

QUALITÀ DELL'EDUCAZIONE: LE RELAZIONI NEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO- APPRENDIMENTO

Corsi di formazione del progetto QUITE
BRESSANONE – 1/5 LUGLIO 2003
BERGAMO - 4 SETTEMBRE 2003

Indice

1. Presentazione dei corsi	pag. 2
• Il progetto dei corsi	
• Lettera ai Dirigenti	
• Il programma	
2. Background papers	pag. 11
• Jaap Scheerens: <i>Il concetto di qualità nel progetto Stresa - parte prima</i>	
• Matteo Lancini: <i>Nuovi adolescenti a scuola</i>	
• Silvano Tagliagambe: <i>Organizzazione, qualità e valutazione nella scuola dell'autonomia</i>	
3. Definire la qualità	pag. 48
• Corsi 1- 6 (1 luglio2003) :	
- Sintesi delle attività di gruppo (brain -storming)	
- Intervento di Silvano Tagliagambe	
• Corsi 7 - 10 (3 luglio2003) :	
- Sintesi delle attività di gruppo (brain -storming)	
- Intervento di Silvano Tagliagambe	
4. Ri-pensare la qualità delle relazioni per l'educazione	pag. 66
• Intervento di Nicoletta Simionato (4 luglio 2003)	
• Presentazione delle attività dei gruppi di lavoro	
5. Sviluppare il tema della qualità a scuola	pag.
• Sintesi del lavoro dei gruppi di istituto	
6. Conclusioni	pag.
Elenco dei partecipanti	pag.

PRESENTAZIONE DEI CORSI

Il progetto dei corsi

Il contributo di G. Barzanò presenta l'argomento dei corsi: "Qualità dell'educazione: le relazioni nel processo di insegnamento apprendimento" collegandolo alle tematiche sviluppate nel progetto QUITTE e agli argomenti chiave del progetto STRESA; definisce, inoltre obiettivi, contenuti e organizzazione di questo percorso formativo per dirigenti e docenti

Lettera ai Dirigenti

La comunicazione rivolta ai Dirigenti delle quindici scuole della rete Stresa, coinvolti nel progetto di formazione, indica i contenuti, le modalità organizzative, tempi e forme di adesione.

Il programma

La comunicazione descrive l'architettura dei dieci corsi di formazione articolati in due moduli, presenta gli esperti e le modalità di lavoro.

PROGETTO DEI CORSI

QUALITA' DELL'EDUCAZIONE: LE RELAZIONI NEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO APPRENDIMENTO

Corsi di formazione del progetto QUITTE
Bressanone (BZ), 1-5 luglio 2003

I presupposti

Le scuole laboratorio della Rete Stresa hanno partecipato quest'anno al progetto QUITTE (Qualità, Innovazione, Tecnologia educativa) ed hanno concordato di utilizzare le risorse per la formazione rese disponibili dal progetto per organizzare un'attività comune rivolta a gruppi di docenti di ogni scuola.

Nascono così i corsi: *Qualità dell'educazione: le relazioni nel processo di insegnamento apprendimento*". La scelta del tema è in stretta correlazione con gli argomenti sviluppati in QUITTE ed in particolare con le aree che si interessano della definizione della qualità educativa e del rapporto docente-alunno, argomenti chiave anche nel progetto STRESA.

Di qualità si parla sempre di più negli ultimi anni e l'espressione "qualità della scuola" indica un tema che – almeno a parole – sta molto a cuore a diversi attori: da quelli istituzionali che pianificano e gestiscono il servizio scolastico, agli operatori che vi lavorano, ai genitori che iscrivono i loro figli a scuola fiduciosi di trovare un servizio "di qualità", ai cittadini in senso più ampio, che si aspettano dall'educazione un contributo importante per realizzare una società migliore. Senza dimenticare, ma anzi considerando primi fra tutti, gli alunni che vivono ogni giorno l'esperienza educativa e ad essa affidano una parte rilevante della loro crescita.

Ma come si possono definire la qualità dell'educazione e della scuola prima ancora di pensare ai processi attraverso cui si realizzano ed alla loro formalizzazione, cosa che oggi frequentemente si fa quando si abbinano i termini *certificazione* e *qualità*?

Il progetto STRESA ha lavorato per lungo tempo su un'idea di qualità della scuola fondata innanzitutto sull'efficacia e la qualità del processo di insegnamento- apprendimento, che si rivela ora importante approfondire ed esplicitare, anche per poterla rendere oggetto di una consapevolezza più diffusa e per poterla confrontare con altri modelli.

Un sottogruppo del coordinamento di STRESA, con il contributo di alcuni consulenti del progetto, ha realizzato durante quest'anno scolastico alcuni percorsi di riflessione per identificare nuove linee di sviluppo e di approfondimento dell'idea di qualità che le scuole della rete possono condividere, in coerenza con le ispirazioni fondamentali del progetto.

Le riflessioni condotte hanno ribadito la centralità del processo chiave di insegnamento- apprendimento come fondamento di ogni esplicitazione di qualità ed hanno evidenziato la necessità di comprenderne e declinarne meglio le componenti cruciali che possono essere oggetto di specifiche "politiche" da condividere all'interno della scuola.

Gli obiettivi

I corsi si rivolgono a gruppi di docenti che operano insieme nelle scuole materne, elementari e medie della rete e sono interessati ad approfondire le tematiche della qualità e a utilizzare gli spunti offerti nell'esperienza di formazione per costruire percorsi di riflessione nella propria scuola.

Le attività di formazione intendono affrontare i temi secondo tre prospettive.

In primo luogo si considererà l'idea di qualità in senso ampio. Da dove viene? Quali sono i suoi fondamenti? A che cosa si riferisce? In che modo è entrata a far parte del discorso corrente, come oggi tutti non possiamo mancare dal riscontrare? Quali ambiguità può comportare questo concetto e quali rischi possono derivare da ciò per la sua valutazione?

La seconda prospettiva riguarda la “filosofia” di qualità già esplicitamente o implicitamente adottata dalla rete STRESA: appare importante analizzare le implicazioni che le scelte e le attività del progetto possono avere nei confronti dell’esplicitazione di un’idea di qualità. Dove siamo? Come ci collochiamo rispetto allo scenario attuale? Come possiamo sviluppare in modo significativo i percorsi iniziati?

La terza prospettiva intende addentrarsi più concretamente in una dimensione descrittiva, partendo dal processo chiave di insegnamento- apprendimento , per declinarne alcuni presupposti e sotto processi, alla luce delle nuove consapevolezze che il contesto sociale attuale richiede. Che cosa significa “conoscere gli alunni”, “ personalizzare gli interventi educativi” “gestire la classe come gruppo”? Che cosa significa creare i presupposti perchè quegli elementi che andiamo a verificare e a discutere , ad esempio con il questionario alunni “Io la penso così..”, diventino davvero , in modo generalizzato parte integrante della vita scolastica? Quali strumenti possono supportare la realizzazione di questo processo?

Contenuti e organizzazione

I corsi comprendono: letture di documenti di riferimento e testi preparati ad hoc dai consulenti, presentazioni frontali, lavori di gruppo, progettazione di follow up da realizzarsi all’interno delle singole scuole.

I documenti di preparazione e approfondimento (*da leggere prima del corso*)

I testi base sono stati preparati da Jaap Scheerens, consulente metodologico del progetto STRESA dai suoi inizi e da Silvano Tagliagambe, che ha già partecipato alle attività dei progetti NAPOA e QUITE con le sue riflessioni sui temi delle competenze e del tempo.

A questi si aggiungono alcuni documenti di repertorio frutto dei seminari NAPOA e QUITE.

- Jaap Scheerens, “*Il concetto di qualità nel progetto STRESA*”, documento che presenta nuove riflessioni sul tema della qualità e sull’approccio sviluppato dalla RETE STRESA, documento preparato appositamente per i corsi.
- Silvano Tagliagambe, “Qualità?”, documento preparato appositamente per i corsi.
- Matteo Lancini, “Nuovi adolescenti a scuola”, capitolo del libro “*Ascolto a scuola*” -Franco Angeli- 2
- Silvano Tagliagambe, Intervento al Seminario QUITE “*Tempo, cultura, innovazione*”, tenutosi a Lovere il 13 maggio 2003

Unità 1 (giorno1)

Introduzione al corso e discussione di temi derivati dai documenti di riferimento

Giovanna Barzanò

Unità 2 (giorno1)

Presentazione di Silvano Tagliagambe “Da dove viene l’idea di qualità?”

Discussione con Raimondo Bolletta

Unità 3 (giorno2)

Presentazione di Matteo Lancini o Nicoletta Simionato (Gruppo Minotauro) “La scuola dei nuovi bambini e dei nuovi adolescenti: qualità delle relazioni e processi di insegnamento e apprendimento”

Discussione

Unità 4 (giorno2)

Lavoro di gruppo (gruppi eterogenei, composti da docenti di scuole diverse che hanno scelto il tema)

1. *Ingresso in classe e formazione di un gruppo di lavoro*
2. *Gestione delle relazioni e delle regole nel gruppo classe*

3. *Relazione educativa e formativa in classe*
4. *Relazione tra colleghi e lavoro di equipe*

Unità 5 (giorno2)

Confronto sul lavoro dei gruppi con Matteo Lancini o Nicoletta Simionato e i direttori di corso.

Unità 6 (giorno3)

Lavoro di gruppo (gruppi di lavoro omogenei per scuola)

Progettazione del follow-up a livello di scuola

Unità7 (giorno3)

Confronto sul lavoro di gruppo con Raimondo Bolletta.

Conclusione della parte residenziale dei corsi.

Unità 8 (settembre)

Elaborazioni di progetti di approfondimento dell'idea di qualità a livello di scuola

Lo spirito del corso

Il corso è stato progettato dal sottogruppo qualità del coordinamento STRESA con i consulenti. Si rivolge a docenti che conoscono i presupposti e le attività del progetto Stresa e sono motivati ad impegnarsi nell'approfondimento e nell'ideazione di percorsi di scuola da realizzare il prossimo anno.



Bergamo, 20 giugno

Ai Dirigenti delle scuole Laboratorio
della rete Stresa

**Oggetto: Corsi residenziali di Bressanone
luglio 2003**

Cari colleghi,

nel Coordinamento della Rete svoltosi il 6 giugno e in successivi incontri sono stati discussi e concordati i contenuti e la struttura dei corsi di formazione che si terranno in due turni a Bressanone all'inizio di luglio.

In questi giorni stiamo predisponendo i materiali e mettento a punto la progettazione di dettaglio con il contributo di Scheerens, Bolletta, Tagliagambe e degli esperti del Gruppo Minotauro, Lancini e Simionato, che parteciperanno ai lavori.

Il tema comune a tutti i corsi sarà *“Qualità dell'educazione: le relazioni nel processo di insegnamento- apprendimento”*.

Ogni corso avrà una durata di 23 ore, di cui 4 si terranno a Bergamo nel mese di settembre. Oltre a momenti in plenaria, in cui saranno presentati i temi generali, sono previste attività di gruppo sui seguenti argomenti:

1. Ingresso in classe e formazione di un gruppo di lavoro
2. Gestione delle relazioni e delle regole nel gruppo classe
3. Relazione educativa e formativa in classe
4. Relazione tra colleghi e lavoro di equipe

E' importante che gli insegnanti coinvolti esprimano le loro preferenze rispetto alle 4 tematiche e questo ci servirà per definire i gruppi di lavoro, già prima della partenza. A questo scopo, alleghiamo una scheda da completare ed inviare all'indirizzo e -mail smsdnd@uninetcom.it entro il 25 giugno). Si suggerisce di differenziare il più possibile la scelta all'interno del gruppo della stessa scuola.

LA PREPARAZIONE AI CORSI

Abbiamo ritenuto più semplice non effettuare un incontro preparatorio a Bergamo, contando sul fatto che i partecipanti possano prepararsi e discutere delle proprie aspettative con i dirigenti in modo da valorizzare, poi, al meglio l'esperienza a Bressanone (e potersi concedere qui anche qualche momento di svago!).

Abbiamo preparato questi materiali, che inviamo in allegato, e che chiediamo di riprodurre per ciascun partecipante :

1. Presentazione del corso ►►► da leggere con cura
2. Documento di Jaap Scheerens *“Il concetto di qualità nel progetto Stresa”*, che presenta nuove riflessioni sul tema della qualità e sull'approccio sviluppato dalla Rete Stresa ►►► da leggere con cura (verrà inviato lunedì prossimo)
3. Capitolo del libro di Matteo Lancini *Ascolto a scuola* -Franco Angeli- 2003 , già distribuito nel Seminario Quite *“La relazione docente alunno”*, tenutosi a Bergamo il 26 maggio 2003 ►►► da leggere come spunto indicativo dei temi e degli approcci trattati dal Gruppo del Minotauro
4. Trascrizione dell'intervento di Silvano Tagliagambe al Seminario Quite *“Tempo, cultura, innovazione”*, tenutosi a Lovere il 13 maggio 2003 ►►► da leggere come spunto indicativo dell'approccio utilizzato dall'autore per trattare la tematica del tempo.

Arrivederci a Bressanone!

(da restituire all'Istituto Comprensivo Donadoni e -mail smsdnd@uninetcom.it entro il 25 giugno)

**CORSI RESIDENZIALI
BRESSANONE luglio 2003
Hotel Grüner Baum**

**Denominazione della
scuola.....**

Preferenze per il lavoro di gruppo

(attribuire ad ogni gruppo l'ordine di preferenza da 1 a 4)

Nome e cognome dell'insegnante	Gruppo1: <i>Ingresso in classe e formazione di un gruppo di lavoro</i>	Gruppo2: <i>Gestione delle relazioni e delle regole nel gruppo classe</i>	Gruppo3: <i>Relazione educativa e formativa in classe</i>	Gruppo4: <i>Relazione tra colleghi e lavoro di equipe</i>

Il Dirigente Scolastico

Bergamo,.....

Qualità dell'educazione: le relazioni nel processo di insegnamento-apprendimento

Bressanone, 1-3 luglio 2003

Programma dei corsi 1-2-3-4-5-6

giorno 1

Unità di lavoro 1-2 **Definire la qualità**

- a) Presentazione dello sviluppo del corso - Gianfrancesco Musumeci e Giovanna Barzanò
- b) Brain storming in gruppo:
 - *Che cos'è la qualità dell'educazione ?*
 - *Che cosa significa "prendersi cura" del processo educativo ?*
- c) Breve presentazione dei risultati del brain storming
- d) Silvano Tagliagambe commenta il brain storming ed introduce il tema della qualità e) Dibattito con Raimondo Bolletta

giorno 2

Unità di lavoro 3-4-5 **Ri-pensare la qualità delle relazioni per l'educazione**

- f) Presentazione di Matteo Lancini sulla qualità delle relazioni nel processo di insegnamento- apprendimento. Discussione
- g) Lavoro di approfondimento sui temi:
 - *Ingresso in classe e formazione di un gruppo di lavoro*
 - *Gestione delle relazioni e delle regole nel gruppo classe*
 - *Relazione educativa e formativa in classe*
 - *Relazione tra colleghi e lavoro d'equipe*
- h) Restituzione del lavoro dei gruppi e confronto

giorno 3

Unità di lavoro 6-7

Sviluppare il tema della qualità a scuola

- i) Presentazione delle ipotesi per un progetto di scuola
- l) Lavoro di approfondimento: posizioniamo la nostra scuola rispetto alle “relazioni per l'educazione” (contestualizzazione)
 - *quale percorso possiamo prefigurare per l'attuazione nella nostra scuola ? (priorità e strategie)*
 - *quali punti di attenzione e quali strumenti (approccio)?*
- m) Confronto sulle ipotesi elaborate con Raimondo Bolletta

Qualità dell'educazione: le relazioni nel processo di insegnamento-apprendimento

Bressanone, 3-5 luglio 2003

Programma dei corsi 7-8-9-10

giorno 1

Unità di lavoro 1-2 **Definire la qualità**

- c) Presentazione dello sviluppo del corso - Gianfrancesco Musumeci e Giovanna Barzanò
- d) Brain storming in gruppo:
 - *Che cos'è la qualità dell'educazione ?*
 - *Che cosa significa "prendersi cura" del processo educativo ?*
- c) Breve presentazione dei risultati del brain storming
- d) Silvano Tagliagambe commenta il brain storming ed introduce il tema della qualità e) Dibattito con Jaap Scheerens e Raimondo Bolletta

giorno 2

Unità di lavoro 3-4-5 **Ri-pensare la qualità delle relazioni per l'educazione**

- f) Presentazione di Nicoletta Simionato sulla qualità delle relazioni nel processo di insegnamento- apprendimento. Discussione
- g) Lavoro di approfondimento sui temi:
 - *Ingresso in classe e formazione di un gruppo di lavoro*
 - *Gestione delle relazioni e delle regole nel gruppo classe*
 - *Relazione educativa e formativa in classe*
 - *Relazione tra colleghi e lavoro d'equipe*
- h) Restituzione del lavoro dei gruppi e confronto

giorno 3

Unità di lavoro 6-7

Sviluppare il tema della qualità a scuola

- i) Presentazione delle ipotesi per un progetto di scuola
- l) Lavoro di approfondimento: posizioniamo la nostra scuola rispetto alle “relazioni per l’educazione” (contestualizzazione)
 - *quale percorso possiamo prefigurare per l’attuazione nella nostra scuola ? (priorità e strategie)*
 - *quali punti di attenzione e quali strumenti (approccio)?*
- m) Confronto sulle ipotesi elaborate con Jaap Scheerens e Raimondo Bolletta

BACKGROUND PAPERS

Jaap Scheerens - *L'idea di qualità nel progetto Stresa* - parte prima

Il documento riprende alcuni elementi teorici di fondo del progetto Stresa, in particolare il concetto di qualità applicato al contesto educativo e cerca di stabilire una connessione fra questo e il tipo di "management della qualità" che viene usato negli standard di certificazione che sono sul mercato.

Matteo Lancini - *Nuovi adolescenti a scuola*

Il documento colloca il concetto di "qualità" all'interno delle caratteristiche attuali della scuola e della sua utenza, descrive le profonde trasformazioni educative e relazionali intervenute nella famiglia odierna, si sofferma sul profilo degli adolescenti odierni e sul loro nuovo modo di intendere l'esperienza scolastica.

Silvano Tagliagambe - *Organizzazione, qualità e valutazione nella scuola dell'autonomia*

Il contributo inserisce la questione della valutazione del sistema scolastico nazionale in una riflessione generale sulla natura della scuola come organizzazione specifica e analizza il concetto di "qualità", che del processo di valutazione costituisce l'oggetto e lo scopo. Ricerca nessi ed interrelazioni tra i concetti di organizzazione, valutazione, qualità e autonomia.

L'IDEA DI QUALITÀ NEL PROGETTO STRESA

di Jaap Scheerens - Parte prima - Giugno, 2003

Introduzione

Questo documento (consegnato ai partecipanti ai corsi di formazione Quite) si propone di rivedere le logiche di fondo che stanno alla base di STRESA e di alcuni elementi teorici che hanno acquisito rilevanza nella fase in cui il progetto si è inserito nel più ampio contesto del progetto NAPOA. Ma è anche un'introduzione, nel senso che compie un primo collegamento con importanti avvenimenti in atto, quali ad esempio le problematiche relative alla certificazione e l'elaborazione del progetto NAPOA 2.

Il concetto centrale nella discussione dell'impianto di base del progetto STRESA è quello di "qualità". È abbastanza interessante notare che "qualità" e "management della qualità" sono usati come concetti chiave anche nei più importanti sistemi di certificazione, come ISO e EFQM.

Il concetto di "qualità" si presenta dovunque nel discorso educativo. È usato nei documenti politici sull'educazione, è un elemento di sfondo negli sforzi per migliorare il funzionamento della scuola ed è alla base dell'attuale trend per la certificazione delle scuole che ritroviamo in Italia e in altri paesi.

Gli obiettivi di questo documento sono:

- *dire qualcosa sulle diverse modalità con cui viene utilizzato il concetto di qualità;*
- *riflettere sul concetto di qualità che è implicito negli strumenti per l'autovalutazione della scuola utilizzati nel progetto STRESA;*
- *cercare di stabilire una connessione fra queste due questioni e il tipo di "management della qualità" che viene usato negli standard di certificazione che sono sul mercato.*

Che cos'è la qualità?

Nel libro "Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta", l'autore Robert Pirsig descrive un'odissea in cui il leit-motiv è lo sforzo di definire la qualità. La conclusione complessiva è che la qualità non può essere definita con precisione. Il volume, tuttavia, sottolinea in modo particolare il fatto che la qualità consiste nell'esecuzione accurata delle cose. Fare le cose con cura riguarda le caratteristiche del *processo* del fare (in questo caso la manutenzione del ciclomotore), che a sua volta sembra essere sollecitato dal *prodotto*, il quale ad un dato momento può essere visto come un certo grado di soddisfazione. In questa prospettiva c'è una forte componente soggettiva, come nella famosa definizione che "la bellezza sta nell'occhio di chi la possiede", ma vi è anche spazio per una considerazione più oggettiva.

In campo educativo Elliott Eisner ha diffuso l'idea della valutazione come arte della critica. Allo scopo di darle una pratica attuazione, introduce la figura del "conoscitore dell'educazione", uno che conosce bene l'educazione e può osservarla facendo adeguati apprezzamenti. Questo è un altro esempio di combinazione di soggettività e oggettività, quando è in gioco la qualità.

Naturalmente, c'è una chiara differenza fra questi due esempi: nel libro di Pirsig la qualità è vista come scoperta personale. Nella valutazione educativa c'è l'elemento del giudizio sulla qualità che implica almeno due attori: il revisore o valutatore e coloro che sono valutati.

Se vogliamo essere più concreti circa la qualità, dobbiamo considerare applicazioni più specifiche. Il termine "qualità" è allora solo un'etichetta generale, un termine che ha un significato rassicurante ma anche persuasivo: fate attenzione che in questo contesto stiamo trattando la qualità, perciò chi potrebbe essere contro quello che proponiamo?

Le diverse prospettive con cui è utilizzato il termine “qualità dell’educazione

L’uso del termine “qualità dell’educazione” dipende dalla prospettiva dei diversi attori (governi, alti dirigenti addetti alla programmazione, amministratori, capi d’istituto, insegnanti, studenti e genitori).

I governi e gli alti dirigenti ministeriali addetti alla programmazione possono intendere qualsiasi cosa quando parlano di qualità dell’educazione. Ma di solito parlano delle caratteristiche o proprietà del *sistema educativo* di una nazione considerato nel suo insieme o in sotto-articolazioni, come ad esempio la scuola primaria o quella professionale.

Gli indicatori di qualità possono variare: dalla percentuale del PIL (prodotto interno lordo) che una nazione investe nell’educazione, a indicazioni relative alle dimensioni medie delle classi, alle condizioni degli edifici scolastici, alla percentuale di studenti che conseguono un certo tipo di diploma, al punteggio medio ottenuto dalla nazione in un test di profitto che consente un confronto internazionale. L’uso e l’applicazione crescente di un’ampia gamma di indicatori educativi fornisce un’ulteriore indicazione circa la varietà degli aspetti che si possono considerare per dire qualcosa sulla qualità dell’educazione.

I capi d’istituto e gli insegnanti, quando considerano la qualità della scuola, si concentrano maggiormente sulla loro scuola intesa come organizzazione. In qualche modo sono interessati alle medesime questioni: la soddisfazione degli insegnanti, i risultati di apprendimento degli studenti e l’adeguatezza delle strutture e dei servizi. Ma naturalmente lo fanno in una situazione più delimitata (la scuola di appartenenza), e molto facilmente in maniera meno sistematica e non legata a metodi quantitativi. La considerazione dei diversi aspetti della qualità, definita a questo livello, assume molto più facilmente l’aspetto di un processo dinamico: l’osservazione allo sviluppo di certe “qualità” nel tempo e gli sforzi attivi di migliorare gli aspetti che non funzionano bene in un determinato momento. A livello di istituto, la qualità può essere facilmente suddivisa in differenti aspetti ed elementi, anche se sarebbe interessante indagare entro quali limiti anche i capi d’istituto lavorano con una percezione più complessiva della qualità della propria scuola. E i capi d’istituto potrebbero preoccuparsi anche di come le altre istituzioni del loro territorio intendono la qualità della scuola.

Se si considera il lavoro degli insegnanti, si potrebbe dire che anch’esso è permeato dell’idea di qualità. I docenti sono preoccupati di creare un ambiente d’apprendimento stimolante e ordinato nei gruppi di alunni a cui insegnano e, naturalmente, anche essi sono attenti ai risultati di apprendimento degli studenti. Attribuire l’etichetta di “qualità” a queste attività più o meno normali della vita quotidiana a scuola ha un senso un po’ artificiale e astratto. Le considerazioni sulla ricostruzione della qualità a questo livello si concentrano su processi a scala più ridotta. Rendere gli insegnanti più chiaramente consapevoli degli aspetti di qualità nel loro lavoro è visto spesso come il primo passo per l’innovazione educativa e la riforma della scuola. Questa è l’idea centrale del concetto di insegnanti come “professionisti che riflettono”, elaborato da Schoen.

I genitori desiderano che i loro figli vadano in una “buona” scuola. Nei paesi dove c’è la libera scelta delle scuole, sono state studiate le considerazioni in base alle quali i genitori preferiscono una scuola piuttosto che un’altra. Anche quando è disponibile un’informazione quantitativa sui risultati di apprendimento degli studenti, appare chiaro che questo fatto è solo uno tra i molti elementi presi in considerazione per la scelta (e spesso non quello più importante). Gli elementi più importanti per compiere la scelta potrebbero essere la vicinanza della scuola alla casa, considerazioni generali sulla reputazione della scuola o addirittura anche la domanda se anche altri membri o amici della famiglia hanno frequentato la scuola..

Se si pensa al modo con cui gli studenti percepiscono la qualità delle loro esperienze a scuola, emerge una particolare dimensione: l’importanza della scuola come ambiente sociale, le relazioni con i pari e il posto che essi riescono ad avere nella rete di queste relazioni.

In conclusione, si può dire che la definizione di qualità educativa, gli aspetti della qualità che hanno la priorità e la situazione esplicita in cui le considerazioni sulla qualità vengono poste differiscono secondo i livelli e gli attori dell'educazione.

Per approfondire l'analisi potrebbero essere interessanti queste azioni:

- una ricerca empirica per fare l'inventario dell'interpretazione della qualità compiuta dai diversi attori, analizzando poi gli elementi comuni e le differenze;
- uno studio sulle attribuzioni fondamentali della qualità, che può essere realizzato chiedendo ai diversi attori chi è responsabile della creazione della qualità. Ad esempio, tra gli insegnanti ci sono differenze circa la misura in cui essi pensano che il profitto degli alunni dipende dalle abilità naturali degli studenti stessi da una lato, oppure può essere stimolato dalle loro attività di insegnamento dall'altro (sono i concetti di "locus di controllo degli insegnanti" e di "attese degli insegnanti")

Entrambe le questioni sono interessanti, se si vogliono studiare e valutare progetti di innovazione come STRESA, QUITE e NAPOA, ma non vengono ulteriormente approfondite in questa sede.

L'attenzione invece viene data alla qualità della scuola, al posto che ha l'autovalutazione sia in questo ambito che in quello della certificazione. Il tema chiave sotteso è se le diverse prospettive sulla qualità e le diverse metodologie per valutarla possono essere conciliate o combinate, o possono essere perseguite in qualche altro modo. Si potrebbe porre, ad esempio, la domanda se la metodologia corrente del "management della qualità per la certificazione" si adatti alle percezioni della qualità implicite o esplicite del capo d'istituto e degli insegnanti.

Prospettive della qualità nel funzionamento della scuola come organizzazione che apprende

Nella teoria dell'organizzazione la questione della "bontà" o qualità di un'organizzazione di solito viene concettualizzata in riferimento all'*efficacia* dell'organizzazione stessa. Perciò l'assunto implicito è che le organizzazioni sono orientate a certi scopi o obiettivi. Questo assunto è generalmente accettato, almeno come utile ipotesi di lavoro. Inoltre è meno restrittivo di quanto potrebbe sembrare ad un primo sguardo: vengono infatti presi in considerazione diversi tipi di obiettivi o di "criteri di efficacia".

Un criterio di efficacia potrebbe essere definito come quella dimensione che esprime una caratteristica desiderabile, di importanza fondamentale nel valutare il funzionamento di un'organizzazione. Ne potrebbero essere esempi i risultati degli esami degli studenti, ma anche chiare indicazioni che i genitori degli alunni sono soddisfatti della scuola.

I teorici dell'organizzazione condividono spesso la tesi che l'efficacia delle organizzazioni non può essere descritta in maniera univoca. Vi è, al contrario, una pluralità di atteggiamenti nei riguardi dell'interpretazione del concetto che stiamo trattando. Si da quindi per scontato che l'interpretazione scelta dipende dalla teoria dell'organizzazione e dagli interessi specifici del gruppo che pone la questione dell'efficacia (Cameron & Whetten, 1983, 1985; Faerman & Quinn, 1985). Vengono qui di seguito brevemente esposte le principali prospettive con cui è possibile intendere le organizzazioni, prospettive utilizzate come sfondo per un'ampia gamma di definizioni dell'efficacia.

La razionalità economica

La descrizione economica dell'efficacia viene fatta derivare dall'idea che le organizzazioni funzionano in maniera razionale, cioè finalizzata ad uno scopo. Gli obiettivi che possono essere operazionalizzati come risultati perseguiti sono la base per la scelta di criteri di efficacia (come si è detto in precedenza, i criteri di efficacia sono variabili con cui si misurano i risultati, ad es. il profitto degli studenti, il benessere degli alunni ecc.). Ci sono elementi di razionalità economica ogniquale volta gli obiettivi sono formulati come risultati del processo primario di produzione della

scuola, cioè del processo di insegnamento-apprendimento. Nel funzionamento complessivo di una scuola possono aver parte anche altri e differenti obiettivi., come quello di avere una chiara politica di selezione per aumentare il numero delle iscrizioni. Rispetto a questo tipo di obiettivo la scuola può agire “razionalmente”, anche se non si può parlare specificamente di “razionalità economica”.

L'efficacia definita in termini di razionalità economica può anche essere identificata con la produttività di un'organizzazione. In campo educativo il paradigma razionale per obiettivi è stato diffuso soprattutto mediante il modello di Tyler, che può essere utilizzato sia per l'elaborazione del curriculum che per la valutazione educativa in generale (Tyler, 1950).

Come si vedrà analizzando le altre prospettive sull'organizzazione, che verranno brevemente discusse qui di seguito, il modello di razionalità economica è stato abbandonato sia perché semplicistico, sia perché ritenuto irraggiungibile.

È ben noto quanto sia difficile in campo educativo raggiungere il consenso sugli obiettivi e poi renderli operativi e quantificarli. Chi sostiene che anche altri valori oltre alla produttività sono importanti per il funzionamento delle organizzazioni giudica semplicistico il modello razionale.

Il modello di sistema organico

Secondo il modello di sistema organico, le organizzazioni possono essere paragonate ai sistemi biologici che si adattano al loro ambiente. La principale caratteristica di questo approccio è che le organizzazioni interagiscono apertamente con l'ambiente circostante. Perciò non hanno alcun bisogno di essere oggetti passivi di manipolazione ambientale, ma possono esercitare un'influenza attiva sull'ambiente stesso. Tuttavia, questo approccio si preoccupa soprattutto della “sopravvivenza” dell'organizzazione in un ambiente talvolta ostile. Per tale motivo le organizzazioni devono essere flessibili, anzitutto per garantirsi le risorse e gli altri input essenziali. Perciò, secondo questa prospettiva, la flessibilità e la capacità di adattamento sono le caratteristiche più importanti per l'efficacia, intesa come sopravvivenza. Uno dei possibili risultati di questo modo di intendere potrebbe essere che l'efficacia di una scuola viene misurata in base alle iscrizioni annuali, che potrebbero essere in parte attribuite al più o meno intenso battage pubblicitario (canvassing) o al mercato scolastico.

Va notato infine che la tendenza del modello di sistema organico a privilegiare i fattori relativi alle risorse scolastiche può essere intesa come coincidente con la preoccupazione per ottenere risultati soddisfacenti. Ciò potrebbe apparire chiaro nelle situazioni in cui l'ambiente fa dipendere la disponibilità delle risorse dalla quantità e/o qualità dei risultati ottenuti in precedenza. È quanto avviene nelle nazioni in cui i fondi attribuiti alle scuole dipendono, entro certi limiti, dal raggiungimento di certi standard di profitto.

Gli sviluppi più recenti del pensiero sistemico applicato alle organizzazioni hanno spostato l'attenzione dall'esterno all'interno. Vi è minore enfasi sulla capacità di risposta delle organizzazioni alle richieste esterne e maggiore attenzione ai processi di autoreferenzialità. Secondo questa prospettiva le organizzazioni, che nel nostro caso specifico sono le scuole, non sono alla mercé di ordini o vincoli esterni. “Proprio per le loro operazioni distintive interne e per la loro capacità di processo sistemico, questi tipi di sistemi (cioè i sistemi sociali, J.S.) liberano delle forze antagoniste provenienti dal loro interno (endo-causalità), che neutralizzano, rompono e trasformano l'impatto e l'aggressività dei fattori esterni (exo-causalità). Si veda in proposito Alexander, Broadfoot e Philips (1999,p. 53). Per altre letture di approfondimento sul tema del funzionamento amministrativo, si veda un precedente documento elaborato da Jaap Scheerens per il progetto NAPOA (NAPOA e poi?, 2002).

La ricerca di una risposta alle richieste della certificazione esterna secondo una modalità che faccia uso delle prospettive di qualità e degli strumenti sperimentati in STRESA potrebbe essere vista come un esempio di tale trasformazione delle richieste esterne, nel modo che appare più adatto ai modelli interni già consolidati.

L'approccio relazioni umane nelle organizzazioni

Se nella prospettiva del sistema aperto c'è un orientamento verso l'ambiente, con l'approccio cosiddetto "relazioni umane" l'occhio di chi analizza è esplicitamente concentrato all'interno dell'organizzazione. Questa scuola classica del pensiero organizzativo è almeno in parte rimasta intatta anche nelle più recenti caratterizzazioni organizzative. Nel concetto di "burocrazia professionale" di Mintzberg, sono presenti diversi aspetti dell'approccio basato sulle relazioni umane, e si sottolinea l'importanza del benessere degli individui entro l'organizzazione, l'importanza del consenso e delle relazioni collegiali così come la motivazione e lo sviluppo delle risorse umane (Mintzberg, 1979).

Da questo punto di vista, la soddisfazione che i dipendenti hanno del proprio lavoro e il loro coinvolgimento nell'organizzazione sono i criteri più facili per misurare le caratteristiche maggiormente desiderate dell'organizzazione.

I teorici dell'organizzazione che condividono questo punto di vista ritengono che questi siano a tutti gli effetti criteri di efficacia.

La burocrazia

Il problema essenziale riguardo all'amministrazione e alla struttura delle organizzazioni, soprattutto di quelle che come le scuole hanno molte sotto-unità relativamente autonome, è quello delle modalità con cui creare un insieme armonico. A questo scopo diventa importante offrire strumenti per un'appropriata interazione sociale e adeguate opportunità di sviluppo personale e professionale – si veda in proposito l'approccio centrato sulle relazioni umane.

Un secondo tipo di strumenti può essere offerto dall'organizzazione, dalla chiara definizione e dalla formalizzazione di queste relazioni sociali.

Il prototipo di un'organizzazione in cui sono formalmente definiti ruoli e doveri e quello della "burocrazia". Secondo questa prospettiva, la certezza e la continuità della struttura organizzativa esistente costituiscono un criterio di efficacia. È noto che le organizzazioni burocratiche tendono a produrre sempre maggiore burocrazia. Il motivo sotteso a tutto ciò è di garantire la continuazione o, ancor meglio, la crescita del proprio dipartimento.

In questo caso continuità e continuazione possono incominciare ad agire proprio come un criterio di efficacia.

Il modello politico delle organizzazioni

Alcuni teorici dell'organizzazione vedono le organizzazioni come campi di battaglia (Pfeffer & Salancik, 1978). I dipartimenti, i singoli lavoratori e i responsabili del management utilizzano i doveri e gli obiettivi ufficiali allo scopo di attuare i loro programmi nascosti – o anche meno nascosti. I buoni rapporti con potenti organismi esterni sono ritenuti molto importanti per la posizione di se stessi e del proprio dipartimento.

Dal punto di vista di una prospettiva politica è difficile dare una risposta alla domanda circa l'efficacia dell'organizzazione nel suo insieme. L'interesse è più rivolto alla misura in cui i gruppi interni riescono a soddisfare le richieste di alcune parti esterne interessate. Nel caso delle scuole, queste "parti" possono essere gli organi collegiali di governo, i genitori degli alunni e la comunità economica locale.

È già stato detto che i concetti sull'efficacia a livello organizzativo non solo dipendono dalle risposte alla domanda su come le organizzazioni "sono messe insieme", ma anche dalla posizione delle parti che pongono la domanda circa l'efficacia. Su questo punto si notano diversità tra queste cinque prospettive sull'efficacia organizzativa. Entro i modelli della

razionalità economica e del sistema organico, il management dell'organizzazione è l' "attore" principale che pone la questione dell'efficacia. Per quanto riguarda gli altri modelli, i capi dipartimento e i singoli lavoratori sono gli attori che vogliono raggiungere determinati effetti. Nella tabella riportata qui sotto vengono riassunte le caratteristiche chiave delle prospettive teorico-organizzative sull'efficacia

Tabella 1: Modelli di efficacia organizzativa

<i>Sfondo teorico</i>	<i>Criterio di efficacia</i>	<i>Livello a cui si pone la richiesta di efficacia</i>	<i>Principali aree di attenzione</i>
(affari) razionalità economica	Produttività	Organizzazione	Risultati e loro elementi causali (determinants)
Teoria del sistema organico	Adattabilità	Organizzazione	Acquisizione delle risorse essenziali
Approccio "relazioni umane"	Coinvolgimento	Membri individuali dell'organizzazione	Motivazione
Teoria della burocrazia; teoria dei membri del sistema; teorie sociali, psicologiche, omeostatiche	Continuità	Organizzazione + individuo	Struttura formale
Teoria politica sul modo di funzionare delle organizzazioni	Capacità di risposta agli attori esterni	Sottogruppi e individui	Indipendenza, potere

Dato che la teoria dell'organizzazione presenta una grande diversità di vedute circa l'efficacia, si pone la domanda: quale posizione assumere? Dobbiamo agire partendo dall'assunto che ci sono molte forme di efficacia? Dobbiamo compiere una scelta o possiamo elaborare tra le molte prospettive una che sia onnicomprensiva del concetto di efficacia?

Una possibile posizione rispetto alla questione è di considerare la produttività, in termini di quantità e qualità dei risultati della scuola, come criterio definitivo. Secondo questa prospettiva, gli altri criteri sono visti o come pre-condizioni (capacità di adattamento e di dare risposte) o "mezzi" (i criteri riferiti alle condizioni organizzative, come ad es. la soddisfazione professionale dei docenti) (Scheerens and Bosker, 1997).

Un'ultima osservazione che va fatta in proposito è che le prospettive sull'efficacia organizzativa hanno soprattutto un approccio prescrittivo: *queste sono le cose importanti (i criteri di efficacia) e questo è lo scopo da perseguire*. Nello stesso tempo le teorie di base sull'organizzazione, a

cui si fa riferimento in questo senso prescrittivo, hanno pure un'interpretazione descrittiva: *le cose stanno così*.

In questa interpretazione più descrittiva troviamo elementi che sottolineano una prospettiva meno idealizzata, più terra terra e probabilmente più realistica del funzionamento delle organizzazioni. Il modello politico, ad esempio, elimina l'assunto che tutti i membri dell'organizzazione sostengono comunque gli obiettivi dell'organizzazione. Al contrario, secondo il modello politico, ogni singolo membro dell'organizzazione può perseguire i suoi obiettivi personali, che potrebbero coincidere con quelli ufficiali, ma potrebbero anche non coincidere. Le dinamiche più recenti del pensiero sistemico che sottolineano l'auto-referenzialità e l'auto-organizzazione, mettono in discussione la prospettiva che la scuola debba semplicemente adattarsi ai vincoli e ai cambiamenti politici esterni.

Si potrebbe dire che la prospettiva dell'efficacia organizzativa, in tutte le sue diverse forme, enfatizza una visione razionalistica e orientata all'azione, in cui hanno la priorità la flessibilità e il funzionamento organizzativo. L'interpretazione più descrittiva insiste sull'inerzia del sistema, sull'importanza della routine e sulle conseguenze delle interazioni interne.

La prospettiva della qualità implicita nel progetto STRESA

Quinn and Rohrbaugh (1985) hanno unito le principali prospettive teoriche in un unico modello, il cosiddetto modello dei valori in competizione. Questo schema si basa su due dimensioni: l'orientamento interno opposto a quello esterno e la flessibilità opposta alla preoccupazione del controllo.

Gli strumenti del progetto STRESA possono essere inseriti nel modello di Quinn e Rohrbaugh come segue:

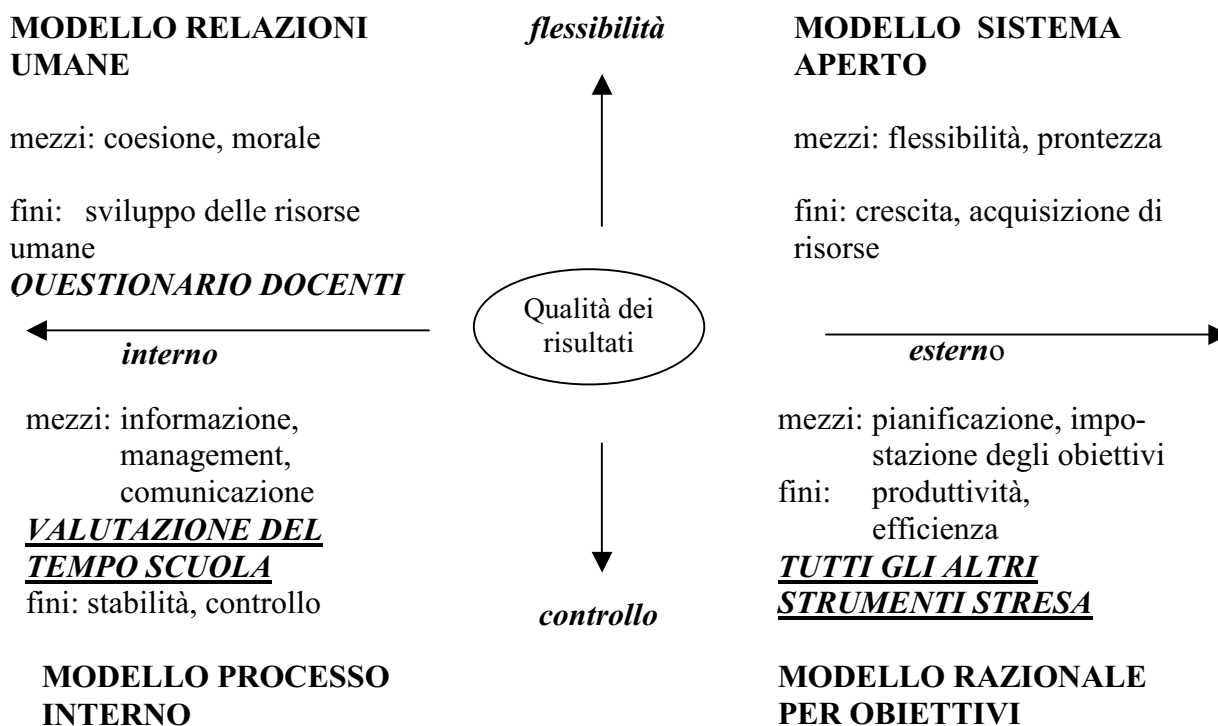


Figura 1: Gli strumenti del progetto STRESA entro il modello di Quinn & Rohrbaugh (1983)

Nell'approccio all'autovalutazione della scuola nel progetto STRESA ha avuto una certa prevalenza, la prospettiva dell'efficacia strumentale, anche se il questionario dei genitori potrebbe essere visto molto bene anche nella prospettiva dell'"adattabilità" della scuola al contesto esterno.

Nel progetto NAPOA il legame della scuola con l'ambiente esterno è stato maggiormente sottolineato, infatti si sono anche condotte ricerche per comprendere le aspettative del mondo del lavoro nei confronti degli studenti (az. 2).

I questionari per i genitori, gli insegnanti e gli studenti sono stati ispirati dai risultati della ricerca sulla scuola efficace. Ciò significa che il loro contenuto include delle variabili che hanno dimostrato di essere positivamente associate con il profitto degli studenti in discipline scolastiche come la matematica e la lingua.

Le domande comprese nel questionario per gli *alunni*, ad esempio, chiedevano:

- in quale misura gli studenti trovavano piacevole l'ambiente della classe
- se gli studenti si trovavano a loro agio con i compagni
- se l'insegnante spiega bene i contenuti della sua disciplina
- se si sentono presi sul serio dall'insegnante
- se l'insegnante dà aiuto quando gli studenti lavorano ai compiti assegnati
- se c'è un clima sereno e ordinato durante le lezioni.

Il questionario per gli *insegnanti* pone in evidenza diversi aspetti del funzionamento della scuola:

- il modo con cui avviene, prende forma e si manifesta la leadership educativa
- il modo con cui gli insegnanti collaborano nella scuola
- l'importanza dello sviluppo professionale
- le percezioni relative alle condizioni di lavoro
- l'approccio didattico

Il questionario per i *genitori* chiede loro:

- se ai loro figli piace andare a scuola
- se i loro figli sono incoraggiati a rendere al meglio delle loro possibilità
- se si sentono ben informati circa i progressi dei loro figli
- se hanno un'idea chiara degli obiettivi della scuola
- se la scuola è ben tenuta e pulita
- se gli insegnanti hanno rispetto degli alunni
- se il capo d'istituto è disponibile a fornire aiuto, in caso di necessità
- se sono soddisfatti dei progressi compiuti dai loro figli.

(per ulteriori informazioni, si veda: Barzano, G., Mosca, S. e Scheerens, J. L'autovalutazione nella scuola. Milano: Bruno Mondadori, 2000)

In sintesi, questi questionari invitano i capi d'istituto e gli insegnanti a riflettere su come la scuola è amministrata e governata, sulla collaborazione fra gli insegnanti, il clima generale e sulle caratteristiche del processo didattico. Il contributo specifico del questionario per i genitori è di fornire l'impressione di soddisfazione dei genitori circa diversi aspetti del funzionamento della scuola. I metodi di raccolta dei dati dipendono dalla percezione personale dei diversi attori chiave della scuola, il capo d'istituto, gli insegnanti, i genitori e gli alunni. Gli elementi oggetto di valutazione sono gli eventi riconoscibili e i processi che avvengono nella vita quotidiana della scuola.

Dato che molte situazioni oggetto di domanda nei questionari possono essere cambiate dagli attori stessi della scuola, l'idea generale è che, quando i risultati dei questionari vengono restituiti, il processo di analisi e di consapevolizzazione che ne deriva può condurre ad azioni di miglioramento.

Oltre ai questionari, che sono descritti in precedenza, la strumentazione di STRESA comprende anche test di profitto nelle materie chiave ed un inventario del background socioeconomico degli studenti (dati di status).

I dati circa i risultati hanno un ruolo centrale nella prospettiva della scuola efficace, cosa che sottolinea l'attuale scelta degli strumenti nel progetto STRESA. Possono essere utilizzati, da soli o in combinazione con le informazioni sui dati di profitto e di status degli studenti, nei modi seguenti:

- per confrontare il profitto medio fra le scuole, oppure per confrontare il punteggio medio del profitto di una scuola con quello dell'intera rete;
- per osservare le differenze o le variazioni del profitto fra le scuole, e possibilmente metterle in relazione con le informazioni contestuali dell'ambiente scolastico di ciascuna;
- per analizzare i livelli di profitto per gruppi di studenti che sono caratterizzati da un certo status socioeconomico (questa operazione riguarda la questione delle pari opportunità in campo educativo);
- per analizzare i modelli di profitto fra le scuole e al loro interno e confrontarli con le caratteristiche dell'organizzazione scolastica e dei fattori connessi alle classi che sono state ricavate dai questionari, per cercare di comprendere qual è lo sfondo di determinati modelli di apprendimento

Un ultimo elemento che caratterizza l'approccio del progetto STRESA è che i dati sono utilizzati per l'auto-riflessione e l'auto-miglioramento: in altre parole le scuole e gli insegnanti hanno un'ampia facoltà di controllo dell'intero processo. Questo è molto diverso da altre forme più esterne di valutazione della scuola, dove potrebbero nascere forme di resistenza e di timore di essere giudicati.

La fase di utilizzo delle informazioni allo scopo di compiere interpretazioni e valutazioni connesse con la diagnosi e il miglioramento manifesta chiaramente il legame fra autovalutazione della scuola e miglioramento della scuola stessa.

Questo principio di "imparare dall'esperienza" è stato descritto in alcuni documenti teorici elaborati per il progetto STRESA come "progettazione retroattiva", che a sua volta è ritenuta di importanza centrale nell'idea di scuola come organizzazione che apprende, sulla quale è stato costruito il progetto NAPOA.

Bibliografia

- Alexander, P., Broadfoot, P., Philips, D., (1999), *Learning from comparing*, Oxford, *Simposium*
- Barzano, G., Mosca, S., & Scheerens, J. (2000). *L'autovalutazione nella scuola* Milano: Bruno Mondadori.
- Cameron, K.S., & Whetten, D.A. (Eds.) (1983). *Organizational effectiveness. A comparison of multiple models*. New York: Academic Press.
- Cameron, K.S., & Whetten, D.A. (1985). Administrative effectiveness in higher education. *The Review of Higher Education*, 9, 35-49.
- Faerman, S.R., & Quinn, R.E. (1985). Effectiveness: the perspective from organization theory. *The Review of Higher Education*, 9, 83-100.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations* Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Pfeffer, J., & Salancik, G.R. (1978). *The external control of organizations: a resource dependence perspective*. New York: Harper and Row.
- Pirsig, R. (1981) *Lo zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*(tr.it), Milano: Adelphi,1994-2003
- Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness* Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Quinn, R.E., & Rohrbaugh, J. (1983). Spatial model of effectiveness criteria towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29, 363-377.
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction* Chicago: University of Chicago Press.

NUOVI ADOLESCENTI A SCUOLA

Da: **“Ascolto a scuola. La consultazione con l’adolescente”** di Matteo Lancini

2003, Franco Angeli, Milano.

La scelta di proporre queste pagine come stimolo di riflessione per i docenti e i dirigenti scolastici deriva dalla necessità di collocare il concetto di “qualità” all’interno delle caratteristiche attuali della scuola e della sua utenza.

Le pagine selezionate dal testo di Matteo Lancini si soffermano, in particolare, sul profilo degli adolescenti odierni, sul loro nuovo modo di intendere l’esperienza scolastica e sulle modalità prevalenti con cui esprimono il proprio disagio in ambito scolastico.

Il documento inizia con una descrizione delle profonde trasformazioni educative e relazionali intervenute nella famiglia odierna, descrivendo i tratti salienti della cosiddetta famiglia “affettiva” e confrontandoli con le caratteristiche della famiglia “tradizionale” o “etica” che caratterizzava la realtà italiana di pochi anni addietro.

Il testo prosegue con un’analisi di quelle che sono le principali espressioni di malessere scolastico degli adolescenti odierni, soffermandosi, in modo particolare, sul tema della demotivazione e dell’apatia e sul dato che vede i ragazzi e le ragazze in difficoltà rispetto all’assunzione del “ruolo” di studente.

Infine, il documento descrive alcune delle problematiche connesse al fallimento scolastico e alle possibili conseguenze della bocciatura sul piano dell’immagine personale e sociale dell’adolescente.

Premessa

Prima di trattare specificatamente la metodologia dell' intervento di ascolto e consultazione dell'adolescente a scuola ritengo opportuno delineare, seppur brevemente, il quadro istituzionale in cui sono state realizzate e si svolgono le esperienze di ascolto e consulenza successivamente descritte in questo lavoro. In particolare, risulta fondamentale, al fine di meglio comprendere il significato e la legittimità di questa attività nel contesto delle scuole secondarie superiori, analizzare i profondi cambiamenti che hanno coinvolto, negli ultimi anni, questo ordine di scuola. Mi soffermerò, dunque, sulle caratteristiche della nuova tipologia di utenza che si iscrive e frequenta la scuola secondaria superiore e accennerò brevemente alle più importanti novità legislative, soprattutto in materia di prevenzione del disagio e promozione del benessere adolescenziale, che hanno coinvolto l'istituzione scolastica. Come risulta ovvio il contesto familiare e sociale è soggetto, nel corso degli anni, a continui mutamenti che influenzano e modificano il clima affettivo-relazionale nel quale nascono, crescono e si formano gli individui. Tuttavia, nel corso degli ultimi anni in Italia si è assistito, in modo particolare, ad un profondo e radicale cambiamento del contesto di crescita di bambini, preadolescenti ed adolescenti. Una trasformazione particolarmente significativa che ha contribuito in modo decisivo a modificare la tipologia del soggetto che si presenta nell' istituzione scolastica e che entra a far parte del gruppo classe della scuola secondaria superiore. Conseguentemente è cambiata, come vedremo meglio successivamente, anche la modalità espressiva e la tipologia prevalente del disagio scolastico dei ragazzi e delle ragazze che frequentano questo ordine di scuola.

Figli della famiglia affettiva

Uno dei fenomeni più caratteristici e importanti di questo cambiamento riguarda sicuramente l'istituzione familiare. A partire dalle profonde trasformazioni che hanno coinvolto e riguardato sia il ruolo materno sia il ruolo paterno nella nostra società, si è infatti assistito, in questi ultimi anni, ad un progressivo passaggio dalla famiglia tradizionale, etica e normativa, alla famiglia

degli affetti o "famiglia affettiva" (Pietropolli Charmet, 2000, 2001). Si tratta di un fenomeno di competenza delle discipline sociologiche e antropologiche ma che riguarda anche le discipline psicologiche e, in modo particolarmente significativo, l'analisi della realtà affettiva profonda propria della disciplina psicoanalitica. La famiglia tradizionale, in voga fino a qualche anno fa, era una famiglia tendenzialmente basata sulla trasmissione dei valori, prevalentemente orientata a trasmettere regole e principi astratti. I genitori presidiavano la crescita della prole nella convinzione che il loro principale scopo educativo fosse quello di insegnare norme e principi ai minori e il loro proposito era quello di tentare di "mettere dentro" ai propri figli tale sistema valoriale. Ciò avveniva, prevalentemente, attraverso una modalità autoritaria che prevedeva l'adesione da parte dei minori alle imposizioni e alle norme adulte e la somministrazione di dolore mentale ai figli in occasione del mancato rispetto di tali imposizioni e delle trasgressioni alle regole familiari. Tutto ciò determinava l'instaurarsi di un clima e di una relazione tendenzialmente conflittuale tra i figli, divenuti adolescenti, e i loro adulti di riferimento. Attualmente, invece, prevale la tendenza a promuovere e favorire la circolazione di affetti in ambito familiare. I genitori, nella maggior parte dei casi, non ritengono più così importante il trasmettere regole e principi astratti alla prole ma ritengono che ciò che conti sia soprattutto il far crescere dei figli felici. In questo quadro, la loro aspirazione è quella di farsi obbedire dai figli per amore piuttosto che paura delle sanzioni che come genitori potrebbero comminargli. Nella "famiglia affettiva" si afferma dunque la tendenza a cercare di "tirare fuori" il meglio possibile dal figlio piuttosto che a "mettere dentro" di lui regole e principi astratti, in quella che può essere definita come una nuova "funzione ostetrica" della famiglia. Tutto ciò ha determinato un clima e una relazione tendenzialmente meno conflittuale, rispetto al passato, tra i figli divenuti adolescenti e i loro adulti di riferimento. Infatti, al di là della spettacolarizzazione mass-mediatica di alcuni eventi con adolescenti protagonisti e di qualche avvenimento effettivamente caratterizzato da una nuova qualità di violenza adolescenziale, si è assistito in questi anni ad una complessiva e progressiva diminuzione della conflittualità tipicamente adolescenziale verso il mondo adulto. Ovviamente, una certa dose di conflittualità, oppositività e ambivalenza nei riguardi delle figure adulte è da considerarsi "fisiologica" in adolescenza, in quanto periodo di crescita caratterizzato dalla necessità di realizzare alcuni compiti evolutivi fase-specifici che prevedono processi separativi nei riguardi delle rappresentazioni interne dei genitori dell'infanzia e dell'immagine di sé come bambino che rimandano. Tuttavia, alcuni fenomeni quali la lunga permanenza tra le mura domestiche della famiglia di origine e la consuetudine con cui appare normale ricorrere a figure psicologiche o psicopedagogiche in ambito privato, nei servizi socio-sanitari o a scuola, ritengo possano essere interpretate anche in funzione di un nuovo clima affettivo-relazionale tra i ragazzi e le ragazze adolescenti e il mondo adulto. Bambini allevati in un clima familiare caratterizzato da bassa conflittualità e blandamente frustrante, cresciuti al centro delle attenzioni e delle cure genitoriali, di nonni e di zii come se si fosse, in ogni caso, figli unici, abituati a relazioni sensoriali precoci non solo con madre ma anche con la figura paterna, sono portati a rivolgersi con maggiore naturalezza ad un adulto competente per ricevere supporto nella realizzazione dei complicati compiti evolutivi e nella gestione delle non semplici questioni affettivo-relazionali che caratterizzano il periodo dell'adolescenza. Il successo numerico della frequentazione degli spazi di ascolto e consultazione psicologica o psicopedagogica a scuola di questi ultimi anni è da attribuire certamente anche a questo nuovo clima e intento educativo familiare. In passato, bambini cresciuti in un sistema affettivo-relazionale dominato dalla trasmissione di norme e principi astratti, allevati in un clima più minaccioso soprattutto rispetto all'espressione della propria sessualità e destinato a imprimere nella mente tracce significative del Super Io genitoriale, non avrebbero probabilmente avuto in adolescenza motivazioni e spinte sufficienti, se non in caso di crisi importanti, per rivolgersi spontaneamente ad un adulto con competenze psicologiche. Tantomeno i ragazzi e le ragazze di alcune generazioni precedenti avrebbero ritenuto opportuno, e probabilmente utile, frequentare in orario scolastico un'aula presidiata da un adulto e appositamente adibita all'ascolto e a una consultazione intorno alle loro questioni private e scolastiche di adolescente. Negli ultimi anni, invece, mi è capitato sempre più spesso di sentire bussare alla porta dell'auletta scolastica in cui ero impegnato in un colloquio con una ragazza o con un ragazzo, e

di veder comparire un loro coetaneo o una loro coetanea che con fare e toni più o meno inibiti e indecisi si presentasse attraverso espressioni quali: "Voglio prendere un appuntamento... ma è vero che qui con lei si può parlare liberamente di noi?", "Quando posso venire? ...ho combinato dei casini ", "Quando ha uno spazio libero per vedermi ? ...le devo dire delle cose". Si tratta di una richiesta sempre più diffusa poiché gli adolescenti hanno progressivamente sviluppato, in questi ultimi anni, un atteggiamento decisamente più tollerante nei riguardi degli adulti. Gli adolescenti odierni non sono convinti che la loro crescita e realizzazione passi necessariamente attraverso l'uccisione simbolica del padre o di altri adulti significativi, come sostenevano invece con forza alcune generazioni passate. Questo atteggiamento maggiormente tollerante e una diffusa tendenza generazionale ad identificarsi anche con le ragioni dell'universo adulto ha favorito, e reso socialmente più apprezzabile, la richiesta degli adolescenti di poter essere ascoltati, e anche ammirati, dagli adulti che essi ritengono "competenti" (Pietropolli Charmet, 2000). A partire da questo nuovo quadro familiare e sociale emerge quindi una tipologia di adolescente non più spiegabile e comprensibile in termini esclusivamente edipici ma una tipologia di adolescente meglio interpretabile in termini narcisistici. Le classiche nevrosi edipiche centrate sul senso di colpa sono state sostituite da disturbi narcisistici più focalizzati su se stessi. Si tratta dunque di adolescenti più fragili narcisisticamente piuttosto che conflittuali e, in qualche modo, più depressi e meno arrabbiati rispetto agli adolescenti di alcune generazioni precedenti.

Demotivazione e apatia scolastica

In questo scenario sembra essersi modificata anche la tipologia del disagio e del malessere in ambito scolastico. La dimensione conflittuale e contestataria dell'adolescente a scuola ha infatti lasciato progressivamente il passo alla dimensione della demotivazione scolastica. Attualmente le espressioni di disagio prevalenti in ambito scolastico riguardano la noia, l'apatia e l'indifferenza del ragazzo o della ragazza adolescente piuttosto che la protesta e la contrapposizione dello studente o della studentessa adolescente. L'analisi degli atteggiamenti, dei vissuti e delle rappresentazioni dei ragazzi incontrati in questi ultimi anni, o intervistati individualmente o in gruppo a scopi di ricerca, sembra evidenziare una diffusa tendenza dell'adolescente ad uscire dal ruolo di studente della scuola media superiore. Molti ragazzi delle medie superiori sono alle prese con un progressivo processo di dimissione dal ruolo di studente che li porta ad assumere, anche in ambito scolastico, quasi esclusivamente i panni dell'adolescente. Si tratta di ragazzi che vedono e vivono la scuola prevalentemente come luogo di socializzazione tra coetanei, che giacciono annoiati tra sedia e banco durante le ore di lezione e che dimostrano una significativa sofferenza nel sedersi al tavolo della propria camera per affrontare il dovere di studente. Abbiamo insomma a che fare con una moltitudine di adolescenti che dimostrano una forte difficoltà ad instaurare una relazione significativa con l'apprendimento e con il proprio ruolo di studente (Lancini, 2000). Gli insegnanti delle scuole secondarie superiori hanno ben presente questa situazione. Quasi tutti i docenti del biennio delle scuole medie superiori che ho incontrato e con cui ho lavorato in questi anni denunciano, infatti, di essere stati progressivamente costretti, nel corso degli anni, a modificare decisamente le proprie pretese didattiche e a rivedere in modo significativo i parametri di valutazione del rendimento scolastico dei loro alunni. Gli insegnanti che lavorano da più anni sostengono con forza questo dato ed esprimono la loro difficoltà e il loro disagio: "Io non so più cosa fare, ho abbassato moltissimo il livello delle mie richieste ma questi niente. ..non fanno niente, non studiano", "Se penso a cosa chiedevo ai miei studenti delle prime solo qualche anno fa mi sembra impossibile chiedere di meno a quelli di quest'anno. ..eppure più di metà classe ha l'insufficienza piena", "Mi creda, sono scesa ad un livello che più in basso di così non si può... qualcosa devo pur chiederglielo!". I fattori che hanno contribuito a determinare questa situazione, particolarmente problematica nel biennio delle scuole secondarie superiori tecniche e professionali ma riscontrabile anche nei licei, sono molteplici e proverò ad analizzarli anche nel corso di questo lavoro. Quello che comunque appare certo è che i figli adolescenti di quella

che abbiamo definito come la "famiglia affettiva" esprimono prevalentemente il loro disagio scolastico attraverso atteggiamenti apatici e annoiati piuttosto che conflittuali, tramite un mancato investimento nel ruolo di studente piuttosto che attraverso la contrapposizione nei riguardi della cultura e dell'autoritarismo dell'istituzione scolastica. Si tratta, nella maggior parte dei casi, di adolescenti che frequentano volentieri l' ambiente scolastico, che si svegliano raramente angosciati all'idea di doversi recare a scuola, nelle loro aule, a incontrare compagni e docenti, ma che dimostrano una diffusa ed evidente difficoltà ad assumere il ruolo di studente. Nel complesso, i ragazzi e le ragazze sostengono che gli insegnanti non sono poi così male, non sono delle persone antipatiche e che, anzi, li trovano simpatici e cordiali quando si fermano a scambiare due chiacchiere con loro nei corridoi o nei cambi dell'ora. L'unico momento in cui li trovano un po' noiosi è durante l'ora di lezione, quando insegnano la loro materia, ma subito dopo aggiungono: "Comunque io non li disturbo... faccio altro!", "Del resto è il loro lavoro. ..io penso ai fatti miei e se mi vogliono interrogare non esco".

Gli stessi insegnanti denunciano questo stato di cose e la loro marcata difficoltà a far fronte al diffuso disinvestimento scolastico da parte delle nuove generazioni di adolescenti: "Io parlo e a loro non gliene frega veramente niente. ..ma non come succedeva in passato che ci lamentavano sempre dei ragazzi ma sapevamo di incidere. ..ora è veramente così!", "Non avrei mai e poi mai pensato di trovarmi a rimpiangere quegli studenti che dagli ultimi banchi si alzavano e mi contraddicevano, che contestavano le mie lezioni. .. era dura. ..ma adesso è molto peggio, è durissima. ..quelli degli ultimi banchi o ascoltano il walkman o scrivono messaggi con il telefonino", "A scuola ci vengono eccome. ..ma non certo a fare gli studenti".

A scuola si va ma non come studenti

In effetti, uno degli aspetti che più mi ha colpito nel lavoro svolto in questi ultimi anni presso numerose scuole medie superiori riguarda proprio la crescente difficoltà dell' adolescente nel "vestire i panni" dello studente. Ho incontrato e ascoltato un numero significativo di ragazzi che frequentavano l'istituzione scolastica percependola quasi esclusivamente come luogo di aggregazione e socializzazione tra pari età. Ragazzi che, al di là del loro andamento e rendimento scolastico, erano decisi e risoluti sul fatto che la scuola costituisse il miglior ambiente da frequentare in orario mattutino ma solamente in funzione dello sviluppo di relazioni amicali omosessuali ed eterosessuali con compagni di classe o con appartenenti ad altri gruppi classe della stessa scuola. L'instaurarsi di relazioni significative con altri studenti durante il periodo delle scuole medie superiori non è certo un fenomeno nuovo. Ritengo comunque che un conto sia il recarsi la mattina a scuola investendo, magari con difficoltà, nel ruolo sociale di studente e sviluppando contemporaneamente, anche in ambito scolastico, le importanti trame affettivo-relazionali della propria adolescenza. Diverso è invece frequentare l' istituzione scolastica esclusivamente come adolescente, in un' ottica ricreativa e di socializzazione molto simile a quella che caratterizza le attività pomeridiane extrascolastiche, senza alcuna attenzione al corredo e al galateo minimo che dovrebbe connotare il ruolo di studente. Si tratta di una differenza sostanziale che, in qualche modo, distingue le ultime generazioni di adolescenti da quelle precedenti. Credo che due fenomeni ben noti a chiunque abbia frequentato con una certa assiduità, in questi ultimi anni, gli istituti scolastici superiori rendano particolarmente evidente questa difficoltà nell' assunzione del ruolo di studente.

Il primo riguarda l' aumento di adolescenti che consumano le cosiddette "droghe leggere" (hashish e marijuana) in orario scolastico o, addirittura, prima del loro ingresso a scuola, in prossimità dell' edificio o del plesso scolastico. Un fenomeno che va di pari passo con la crescente accettabilità e diffusione di queste sostanze presso l'universo giovanile e che, pur riguardando evidentemente anche generazioni precedenti di adolescenti a scuola, coinvolge attualmente in modo significativo tutte le scuole medie superiori della nazione, ponendo serie questioni educative e normative agli adulti che le presidiano. Al di là delle questioni etiche e legislative, è evidente che la progressiva diffusione di ragazzi che entrano a scuola e in aula

sotto l'effetto di sostanze alteranti evocando la presenza a scuola di un soggetto prevalentemente annoiato ed esclusivamente nel suo ruolo affettivo di adolescente piuttosto che di un individuo nel suo ruolo sociale di studente. Il secondo fenomeno riguarda la decisa opposizione al ritiro scolastico e il desiderio di continuare a frequentare quotidianamente la scuola manifestati da alcuni adolescenti alla prese con un fallimento scolastico conclamato. Le generazioni di adolescenti precedenti hanno ben presente le sensazioni sperimentate in occasione di valutazioni negative e di fallimenti in ambiente scolastico. La vergogna, il desiderio di scomparire, il senso di colpa nei riguardi dei genitori erano sentimenti diffusi negli studenti delle scuole medie superiori alle prese con un docente che dalla cattedra sanciva l'insufficienza della propria prestazione scolastica orale o scritta. In molti casi, i ragazzi e le ragazze che dopo i primi mesi di scuola o all'inizio del secondo quadrimestre sembravano rischiare la bocciatura chiedevano e, in alcuni casi, supplicavano i genitori di ritirarli dalla scuola onde evitare di sperimentare i sentimenti spiacevoli correlati alla frequentazione quotidiana del luogo del fallimento scolastico. Adolescenti angosciati al risveglio mattutino dall'idea di dover affrontare, nelle ore successive, il confronto con compagni scolasticamente più bravi e, soprattutto, dall'imminente incontro ravvicinato con il docente severo o la docente impassibile, nei pressi della cattedra e della lavagna, sulla pedana, alla merce del pubblico ludibrio in caso di grave insufficienza, spesso accompagnata da somministrazione di dosi più o meno massicce di umiliazione a seconda dello stato d'animo dell'insegnante e della qualità degli errori commessi o delle risposte sbagliate. Si tratta di una condizione attualmente sconosciuta alla maggior parte degli studenti adolescenti che frequentano le scuole medie superiori. Personalmente ritengo che questo nuovo stato di cose sia giudicabile in senso positivo, che rappresenti il segnale di un percorso evolutivo dell'istituzione scolastica e della funzione educativa adulta a scuola, e non auspico in nessun modo un ritorno a un simile quadro relazionale in ambiente scolastico. Tuttavia, mi ha colpito nel corso di questi anni l'incontro con alcuni adolescenti della scuola media superiore che, non più in età di obbligo scolastico e assolutamente incapaci di raggiungere la sufficienza in alcuna materia, si ostinavano con forza, al di là dei consigli di tutti gli adulti di riferimento, a frequentare quotidianamente l'istituzione scolastica presso la quale erano iscritti. Ho incontrato e colloquiato a scuola con diversi ragazzi in questa situazione. Adolescenti che secondo il parere condiviso di docenti e genitori avrebbero ricevuto maggior beneficio dall'abbandono, piuttosto che dalla frequentazione, del contesto scolastico. Mi riferisco a ragazzi, prevalentemente maschi e degli istituti tecnici e professionali, che a pochi mesi dalla fine dell'anno scolastico non avevano alcuna possibilità di raggiungere la promozione e che venivano dunque invitati dai genitori e dai docenti ad abbandonare la frequentazione scolastica in funzione dell'avvio di qualche esperienza lavorativa utile per il loro progetto futuro. In casi come questi, mi è capitato di approfondire con loro la situazione. Non erano convinti che il fallimento scolastico potesse riguardare solo l'anno scolastico in corso o che potesse in qualche modo avere a che fare con la scelta di una scuola non adatta, anzi sostenevano fortemente l'idea che il loro futuro prossimo sarebbe stato lavorativo. Una volta assicurati, anche attraverso colloqui con docenti o genitori, che esistevano opportunità concrete ed immediate di un inserimento lavorativo o stageistico per questi ragazzi, magari tramite parenti o amici di famiglia che avrebbero potuto svolgere anche una funzione tutoriale nelle prime fasi dell'esperienza lavorativa, e che dunque l'abbandono scolastico sarebbe stato in qualche modo presidiato dagli adulti di riferimento, ho provato a sostenere anche io questa decisione. Mi sembravano situazioni in cui il ritiro scolastico non rappresentasse un'esperienza a rischio e che una frequentazione ciondolante e priva di progettualità dell'ultimo periodo scolastico potesse risultare più frustrante e mortificante per il se rispetto all'ingresso in una nuova realtà relazionale e in un altro ruolo sociale. Per la maggior parte di questi ragazzi non era così. Sostenevano che la scuola rappresentava un ottimo, e comunque il migliore, ambiente relazionale in orario mattutino, e che l'andamento scolastico decisamente negativo e l'assoluta mancanza di possibilità di promozione non avrebbe inciso in alcun modo sul loro stato d'animo. Quindi erano decisi a continuare fino al termine l'anno scolastico in corso, presentandosi a scuola come adolescenti e lontani da ogni intenzione attuale e futura di vestire i panni dello studente. L'aumento di adolescenti che si presentano a scuola inebetiti dal consumo di

sostanze e che desiderano frequentare l' ambiente scolastico nonostante i quotidiani fallimenti nelle prove richieste, sono solo due dei numerosi avvenimenti che dimostrano come la principale manifestazione del disagio e del malessere scolastico degli adolescenti attuali abbia a che fare con la difficoltà ad instaurare una relazione significativa con l' apprendimento e con il proprio ruolo di studente.

Fallimento scolastico e mortificazione narcisistica

Appare comunque evidente che il significato profondo di queste espressioni adolescenziali a scuola vada meglio e maggiormente analizzato. Ad esempio, ritengo che i ragazzi che dichiarano con forza che l'insuccesso scolastico non costituisca per loro fonte di dolore, sofferenza e mortificazione del se stiano inconsapevolmente mentendo o che comunque sostengano una verità solo parziale. È possibile che rispetto ad adolescenti di generazioni precedenti, cresciuti nel contesto della famiglia normativa e che avevano dunque impresse nella mente tracce qualitativamente diverse e più significative del Super lo genitoriale, l'insuccesso e il fallimento scolastico determinino, nei figli della famiglia affettiva, una sofferenza qualitativamente differente. Tuttavia, è a mio avviso innegabile che anche per la maggior parte degli adolescenti attuali l' insuccesso scolastico, sancito a fine anno dai docenti, costituisca una mortificazione narcisistica. La bocciatura è un evento che spesso acuisce il dolore mentale dell' adolescente in crisi. Rappresenta comunque un fallimento che può provocare una ferita narcisistica e che può contribuire ad un processo di mortificazione del se. La sfilza di voti che variano dal non classificato (n.c.), al quattro, appesi nei tazebao, alle pareti o ai vetri della scuola alla fine dell' anno scolastico, in corrispondenza del proprio nominativo, assumono comunque la valenza di una risposta adulta significativa, rimandano all' adolescente un'immagine di se socialmente negativa, rappresentano una forma di rispecchiamento adulto al se adolescenziale. È innegabile che l' assunzione positiva di un ruolo sociale sia uno dei compiti evolutivi che l' adolescente deve realizzare nel suo percorso di abbandono della condizione infantile in vista del raggiungimento della posizione adulta. Il fallimento scolastico e la bocciatura da parte di adulti significativi di riferimento sono eventi che rappresentano con evidenza che, almeno in questo compito della crescita, si è ancora indietro, che ancora si vestono prevalentemente i panni del figlio dipendente, che per il momento non sono stati fatti passi significativi o comunque sufficienti in avanti. Non si hanno, a detta degli adulti, i requisiti per accedere ufficialmente ad una classe successiva, ad una classe di adolescenti, appunto, più evoluti. È difficile generalizzare su cosa accada a livello affettivo profondo nei ragazzi alle prese con l'insuccesso scolastico e con la bocciatura. Ovviamente tali avvenimenti si inseriscono in un quadro intrapsichico, affettivo e relazionale unico e con proprie peculiarità. Nella maggior parte dei casi il fallimento scolastico rappresenta comunque un evento, più o meno significativamente, traumatico, che contribuisce ad un processo più o meno intenso e drammatico di mortificazione del se. È come se, il ruolo sociale di studente tornasse, alla fine dell' anno scolastico, in prossimità della bocciatura intesa come evento ufficiale che sancirà il fallimento del compito primario del ruolo e che rende consapevoli di ciò, ad avere la sua giusta rilevanza e ad incidere in modo significativo sullo stato d'animo dell'adolescente. Ruolo affettivo di adolescente e ruolo sociale di studente non possono essere, quantomeno totalmente, scissi. La buona riuscita nell'assunzione di un proprio ruolo sociale, ora che è finita l' epoca del ruolo obbligato dallo stato e dalla società, è un compito fondamentale per la realizzazione del progetto di crescita dell'individuo in età evolutiva, è un aspetto che riguarda in modo decisivo il se adolescenziale. Quei ragazzi che sono alle prese con una reale scissione tra se e ruolo sociale sono in- fatti ad altissimo rischio perché difficilmente saranno capaci di elaborare il fallimento in modo evolutivo, in funzione di scelte che li portino ad assumere, in un futuro più o meno immediato, un ruolo sociale nell' ambito della legalità. Proprio per l'importanza del ruolo sociale, per la sua centralità nel quadro della realizzazione del progetto futuro dell' ' adolescente, ma anche per altri importanti motivi legati alla specificità del contesto in cui ha luogo l'attività di counseling, appare evidente che il consulente psicologo o psicopedagogo,

che svolge interventi di ascolto e consultazione dell' adolescente a scuola, debba guardarsi bene dall' operare disinteressandosi completamente del ruolo sociale di studente. L' attività di ascolto e consultazione dell' adolescente a scuola deve declinarsi attraverso un esercizio attento a non scindere il ruolo affettivo di adolescente e il ruolo sociale di studente, anche in quelle molteplici occasioni in cui la richiesta dei ragazzi e delle ragazze sembrerebbe andare proprio verso questa direzione. Tornerò in seguito, e in modo più approfondito, sulle motivazioni che sostengono questa convinzione.

Crisi di fine anno

Vorrei ora riferirmi nuovamente a quegli adolescenti cui ho accennato precedentemente. Ragazzi decisi a frequentare l' istituzione scolastica fino al termine dell' anno nonostante una dichiarata e manifesta difficoltà a svolgere le mansioni base deputate al ruolo di studente. Giunti alla prima metà di maggio, periodo nel quale solitamente si acquisisce una chiara consapevolezza del proprio già da tempo segnato destino scolastico, bussano spesso alla porta dell' auletta in cui si svolge l' attività di ascolto. Puntuali, o in anticipo, rispetto all' orario del colloquio si siedono con fare più dimesso rispetto a quello che li caratterizzava nei mesi precedenti ed esordiscono: "non c'è più niente da fare sarò sicuramente bocciato", "sono depresso... mi bocciano", "sono segato anche quest'anno", "mi bocciano sicuro. ..mi sa che con la scuola ho finito". Siamo alle prese con quel processo di integrazione nell'immagine di se del primo, o ennesimo, fallimento nell' assunzione del proprio ruolo sociale di studente cui accennavo precedentemente. A questo punto prevalgono, solitamente, gli aspetti più depressivi e meno grandiosi del se adolescenziale, e l' attività di ascolto e consultazione si declina in direzione del sostegno ad una onorevole elaborazione della ferita narcisistica e alla definizione e organizzazione del progetto futuro, in base al nuovo dato solo così tardivamente acquisito e accettato. In alcuni casi, immediatamente dopo aver terminato proprio uno di questi ultimi colloqui della mattinata, mi è capitato di incontrare all'uscita della scuola ragazzi che a gennaio o febbraio avevano invece deciso di raccogliere l'invito degli adulti di riferimento e si erano quindi dimessi anche ufficialmente dal ruolo di studente. Adolescenti che ora lavorano e che, mossi dall'inevitabile nostalgia nei riguardi delle persone e dei luoghi della loro fase di crescita precedente, aspettano all' uscita il termine delle lezioni, per salutare i propri ex compagni di classe e docenti. Nella maggior parte dei casi mi sono apparsi più sereni e maggiormente appagati. Complessivamente contenti, o almeno soddisfatti. di svegliarsi molto presto la mattina per andare a lavorare con uno zio o con il padre, con il quale, mi raccontano spontaneamente, si sono riconciliati grazie anche alla, seppur non definitiva, riuscita assunzione di un ruolo sociale. Un aspetto che fa sentire meglio e che sembra contribuire a rendere un po' più nitido il proprio progetto di crescita futuro. Si tratta, comunque, solo di alcuni casi. Per molti altri ragazzi con difficoltà ad investire nel ruolo di studente, una tendenza espulsiva dell' istituzione scolastica a cui sono iscritti, invece che un atteggiamento contenitivo finalizzato a supportare l' elaborazione di una progettualità futura sufficientemente orientata, potrebbe significare esclusivamente dispersione scolastica e forte difficoltà di orientamento sociale. Aspetti che, come risulta ormai noto, amplificano la sofferenza e il disagio adolescenziale, e che contribuiscono a favorire l' assunzione di un' identità deviante o, addirittura, di comportamenti, più o meno consapevolmente, autolesivi.

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.

Analoga 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.

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 Compass, Milano, 1967).

² H. Fayol, *Administration industrielle et générale: prévoyance, organisation, commandement, coordination, contrôle*, Dunod, Parigi, 1025 (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.

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 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;

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).

- 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.

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).

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

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.

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

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.

occorreva 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.

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 ipoteca 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 diminuire* la soggettività. La Qualità fa uscire da se stessi, rende consapevoli del mondo circostante. La Qualità è *l'opposto* della soggettività"¹⁰.

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

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

¹⁰ *Ibidem*, p. 235.

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

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 autodeterminantesi", 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*.

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-impresoriale, 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

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

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.

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

adooperare 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'adeguata *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. Cosicché 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 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 *organizzativa*, 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;

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

- 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 chiara 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-espressivo 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.

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

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.

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, 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

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.

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 TREEELLE" 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.

DEFINIRE LA QUALITÀ

Che cos'è la qualità dell'educazione ?

Che cosa significa “prendersi cura” del processo educativo ?

Gli insegnanti, utilizzando il brainstorming, riflettono sulle tematiche proposte; Silvano Tagliagambe commenta gli elementi di riflessione emersi nei gruppi, introduce il tema della qualità e lo discute con Raimondo Bolletta.

Corsi 1- 6 (1 luglio 2003)

- Sintesi delle attività di gruppo (brain-storming)
- Intervento di Silvano Tagliagambe :

Il commento dal relatore è focalizzato su alcune parolechiave, emerse nei lavori di gruppo, quali: condivisione, tempo, progetto, valutazione

Corsi 7- 10 (3 luglio 2003)

- Sintesi delle attività di gruppo (brain-storming)
- Intervento di Silvano Tagliagambe:

Il commento dal relatore rilegge le caratterizzazioni del concetto di qualità, così come discusso nei lavori di gruppo, e le rielabora all'interno di una cornice rigorosamente scientifica.

SINTESI DELLE ATTIVITÀ DI GRUPPO (BRAIN-STORMING)

Relazione di Natale Ornaghi

A nostro parere la qualità significa *condivisione* e realizzazione *dell'osmosi fra scuola e famiglia*, abbiamo focalizzato l'attenzione sui concetti di *interazione*, di *sintonia*, di *collaborazione*. Altri aspetti importanti sono *dinamicità e flessibilità*. Abbiamo centrato la riflessione anche su questi termini, che sono legati al "prendersi cura": *conoscere, rispettare, ascoltare, interagire*; ci paiono necessari la chiarezza di obiettivi e di ruoli e l'osmosi fra le varie componenti della scuola. Viene posto l'accento anche sulla necessità di avere ordine, sistematicità, empatia e condivisione nelle relazioni con gli studenti, di stimolare la motivazione. La scuola di qualità è "luogo dello studente".

Relazione di Nicoletta Gritti

Le parole-chiave per definire la scuola di qualità sono: *condivisione* degli obiettivi, del processo e degli strumenti che si mettono in atto. Questa va continuamente monitorata attraverso un confronto continuo fra gli insegnanti, le famiglie e gli studenti. Questo monitoraggio deve portare ad una *riprogettazione* e ad un continuo riadattamento per migliorare ed adeguare il processo educativo. Un'altra parola chiave emersa è *flessibilità*. Qualità significa "prendersi cura" di ogni singolo bambino, sapendo cogliere le sue potenzialità e svilupparne le capacità. "Prendersi cura" è anche assunzione di *responsabilità*, che significa sapersi mettere in gioco e farsi coinvolgere nel processo educativo sotto l'aspetto emotivo ed affettivo. L'assunzione di responsabilità non è legata alla disponibilità del singolo, ma è un tratto della professione e quindi proprio del team e della scuola. Un'ultima riflessione: la scuola di qualità deve saper riconoscere il valore della professionalità del docente.

Relazione di Luigia Raimondi

La scuola che crea qualità è una scuola che "conosce il cliente", è padrona delle procedure che mette in atto, conosce l'ambiente circostante, sa progettare, crea condivisione fra i docenti quindi sa condividere, al proprio interno, i criteri di valutazione e con l'esterno, ambiente e famiglie, tutta la progettazione messa in atto, assumendone le proposte. Importanti sono anche *i modi della comunicazione*: una scuola che crea qualità deve essere chiara, precisa. *Il progetto di scuola* deve essere flessibile e ben chiaro nelle sue fasi, aperto alle proposte. La scuola deve saper monitorare il lavoro, rivederlo, accettando i controlli esterni. Riteniamo che "prendersi cura" significhi anche prevedere gli imprevisti, in vista dell'evoluzione degli alunni. Molto importante è la figura del docente, che deve possedere professionalità, per creare le condizioni di apprendimento e di soddisfazioni. La soddisfazione da parte delle famiglie deve essere facilitata da una buona comunicazione.

Relazione di Teresa Cortelli

Abbiamo parlato di qualità come *qualificazione del personale* docente e di tutte le componenti della scuola. *L'interazione* fra gli operatori rappresenta una delle possibilità di avere ambienti accoglienti, di usare strumenti adeguati, di stabilire buone relazioni tra alunni e docenti, di aver chiari gli obiettivi del processo educativo. Qualità significa essere in grado di unire e far combaciare una serie molto ampia di elementi che si devono armonizzare come in un puzzle. Per concludere: una scuola è in grado di fare qualità e di rispondere alle esigenze dell'utenza, se sa ascoltare ed armonizzare le esigenze di tutte le componenti scolastiche e sa fare in modo che fra queste ci sia interazione e confronto.

Relazione di Silvia Orlandi

Il termine “qualità” nell’educazione”, che, secondo Scheerens, dipende dalla prospettiva dei diversi attori, non considera il punto di vista e *l’influenza dei mass media*, ci comunicano continuamente una visione svalutativa della scuola. Secondo i mass media, non c’è qualità nella scuola ed essa non è preparata ad affrontare i problemi contemporanei. Inoltre i mass media presentano la scuola come poco attenta al mondo del lavoro e quindi non di qualità. Sicuramente ci deve essere un collegamento fra scuola e mondo del lavoro, non unidirezionale ma in un rapporto sinergico. Per definire la qualità di una scuola non basta monitorare i risultati degli alunni ma bisogna avere idee di base e un progetto chiaro e ben strutturato, condiviso dagli insegnanti. Si è detto, inoltre, che forse, per migliorare la qualità della scuola, sono importanti alcune figure, che già sono presenti in alcune scuole sperimentali di Milano: i tutor. Il tutor è una persona preparata, che condivide le procedure stabilite dal collegio, che si prende cura di un gruppo di ragazzi e delle loro famiglie e ha un rapporto costante e quasi individualizzato con i ragazzi problematici. Come ultimo aspetto, si è parlato *dell’educazione*, che non è solo produzione, quanto piuttosto *riproduzione*, che è rapporto fra soggetto e soggetto e non oggetto, che è ponte fra passato e futuro.

Relazione di Elena Vittori

Il focus della nostra riflessione ha riguardato in particolare l’alunno, condividendo il fatto che debba essere al centro del processo educativo. Risultato di un processo educativo di qualità deve essere un alunno sereno dal punto di vista affettivo, che abbia acquisito delle competenze che lo Riteniamo che alcuni degli elementi fondanti del processo educativo siano mettere l’alunno nelle condizioni di saper individuare le proprie caratteristiche, i propri punti di forza e le proprie debolezze e costruire insieme all’alunno un progetto che sia, per quel momento, valido. Un altro aspetto importante è la capacità dell’alunno di relazionarsi con i suoi compagni e con gli insegnanti in un contesto che non è prettamente di divertimento, anche se ha questa componente, ma di apprendimento. Altro aspetto, emerso definendo la qualità del processo educativo, è che esso non debba essere autoreferenziale, ma debba aprirsi ed interagire positivamente, e qui abbiamo utilizzato il termine “coinvolgimento”, con altri soggetti, in primis le famiglie, ma anche le altre agenzie educative. Un ulteriore aspetto ripreso successivamente del processo educativo, quando abbiamo cercato di definire cosa significhi “prendersi cura”, riguarda l’importanza della chiarezza dei ruoli, che devono essere definiti e rispettati. Altro elemento prima di passare all’analisi del “prendersi cura” riguarda il grado di soddisfazione: un processo educativo di qualità deve essere soddisfacente rispetto al prodotto, che è quanto abbiamo descritto, ma anche rispetto al processo. In questo senso abbiamo messo a fuoco gli elementi che definiscono il concetto di prendersi cura. ■■■ Molto importante è, naturalmente, ripensare al punto di partenza e al punto di arrivo del processo educativo, valutare e monitorare. “Prendersi cura” significa, quindi, disponibilità a rivedere il processo. Gli insegnanti, inoltre, condividono il fatto che sia molto importante riuscire a valutare e ad analizzare le condizioni che rendono differenti gli esiti del processo. Si è detto, infatti, che ci si trova spesso a riflettere su come lo stesso insegnante si relazioni in maniera profondamente differente con un alunno rispetto che con un altro o con una classe rispetto ad un’altra, pur insegnando la stessa materia. “Prendersi cura” del processo significa anche riflettere su queste componenti, che sono poi quelle con cui ci misuriamo quotidianamente. Abbiamo dato particolare importanza anche alla questione del tempo, riconoscendo che spesso riteniamo sia opportuno andare avanti o non rispettarlo; in realtà “prendersi cura” significa anche rispettare il tempo. Abbiamo cercato poi di individuare gli elementi qualificanti rispetto alla relazione. *Relazione* significa saper motivare e saper mettere in gioco la propria professionalità soprattutto in termini di coerenza. Abbiamo anche parlato del valore della testimonianza rispetto agli alunni con cui comunichiamo, ma anche rispetto ai colleghi con cui ci relazioniamo. L’ultimo input ha riguardato la collegialità, che deve essere condivisione e rispetto delle scelte condivise.

Intervento di Silvano Tagliagambe Bressanone 1 - luglio - 2003

Trascrizione a cura di Emanuela Brumana

Parto dalle parole chiave che ricorrono più frequentemente nelle relazioni relative al lavoro dei guppi. La prima è *condivisione*, cosa che considero molto importante perché è certamente vero che una scuola di qualità deve essere basata su un lavoro di gruppo e su valori e obiettivi condivisi. Ritengo molto importante che questo messaggio venga assimilato dal momento che il problema della condivisione, di cosa significhi e di come si costruisca sta emergendo in tempi abbastanza recenti, all'interno del quadro della razionalità occidentale, che ha molto ispirato la scuola, dove il tema della condivisione, accompagnato da quello dell'importanza della comunicazione, era stato sostanzialmente messo in ombra. Io credo che sia importante rilevare questo aspetto perché, in alcune delle proposte che vengono fatte sul modo di impostare il problema della qualità e della valutazione della qualità nella scuola, torna una concezione obsoleta del problema della intersoggettività e della condivisione, che ipotizza in maniera negativa le riflessioni attorno alla qualità della scuola. Quelli di voi che hanno fatto un po' di filosofia e che si sono riferiti alle fonti del sistema occidentale sanno che la razionalità occidentale è stata dominata per lungo tempo da quello che un nostro grande matematico italiano, Peano, molto più conosciuto all'estero che in Italia, dove è stato vittima dell'imperialismo culturale di Croce, di Gentile e dell'idealismo, ha definito il sogno di Leibniz.

Il sogno di Leibniz può essere sintetizzato in termini molto semplici: Leibniz notava il fatto che i filosofi e gli uomini di cultura in generale erano portati a discutere su tutto, "spaccando il capello in dodici", senza riuscire a mettersi d'accordo su nulla e, sostanzialmente, diceva che, invece, la scienza aveva bisogno di arrivare a conclusioni intersoggettive, e quindi condivise, e che il problema stava nel come arrivare a queste conclusioni.

Secondo Leibniz le conclusioni condivise potevano essere raggiunte attraverso il calcolo, ossia un linguaggio le cui regole fossero stabilite in modo chiaro ed inequivocabile, tale da non poter dar luogo a fraintendimenti, i cui segni fossero assolutamente trasparenti e che avesse delle regole di passaggio dalle premesse alle conclusioni, anch'esse stabilite in modo chiaro e trasparente.

A queste due condizioni, diceva Leibniz, e cioè disponibilità di un linguaggio inequivocabile e disponibilità di regole assolutamente trasparenti, noi possiamo porre fine ad ogni discussione, dal momento che persone che partono da punti di vista differenti, applicando questo linguaggio e queste regole, saranno naturalmente portate a convergere. Leibniz diceva che si potesse porre fine alle discussioni dicendo "calculemus", cioè calcoliamo e smettiamo di discutere con linguaggi variopinti.

Questo è un atteggiamento e un sogno che ha condizionato molta parte della razionalità occidentale, almeno fino al neo-empirismo, che si richiamava esplicitamente a Leibniz, al calcolo e alla logica e che considerava alla base della razionalità scientifica due pilastri tali da non ammettere discussioni: il calcolo logico matematico e l'esperimento scientifico, su cui non si discute. Questo significava che la condivisione non aveva bisogno di comunicazione e il processo comunicativo era considerato un elemento del tutto accessorio rispetto al calcolo e all'esperimento. E significava altresì che alla condivisione si arrivasse per convergenza naturale, applicando correttamente le regole del calcolo o le procedure dell'esperimento.

E' chiaro che se le cose fossero così semplici, noi non avremmo bisogno di impegnarci nella costruzione di uno sfondo condiviso di obiettivi e di valori. Il problema è che questo sogno si è dovuto scontrare con l'irruzione della complessità, che ha dimostrato che certamente, grazie alla disponibilità del calcolo, posso arrivare alle stesse conclusioni di un altro in un numero di passi finiti, come diceva Leibniz a proposito del tempo...ma in quanto tempo? Qui apro una finestra sul concetto di tempo. Il tempo non era calcolato come risorsa e come elemento che interviene a condizionare l'efficienza dei processi mentali che vengono messi in causa.

Pensate: se io ho un problema di complessità $k=60$, che significa che ho bisogno di sessanta simboli o termini per enunciare un problema, e ho un calcolatore che è in grado di fare un milione di operazioni al minuto, per risolvere tutte le questioni relative a quel problema e riuscire a trarre tutte le conclusioni, ho bisogno di un numero di operazioni uguale a $2^{k=60}$. Tradotto in tempo, significa che un calcolatore, della potenza che ho detto prima, ci mette 36600 anni per stabilire se una proposizione qualunque è o non è un teorema di quel mio linguaggio 2^k . Queste sono le dimensioni del tempo.

E' evidente, e i matematici moderni l' hanno capito che, di fronte a simili scenari di complessità della geometria elementare euclidea e dell'algebra elementare e alle risorse di tempo necessarie per affrontarle, non basta avere la disponibilità teorica ed astratta di un algoritmo, ma si deve vedere se esso è efficiente o no. E l'efficienza si misura in quantità di tempo necessaria per sviluppare l'algoritmo. I matematici hanno capito che per affrontare in tempi ragionevoli un problema si deve prima ridurre la complessità e portare il problema a dimensioni più accettabili e poi applicare il calcolo. Qui non viene messa in discussione l'importanza del calcolo, ma viene negato che il calcolo possa risolvere ed affrontare tutto senza bisogno di altri presupposti. Prima di calcolare, infatti, abbiamo bisogno di ridurre la complessità e questa riduzione deve essere condivisa.

Se devo risolvere un problema complesso all'interno di una comunità e lo voglio risolvere applicando procedure di calcolo, la prima cosa da fare è trovare una riduzione condivisa della complessità. Il problema comunicazione per ottenere un condivisione diventa fondamentale. Questo è un problema che c'entra molto con il problema di cui stiamo parlando, perché ci dà una prima risposta significativa: con le procedure di calcolo, puramente quantitative, un problema così complesso di per sé, come la valutazione della qualità di un processo di insegnamento, non può essere risolto. E quindi esso richiede dapprima procedure qualitative di riduzione della complessità e poi, in un secondo momento, una valutazione quantitativa, sotto forma di test o altro. Questo aspetto mette in evidenza un fatto cruciale: la condivisione non è il risultato di un processo automatico o di una procedura, non è un qualcosa a cui si arriva per via naturale, ma va costruita attraverso il linguaggio e la comunicazione.

Oggi anche la logica, regno per eccellenza del calcolo leibnizianamente inteso fino a non molto tempo fa, è arrivata alla conclusione che, nel caso di agenti diversi che partano da valori e da obiettivi differenti, la prima operazione da fare è costruire uno sfondo condiviso. E la costruzione di questo sfondo condiviso non può essere fatta con la logica, ma è preliminare all'intervento della logica. *La parola condivisione, quindi, è certamente la parola chiave della valutazione della qualità di qualunque processo e in particolare del processo di insegnamento* Questa condivisione si giova di procedure di riduzione, che sono essenzialmente qualitative. Dobbiamo quindi essere consapevoli che non ci sia la possibilità di ridurre la qualità a quantità: la qualità non può essere misurata, non può essere valutata attraverso procedure puramente calculistiche. E questo è un primo risultato, ma non significa che la qualità sia puramente soggettiva e d arbitraria. Si deve, infatti, uscire dalla falsa assimilazione tra oggettività, quantità e valutazione in termini di misure. Ci sono delle valutazioni intersoggettive che non sono minimamente il risultato di applicazioni di procedure puramente quantitative. Io, nel mio contributo, come ha fatto anche Scheerens, faccio riferimento ad un libro di Robert Pirsig "Lo zen e l'arte della manutenzione della motocicletta", perché in esso si parla non solo della qualità, ma anche di cosa significhi capire un problema e capire un processo. Questo è il libro primo di questo autore americano di origine svedese ed è il racconto di un duplice viaggio: il primo viaggio, che si racconta fin dalle prime pagine e che funge da motivo conduttore del romanzo, è quello di un padre e di un figlio in motocicletta attraverso l'America; il secondo viaggio, che emerge dalla lettura delle pagine del libro, è il viaggio di progressiva uscita del protagonista da una situazione di sdoppiamento grave della personalità e di schizofrenia ed è un viaggio alla riconquista dell'identità perduta in quanto scissa. Si verrà a sapere poi che il protagonista era stato vittima di una forte malattia mentale, ma aldilà della trama la cosa più interessante è la riflessione che la accompagnano. Leggo soltanto un brevissimo passo del libro, a pagina 235, che è un tentativo di definire la qualità. Pirsig dice: "Fedro- che è il professore universitario protagonista del romanzo- notò che benché normalmente la qualità sia

associata agli oggetti, talvolta le sensazioni di qualità si verificano senza la loro presenza, cioè io posso avvertire la qualità anche in assenza di oggetti. Lo so: i sentimenti non sempre si dirigono verso un oggetto ben definito, le emozioni. Eppure possono avere una forte carica qualitativa. 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 diminuire la soggettività. La qualità fa uscire da se stessi e rende consapevoli del mondo circostante. La qualità è l'opposto della soggettività: non è calcolo, non è riducibile a quantità, ma non è soggettiva, anzi è l'opposto della soggettività. Alla fine Fedro si rese conto che la collettività non poteva essere collegata singolarmente né al soggetto né all'oggetto, ma la si riscontrava solo nel loro rapporto reciproco: la qualità è il punto in cui soggetto e oggetto si incontrano, la qualità non è una cosa, ma è un evento che vede il soggetto prendere coscienza dell'oggetto". Questa è la definizione di qualità che fornisce l'autore.

Ho trovato singolarmente vicina a questa definizione una rappresentazione della qualità attraverso uno schema.

La fonte è un libro che si occupa della valutazione e del monitoraggio della valutazione nel campo della matematica e delle scienze ed analizza il problema delle interrelazioni del sistema scolastico. Come vedete, contempla degli input, degli output e dei risultati e mette singolarmente la qualità al centro, perché fa della qualità l'interfaccia fra input ed output. Siccome gli input, come facilmente potete vedere, sono riferiti alle caratteristiche del soggetto sistema scolastico, mentre gli output fanno riferimento all'impatto che questo sistema ha sull'ambiente in cui opera, in termini di risultato, partecipazione, attitudine ed aspirazione degli studenti e non solo, la qualità, articolata nei quattro elementi -qualità della scuola, qualità del curriculum, qualità dell'insegnamento e qualità dell'istruzione- diventa l'elemento di raccordo fra le caratteristiche del sistema scolastico, soggetto dell'analisi della valutazione della qualità, e le caratteristiche dell'ambiente di riferimento. Abbiamo, quindi, una visualizzazione dell'idea della qualità come elemento di raccordo tra soggetto ed oggetto, come un qualcosa che non va valutato di per sé, ed è questo l'aspetto importante di questa schematizzazione: se è raccordo fra questo e questo, la qualità può scaturire soltanto da un'analisi sistemica degli input, degli output e soprattutto delle modalità del raccordo che si realizza fra input ed output.

Questo è il problema e da qui emerge un fatto molto importante: la valutazione in termini di qualità è un aspetto irriducibilmente sistemico, cioè attiene all'intera globalità del processo educativo e del sistema scolastico o formativo ce lo mette in atto. Ecco perché la qualità non è riducibile a singole misure e singole valutazioni, ma deve tener conto di tutte queste diverse componenti ed ecco perché la qualità, chiudendo la parentesi rispetto alle prime parole chiave individuate, necessita di uno sfondo condiviso: qualità dell'insegnante, ambiente dello studente, risultati in termini di conoscenze e competenze, attitudini ed aspirazioni che sono elementi meta-cognitivi, che mettono in gioco non solo ciò che Bateson definiva deuter-apprendimento, ossia la capacità di apprendere ad apprendere, ma anche la componente emotiva, l'autostima, l'intelligenza e la capacità di relazionarsi agli altri.

E' evidente che la definizione di ciascuno di questi elementi e ancor più di questo quadro richiede condivisione: non ci si può mettere in quest'ottica senza un linguaggio condiviso. Trovo, quindi, molto significativo e molto positivo il fatto che la condivisione sia stata un elemento comune delle vostre riflessioni e che un'altra parola chiave che emersa spesso sia "osmosi", apertura. Un'altra cosa che si dice questo schema – quando gli schemi sono intelligenti dicono molto – è che per supportare il discorso relativo alla qualità come raccordo sono necessarie due operazioni preliminari.

In primo luogo si devono definire gli input all'interno di un sistema coerente e con un'identità ben precisa: risorse finanziarie, qualità dell'insegnante ed ambiente dello studente significano, sostanzialmente, avere una chiara idea di cosa sia la scuola come sistema e la scuola come insieme di processi. Questo porta a una chiara percezione. Il sistema scolastico deve avere un'identità ben precisa, che è il primo fattore di qualità, estremamente importante da sottolineare perché molto spesso i primi a compromettere l'identità del sistema scolastico sono stati – mi si passi il termine – i suoi committenti. Noi attribuiamo al sistema scolastico, come si è spesso fatto e si continua in parte a fare, il compito di sobbarcarsi qualunque obiettivo

formativo al di fuori di un progetto, come il problema dell'educazione stradale, dell'educazione alimentare, dell'educazione all'intercultura, e non c'è nulla da dire sui contenuti, ma non va bene se i contenuti sono appiccicati e non fanno parte di un progetto che tenga conto della natura della scuola come sistema specifico e come agenzia educativa che ha una sua specifica identità. Si trasforma la scuola in quello che io ho spesso definito un "sistema spugna", che assorbe tutto, si appesantisce e va a fondo proprio perché non ha una sua identità. Il non avere identità nel sistema spugna si materializza nel fatto di non avere capacità selettiva e i sistemi che hanno capacità selettiva hanno un'organizzazione e un'identità molto forti e hanno delle funzione di confine che fanno agire come filtro. Essi sono quindi aperti all'ambiente esterno, che non significa assorbire indiscriminatamente dall'esterno tutto quanto, ma solo ciò che è compatibile con la propria identità e con il mantenimento della propria organizzazione. Questo è il concetto chiave

Questo sistema degli input va visto come un insieme di input che definisce un sistema con una forte identità, conscio di ciò che vuole, dei propri obiettivi, di quali siano i processi da attivare e, in virtù di questo, capace di respingere ciò che non è compatibile con questi obiettivi e questi processi: sa selezionare e attivare funzioni di confine. Questo insieme di input va letto così: un sistema che ha una propria organizzazione e una propria forte identità e che è aperto, per osmosi, al mondo esterno, selezionandone gli input. Un sistema di questa natura è un sistema autopoietico, che sa mantenere e perpetuare nel tempo la propria organizzazione e la propria identità, e sa svilupparsi senza snaturarsi, sa cambiare senza perdere la propria identità, sa mantenere come baricentro di riferimento essenziale la propria organizzazione.

Dal lato del soggetto, quindi, riprendendo l'immagine di Pirsig, abbiamo un sistema autopoietico con un'identità ben precisa e un'organizzazione ben definita; dall'altro lato abbiamo l'ambiente, che va a sua volta articolato nelle sue varie componenti, come l'ambiente interno. Questo è l'insegnamento che la scuola può trarre dalla qualità totale, i cui principi, applicati alle aziende, si basano su un presupposto principale, ossia che il mercato stia dentro le aziende e che, quindi, gli uffici o i reparti che stanno a monte di una determinata unità vadano trattati come clienti. Una unità, per il fatto che collabora con altre unità dentro la stessa azienda, non le può trattare come "pezze da piedi", ma le deve trattare con lo stesso rispetto che si deve nei confronti della clientela esterna. Il principio della qualità totale si basa, dunque, sul principio del cliente interno, incorporato. Se io valuto questi output, ossia risultati- partecipazione, attitudini e aspirazioni- è evidente che faccio riferimento al cliente interno, o meglio all'utente interno, che è lo studente, non perché lo studente sia estraneo rispetto al processo formativo e al sistema scolastico, ma perché questo sistema di output, che valuta l'efficacia di questi quattro indicatori di qualità, è riferito chiaramente all'oggetto delle attenzioni del docente, ossia lo studente, che va assunto come destinatario interno dei processi che si aprono nell'ambito del sistema scolastico. Qui c'è l'ambiente come primo riferimento, in cui una scuola viene inserita e ci sono i cosiddetti stakeholders, ossia gli elementi dell'ambiente che intrattengono con il sistema scolastico relazioni privilegiate, come i genitori, gli enti locali, i centri di formazione e le università. Il sistema degli output va, quindi, valutato in relazione a tutti questi aspetti.

Se noi intendiamo così gli input e gli output, ecco che i conti tornano: la qualità del curriculum, della scuola, dell'insegnamento e dell'istruzione possono essere valutate in termini di efficacia di raccordo fra due elementi, esattamente come diceva Pirsig, secondo cui la qualità è un sistema di raccordo fra soggetto e oggetto.

Il secondo gruppo di elementi che sono stati citati fanno riferimento al concetto di coerenza, che è estremamente importante perché spesso, nel portare avanti discorsi relativi alla qualità, sembra che si dimentichino gli elementi fondamentali che hanno portato alla riforma del sistema scolastico nazionale. Sarebbe ben singolare se la valutazione in termini di qualità venisse fatta sulla base di procedure che contraddicono gli elementi fondamentali della riforma del sistema scolastico. Richiamiamo questi elementi per poter poi capire in che senso possiamo parlare di coerenza o di incoerenza.

In Italia negli ultimi dieci anni si è cercato di fare un'operazione molto ardua, di cui tutti dovremmo essere consapevoli e che consisteva nell'operare il decentramento di una funzione,

applicando un concetto di autonomia non sorretto dal principio di sussidiarietà, che fa da perno nel decentramento su base territoriale, alla funzione dell'istruzione.

In sostanza, in Italia non si è detto, se non inizialmente, di operare un decentramento territoriale per rendere le scuole autonome, passando da un centralismo nazionale ad un livello di governo regionale, provinciale o, addirittura, comunale del sistema scolastico e sganciando le scuole dal sistema di governo nazionale. La legge 59 diceva di costituire un sistema scolastico nazionale, che fosse di per sé autonomo: ad essere resa autonoma era la funzione del sistema scolastico, ossia la funzione "istruzione". Le unità base dell'autonomia non erano i sistemi di governo locale, ma le istituzioni scolastiche autonome, che venivano responsabilizzate non soltanto in termini di gestione e amministrazione, ma anche di didattica, progettazione e gestione di rapporti con gli enti locali, attraverso il P.O.F. e l'ampliamento dell'offerta formativa. Mentre prima, con la 59, avevamo un processo di decentramento a livello funzionale e costituzionale, l'autonomia scolastica ha contemporaneamente fatto intervenire come soggetto forte e interlocutore imprescindibile del sistema scolastico le regioni e gli enti locali e ha creato una sorta di conflitto di competenze, che si vede, ad esempio, nella gestione delle quote locali. Chi stabilisce il 10%, il 15% o il 20% delle quote locali? Le istituzioni scolastiche autonome, come c'era scritto nella 59, o le regioni, come emerge dalla lettura del titolo quinto riformato?

Il primo principio, quindi, era l'autonomia del sistema scolastico, che doveva essere compensata dall'uso delle reti di scuole, non intese solo come infrastrutture tecnologiche, ma anche come costruzione di forti relazioni, all'interno del sistema, fra nodi autonomi, nel tentativo di operare una ricostruzione sistemica dal basso, dal locale, non dall'alto e dall'esterno, dal momento che sono le singole scuole che scelgono se aderire alle reti, quali reti costruire, con quali soggetti costruire le reti e via dicendo. Quindi, molto importante era la valutazione della capacità progettuale e propositiva delle singole scuole, che significava altresì che doveva essere condiviso il linguaggio di comunicazione, cioè la rete, e che non necessariamente gli obiettivi dovevano essere omogenei. Gli obiettivi, infatti, dovevano essere fortemente agganciati, in qualche modo negoziati con il contesto locale di appartenenza, ed è evidente che la pluralità dei contesti locali di appartenenza comportasse eterogeneità dei fini e degli obiettivi temperata dalla disponibilità di un linguaggio condiviso, quello di rete.

Il terzo elemento forte della riforma, che è stato da sempre sbandierato e continua ad esserlo, è il passaggio dalla "scuola per tutti" alla "scuola per ciascuno" e il fatto che il processo formativo fosse ritagliato sulle esigenze dei singoli studenti, il che significava un rifiuto dell'idea standardizzata dei processi di insegnamento come qualcosa da elargire in modo indifferenziato a prescindere dalla diversità dei destinatari. E' evidente che, di fronte a processi di certificazione, richiamando l'altro corno dei processi della qualità totale applicati a livelli industriali, se ci si richiama a standardizzazione, rifiuto della dispersione, controllo statistico della qualità, si negano gli aspetti che ho appena enunciato come cardine della riforma.

Ecco dove non c'è più la coerenza, dove il discorso della qualità, condotto in questi termini, rischia di aprire una divaricazione forte rispetto agli obiettivi conclamati della riforma del sistema scolastico. E' evidente che ciascuno di noi ha il diritto, di fronte a questa impostazione, di dire che questo ragionamento sulla qualità contraddica gli assunti, scardini il processo di riforma e sia incompatibile con le finalità che sono state e sono tuttora al centro della scuola riformata.

Cosa me ne faccio del **port-folio** individuale, sbandierato come elemento cardine della valutazione dei processi formativi, se poi la valutazione della qualità del processo è standardizzata e deve adeguarsi alla regola dell'eliminazione della dispersione?

Per questo il richiamo alla coerenza è un richiamo fortemente importante, così come sono da sottolineare tutti i discorsi fatti a proposito centralità del progetto. Nel contributo che lascio, faccio riferimento alla qualità come interfaccia, che si pone come elemento di mediazione fra tre parole cardine della riforma dei processi scolastici:

- *programma*, che ha sostituito il termine bilancio e che è l'elemento in cui vanno a confluire la valutazione delle risorse non solo finanziarie, ma anche umane, la pianificazione delle attività, che deve essere compatibile con le risorse disponibili;
- *piano*, inteso come P.O.F., che è diviso in tre componenti: una che fa riferimento all'identità e al carattere organizzativo della singola istituzione scolastica, una che fa

riferimento alla sua politica di orientamento e una terza, l'offerta formativa ampliata di cui parlavo prima, che fa riferimento alla capacità di apertura nei confronti dell'ambiente esterno e della negoziazione con esso di nuove modalità, nuove forme e nuovi contenuti dei processi formativi da sperimentare nell'ambito del contesto ;

- *progetto* e mi fa molto piacere il fatto che il termine *progetto* comparisse in modo costante e con un forte rilievo all'interno delle vostre proposte e delle vostre letture. C'è anche un altro elemento importante: avete usato una distinzione che mi è piaciuta molto, ossia fra progettualità e riprogettualità. Ci sono delle ricerche sulla fisiologia dei processi cerebrali e mentali che tendono ad evidenziare che una capacità progettuale sia incarnata, in modo quasi automatica, nei processi percettivi. C'è un bellissimo libro di uno studioso francese della fisiologia della percezione, Bertoz, ingegnere che si è messo poi a studiare la fisiologia del cervello, "*Il senso del movimento*", in cui si dice che oggi ciò che sta emergendo e che dovrebbe essere tenuto in conto dai processi formativi è che la percezione non è soltanto uno strumento di rappresentazione del mondo, ma soprattutto uno strumento di azione e una capacità di risposta agli stimoli. Bertoz, infatti, parla di ponte percezione-azione e dice che il segreto di una percezione ben riuscita sta nel progettare la risposta giusta ad uno stimolo in termini difensivi e di anticipare quello che poi potrà seguire in termini di stimolazioni successive. Questo ci dà l'idea della centralità della progettualità ed è molto importante perché la scuola italiana non ha mai sottolineato una riflessione sulla centralità del progetto di vita, l'importanza che ciascuno di noi arrivi a progettare, a progettarsi e a progettare la propria identità. In questo primo livello di progettazione, il progetto è incorporato nella percezione e nell'azione e, in quanto tale, non del tutto consapevole ed è ciò che gli psicologi chiamano azioni balistiche, che intervengono prima che io possa intervenire, processare lo stimolo e interpretarlo correttamente. Ci vuole un livello più accurato, che sia frutto di riflessione, di meditazione, di capacità di riflettere e imparare dagli errori che sono stati compiuti in questa prima fase di progettazione quasi automatica e inconsapevole: ci vuole il livello della epistemologia, può essere letta in due modi. C'è un primo livello, quindi, di progettazione quasi inconsapevole e poi un secondo elemento di meditazione su quel primo livello e che dai suoi errori. La correttezza di questa derivazione, viene confermata dal fatto che anche nelle lingue moderne la comprensione viene indicata sempre con termini che implicano una differenza di quote o di livelli, come *understand*, stare sotto o stare sopra o comunque in una quota diversa da quella in cui si sviluppa l'azione, stare nel livello della riflessione e della capacità di comprendere gli elementi fondamentali che concorrono a determinare la mia azione e il mio comportamento. Anche da questo punto di vista, quindi, vi è il rapporto progettazione-riprogettazione con il riferimento alla flessibilità, perché i processi automatici sono processi rigidi, sebbene veloci, mentre la riprogettazione e la rilettura degli automatismi sono ciò che introduce flessibilità e rendono in grado di affrontare gli imprevisti.

Se noi lavorassimo, gli elementi e le parole chiave che sono emerse dai vostri resoconti andrebbero in modo non molto difficile a comporre un quadro non solo coerente ed armonico, ma anche significativo, a dimostrazione del fatto che al problema della qualità riescono ad essere molto più sensibili coloro che lavorano direttamente sui processi che non coloro che sono chiamati dall'esterno o dall'alto a meditare su essi. A proposito di questo, c'è un ultimo elemento di riflessione: persino le riflessioni fatte dal management e dalla teoria sull'impresa oggi tendono a rivalutare il termine qualità e a sottolineare il fatto che mentre la quantità può essere standardizzata e quindi gestita dall'esterno o dall'alto indipendentemente dalla specificità del contesto, la qualità è un discorso che inevitabilmente si richiama alla specificità dei singoli contesti. Il rafforzarsi del discorso sulla qualità, infatti, ha fatto emergere l'importanza, crescente anche nell'ambito dell'economia aziendale, dei discorsi relativi ai sistemi auto-organizzati, capaci di auto-organizzarsi e di gestire la propria organizzazione in modo autonomo, senza mutuarla dall'esterno o dall'alto. Questo è un altro elemento di conferma di molti dei suggerimenti che avete dato.

Mi rimangono due riflessioni aggiuntive: quella che avete fatto sul *paper* di Scheerens e quella che è stata fatta sul concetto di tempo.

Dato per scontato che potremo riparlare di persona del quinto significato del termine tempo, cioè del tempo come ciclicità, c'è una ragione per la quale il tempo come ciclicità non sia stato inserito nelle quattro accezioni del tempo che sono state proposte, e cioè che il tempo come ciclicità è un tempo che ci proviene dall'eredità del pensiero classico, greco in particolare, ma non è una concezione del tempo che noi abbiamo mutuato. Mentre il *Kairos*, il *Kronos* e via dicendo sono tutte concezioni del tempo nate in quell'ambiente che noi abbiamo maturato, già Nietzsche, che ripropone, come sapete, l'idea del "divieni ciò che sei" e della ciclicità, evidenzia il fatto che l'idea del tempo come ciclicità è stata rotta con l'irruzione del Cristianesimo, che ha fatto subentrare un'idea del tempo come forzatamente lineare alle spalle del quale abbiamo un evento incancellabile, che è il peccato originale e che è destinato ad un futuro stabilito. Per questo la concezione del tempo ciclico, che ha informato di sé tanta parte della cultura classica, non appartiene al nostro modo di leggere il tempo. E' vero tuttavia che il termine ciclo, soprattutto nell'ultimo periodo, ha acquisito importanza crescente soprattutto all'interno di discipline specifiche: si parla di cicli economici, di cicli storici di cicli geochimici, di cicli ecologici. Da questo punto di vista l'idea del tempo ciclico ha mantenuto una valenza locale, all'interno di linguaggi specifici, ma ha perso quello che era il significato globale originale. Questa, tuttavia, è una mia valutazione personale, che sono pronto a mettere in discussione.

Infine, mi interessava riprendere il discorso relativo alla relazione di Scheerens, quando si parla di come considerano la qualità della scuola gli insegnanti. Se noi diciamo di essere d'accordo sul fatto che la qualità sia un indice sistemico, che valuta questo insieme di relazioni, è evidente che attribuire l'etichetta di valutazione di qualità ad un atto singolo e autonomo come la valutazione dell'esito di una singola prova è assolutamente improprio.

La qualità e la valutazione della qualità non hanno nulla a che vedere con i processi di valutazione delle prove o attraverso verifiche di apprendimento, ma è un processo di natura molto più complicato.

L'ultimissima cosa che ho trovato molto interessante è il riferimento all'importanza crescente che hanno i mass media sui destini del sistema scolastico. Indubbiamente, il modo in cui la scuola viene presentata è un modo estremamente preoccupante e di cui, in qualche modo, ci dobbiamo far carico. Questo aspetto è estremamente significativo perché i parametri che i mass media assumono per valutare la qualità della scuola, come ad esempio la mancanza di aggancio con il sistema del lavoro, è quanto di più improprio e contraddittorio che ci possa essere. Faccio solo un esempio, che è un ricordo cronachistico molto preciso: non più tardi di quindici anni fa, in Italia la Confindustria insisteva sulla necessità che la scuola e l'università si piegassero alle esigenze formative del mondo del lavoro e delle imprese. Per fortuna la scuola e le università non l'hanno fatto perché, come oggi riconoscono gli stessi imprenditori, sarebbe stato un disastro, dal momento che i processi lavorativi in quindici anni sono mutati in modo talmente radicale che preparare e formare dei ragazzi, finalizzandone le conoscenze e le competenze ad una certa struttura del processo produttivo, avrebbe significato avere una schiera di disadattati incapaci di avere quella flessibilità e quella capacità di adattamento, risultato della cultura generale, che oggi viene reclamata in modo sempre più forte dallo stesso mondo delle imprese. Io credo, quindi, che ci debba essere un processo di riflessione su queste valutazioni e che probabilmente la scuola dovrebbe fare uno sforzo per elaborare una riflessione sulla qualità, come quella che viene proposta qui e non a caso molte delle cose che ho detto sono contenute implicitamente o esplicitamente in alcuni dei contributi di questo libro. Sullo sviluppo dell'autovalutazione nella scuola, e cercare di evidenziare come il discorso sulla qualità sia un discorso serio, approfondito e sistemico che non può essere ridotto a formule sbrigative come quelle che molto spesso i mass media utilizzano per valutare il mondo della scuola. Grazie.

SINTESI DELLE ATTIVITÀ DI GRUPPO (BRAIN-STORMING)

Corsi 7- 10

Relazione 1° gruppo

Prima di ragionare specificatamente su che cosa è *qualità dell'educazione*, abbiamo lasciato prevalere l'aspetto più emotivo (empatico). La parola "qualità dell'educazione" richiama: *pubblicità, gratificazione, benessere di tutti i componenti, capacità di ottenere risultati soddisfacenti, centralità dell'alunno, equilibrio tra le componenti, mediazione, durata nel tempo, risposta individualizzata ai bisogni dell'utente, indice di gradimento, consapevolezza dei processi*. Riflettendo sulle nostre risposte pensiamo di poter offrire una definizione di "qualità dell'educazione" come ricomposizione di quegli aspetti prima delineati. Inoltre che cosa significa "prendersi cura del processo educativo"?. Significa: *rispettare e valorizzare l'individualità, disponibilità e accettazione dell'altro, promuovendo le potenzialità del soggetto, capacità di ricreare modalità di intervento, rispetto di alcuni valori irrinunciabili*.

Relazione 2° gruppo

Le *parole-chiave* per definire la *qualità dell'educazione* sono: *relazione alunno-insegnante* cioè un *valido ed efficace rapporto* per educare la persona, *star bene a scuola* come *sintonia docente-alunno* cioè saper cogliere il meglio e incanalare le potenzialità, *saper essere e saper fare* cioè la capacità di riflessione, *scuola come pari opportunità educative* rivolta sia verso le situazioni di handicap o di disagio sia come *valorizzazione dei ritmi personali di crescita sinergia con le agenzie educative del territorio* uso del tempo come risorsa vitale da valorizzare e organizzare, *patto formativo*, analisi del *contesto socio-culturale*, *corresponsabilità* fra scuola, famiglia, territorio, capacità di *ascolto* e di *coinvolgimento* dell'alunno nel processo educativo. Infine abbiamo concluso con alcuni quesiti: partendo dalle nostre esperienze personali di insegnanti verso quale qualità di scuola ci indirizzano, quale ruolo e quale peso abbiamo nella costruzione di una scuola di qualità su cui oggi abbiamo incominciato a riflettere?

Relazione 3° gruppo

Una *scuola di qualità* è quella che si basa su un *rapporto intersoggettivo* tra alunno e docente, tra alunno e alunno, *risponde ai bisogni* del soggetto, *condivide un progetto educativo* chiaro, modificabile e dinamico, è *in sintonia con il compito istituzionale* e con le altre agenzie educative, *crea e sostiene la motivazione ad apprendere*. Riteniamo, inoltre, che "prendersi cura del processo educativo" significhi la capacità degli insegnanti di ascoltare e di comprendere gli alunni e di valorizzare il tempo. La scuola deve aver cura della mente e deve *aiutare a pensare* perché è il luogo privilegiato nel quale si "sperimenta la cura".

Relazione 4° gruppo

Abbiamo ragionato, condiviso e individuato diverse accezioni del concetto di *qualità della scuola* riproponendole attraverso parole-chiave. *Scuola di qualità* significa: *condividere obiettivi, essere consapevoli dei progetti in atto, prestare attenzione ai bisogni e alla relazione con l'altro, creare benessere nei ragazzi, saper offrire stimoli ma anche accogliere la diversità e la ricchezza* che i ragazzi stessi portano a scuola, mantenere costanti *relazioni con il mondo*

esterno. Qualità è anche possedere *beni e ricchezze*. Beni e ricchezze materiali cioè i servizi offerti all'interno di un sistema di interazione tra risorse umane e non, beni immateriali riferito al patrimonio di esperienza di cui sono portatori i docenti. *Inoltre*, per una scuola di qualità è necessaria una *leadership* con funzioni di coordinamento del processo educativo. La *professionalità* dei docenti, infine, è l'elemento trasversale dei due aspetti della qualità nell'educazione intesa come insieme di *capacità e competenze*. Capacità relazionali e organizzative per il lavoro in equipe; competenza disciplinare e metodologica, riferite al proprio ambito di insegnamento, competenza psicologica ed evolutiva per la comprensione dei bisogni formativi degli studenti, tensione verso l'innovazione e il cambiamento.

Intervento di Silvano Tagliagambe **Bressanone 3 - luglio - 2003**

Trascrizione a cura di Elisabetta Ferrari

Avevo preparato per questa riunione un contributo che si intitola: "Organizzazione, qualità e valutazione nella scuola dell'autonomia" che vi verrà distribuito ma per questa chiacchierata invece partirò dai concetti chiave che sono emersi nei lavori dei vostri gruppi e punterò l'attenzione su quelli che ritengo più cruciali. E' emerso dalle vostre relazioni il riferimento alla qualità come misura attraverso la durata del tempo. Questo mi sembra un concetto fondamentale al quale mi riferirò. In tutti gli interventi è emerso il riferimento alla qualità come relazione "tra ...e tra...", tra insegnante e alunno ma anche tra sistema scolastico e contesto di riferimento. E' emerso il problema della condivisione, la qualità è il risultato di una condivisione, di una capacità progettuale che si esprime nella elaborazione di processo condiviso. Il gruppo tre in particolare, ha parlato di processo educativo legato ad un progetto chiaro, condiviso, flessibile e non statico. Il gruppo due, inoltre, ha aggiunto un altro elemento importante cioè il carattere imprescindibile dell'analisi del contesto socio-culturale in cui si lavora; ancora il gruppo tre ha parlato di creare motivazione. Il gruppo quattro ha ripreso alcuni di questi temi e ne ha introdotto un altro, secondo me estremamente importante, e che tra l'altro è inedito perché non è emerso né nei lavori degli altri gruppi di oggi ma neanche in quelli di ieri che è invece molto importante e cioè il problema della qualità riferita a beni e servizi che ci permette di introdurre un concetto fondamentale quello di *capitale umano e di capitale sociale* e la differenza tra *beni posizionali e beni relazionali*. Questi sono concetti estremamente fondamentali dal punto di vista della qualità del processo educativo. Cerchiamo di ricostruire un tessuto intorno ai punti chiave che sono emersi.

Il primo. **La qualità è una relazione e non una proprietà**, questo è un aspetto estremamente importante intanto perché è una caratteristica dello sviluppo del pensiero scientifico contemporaneo, quindi se noi assumiamo la qualità come oggetto di un discorso rigoroso, scientifico non possiamo prescindere da questa tendenza, fare una analisi non tanto in termini di proprietà, quindi in un linguaggio fatto in termini di soggetto, proprietà del soggetto quanto un'analisi in termini di relazioni dove l'elemento centrale del discorso diventa la relazione non tanto ciò che inerisce, caratteristica specifica ad un soggetto, ad un sistema quanto gli elementi di connessione, di raccordo tra soggetti diversi, tra stili differenti mentre è corretto, secondo me, è assolutamente indispensabile trattare la qualità in termini di relazione tra soggetti: insegnanti e alunni certamente ma è anche relazione tra il sistema scolastico nel suo complesso, con le sue specificità e l'ambiente al quale il sistema scolastico si riferisce, ambiente che va articolato nelle sue diverse componenti. C'è un ambiente interno al sistema scolastico fatto dai soggetti ai quali il sistema scolastico devolve le sue attenzioni, di cui si prende cura e sono gli studenti e poi ci sono i cosiddetti *stake-holder* cioè i soggetti che hanno una relazione privilegiata all'interno dell'ambiente di riferimento con il sistema scolastico: le famiglie, gli enti locali, le università, il sistema della formazione professionale. Questo concetto di qualità come relazione è ben espresso da questo lucido che, come vedete, pone la qualità nelle sue varie accezioni come elemento di raccordo tra una serie di input che si riferiscono tutti alle caratteristiche

interne del sistema scolastico (risorse finanziarie e di altro genere, qualità dell'insegnante, ambiente dello studente) e un sistema di output che invece si riferisce all'ambiente esterno, il sistema di output è riferito, come vedete, all'ambiente interno al sistema del sistema scolastico cioè agli studenti, ai loro risultati, alla loro partecipazione al processo scolastico e a capacità metacognitive come sono le attitudini e le aspirazioni e qui si lega molto bene il discorso dei valori che è stato opportunamente introdotto come un indice imprescindibile di qualità. Commentando brevemente questo schema, voglio dire che questi input fanno riferimento e delineano un sistema organizzato e provvisto di una propria specifica identità cioè un sistema che abbia nei confronti dell'ambiente esterno, quindi non tanto nei confronti di questo ambiente, cioè gli utenti interni quanto appunto all'ambiente esterno: famiglie, enti locali come lo precisavo prima, ha capacità di raccogliere stimoli proveniente da questo ambiente ma non in modo indiscriminato ma selezionandoli in funzione della capacità di preservare la propria specificità. Il sistema scolastico ha una missione specifica, ha un'organizzazione specifica, ha un'identità specifica, da questo punto di vista è un sistema la cui qualità si misura nella capacità di perpetuare, conservandola nel tempo e mantenendosi flessibile la propria identità ed organizzazione interna. Preservare l'identità e l'organizzazione interna pur nella capacità di interagire con l'ambiente esterno significa acquisire, assumere e mantenere la capacità di selezionare gli stimoli provenienti in modo che questi stimoli non siano distruttivi dell'identità del sistema ma la vadano a rafforzare, a confermare quindi sia un elemento di rafforzamento, di potenziamento dell'identità della missione del sistema scolastico. Da questo punto di vista parlare della qualità come relazione è un aspetto estremamente importante.

Secondo aspetto. **La qualità è un processo più che una forma o un evento.** Fare riferimento alla durata nel tempo, al tempo come elemento di svolgimento e sviluppo della qualità e all'inserimento della valutazione qualitativa nel tempo, è un elemento particolarmente importante. Anche qui vorrei fare un riferimento, perché la qualità è un concetto rigoroso, nonostante abbia caratteristiche particolari, a ciò che sta avvenendo del destino, dello sviluppo dei concetti scientifici. Voi sapete che, dal punto di vista dell'analisi del discorso scientifico, si è isolato in una prima istanza, come elemento base del discorso scientifico, la teoria. L'elemento atomico costitutivo di qualunque discorso scientifico è una teoria e cercando di caratterizzare una teoria scientifica cioè di stabilire che cosa distingue la teoria dalla non teoria, l'episteme dalla doxa, in un primo momento si è puntato su una proprietà. E la proprietà della teoria scientifica in una prima istanza è stata identificata nel concetto di verità, la teoria scientifica è ciò che gode della proprietà di essere vera e quindi si sono fatti diversi tentativi per individuare le condizioni di verità di una teoria scientifica. Fino alla metà del secolo scorso, cioè gli anni Cinquanta del Novecento, imperava il neo-empirismo, il positivismo logico che caratterizzava appunto le teorie scientifiche in termini di verità e quindi impostava il discorso delle teorie scientifiche in termini di verifica, come si può verificare una teoria scientifica. Quindi il discorso era relativo ad una proprietà ed era un discorso a tempo zero cioè statico. La verifica di una teoria scientifica veniva fatta in un determinato istante di tempo. Di questo discorso è stato evidenziato il carattere astratto o problematico come, tutti sapete, ad opera di Popper che ha messo in risalto: "Come faccio a verificare una teoria, posto che una teoria scientifica inizia con un quantificatore universale dicendo che tutti gli x si comportano in un certo modo y ". Una legge scientifica è sempre sottoforma di quantificazione universale cioè non ammette eccezioni, fa riferimento ad un tutti, allora io come faccio a verificare questo "tutti", generalmente si dice attraverso l'induzione, ma attenzione l'induzione è quel passaggio dal particolare, per esempio: "ho visto un cigno ed è nero, ho visto un secondo cigno ed è nero, ho visto un terzo cigno". Quando ritengo che il numero di cigni che ho osservato sia sufficiente, dico: "Tutti i cigni sono neri". Ma Popper ha avuto buon gioco a mettere in evidenza che il passaggio da molti, moltissimi, una quantità sterminata a tutti è un passaggio problematico, non garantito perché anche se io ho visto centocinquantamila cigni neri non posso escludere che il centocinquantamilaesimo sia bianco. Questa problematicità Popper la esprime riprendendo una formula di Russel, il famoso esempio del tacchino induttivistico cioè il tacchino che viene comprato da una famiglia, allevato amorosamente in prossimità del Natale e il

tacchini il primo giorno dice:” Ma come sono buoni e generosi queste persone!”. Il secondo giorno gli danno da mangiare cose ancora più buone e così via... Il tacchino induttivistico conclude che tutte le sue giornate saranno assolutamente uniche e dense di cibi. Poi viene Natale e l'induzione del tacchino si dimostra falsa perché quel giorno gli tirano il collo.

Allora la problematicità della verifica porta Popper a dire: “*Una teoria scientifica è una teoria falsificabile!*”. Che cosa serve per falsificare una teoria: “Tutti i cigni sono bianchi?”. Ho visto un cigno ed è nero. Quindi mentre *il processo di verifica è un processo illimitato, il processo di falsificazione è limitato*. Quindi una teoria scientifica, dice Popper, è una teoria falsificabile ma non falsificata. Questa è la proprietà delle teorie scientifiche. Vedete come si ragiona, si ribalta lo schema ma si ragiona sempre in termini di proprietà e di eventi.

*In realtà lo stesso Popper si è accorto che più che parlare di verità o falsità di una teoria scientifica bisogna parlare di un **processo dinamico** per cui io ho una successione di teorie e la cosa che posso valutare non è se T è vera o falsificabile ma piuttosto se T1 segna rispetto a T un incremento di verità cioè se aggiunge qualcosa di nuovo che è verificabile cioè **quello che misura è il processo di potenziamento delle teorie scientifiche***. Questo potenziamento si misura nell'incremento di verità o che è lo stesso, nel decremento di falsità nel processo di passaggio da una teoria all'altra. Allora qui vedete due elementi cruciali che sono stati opportunamente messi in luce dalle vostre parole chiave. Primo: la verità non è più una proprietà ascrivibile ad una singola teoria ma è un problema di relazione tra due o più teorie cioè ha più senso chiedersi se T è più vero di T1 non se T è vero o T1 è vero. Il secondo aspetto: la valutazione scientifica non è un evento riferito ad un singolo elemento ma è un processo che si estende nel tempo per cui ha senso dire se T1 è migliore di T, se T2 è migliore di T1. Allora da questo punto di vista questo discorso è prezioso per la qualità, non è un caso se il discorso sulla qualità viene fatto oggi in termini di *empowerment* cioè di valore aggiunto, cioè di capacità di miglioramento. Mentre non ha molto senso misurare la qualità di una singola istituzione scolastica o di una classe in assoluto, ha senso, eccome, verificare se rispetto ad un T0, assunto come istante di tempo iniziale della valutazione a distanza di un tempo X qualunque, due mesi, sei mesi c'è stato un incremento rispetto agli stessi test, un incremento della capacità di risposta degli studenti o della scuola nel suo complesso rispetto a determinati indicatori. Quindi ecco perché dicevo che la sottolineatura del fatto che la qualità è un processo che ha una sua durata che si estende nel tempo, è una sottolineatura estremamente importante che coglie una caratteristica, anche questa vitale, del processo di valutazione qualitativa. Il terzo aspetto: tutto questo sottolineare le relazioni, l'importanza dei contesti locali mette in luce un altro aspetto cioè che la valutazione della qualità è una valutazione relazionale. I termini cardine della valutazione della qualità, per esempio, nell'ambito dei contesti aziendali delle imprese non perché queste debbano essere assunti come dati di riferimento obbligatori ma perché il discorso è nato lì, sono i termini di *efficacia* ed *efficienza*. Ora l'efficienza è un discorso relazionale che fa riferimento alla capacità da parte dell'impresa di raggiungere l'obiettivo indicato, prefissato con il minimo di risorse o viceversa nella capacità di ottenere i massimi risultati a parità di risorse. Ecco questo è un discorso in virtù del quale si è impostato sempre la valutazione della rispondenza delle imprese ai loro obiettivi ma questo discorso faceva riferimento ad una concezione assolutistica, massimo risultato, minimo di risorse. Massimo e minimo sono concetti assoluti non sono concetti relativi. In questo schema è intervenuta una correzione significativa da parte di uno psicologo cognitivo, che però ha ottenuto il premio Nobel per l'economia, sto parlando di *Simon* che ha introdotto il *principio dell'esigenza del passaggio da una concezione ottimizzante, ottima della razionalità ad una concezione soddisfacente della qualità* o dell'efficacia/efficienza in questo caso. Questo aspetto è molto importante perché Simon dice finora la razionalità occidentale ha ragionato nei termini di un giocatore di scacchi, questo di fronte ad un avversario non si accontenta di vincere la partita ma si pone il proposito di giocare la partita perfetta cioè di vincerla nel modo migliore possibile. La partita perfetta è una sola, la strategia riferita ad una partita perfetta è una sola mentre la partita soddisfacente, quella in cui io posso vincere guardando le condizioni via via della scacchiera e le mosse del mio avversario disegna una pluralità di strategie possibili, ci sono tanti modi alternativi diversi di vincere in modo soddisfacente la partita mentre c'è un solo modo di vincere la partita perfetta per giocare

la partita perfetta. Allora quello che Simon mette in evidenza è che noi dobbiamo passare da un punto di vista assoluto, che prescinde dai contesti e dalle situazioni, quello in cui se io gioco la partita perfetta, quella partita è perfetta in tutte le situazioni e in tutti i contesti, a quelle situazioni in cui io tengo conto della differenza dei contesti e della loro specificità e quindi adatto la mia strategia al contesto. *La razionalità soddisfacente è una razionalità che mette in campo una pluralità di strategie per ottenere il risultato voluto* vincere la partita in modo soddisfacente, e *calibra, seleziona la strategia sulla base della specificità del compito.*

La ricetta di Simon, che è stata assunta anche in ambito aziendale-economico, se l'applichiamo al discorso sulla qualità, significa che la qualità non è più un discorso de-contestualizzabile cioè che può essere calato dall'alto o dall'esterno indipendentemente dal contesto di riferimento e dall'analisi di questo contesto ma significa che la qualità è un discorso che dipende in modo stretto dal contesto. Prima devo fare l'analisi del contesto e sulla base dell'analisi di questo contesto, selezionare tra le molte strategie soddisfacenti disponibili quella che è più calibrata, più adatta a quello specifico contesto. Non per questo la qualità cessa di essere un discorso rigoroso ma c'è una differenza tra rigoroso ed assoluto.

Terzo aspetto. L'altro elemento importante che pure è emerso dai lavori di gruppo è il problema dell'**intreccio tra procedimenti qualitativi e quantitativi** perché noi siamo partiti, anche qui se noi andassimo a vedere la storia della razionalità occidentale potremmo vedere che questa razionalità occidentale è partita e per molto tempo si è sviluppata fino al neopositivismo sulla base di un presupposto di autosufficienza dei procedimenti di tipo quantitativo, del calcolo. Si partiva, cioè, dal presupposto che il calcolo potesse darmi delle risposte in modo esaustivo a qualunque problema razionale io potessi porre. Nel 1900, Hilbert, uno dei più grandi matematici della storia della matematica, fece una famosa conferenza a Parigi in cui enunciò in ventitré punti i problemi, le sfide che la matematica doveva affrontare nel secolo che si apriva cioè nel XX° secolo. Tra questi pose come centrale quello che da quel momento in poi venne chiamato il problema della decisione di Hilbert. Il problema della decisione di Hilbert ve lo cito semplicemente perché è il primo esempio di autosufficienza del calcolo. Hilbert partiva da questa premessa: finiamola di impostare i discorsi relativi ai valori degli assiomi o dei postulati, per esempio quelli della geometria euclidea, in termini di verità in particolare di verità autoevidente. Questa era la vecchia impostazione l'idea secondo la quale gli assiomi sono talmente evidenti che non avevano bisogno di essere dimostrati. Oggi, dice Hilbert, sappiamo che gli assiomi sono invece nient'altro che le definizioni di base per creare un linguaggio rigoroso. Allora se voi ci pensate, le lingue originali sono linguaggi non rigorosi perché fanno riferimento a procedimenti di definizione circolare. Lo potete verificare voi stessi e lo potete far verificare ai vostri bambini: quali sono i termini base della lingua italiana? Un bambino vi potrebbe dire: "Cosa" perché è un oggetto generico. Andiamo a vedere come viene definito "cosa" sul dizionario. Presumibilmente troverete "cosa" è quell'oggetto che non ha caratteristiche così via dicendo. Ma siccome io non ho introdotto nel mio linguaggio la nozione di "oggetto", devo andare a veder come mi viene definita la nozione di oggetto e troverò sicuramente: "è quella cosa che...". Ma è evidente, nelle lingue naturali noi abbiamo procedimenti di definizione incrociate, proprio perché non sono lingue a strutture verticale ma sono lingue a struttura circolare. La geometria euclidea, invece, è un linguaggio a struttura verticale in cui io prima introduco i termini base e poi sulla base di questi termini base costruisco tutto il resto del linguaggio. Gli assiomi, diceva Hilbert, a che cosa servono? Servono per introdurre i termini base del linguaggio geometrico: punto, retta, piano, superficie e via dicendo, non sono altro che definizioni e non verità, definizioni di questi termini base. Allora, diceva Hilbert, all'interno di un linguaggio assiomatizzato, vuol dire che parte da assiomi come definizione di termini primitivi e che mi da delle regole per dimostrare cioè ricavare dagli assiomi i teoremi e quindi io so come ricavare correttamente dagli assiomi altre proposizioni che si chiamano teoremi, all'interno di un linguaggio di questo genere, di fronte ad una proposizione qualunque, *questo era il problema delle decisioni di Hilbert: sono in grado di stabilire in un numero finito di passi, se P è o non è un T cioè un teorema ricavabile dagli assiomi?* Questa era la domanda che Hilbert si poneva. E evidente che se si fosse data una risposta positiva a

questa domanda noi che cosa avremmo dimostrato? L'autosufficienza del calcolo perché erano le regole del calcolo che mi permettevano di dare una risposta a questa domanda. Hilbert formulò questo problema nel 1900, nel 1936 Turing costruì la sua famosa macchina, che poi è la base di tutti i calcolatori attuali che era capace di simulare qualsiasi tipo di calcolo, macchina universale e dimostrò che il problema di Hilbert aveva una soluzione negativa perché non si poteva in un numero finito di passi dire se P era o no un teorema. Questo che cosa ha significato? La rinuncia al principio di autosufficienza del calcolo cioè l'idea che ne è emersa è che prima di calcolare devo saper ridurre le dimensioni del problema perché se il problema è troppo complesso, il calcolo non ce la fa attraverso algoritmi efficienti e in termini ragionevoli a darmi delle risposte. Ma come riduco? Attraverso il calcolo! Ma sarebbe come ricadere nel problema di Hilbert. Io riduco attraverso una valutazione che è qualitativa facendo riferimento ai miei progetti, ai miei obiettivi quando imposto un problema e quindi ha ciò che è pertinente e ciò che non lo è non in assoluto ma rispetto ai miei obiettivi, ai miei progetti quindi emerge come cruciale la nozione di progetto. Se non definisco il progetto e non definisco gli obiettivi non so neanche ridurre la complessità, Emerge l'intreccio di valutazione qualitativa e non mette in scacco la quantità ma diventano il presupposto indispensabile per far partire il calcolo. Allora la cosa interessante che anziché essere in antitesi radicale tra di loro e guardarsi in cagnesco, qualità e quantità, procedimenti di tipo quantitativo intesi nel modo della selezione e procedimenti qualitativi intesi come calcolo collaborano alla definizione di un programma scientifico rigoroso. Da questo punto di vista molte delle *diatribe sulla contrapposizione tra quantità e qualità sono a ben vedere artificiali, artificiali nel senso che poi se andiamo a vedere la qualità definita correttamente non può fare a meno di supporti di tipo quantitativo come però è altrettanto vero che oggi il calcolo se riferito ad un problema complesso non può fare a meno di riferimenti a sfrondamenti, selezioni, di tipo qualitativo.* Questo è un elemento che ritengo vada la pena di sottolineare.

Quarto aspetto. ***Il rapporto tra qualità e auto-organizzazione.*** Sistemi auto-organizzantesi lo dicevamo in rapporto a Simon. Nel momento in cui abbandono l'illusione di poter avere delle valutazioni standardizzate riferite a qualunque contesto a prescindere dalla specificità del contesto e imposto le mie strategie in termini di razionalità soddisfacente, è evidente che faccio riferimento alla specificità dei contesti. La specificità dei contesti si esprime soprattutto nella loro caratteristica e capacità di auto-organizzarsi. I contesti più significativi, quelli che anche nel discorso economico si sta guardando con maggior interesse, sono contesti che hanno la capacità di organizzarsi e di preservare questa organizzazione. Ecco perché nell'ambito del discorso economico ha avuto una grande importanza il discorso di Maturana e Varela sui sistemi autopoietici come sistemi, appunto, che hanno la capacità non solo di definire la propria organizzazione ma di mantenerla nel tempo, riproducendola. Scivolo rapidamente su questo punto per toccare gli ultimi due che mi sembrano centrali.

Quinto aspetto. ***Il discorso relativo al capitale umano e sociale e al riferimento della differenza tra beni posizionali e beni relazionali.*** Questo è un discorso estremamente importante per la qualità. Se noi dovessimo valutare qual è l'oggetto del discorso della qualità in tutte le sue possibili accezioni, la qualità può essere vista da diversi punti di vista: dell'insegnante, dello studente, del preside, delle famiglie, dell'ambiente di riferimento e via dicendo ma l'elemento che certamente accomuna tutte le definizioni di qualità da questi diversi punti di vista è il fatto che nel sistema scolastico noi abbiamo a che fare con una forma particolare di capitale che non è il *capitale materiale* di cui hanno bisogno le imprese per iniziare la loro attività per cui per le imprese la sfida primaria è la capitalizzazione iniziale ma è appunto il *capitale umano*. Il capitale umano è una forma differente di capitale perché è un capitale che matura e nasce in un contesto ed è strettamente legato a quel contesto, cioè c'è una forte interrelazione; mentre tra il capitale finanziario e il contesto non c'è relazione stretta tanto è vero che il capitale finanziario cioè il capitale in denaro può emigrare e di fatto oggi emigra velocissimamente attraverso le reti da un contesto all'altro, il capitale umano invece è qualcosa che si forma all'interno del contesto ed è strettamente legato a quel contesto. Per cui diciamo la

qualità del capitale umano è una misura, in qualche modo dipendente dalla qualità del contesto di riferimento. Ma anche questo è un fatto estremamente importante cioè il contesto di riferimento si impoverisce in maniera radicale se assiste senza prendere contromisure alle migrazioni del capitale umano. Il problema della migrazione dei cervelli di cui tanto si parla è un problema cruciale e spesso non se ne ha consapevolezza. Ho sentito un esponente del governo attuale, non dico quale per carità di patria, che di fronte alla domanda di uno studente che gli chiedeva: "Ma come la mettiamo con il problema della migrazione dei cervelli dal nostro Paese, che misure state prendendo?": Rispose testualmente: "Ma no, ma che migrazioni dei cervelli, non c'è il problema della migrazione dei cervelli con la globalizzazione ma un problema di redistribuzione dei cervelli nel mondo". Peccato che con questa redistribuzione noi siamo sempre costantemente in perdita e che ovviamente attraverso questo processo di redistribuzione, proprio per il legame molto forte che c'è tra il capitale umano e l'ambiente di riferimento, l'ambiente in questo caso il nostro Paese si impoverisce in seguito alla migrazione del capitale umano. Quindi giustamente avete sottolineato il fatto che la qualità nella scuola è un discorso che riguarda in modo primario il capitale umano e che questo capitale umano è l'elemento determinante e cruciale per costruire quello che poi si chiama il *capitale sociale*, il capitale di un singolo contesto nella sua globalità. Questo ci dà lo spunto per fare un altro riferimento. Che caratteristica ha la formazione, l'istruzione come bene? Perché l'istruzione è un bene che ha caratteristiche diverse rispetto a molti altri beni di cui noi parliamo? Possiamo considerare l'istruzione uno status symbol? Certamente no! Mentre invece noi sappiamo che molti beni sono usati come status symbol, sono usati come status symbol al punto che se questi beni si diffondono e si propagano perdono la loro caratteristica di beni. Se noi consideriamo avere una bella macchina uno status symbol, è evidente che se poi tutti acquistano quella macchina, quella macchina perde il suo valore di status symbol. I beni che perdono di valore se si diffondono e se vengono condivisi si chiamano *beni posizionali*. Che cosa sono i beni posizionali? Sono quei beni che perdono di valore in seguito alla loro diffusione e alla loro fruizione generalizzata. Ci sono invece beni, come quelli a cui fate riferimento voi: il benessere, l'istruzione aggiungo la fiducia, le virtù civiche che sono beni che al contrario acquistano valore quanto più si diffondono. L'istruzione acquista valore se viene calata all'interno di un ambiente in cui viene fruita da molti e così la fiducia non è un bene che si perde se viene generalizzato, anzi è un bene che si perde se non viene generalizzato. E' il grado di fiducia reciproca tra gli appartenenti a un contesto che dà la loro capacità di trasformarsi in qualcosa di produttivo. Ecco avete giustamente messo in rilievo, lo possiamo dire con parole un pochino più tecniche, il fatto che *l'istruzione non è un bene posizionale ma è un bene relazionale* che quindi acquista valore quanto più si diffonde quanto più viene condiviso. Questo ci permette di introdurre un altro elemento estremamente importante che è l'elemento della condivisione. Se questo è vero è evidente che *la scuola deve farsi il fulcro, adempie tanto più alla sua missione e quindi ha tanta più qualità quanto più riesce a diventare il fulcro della costruzione di una razionalità condivisa* centrata attorno a valori e a conoscenze che siano ampiamente fruiti. Questo è il compito della scuola e per altri versi dell'università per altri settori di età. La condivisione è certamente uno dei fattori fondamentali per la misurazione della qualità.

Sesto aspetto. ***L'aspetto metacognitivo cioè il "prendersi cura"***. "Prendersi cura" è come sapete un concetto della filosofia heideggeriana. La filosofia heideggeriana parte da un presupposto senza il quale il concetto di "prendersi cura" diventa difficilmente comprensibile, parte dal presupposto che noi nei confronti dell'ambiente nel quale ci troviamo a vivere ed a operare, ci troviamo in una situazione che nella traduzione italiana del termine tedesco di Heidegger si chiama di *"gettatezza"*. Nella realtà siamo gettati nell'ambiente, non lo scegliamo noi, non siamo noi a sceglierlo, siamo gettati all'interno di un ambiente e quindi la nostra collocazione di organismi viventi e cognitivi rispetto all'ambiente in prima istanza è una situazione inconsapevole e non frutto di una decisione nostra e di una scelta nostra. Che cosa trasforma l'ambiente in cui siamo gettati in un nostro ambiente? La nostra capacità di prendersene cura quindi di superare la condizione di gettatezza originaria attraverso la capacità di istituire con l'ambiente di riferimento un rapporto qualitativo fatto di partecipazione, fatto di

coinvolgimento, fatto di condivisione del destino di quell'ambiente. Ecco, in questo concetto di "prendersi cura" c'è tutto questo riferimento alla partecipazione, al coinvolgimento, alla condivisione dei destini. Ma questo discorso è importante perché ci fa capire che allora la qualità intesa come "prendersi cura" è necessariamente un discorso di secondo livello. Se la gettatezza è il primo livello cioè la condizione originaria, il "prendersi cura" è il risultato di una capacità di rilettura delle caratteristiche di quell'ambiente e della relazione che si istituisce tra noi come soggetti e quell'ambiente. Quindi il "prendersi cura" è sempre un discorso meta-linguistico cioè un discorso di rilettura della condizione originaria di gettatezza rispetto a quell'ambiente. Allora la qualità intesa in questo senso è anch'essa necessariamente un discorso meta-linguistico non una condizione originaria ma il frutto di una progettualità in qualche modo riletta e resa consapevole. Vinograd e Flores, in particolare Vinograd che è stato uno dei padri dell'intelligenza artificiale, ha riletto l'intelligenza artificiale attraverso la lezione heideggeriana, attraverso il concetto-chiave di "prendersi cura", ed è interessante perché ne hanno dato una versione linguistica, in che senso? Nel senso che noi consideriamo il linguaggio come un mezzo per descrivere le cose e denotarle, per parlare dell'ambiente in cui noi viviamo per cui sottolineiamo la funzione denotativa del linguaggio così però trascuriamo il fatto che *il linguaggio è lo strumento, certo per descrivere l'ambiente e denotarlo ma anche per creare condivisione*. La condivisione attraverso che cosa si crea? Da questo punto di vista, il linguaggio è lo strumento attraverso il quale si creano condivisioni di conoscenze, obiettivi e valori non soltanto ma si assume una fitta rete di impegni reciproci perché attraverso il linguaggio prendo un impegno con l'altro. Non solo parlo con l'altro ma stabilisco delle relazioni che il più delle volte sono impegnative. Con il linguaggio mi fido, mi sposo, stipulo dei contratti, parlo con il mio preside, parlo con i miei colleghi, parlo con i miei studenti e stabilisco degli impegni naturalmente di natura differente tra di loro. E' questa rete fitta di impegni reciproci tra soggetti che fanno parte di un ambiente che permette, questa volta, non al singolo soggetto ma a tutti i soggetti che stanno in un ambiente di prendersi cura reciprocamente dell'ambiente attraverso la definizione di una rete di impegni reciproci. Da questo punto di vista *il linguaggio va utilizzato e va pensato* anche proprio come espressione della capacità e della attitudine di "prendersi cura" sia dell'altro, attraverso questa fitta rete di impegni, sia dell'ambiente di riferimento. *Quindi la qualità del sistema scolastico è anche riferita alla qualità di questa rete di impegni reciproci attraverso la quale si stabilisce appunto una capacità di "prendersi cura" in comune dell'ambiente di riferimento inteso soprattutto come primo ambiente cioè come destino dei nostri studenti.*

RI-PENSARE LA QUALITÀ DELLE RELAZIONI PER L'EDUCAZIONE

Intervento di Nicoletta Simionato (4 luglio 2003)

N. Simionato contribuisce, con questa relazione, ad approfondire le nuove modalità con cui i pre-adolescenti vivono l'esperienza scolastica ed esprimono il proprio malessere in ambito scolastico. In modo particolare, si sofferma sul fenomeno della demotivazione, dell'apatia e della difficoltà all'assunzione del "ruolo" di studente con esempi tratti dalla sua esperienza professionale. Infine, suggerisce ai docenti alcune "strategie" per rileggere e comprendere all'interno delle relazioni educative l'immagine personale e sociale del pre-adolescente.

Presentazione delle attività dei gruppi di lavoro a cura di M. Lancini e N. Simionato

- Tracce per le attività di gruppo:
 1. *Ingresso in classe e formazione di un gruppo di lavoro*
 2. *Gestione delle relazioni e delle regole nel gruppo classe*
 3. *Relazione educativa e formativa in classe*
 4. *Relazione tra colleghi e lavoro d'equipe*
- Sintesi dei concetti chiave emersi nei lavori di gruppo.

PRESENTAZIONE DELLE ATTIVITÀ DEI GRUPPI DI LAVORO

Nell'organizzazione del lavoro di approfondimento da realizzare in piccoli gruppi si è deciso di invitare i docenti ad affrontare quattro aree tematiche, fortemente interagenti l'una con l'altra, che appaiono di particolare rilevanza rispetto al tentativo di orientarsi in direzione di una qualità dell'educazione e dell'insegnamento.

Il primo tema ha a che fare con la necessità di individuare e applicare tutti quei processi che possano favorire, sin dall'avvio dell'esperienza scolastica, la nascita di un gruppo di studenti aggregati intorno al compito di lavoro e al ruolo di studente. Questo appare come un obiettivo prioritario alla luce della tendenza odierna che vede i bambini e i ragazzi orientati ad utilizzare la scuola e la classe prevalentemente come luogo di socializzazione piuttosto che come luogo elettivo del ruolo di studente.

Il secondo tema riguarda la necessità di individuare modalità sempre più adeguate e codificate di gestione delle relazioni e di regolamentazione dei comportamenti non appropriati all'interno dell'aula scolastica. Le caratteristiche della famiglia odierna promuovono la comparsa sulla scena scolastica di bambini e ragazzi molto meno ligi alle norme e ai principi astratti ed etici rispetto agli alunni del passato. La scuola, istituzione etica e normativa, è dunque alla ricerca di modalità consone per gestire la vita della classe attraverso interventi e provvedimenti che le consentano di raggiungere i propri obiettivi istituzionali in sintonia con le caratteristiche delle nuove generazioni.

Il terzo tema affronta direttamente la questione della relazione educativa, formativa e di insegnamento tra singolo docente e gruppo classe. Le caratteristiche degli studenti odierni e le richieste provenienti alla scuola dalla famiglia e dalla società hanno indotto l'istituzione scolastica ad interrogarsi su quali siano i percorsi didattici e valutativi più incisivi e su quali siano le modalità relazionali che regolano un processo di insegnamento e apprendimento di qualità.

Il quarto tema, infine, tratta della relazione tra colleghi e, più specificatamente degli obiettivi e delle modalità di operare che orientano il lavoro del team e del consiglio di classe. Nella scuola odierna appare sempre più importante focalizzare l'attenzione sui processi che possano favorire la collaborazione tra colleghi impegnati nel gruppo di lavoro naturale e che determinino le condizioni necessarie alla formazione e alla manutenzione di un'équipe di insegnanti che condividano obiettivi di insegnamento e modalità di gestione delle regole in classe.

Qui di seguito vengono riportate le tracce dei quattro temi, che gli insegnanti hanno utilizzato per il lavoro nei piccoli gruppi.

TRACCE PER LE ATTIVITA' DI GRUPPO

GRUPPO 1

INGRESSO IN CLASSE E FORMAZIONE DI UN GRUPPO DI LAVORO

- 1) Il compito di lavoro di un gruppo classe
- 2) Nascita della classe e creazione di un gruppo di lavoro
- 3) Manutenzione del gruppo di lavoro in itinere
- 4) Scioglimento temporaneo o definitivo del gruppo di lavoro

GRUPPO 2

GESTIONE DELLE RELAZIONI E DELLE REGOLE NEL GRUPPO CLASSE

- 1) Quali regole e per quali finalità
- 2) Regola disattesa e provvedimenti
- 3) Relazioni e regole differenziate o uguali per tutti
- 4) Quale rapporto tra regole e relazione educativa

GRUPPO 3

RELAZIONE EDUCATIVA E FORMATIVA IN CLASSE

- 1) Il compito educativo e formativo dell'insegnante
- 2) Ruolo professionale e aspetti soggettivi, culturali e valoriali individuali
- 3) Rapporto tra relazione educativa, contenuti didattici e valutazione
- 4) Quale rapporto tra relazione educativa e regole

GRUPPO 4

RELAZIONE TRA COLLEGHI E LAVORO DI EQUIPE

- 1) Compiti e funzioni di un'équipe di insegnanti
- 2) Ambiti istituzionali esistenti e auspicati per il lavoro d'équipe a scuola
- 3) L'insegnamento e la gestione del gruppo classe: lavoro individuale o lavoro di équipe (la classe è mia, è tua o è nostra?)
- 4) Aspetti problematici della relazioni tra colleghi e lavoro di équipe

SINTESI DEI CONCETTI CHIAVE EMERSI NEI LAVORI DI GRUPPO

GRUPPO 1

INGRESSO IN CLASSE E FORMAZIONE DI UN GRUPPO DI LAVORO

- Se si vuole dare vita ad un gruppo classe inteso come gruppo di lavoro bisogna favorire l'instaurarsi di condizioni per la creazione e la gestione di: "uno spazio per la crescita individuale e collettiva lungo un percorso strutturato, intenzionale e istituzionale. Una crescita a livello educativo e cognitivo dei suoi componenti e del gruppo nel rispetto delle diversità e dei ruoli".
- Questo tentativo passa attraverso i seguenti processi (diversificati a seconda dell'ordine di scuola), che prevedono la "creazione" di uno spazio e di un tempo appositamente dedicati a:
 - conoscenza reciproca dei componenti (insegnanti-insegnanti; insegnanti-alunni; insegnanti-genitori; alunni-alunni);
 - raccolta delle aspettative di insegnanti, genitori e alunni;
 - condivisione del progetto, delle regole ed elaborazione comune del progetto di lavoro;
 - ritualizzazione del gruppo che favorisca appartenenza comune al ruolo di studente di quella specifica classe.

Strumenti proposti: brainstorming, circle time, assemblee a tema, colloqui di ascolto reciproco e per passaggio di informazioni, questionari, giochi di presentazione, recupero e valorizzazione di un testimone, messa in comune di qualcosa, individuazione di segni, simboli e rituali di ingresso.

- La manutenzione in itinere di un gruppo di lavoro prevede:
 - distribuzione di funzioni e mansioni di responsabilità gestionale tra gli alunni;
 - consolidamento del gruppo e riconduzione del gruppo al progetto di lavoro attraverso: analisi della situazione a cadenza temporale prefissata, ricostruzione e rivisitazione del percorso effettuato e delle modalità di intervento adottate, ri-progettazione e ri-creazione delle modalità di intervento da attuare.

- Lo scioglimento temporaneo (classe che si ricostituirà l'anno successivo nello stesso ordine di scuola) o definitivo (classe al termine del suo ciclo scolastico all'interno di quell'ordine di scuola) del gruppo di lavoro deve passare attraverso:
 - valutazione del percorso annuale scolastico effettuato (nel team/consiglio di classe e del team/consiglio di classe con gli alunni e con i loro genitori);
 - formulazione di anticipazioni e ipotesi di lavoro per il percorso scolastico dell'anno successivo (per tutte le classi che non sono all'ultimo anno all'interno di quell'ordine di scuola);
 - realizzazione di iniziative che rappresentino “tracce mnemoniche” del gruppo classe/di lavoro, per potersene riappropriare in fase di avvio del nuovo anno scolastico (nel caso di scioglimento temporaneo) o per lasciare in eredità tracce di questo gruppo classe/di lavoro alle future classi (nel caso di scioglimento definitivo) di quell'ordine di scuola;
 - messa a punto di iniziative rituali conclusive e di commiato, funzionali all'elaborazione dei miti condivisi all'interno della classe intesa come gruppo di lavoro.

GRUPPO 2

GESTIONE DELLE RELAZIONI E DELLE REGOLE NEL GRUPPO CLASSE

- Le regole sono da intendersi come modalità attraverso le quali favorire la nascita e sostenere la manutenzione di una classe aggregata intorno al compito di lavoro e dunque in grado di consentire la convivenza pacifica e l'apprendimento. In questo senso le regole devono essere garanti dell'assunzione del compito di lavoro da parte del singolo alunno e favorire il “rispetto” nei confronti: di se stessi come alunni, dei compagni di classe e delle diversità dei singoli appartenenti al gruppo classe, dei docenti e dei ruoli adulti presenti all'interno dell'istituzione scolastica, dei materiali e dell'ambiente scolastico.
- I processi che possono favorire un'adeguata gestione delle relazioni e delle regole in classe prevedono, innanzitutto, una forte ed esplicitata condivisione del tema tra tutti i docenti del team/consiglio di classe. Tali processi sono:
 - lettura e presentazione alla classe del regolamento d'istituto;
 - redazione di un contratto/atto/patto formativo e regolamento di classe che sia condiviso con le famiglie e con gli studenti e condiviso e attuato dall'intero team/consiglio di classe

(un regolamento che sia comunque coerente con il regolamento d'istituto e con gli obiettivi educativi e formativi dell'ordine di scuola);

- calendarizzazione di occasioni di verifica dell'efficacia del contratto/atto/patto formativo e regolamento di classe sia all'interno del team/consiglio di classe, sia tra il team/consiglio di classe e gli alunni del gruppo classe, anche al fine di effettuare una eventuale ricontrattazione;
 - redazione di una tabella schematica che specifichi le differenti sanzioni correlate ai differenti ambiti di mancato rispetto della regola (comportamento inappropriato in classe, mancato svolgimento dei compiti assegnati, ecc.).
- I provvedimenti presi in conseguenza ad una regola disattesa devono essere adeguati all'ordine di scuola e al gruppo classe a cui appartiene il singolo studente ma anche alle caratteristiche di personalità e al percorso scolastico dell'alunno. Tali provvedimenti devono inoltre caratterizzarsi per:
 - tempestività dell'intervento (evitando comunque risposte reattive di impulso) volto a sanzionare il mancato rispetto della regola e immediata comunicazione del provvedimento intrapreso all'intero team/consiglio di classe;
 - coerenza del provvedimento intrapreso rispetto alla tipologia di regola disattesa;
 - assenza di connotazioni espulsive e mortificanti a fronte della presenza di un intento educativo volto a favorire l'elaborazione e il riscatto.
 - Il rapporto tra regole e relazione educativa è ben definito attraverso un approccio del ruolo adulto che individua nella regola lo strumento che stabilisce un "confine" di riferimento per gli alunni e che risulta efficace solo se "costruito" nell'ambito di una relazione educativa. In questo senso la relazione non "è fatta" di regole ma le regole favoriscono e promuovono la relazione educativa.

GRUPPO 3

RELAZIONE EDUCATIVA E FORMATIVA IN CLASSE

- Il compito educativo e formativo dell'insegnante consiste nel "creare le condizioni favorevoli allo sviluppo delle potenzialità del soggetto sul piano cognitivo, metacognitivo e relazionale". L'insegnante si "prende cura" della crescita operando in modo cosciente e programmato, lavorando in condivisione con gli altri elementi necessari alla crescita ma con la consapevolezza di agire in un tempo e in uno spazio ben definito e delimitato (la scuola non è onnipotente e onnipresente).

- Le procedure auspicate riguardano prevalentemente la questione della “condivisione” del progetto educativo-formativo. Tale condivisione deve avvenire a tre livelli:
 - nel team/consiglio di classe attraverso processi quali:
 - confronto nel team/consiglio di classe sul progetto educativo-formativo;
 - confronto e condivisione sui diversi stili educativi e ruoli che caratterizzano ogni insegnante appartenente al team/consiglio di classe (insegnante materno, paterno, coordinatore, tutor, ecc.);
 - definizione dei comportamenti dei docenti della scuola e successivamente nel team/consiglio di classe indispensabili per sostenere gli alunni nel raggiungimento degli obiettivi condivisi;
 - osservazione (non valutante ma in un’ottica di “sospensione del giudizio” dell’operato altrui) in classe dei colleghi impegnati nell’attività didattica al fine di confrontarsi con stili relazionali, educativi, didattici e valutativi differenti e per promuovere una riflessione critica circa il proprio stile educativo e comportamento in classe;
 - incontri periodici durante l’anno scolastico per monitorare la coerenza dei comportamenti assunti dal team/consiglio di classe e per verificare lo stato dell’arte attuale del progetto educativo-formativo, con la possibilità di effettuare un’eventuale riformulazione e ridefinizione in corsa del progetto educativo-formativo;
 - nella relazione tra team/consiglio di classe e alunni attraverso processi quali:
 - presentazione e motivazione della progettazione educativa-formativa (obiettivi, metodi, ecc.) a inizio anno scolastico, con discussione e avvio di un confronto a partire dalle proposte di integrazione derivanti dagli alunni;
 - incontri calendarizzati durante l’anno scolastico (circle time/assemblea) per monitorare il percorso del progetto educativo-formativo e riprogettare in linea con quanto emerso;
 - presentazione e motivazione delle valutazioni date agli alunni
 - nella relazione tra team/consiglio di classe e famiglie attraverso processi quali:
 - presentazione e motivazione della progettazione educativa-formativa (obiettivi, metodi, ecc.) a inizio anno scolastico;
 - incontri calendarizzati durante l’anno scolastico (assemblea) per monitorare il percorso del progetto educativo-formativo e riprogettare in linea con quanto emerso;

- calendarizzazione e realizzazione di assemblee di classe su temi educativi rilevanti;
 - realizzazione di incontri che prevedano il confronto in presenza di più insegnanti del team/consiglio di classe con il singolo genitore, al fine di promuovere una riflessione educativa più articolata e un progetto formativo più condiviso, di maggiore qualità ed efficacia.
- Nella relazione educativa e formativa, la valutazione è un elemento importante poiché promuove, attraverso un rispecchiamento da parte del ruolo professionale del docente adulto, una maggiore consapevolezza nell'alunno rispetto alle proprie potenzialità e agli obiettivi raggiunti. Ciò può favorire un sempre più adeguato investimento nel ruolo di studente e il miglioramento delle prestazioni dell'alunno. La valutazione, per raggiungere questi obiettivi, deve però essere chiaramente rivolta al compito di lavoro e al ruolo di studente e non riferirsi in alcun modo alla persona. In questa direzione è auspicata una valutazione "immersa nella relazione" con l'alunno e con i suoi genitori, al fine di chiarificare eventuali fraintendimenti sull'oggetto della valutazione.

GRUPPO 4

RELAZIONE TRA COLLEGHI E LAVORO DI EQUIPE

- I compiti e le funzioni di un'équipe di insegnanti sono riassumibili nel concetto di "formulazione, conoscenza e applicabilità condivisa" degli obiettivi del progetto educativo-formativo. In questo senso tutti i tre temi trattati negli altri gruppi prevedono un'applicazione dei processi a partire dal concetto qua sopra definito.
- Le procedure da realizzare al fine di garantire le condizioni adeguate allo svolgimento del lavoro di équipe sono:
 - formalizzare, in avvio dell'anno scolastico, uno spazio di "formazione-relazione" per gli insegnanti, nel quale comunicare ai colleghi del team/consiglio di classe le caratteristiche salienti della propria professionalità ("accoglienza" degli insegnanti, con particolare attenzione all'inserimento dei nuovi colleghi e conoscenza reciproca del ruolo) e condividere gli obiettivi del progetto educativo-formativo e le strategie della gestione del gruppo classe;
 - effettuare, durante l'anno scolastico, riunioni periodiche di team/consiglio di classe al fine di garantire il passaggio delle informazioni, il monitoraggio degli obiettivi e delle strategie

concordate inizialmente e per potere realizzare, come équipe di lavoro, interventi in risposta alle problematiche emerse sia all'interno del gruppo classe sia in riferimento ad un singolo alunno;

- creare le condizioni che consentano di ricorrere, nel caso l'équipe si trovi in una "situazione di crisi", al sostegno di un consulente esterno (con competenze psicopedagogiche) che intervenga agli incontri del team/consiglio di classe, al fine di promuovere una risoluzione della crisi. Tale figura, o una similare, può essere anche investita del ruolo di "osservatore esterno" delle dinamiche del gruppo di lavoro.

- Infine, è auspicata, nel corso degli anni scolastici, una redistribuzione interna al team/consiglio di classe dei ruoli e delle funzioni di coordinamento e tutor, al fine di favorire un processo di "diffusione" delle competenze e della cultura della presa in carico del gruppo classe.

SVILUPPARE IL TEMA DELLA QUALITA' A SCUOLA

Sintesi del lavoro dei gruppi di Istituto

Raccolte le sollecitazioni dei relatori e le riflessioni nei gruppi di lavoro, dirigenti e docenti "posizionano" la propria scuola rispetto alla tematica delle "relazioni nell'educazione" (contestualizzazione). Guidati dai quesiti:

- quale percorso possiamo prefigurare per l'attuazione nella nostra scuola? (priorità e strategie)
- quali punti di attenzione e quali strumenti ? (approccio)

i gruppi di lavoro di Istituto elaborano ipotesi per un progetto di scuola.

Contributi degli Istituti:

- I. C. FARA GERA D'ADDA
- I. C. TAVERNOLA
- I. C. LOVERE
- I. C. DONADONI - BG
- I. C. DE AMICIS - BG
- I. C. DA ROSCIATE - BG
- I.C. PONTERANICA
- I. C. PALADINA
- I.C. OSIO SOTTO
- I.C. CARAVAGGIO
- D.D. CASSANO
- D.D. SPIRANO
- SMS ROMANO DI LOMBARDIA

LAVORO DI GRUPPO DIRIGENTI SCOLASTICI

Bressanone - 2 Luglio 2003 – Pomeriggio

Leadership diffusa e responsabilita' condivisa

Redatto a cura del Dirigente Scolastico Anna Lucina Trapletti - I.C. "A. DA ROSCIATE" - BG

Come il Capo d'Istituto può:

1. sviluppare condivisione intorno al "progetto d'istituto"
2. curare un ambiente favorevole all'assunzione di responsabilità e di identità da parte di tutto il personale
3. "prendersi cura" di chi assume compiti di responsabilità e accompagnarne i percorsi.

Il gruppo composto da sette Capi d'Istituto (I. C. DONADONI – BG; I. C. DE AMICIS –BG; I. C. DA ROSCIATE – BG; I.C. PONTERANICA; I. C. PALADINA; D.D. CASSANO; SMS ROMANO DI LOMBARDIA) individua nella metafora del "CANTIERE EDILE" l'immagine efficace per descrivere analogicamente l'operosità progettuale e attuativa del mondo scolastico che si sforza di realizzare un percorso formativo efficace.

In un cantiere compaiono:

- **OPERATORI** con ruoli e competenze diverse che devono dialogare per condividere un comune progetto di costruzione da realizzare; la capacità di questi operatori di comprendersi e valorizzarsi sinergicamente determina l'efficacia operativa, il buon funzionamento dei lavori, il contenimento di incidenti "costosi";

- un **PROGETTO DI COSTRUZIONE** un progetto dell'edificio desiderato, nato dall'idea di abitabilità, funzionalità, scopo abitativo, ideale estetico dei committenti che esprimono bisogni e attese, mediate, interpretate, riprogettate, dai realizzatori del progetto. Costoro rileggono e reinterpretano dal loro punto di vista, le richieste della committenza;

- **MATERIALI DI COSTRUZIONE** che costituiscono vincoli/risorse da conoscere e sfruttare al meglio, utilizzandoli come mezzi di creatività espressiva individuale e di gruppo;

- **TEMPI E MODI DI COSTRUZIONE** tutti gli operatori del cantiere hanno una storia professionale, abitudini di lavoro, tempi e modalità di realizzazione di un percorso lavorativo, di cui essere fieri ed orgogliosi, ma anche osservatori critici; hanno una cultura del lavoro in cui si riconoscono e identificano e che tendono a volte a confermare più che a modificare.

Qual è il ruolo del Capo d'Istituto in questo scenario?

1. Può creare condivisione intorno al progetto formativo dell'istituto se esercita il ruolo del:
 - a) **FACILITATORE**: aiutare i docenti e i genitori a cercare possibili chiavi di lettura e interpretazione della complessità in cui operiamo;
 - b) **TESSITORE**: costruisce legami, consente alle parti di dialogare fra loro al fine di tessere una mappa di riferimento, un quadro condiviso di punti cardine, nati dall'accordo delle parti;

c) **PROBLEMATIZZATORE:** ricorda che la mappa di riferimento è un mezzo e non il fine; che il progetto formativo è uno strumento per l'alunno che cambia, si evolve, esprime bisogni diversi in costante divenire che impongono RI- PROGETTAZIONE, RI-COSTRUZIONE.

2. Può creare assunzione di responsabilità se:

- a) fa comprendere che le parti (i singoli) e il tutto (il plesso – l'Istituto) sono in stretta logica correlazione. Non posso dichiararmi responsabile del mio alunno e della mia classe, senza essere corresponsabile anche della mia scuola e viceversa;
- b) favorisce l'individuazione di PRIORITA' legate a strategie di attuazione del progetto;
- c) chiarisce compiti e risultati attesi, realisticamente attuabili, evidenziando le reciprocità di rafforzamento e crescita di ogni elemento del tutto;
- d) crea opportunità che consentono il superamento di "cristallizzazioni", di rituali schematizzati di cui si è perso il senso e la funzione vera e profonda.

3. Può "prendersi cura" di chi si è assunto una responsabilità (es. docenti coordinatori, funzioni obiettivo...) se:

- a) declina i compiti individuati e i risultati attesi, aiutando i docenti responsabili a cogliere i nodi più complessi e delicati insiti nel compito assegnato, soprattutto in itinere;
- b) progetta occasioni di dialogo – scambio – intesa alleanza fra tutti coloro che hanno responsabilità simili (es. docenti funzione obiettivo);
- c) cura la diffusione a tutti del prodotto finale ottenuto, ma soprattutto del processo di elaborazione attivato (visibilità del lavoro svolto);
- d) orienta sostiene il processo di valutazione dei risultati ottenuti, smussando letture ipercritiche, troppo ottimistiche o parziali.

CONTRIBUTO DELL' ISTITUTO COMPRENSIVO DI FARA GERA D'ADDA

Nell'ultima giornata di lavoro, i partecipanti si sono riuniti in gruppi di lavoro per singolo istituto con il compito di posizionare la propria scuola rispetto alle "relazioni per l'educazione", cioè di contestualizzare il tema della qualità a scuola focalizzando l'attenzione prevalentemente su due aspetti:

1. quale percorso si può prefigurare per l'attuazione della qualità nella propria scuola? Priorità e strategie.
2. quali i punti di attenzione e quali strumenti? Gli approcci per un progetto di scuola.

In merito alla tematica assegnata il gruppo dell'Istituto Comprensivo di Fara di Gera D'Adda a partire dal contesto specifico rappresentato sinteticamente dai seguenti elementi:

- istituto comprensivo costituitosi nel settembre del 2000;
- otto scuole, dalla materna alle medie, con offerte formative e modalità organizzative diverse;
- scuole provenienti da una ex direzione didattica e da due presidenze;
- necessità di darsi una identità di istituto;
- necessità di formulare un nuovo/unico Piano dell'Offerta Formativa e formulare nuove regole per la scuola;
- partecipazione al progetto STRESA a partire dall'anno scolastico 2000 -2001;
- conoscenza non completa da parte di molti docenti del complessivo progetto STRESA e delle possibilità che la rete offre;
- i risultati delle indagini svolte nei tre anni precedenti: questionario alunni, genitori e docenti;
- i genitori, in particolare, avevano segnalato la carenza nella comunicazione per tutte le scuole dalla materna alla media;

ha effettuato le riflessioni che sono state organizzate nella tabella allegata.

<i>PRIORITA'</i>	<i>DESTINATARI</i>	<i>CONTENUTO</i>	<i>STRATEGIA</i>	<i>STRUMENTI</i>
Informazione	Genitori	Le attività delle scuole: progetti, attività, esiti degli alunni, manifestazioni, attività del Consiglio di Istituto...	Diffusione capillare e sistematica del notiziario dell'istituto	Notiziario dell'istituto
			Migliorare la presentazione	Sito internet della scuola
Coinvolgimento	Genitori	<ul style="list-style-type: none"> • Ruoli educativi • Individuazione di valori condivisi tra la scuola e le famiglie 	Discussioni	Assemblee di classe
Informazione	Docenti	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza delle diverse offerte delle singole scuole. • Analisi degli esiti. • Confronto con altri istituti. • Confronti a livello nazionale. • Confronti a livello internazionale 	<ul style="list-style-type: none"> • Formazione delle commissioni con almeno un rappresentante di ogni scuola • Passaggio delle informazioni e verifica del passaggio 	<ul style="list-style-type: none"> • Notiziario dell'istituto • Lavagna di plastica in sala docenti dove apporre in modo sintetico gli impegni e l'andamento dei lavori delle commissioni • Partecipazione al progetto STRESA e ai progetti europei eventualmente predisposti dall'istituto
Coinvolgimento	Docenti	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza del progetto STRESA • Coinvolgimento nel processo di miglioramento della scuola 	<ul style="list-style-type: none"> • Superamento della task-force organizzativa • Condivisione da parte del maggior numero di docenti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lavagna di plastica in sala docenti dove apporre in modo sintetico l'andamento dei lavori del progetto STRESA e dei progetti europei. • Diffondere e incentivare altri docenti ad attività di formazione offerte dai progetti. • Diffondere i risultati del presente seminario di Bressanone
Prendersi cura	Docenti	Benessere del personale a scuola	<ul style="list-style-type: none"> • Coinvolgimento dei docenti sulle comuni condizioni di lavoro • Condivisione di destini al di là del titolo di studio e dell'ordine di scuola 	Questionario docenti

Prendersi cura	Alunni	Migliorare l'offerta formativa	Coinvolgimento nell'azione educativa della scuola	Questionario alunni
----------------	--------	--------------------------------	---	---------------------



CONCLUSIONI



ELENCO DEI PARTECIPANTI

ELENCO DEI PARTECIPANTI

I.C. "DONADONI"	Raffaella Artina
	Antonina Miloro
	Mariangela Lazzari
	Loretta Pradella
	Liliana Cattaneo
	Annalisa Cornolti
	Innocenza Messina
	Emanuela Arizzi
	Elia Berardelli
	Giuseppe Frusteri
	Gabriella Loi
	Flaminia Zambelli
	Silvia Orlandi
	Emanuela Brumana
I.C. "DE AMICIS"	
	Mariarita Togni
	Gina Forlani
	Luisa Conter
	Paola Mazzoleni
	Tosca Cantoro
	Aurelia Innocenti
I.C. " DA ROSCIATE"	
	Giovanna Bonavoglia
	Michela Barbieri
	Rita Valtellina
	Agata Midili
	Mary Ferruggia
	Carmen Pacchiana
	Alessandra Soldà
	Ester Vanotti
	Luisa Vezegnassi
	Paolo Bresciani
	Elisabetta Corigliano
I.C. PONTERANICA	
	Nicoletta Gritti
	Teresa Coltelli
	Maria Rosa Giavazzi
	Lisa Musetti
	Maria G. Lava
	Laura Tasca
	Giuseppina Landolina

	Adriana Mirella Satrani
	Bianca Maria Lorenzi
	Vincenzo Tomasello
I.C. PALADINA	
	Stefania Boccacci
	Virna Gotti
	Paola Marchetti
	Luisa Monaci
SMS "RUBINI" ROMANO	
	Elena Vittori
	Cinzia Avallone
	Alida Alessandroni
	Rita Ercolani
	Silvana Gabbini
	Iva Conti
	Cinzia Cucchi
	Lucia Fassini
	Franco Polidori
	Mauro Panunzio
D.D CASSANO D'ADDA	
	Natale Ornaghi
	Maria Maia
	Luigia Raimondi
	Elisabetta Simone
	Rosaria Panzetti
	Olga Villani
	Anna Sanzo
	Liliana Paganella
	Maria Felicita Bardetto
	Maria Ester Pala
	Gigliola Oldani
	Costanza Motta
I.C. FARA D'ADDA	
	Walter Mandelli
	Antonio Chiaverini
	Antonella Veronesi
	Nives Rossi
	Nicoletta Resmini
	Isidora Piacuzzi
	Clementina Ravasi
	Cristiana Testa
	Daniela Grazioli
	Maria Luisa Vincenti
	Gabriella Ceretti

	Antonia Scalisi
D.D. SPIRANO	
	Carmen Gatti
	Giuseppina Valenti
	Gabriella Leidi
	Olga Iaconis
	Maria Nadia Fadigati
	Fulvia Fusi
	Fabiana Lorenzi
	Monica Sala
	Maria Cristina Carminati
	Marika Di Domenica
	Mari Vanna Carlessi
	Agnese Fornari
	Elisabetta Ferrari
	Sergio Adorati
I.C. LOVERE	
	Antonella Musi
	Enrica Tubacher
	Antonella Borsotti
	Caterina Contessi
	Vittoria Carrara
	Giovanna Carrara
I.C. OSIO SOTTO	
	Teresa Cortesi
	Aurelia Piana
I.C. TAVERNOLA	
	Marisa Bettoni
	Susanna Cancelli
	Silvana Radici
	Emanuela Ferrari
	Beatrice Schillari
	Maria Foresti
	Alberta Carloni
	Severa Schena
	Maurizio Silli
	Filippo Giglio
	Eugenia Guizzetti
	Silvia Marni
I.C. CARAVAGGIO	
	Milena Mazzola
	Silvana Castelli

	Eliana Bruletti
CSA – Ufficio	Enzo Luongo
	Renzo Colombo
	Rosangela Baggio
	Nunzia Forese
	Elisa Locatelli
Dirigenti	
	Sonia Claris
	Gilda Foggia
	Salvatore Carfi
	Lorena Peccolo
	Lucina Trapletti
	Antonella Pendezzini
	Lia Craca
	Anna Maria Giovanessi
	Elio Ferrari
	Lino Ruggeri
Relatori	
	Jaap Scheerens
	Giovanna Barzanò
	Silvano Tagliagambe
	Gianfrancesco Musumeci
	Matteo Lancini
	Raimondo Bolletta
	Ettore Vitiello
	Nicoletta Simionato