seguente tabella:

FIG. 1 (fotocopia lucido)

Come si vede, il complesso degli output qui indicati fa riferimento a un percorso che deve, in primo luogo, essere in grado di assicurare, ai giovani di tutti i paesi membri, il possesso delle *Life Skills* (Abilità per la vita) il cui elenco è stato stilato congiuntamente e approvato da ONU, UNICEF e Organizzazione Mondiale per la Sanità, e cioè:

- ✓ *Acquisire pensiero creativo;*
- ✓ *Acquisire pensiero critico;*
- ✓ *Comunicare in forma adeguata al destinatario;*
- ✓ *Imparare a prendere decisioni tenendo conto dei dati della realtà;*
- ✓ *Riconoscere le proprie caratteristiche e sviluppare capacità autovalutative;*
- ✓ *Imparare a gestire le emozioni;*
- ✓ *Imparare a risolvere problemi specifici;*
- ✓ *Imparare a sostenere stress e contenere ansie;*
- ✓ *Imparare a entrare in sintonia con le persone e con gli ambienti.*

L'obiettivo che ogni singola istituzione scolastica si deve porre deve inoltre avere una duplice caratterizzazione: quella di definire con precisione non solo le competenze di base (lettura, scrittura, calcolo, tecnologie, competenze sociali, lingue straniere) ma anche le modalità attraverso le quali può essere sviluppata la *capacità di apprendere ad apprendere* (quella che Bateson chiamava "deutero-apprendimento")¹⁶, che fra tutte è evidentemente la fondamentale; e quello di indicare, sia pure con la prudenza dei documenti comunitari, che tali competenze vanno raggiunte nella formazione di base tramite metodologie innovative e incentrate sugli allievi e attraverso una generale riqualificazione dei docenti.

Lo sviluppo della capacità di apprendere ad apprendere ha, ovviamente, sempre costituito uno degli obiettivi principali dei sistemi formativi. Lo diventa tuttavia sempre più in un'epoca, come la nostra, caratterizzata da un costante e impressionante incremento della quantità di informazioni e conoscenze disponibili. Grazie alla rivoluzione microelettronica trasmettere e registrare dati di qualunque genere diventa sempre più facile e meno costoso. L'enorme scambio di questi ultimi e la moltiplicazione dei supporti attivi e passivi (memorie, reti, calcolatori, stazioni di lavoro, banche di dati) resi possibili dal progresso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione offrono uno spettro sempre più ampio di nuove possibilità comunicative, culturali e aggregative, con la formazione di piccole e grandi comunità collegate in rete, che si aggregano e si dissolvono all'insegna di un comune interesse più o meno durevole.

Quello che è indiscutibile, in questo quadro di impressionante e costante incremento della quantità delle conoscenze disponibili e di ristrutturazione, anche sensibile, dei paradigmi e dei *patterns*, all'interno dei quali esse si collocano, è che risulta impossibile pensare a una formazione, di base o specialistica che sia, acquisita in una fase più o meno prolungata, ma in ogni caso limitata, della vita di ogni individuo, che possa risultare sufficiente per tutto l'arco della sua esistenza. Diventa dunque un'esigenza imprescindibile appellarsi a forme di apprendimento costante (*long life learning*) che richiedono la disponibilità e la capacità di farlo, attraverso processi non solo di aggiornamento, ma anche di autoformazione, che chiamano in causa, appunto, il deutero-apprendimento.

¹⁶ Del "deutero-apprendimento" Bateson parla in particolare nel saggio *Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione*, inserito nella raccolta di suoi scritti, pubblicata con il titolo *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976, pp. 303-338.

Un terzo aspetto che va sottolineato a proposito degli output selezionati e indicati è che essi fanno riferimento ad elementi e aspetti (le attitudini, le aspirazioni e, in generale, gli “atteggiamenti” degli studenti) che si prestano ben poco ad essere assunti come oggetto delle prove standardizzate. Si tratta, infatti, di competenze personali e sociali –dal buon comportamento alla capacità di collaborare con gli altri, alla creatività, alla disponibilità ad apprendere- che sono di vitale importanza per i giovani, sia per continuare gli studi, sia per entrare nel mondo del lavoro. Queste *competenze metacognitive* sono di certo più difficili da valutare di quelle disciplinari. Ma ciò non significa che una valutazione della qualità della scuola e dell’insegnamento le debba o le possa ignorare. E’, al contrario, indispensabile un approccio più ampio e integrato che, utilizzando anche le sperimentazioni e le ricerche attualmente in corso a livello internazionale, metta a frutto tecniche e criteri di valutazione tali da comprendere pure l’analisi delle competenze-chiave e degli atteggiamenti degli alunni e studenti.

Conclusioni

Abbiamo dunque cercato di evidenziare come un sistema integrato di valutazione, che tenga nella debita considerazione i tratti distintivi della qualità rispetto alla quantità e che consenta al sistema scolastico, partendo dai singoli istituti, di dar conto in modo trasparente e oggettivo dei risultati raggiunti (*accountability*) non solo non è in contrasto con l’autonomia delle istituzioni scolastiche, ma ne costituisce anzi un ulteriore volano.

Il fatto che, per le ragioni in precedenza addotte, la qualità, oggetto della valutazione del lavoro scolastico, non possa essere né definita né elargita dall’esterno o dall’alto, ma debba essere elaborata in modo autonomo dal basso, pone in risalto come non si possa (e non si debba) enfatizzare oltre un certo limite la ricerca di valutazioni *oggettive*, dato che non esiste una valutazione assolutamente neutra. Il problema da porsi è piuttosto quello di costruire, piano piano, un *linguaggio condiviso della valutazione* e uno, *il più possibile comune*, di obiettivi e valori cui essa si debba conformare anche in realtà e in ambienti differenti. Alla base di entrambi ci dev’essere un’esperienza, il più possibile omogenea, fatta di serie storiche di dati e indicatori, di metodologie di rilevazioni comuni, di criteri di valutazione condivisi, ecc., sulla quale innestare un processo di valutazione che tenga conto delle diverse dimensioni e dei diversi aspetti della vita scolastica, attraverso la considerazione di quattro elementi basilari:

- Il *contesto* in cui i singoli soggetti e le singole istituzioni scolastiche si trovano ad operare;
- Le *risorse* (umane, finanziarie, strutturali) disponibili;
- I *processi* attivati per raggiungere gli obiettivi prefissati e i risultati previsti;
- I *risultati* conseguiti dai singoli soggetti, dalle singole strutture dal sistema nel suo complesso alle diverse scale (nazionali, regionali, provinciali).

Come viene correttamente sottolineato dall’Associazione TREELLLE, “la considerazione di questi elementi consente di evitare il pericolo di risolvere la valutazione del sistema in batteria di test o in rilevazioni statistiche unilaterali che non tengano conto dei livelli di partenza, dell’ambiente, delle risorse erogate, delle innovazioni introdotte e via dicendo. Con procedure siffatte si ricaverebbero informazioni e dati del tutto decontestualizzati, fuorvianti e per nulla utili sia a comprendere la realtà, sia a intervenire su di essa”¹⁷.

L’approccio che può essere seguito utilmente, per coniugare il rispetto della specificità del contesto locale e la connessa necessità di focalizzare le attività di valutazione a livello di singola istituzione scolastica autonoma con l’esigenza di valersi di parametri comuni, almeno per gli indicatori essenziali, in modo da pervenire a risultati il più possibili omogenei, tali da poter fungere da elementi e criteri di interscambio e di confronto, è quello delle tecniche del *Peer Review*, già utilizzate con buoni risultati nel sistema universitario europeo. Esse richiedono che ogni istituto prepari un rapporto di autovalutazione sulla base di una griglia predisposta a livello centrale. Il documento viene inviato a un’équipe di valutatori indipendenti i quali, seguendo criteri predefiniti,

¹⁷ L’Europa valuta la scuola. E l’Italia? Un sistema nazionale di valutazione per una scuola autonoma e responsabile, Associazione TREELLLE, Quaderno n. 2, novembre 2002, p. 24.

stilano a loro volta un rapporto sulla base della relazione della scuola, di altri dati raccolti dal sistema nazionale di valutazione e di una visita in loco, durante la quale vengono intervistati operatori scolastici e utenti del servizio. Il rapporto conclusivo viene discusso con la scuola interessata e quindi reso pubblico.

In questa esperienza, dunque, si ha un coinvolgimento diretto di ogni singola istituzione scolastica autonoma nel processo valutativo e ai valutatori viene, correttamente, assegnato il ruolo di operatori e professionisti che mettono la loro esperienza metodologica al servizio di coloro che ricoprono invece la funzione politica o gestionale, al fine di aiutare questi ultimi a governare meglio il sistema e i suoi singoli nodi.

In virtù di tutto quello che si è detto, si può, in conclusione, motivatamente, fare nostro il giudizio che il già citato 'Quaderno di TREELLLLE" formula a proposito dell'estensione al sistema scolastico italiano di un tipo di valutazione in genere adottato dal mondo delle imprese, vale a dire le certificazioni esterne di qualità rilasciate sulla base della normativa ISO 9000 o simili. "Sulla coerenza di questa procedura con l'attività scolastica", si legge nel 'Quaderno", "esistono pareri difformi. Da un lato viene fatto rilevare che anche l'organizzazione della scuola, al pari delle altre organizzazioni aziendali, può trarre giovamento dall'attenzione e dal rispetto verso procedure standardizzate a livello internazionale. Dall'altro, viene messa in risalto l'eccessiva enfasi attribuita, nei meccanismi di certificazione, a quegli aspetti procedurali che già appesantiscono la vita della scuola. Abbiamo già più volte ricordato come sul sistema scolastico giochino con forza variabili esterne di tipo ambientale e socio-economico non facilmente governabili. La certificazione ISO consentirebbe quindi solo un controllo parziale dei fattori decisivi del processo educativo.

In ogni caso si pone un problema di costi e benefici. Il prezzo medio di una certificazione ISO si può stimare in una cifra iniziale di circa cinquemila euro per scuola, cui andrebbero aggiunti i costi per il mantenimento negli anni della certificazione (almeno duemilacinquecento euro all'anno). Legittimo pare l'interrogativo se nell'attuale situazione italiana una tale certificazione possa davvero costituire una priorità".¹⁸

¹⁸ *Ibidem*, pp. 40-41.