

BARTOLOMEO
AVATANEO

Il contributo della qualità totale alla riorganizzazione della formazione professionale: le grandi scelte del nuovo sistema manageriale (seconda parte)

Anche il mondo formativo risente del dibattito in corso sulla QT nelle aziende, per cui si sente il bisogno di considerare apertamente il problema. Occorre, in sostanza, puntualizzare alcuni elementi del dibattito per un adeguato confronto a livello teorico. L'obiettivo di tali precisazioni è il chiarimento delle condizioni che dovrebbero rendere possibile l'applicazione della QT nella prassi formativa (Bobba e Di Nubila, 1993; Ciccarelli, 1993a, b).

Anzitutto il tema della qualità non è completamente nuovo nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione; basti pensare, a titolo di esempio, alle domande circa la qualità della scuola quando si affronta l'argomento della dispersione; ma sono recenti le discussioni sulla QT e la formazione. Al punto che, la QT, sembra ormai divenuta una formula magica indispensabile per ottenere dei successi o una moda senza la

QT= Qualità Totale

FP= Formazione Professionale

CFP= Centro di Formazione Professionale

quale si è tagliati fuori da ogni strategia educativa adeguata alla situazione attuale. In tutto questo si corre il rischio della superficialità e dell'incoerenza, in quanto si agisce pensando che alle affermazioni, belle e attuali, corrispondano necessariamente altrettanti fatti adeguati e risolutivi di ogni problema.

Inoltre nella discussione si rischia di evidenziare poco le diversità che sussistono tra le organizzazioni in genere e in particolare tra quelle produttive e quelle educative. In altri termini si ha l'impressione che si applichi acriticamente il modello gestionale della QT alle organizzazioni formative, senza avere presente che hanno finalità e metodologie differenti.

Infine ritengo possibile, a livello teorico, adottare nella FP alcune idee centrali della QT, ma solo a certe condizioni che cercherò di precisare e motivare. Mi propongo di non essere generico; però non pretendo di essere esaustivo. Intendo generiche affermazioni come la seguente: se nell'azienda gestita secondo il modello QT le persone sono la risorsa più importante, allora nelle FP bisogna valorizzare al massimo i docenti per ottenere dei buoni risultati formativi. Nello stesso tempo, affrontare il problema circa l'applicazione, in tutte le sue particolarità, della QT all'intero sottosistema della FP, esigerebbe uno studio che esula dagli obiettivi di questo articolo. Pertanto mi propongo di mettermi dal punto di vista di un Centro che desideri introdurre una gestione ispirata alla QT per definire le condizioni per avviare tale esperienza.

Prima di proseguire richiamo brevemente le idee fondamentali del sistema gestionale della QT sviluppate nella prima parte dell'articolo. Esse costituiscono l'impianto concettuale della "nuova filosofia" organizzativa.

a. Il controllo della qualità si effettua lungo il processo produttivo e, ogni volta che si trova un difetto lo si elimina senza attendere che il procedimento sia concluso. Se si agisce seguendo questo metodo allora la qualità non ha costi aggiuntivi.

b. La misura della qualità è la soddisfazione del cliente: tutta l'impresa è organizzata in funzione del cliente.

c. La realizzazione della qualità esige che ci sia un miglioramento continuo di tutte le attività; ciò significa imparare a percepire i problemi ancora prima che si verifichino e porre i relativi rimedi.

d. Nell'impresa ci sono diversi processi che devono essere integrati fra di loro, per cui si afferma che all'interno dell'azienda ogni processo guarda all'altro come se fosse un cliente.

e. Per ottenere la massima qualità si ricorre all'uso di tecniche e strumenti che aiutino a raccogliere e interpretare le informazioni necessarie per il miglioramento delle attività.

f. La risorsa fondamentale per realizzare la qualità è il capitale umano, da valorizzare e coinvolgere a tutti i livelli.

g. L'obiettivo della QT si raggiunge solo se si stabilisce una gestione orientata alla qualità.

1. I CFP come organizzazioni che erogano servizi

Ora, prima di adottare i suddetti principi all'interno di un CFP, occorre avere ben chiaro che lo scopo ultimo della FP è la formazione della persona, per il bene dell'individuo in sé e il progresso della società a cui appartiene. Più precisamente "questo obiettivo di fondo è perseguito favorendo l'acquisizione di un ruolo professionale qualificato e di una specifica cultura della professionalità che si misurano creativamente con i problemi della qualità della vita e dello sviluppo comune" (CNOS/FAP, 1989, 21). Tale formulazione è coerente con l'articolo secondo della legge del 21 dicembre 1978, n. 845 che recita "le iniziative di formazione professionale costituiscono un servizio di interesse pubblico inteso ad assicurare un sistema di interventi formativi finalizzati alla diffusione delle conoscenze teoriche e pratiche necessarie per svolgere ruoli professionali [...]". Ne consegue, con una certa evidenza, che la FP non produce dei beni materiali trasformabili, ma dei beni intangibili, per cui i CFP possono essere considerati simili alle organizzazioni che erogano servizi. Però quanto ho poc'anzi affermato non è sufficiente per sottolineare lo specifico delle organizzazioni a carattere formativo, e pertanto è utile introdurre alcune distinzioni.

In primo luogo ci sono le aziende di produzione che attuano processi di produzione di beni o servizi da porre a disposizione di terzi mediante lo scambio sul mercato e che normalmente hanno come fine il conseguimento di un utile.

In secondo luogo le aziende che producono servizi si distinguono da quelle che realizzano beni materiali per alcune particolari caratteristiche. I servizi, secondo Normann (1985):

a. sono prevalentemente dei beni intangibili, ossia che non si possono materialmente toccare (come le spiegazioni fornite da un ufficio informazioni);

b. di solito non possono essere concretamente mostrati prima dell'acquisto (per esempio una vacanza prenotata presso un'agenzia viaggi);

c. sono principalmente un processo sociale costituito di azioni e interazioni (si pensi alle attività degli assistenti di volo);

d. spesso si "consumano" nella relazione fra l'erogatore e il fruitore: "la percezione della qualità è realizzata al momento della verità, quando cioè l'erogatore del servizio e il consumatore si affrontano nell'arena" (Normann, 1985, 36).

Gli elementi di un servizio sono: alcuni beni materiali, dei beni intangibili espliciti che originano dei benefici fisici (l'otturazione di un dente), beni intangibili impliciti che generano dei benefici psicologici o sociali (l'istruzione).

In terzo luogo le aziende possono essere *profit* o *non profit*. Le prime hanno come finalità la massimizzazione dell'utile aziendale da dividere fra i soci, mentre le seconde hanno scopi diversi da quelli del conseguimento del-

l'utile e fanno riferimento all'utilità sociale come l'assistenza a persone in difficoltà.

A partire dalle tre distinzioni effettuate mi sembra che i CFP si possono definire delle organizzazioni che producono dei servizi formativi. Quindi da adesso quando parleremo dei CFP come organizzazioni che erogano un servizio, intenderò sempre che essi producono dei beni intangibili attraverso una forte interazione sociale nel momento in cui è effettuato il servizio ed escluderò l'accezione di "servizio" come attività di interesse pubblico. Ora per l'interesse pubblico che rivestono gli enti di FP potrebbero essere prevalentemente a carattere non profit (siccome operano senza scopo di lucro, hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali), gestite da enti pubblici o privati convenzionati, come del resto già prevede attualmente la legge quadro 21 dicembre 1978 n. 845. Tuttavia le modalità delle iniziative di FP sono e possono essere di diverso tipo: a) strutture statali, regionali; b) strutture private profit e non profit; c) terzo settore o privato sociale: è l'insieme delle attività che si collocano tra il pubblico e il privato, in quanto sono iniziative di privati orientate a scopi di interesse generale.

2. La qualità dei servizi formativi di un CFP

Il concetto di qualità è molto astratto e può essere applicato a qualsiasi cosa o attività esistente di cui abbiamo esperienza. Esso indica gli elementi o l'insieme degli elementi che determinano la natura, il modo di essere di una persona, di una cosa, di un prodotto. Secondo questo significato la parola, da un punto di vista valutativo, è neutra e le qualità possono essere buone o cattive, ottime o pessime (ad esempio: Una stoffa di qualità scadente, Un ragazzo di ottime qualità) (Berti, 1976).

Quindi, in primo luogo, l'espressione "QT" dice tutto e non afferma niente, se non è riferita ad una entità ben determinata. Infatti l'aggettivo "totale" da solo non serve ancora per individuare ciò di cui si vuole parlare. Allora occorre specificare "l'oggetto" al quale intendiamo attribuire la parola qualità, nel nostro caso le azioni formative effettuate in un CFP.

In secondo luogo, il concetto di qualità rimanda sempre ad una dimensione valutativa, dove in base a dei criteri si stabilisce se "l'oggetto" in causa ha le qualità desiderate.

In sostanza intendo affermare che per applicare la QT è indispensabile precisare che "che cosa" si vuole che abbia una certa qualità e in quale misura. La prima dimensione, il "che cosa", è l'azione formativa del CFP; la seconda dimensione è la valutazione. Ora ciò che definisce l'attività di un Centro è il progetto formativo, all'interno del quale è stabilito "cosa si fa" (funzione formativa e obiettivi) e "come si fa" (metodo o processo formativo), per cui la qualità si ottiene realizzando nel migliore dei modi gli obiettivi della progettazione: in ogni caso solo con la valutazione si può determinare in che misura si sono raggiunti i risultati attesi.

A questo punto si può approfondire il discorso riflettendo sulla distinzione fra funzione formativa espressa tramite degli obiettivi (cosa si fa) e metodi o processi formativi (come si fa) (Tezza, 1994). L'intenzione è quella di arricchire il concetto di qualità applicato all'attività dei centri. Combinando insieme la funzione formativa con la qualità dei processi si ottengono quattro situazioni qualitative (Fig. 1):

Fig.1 - Diagramma sulle situazioni qualitative

	Fare bene	Fare male
Cose giuste	QUALITÀ	QUASI QUALITÀ
Cose non giuste	NON QUALITÀ	SPRECO RISORSE

da Tezza (1994, 75)

- processi formativi "giusti" fatti "bene": qualità;
- processi formativi "giusti" fatti "male": quasi qualità;
- processi formativi "non giusti" fatti "bene": non qualità;
- processi formativi "non giusti" fatti "male": spreco di risorse.

Il modello di qualità appena proposto a prima vista è poco differente dalla logica progettuale ormai pienamente recepita dalla metodologia formativa (Pellerey, 1990; 1994). Esso generalmente prevede tre fasi o livelli: quello del progetto (o *design*), quello della realizzazione (o dell'*implementation*) e quello della valutazione/regolazione (o dell'*evaluation o del quality control*). Inoltre il livello del *design* si articola a sua volta in due momenti: uno precedente, dell'analisi, ha lo scopo di garantire un'adeguata informazione circa le reali esigenze formative; l'altro, susseguente, dello sviluppo che serve a prefigurare i concreti procedimenti attuativi del progetto.

Benchè la dimensione progettuale resti uno dei traguardi più significativi della riflessione metodologica attuale, il modello della QT può contribuire a potenziare alcune acquisizioni. Infatti la centralità data al cliente nei recenti

modelli organizzativi, al punto di affermare che "la qualità è la soddisfazione del cliente", prospetta un recupero o una maggiore valorizzazione dell'analisi durante la fase del *design* per rispondere maggiormente ai bisogni degli utenti. Inoltre come nel caso dei prodotti anche nella formazione l'ultimo giudice della qualità è il cliente o soggetto interessato. Sostanzialmente, secondo la mia opinione, la logica progettuale non va abbandonata ma va vista da un'altra prospettiva. La mentalità progettuale sembra che metta in risalto il livello del progetto e della valutazione in funzione di una buona realizzazione dell'azione. In altri termini la progettazione e la valutazione sono due momenti secondari rispetto all'attuazione che è la fase centrale; come se l'unica fase da migliorare debba essere la realizzazione a scapito di un corrispettivo miglioramento del livello progettuale e valutativo. Al contrario accogliendo l'enfasi sul cliente, proveniente dalla QT, tutto viene centrato sul cliente: progetto, attuazione e valutazione. Pertanto ognuna delle tre fasi è oggetto di rettifica continua. Si potrebbe ulteriormente affermare che una buona realizzazione non serve a niente se in ultima istanza il cliente, o meglio il soggetto, non è soddisfatto. Tutto ciò richiede alcune precisazioni sulla diversità che sussiste tra il cliente che desidera comprare un prodotto o un servizio e un cliente che si rivolge ad un CFP per avere un servizio formativo.

3. Il CFP orientato al cliente/soggetto

Quando un individuo si rivolge ad un servizio formativo, vuole ottenere dei benefici che interessano direttamente la propria persona e indirettamente anche gli altri e il suo ambiente. In altri termini ci sembra che un CFP ha un solo cliente diretto che è il singolo utente e molti clienti indiretti che godono dei vantaggi ricevuti dal primo, come la famiglia, le imprese, il mondo del lavoro e la società. Ciò significa che sia i clienti diretti e sia i clienti indiretti rivolgono delle domande formative ai Centri, ma i secondi ricevono dei benefici solo se li hanno conseguiti i primi.

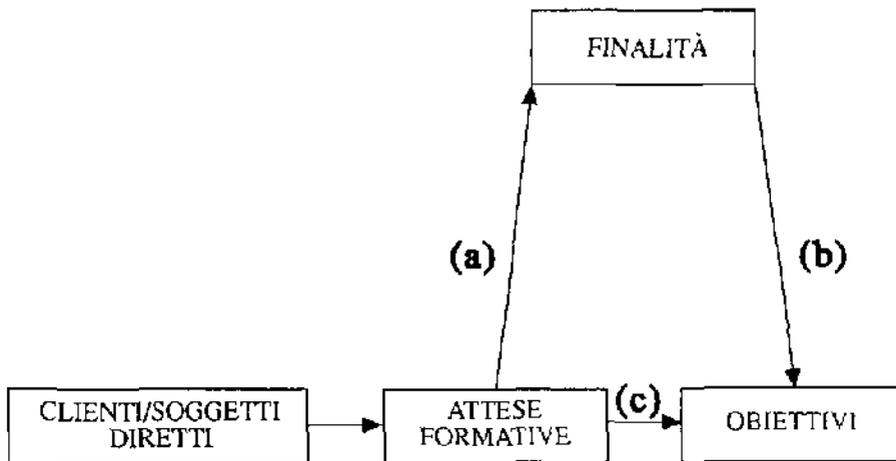
Occorre, a questo punto, aggiungere una discriminazione a mio avviso centrale. È stato visto, presentando la QT; che l'azienda tendenzialmente (perchè di fatto non esiste un regime liberista assoluto) non pone nessun limite alla soddisfazione dei desideri del cliente, anzi più li asseconda, maggiore è la sicurezza di avere successo e profitto; al contrario nelle azioni di formazione le attese dei clienti dovrebbero essere sempre confrontate anche con le finalità, in quanto essa è un'attività intrinsecamente intenzionale. Si tratta cioè di un'iniziativa umana non solo fatta di attività più o meno interessanti, più o meno utili, ma anche e soprattutto caratterizzata dalla presenza, più o meno esplicita, di un fine, di un punto di arrivo al quale si tende percorrendo vie diverse e servendosi di vari mezzi (Nanni, 1990).

Dopo queste distinzioni teoriche presento quella che potrebbe essere il metodo da seguire per progettare un intervento orientato al cliente/soggetto

(adopero i termini "cliente/soggetto" uniti in quanto intendo distinguere gli utenti della FP dai clienti di una qualsiasi impresa di produzione).

Osservando la figura (2) è possibile vedere che esistono tre vie, (a+b), (b), (c), per determinare gli obiettivi formativi: specifichiamole brevemente (Nicoli, 1994).

Fig. 2 - Raffigurazione degli approcci alla progettazione



elaborazione personale da (Nicoli, 1994)

La via (a+b) comporta il confronto delle attese formative con le finalità. Essa è la modalità da preferire, in quanto la domanda formativa, definita dopo una dettagliata analisi, è valutata in base ai fini. Il risultato di tale attività è la determinazione del reale bisogno formativo, perchè le risorse del cliente/soggetto (essere attuale) sono intenzionalmente valorizzate senza trascurare il "dover essere" (ciò che è chiamato a diventare con il percorso formativo). In ogni modo l'azione formativa si propone di creare le condizioni affinché il cliente/soggetto possa e voglia agire per costruire le proprie conoscenze e competenze. Si tratta dunque non di un'azione deterministica, del tipo dato questo segue necessariamente quello, ma di un insieme di condizioni favorevoli per ottenere dei risultati prefigurati negli obiettivi.

La strada (b) pretende di determinare gli obiettivi derivandoli solo dalle finalità o da teorie educative prescindendo dalle attese formative. Questa via rischia di essere poco aderente alla realtà e di ottenere pochi risultati. È da notare che tale modalità consiste in una eccessiva enfattizzazione dei fini piuttosto che nell'esclusione completa delle attese dei clienti/soggetti nella fase progettuale.

Il via (c) stabilisce gli obiettivi sopravvalutando le attese del cliente/sog-

getto, per cui rischia di assecondare dei desideri che non sono formativi: per esempio un allievo che frequenta un Centro esclusivamente per avere una qualifica senza coinvolgersi in un cammino di maturazione professionale. Inoltre c'è il pericolo di un adeguamento acritico alle tendenze sociali, del mondo della produzione e il mondo della formazione da risorsa per l'innovazione, lo sviluppo, diventa fonte di asservimento e strumentalizzazione.

Dalle considerazioni fatte non si deve evincere che l'analisi delle attese dei clienti/soggetti passi in secondo piano per fare spazio alla progettazione, anzi è a nostro modo di vedere la sfida di oggi, se si vuole che tutta la dimensione progettuale (progetto, conduzione, valutazione) sia orientata al cliente/soggetto. Mentre in passato nella tecnologia prevaleva il momento pratico su quello teorico e in un passato recente emergeva il momento progettuale su quello pratico-operativo (cfr Pellerey, 1990), oggi sembra dominare il *marketing*. Qualsiasi prodotto attualmente non viene realizzato senza una previa e particolareggiata indagine del mercato sul quale sarà collocato nella fase di vendita. Ciò comporta anche per la formazione un'attenta valutazione del contesto territoriale entro cui opererà il cliente/soggetto che chiede formazione, tanto più che oggi la società e il mondo del lavoro sono in continua e rapida trasformazione.

Concludendo l'analisi delle attese formative dovrebbe comprendere:

- a. l'analisi della domanda formativa globale (dimensione cognitiva, affettiva, sociale, culturale, ecc.);
- b. l'analisi della domanda professionale: competenze professionali relative a uno specifico settore di lavoro;
- c. l'analisi della situazione socio-economica;
- d. l'analisi dei modelli organizzativi e sistemi produttivi adottati nelle aziende;
- e. l'analisi delle offerte formative presenti sul territorio (scuola, FP, famiglia, associazioni, altri enti di formazione, ecc.).

4. La valutazione della qualità

La valutazione è costitutiva dell'azione formativa e come abbiamo già visto in precedenza la definizione della qualità implica sempre un giudizio di valore. Anch'essa come la progettazione abbraccia diverse dimensioni. La progettazione non è unica, infatti comprende più livelli così che abbiamo la progettazione formativa, la progettazione didattica, la progettazione organizzativa e perfino la progettazione delle attività di valutazione; allo stesso modo la valutazione può essere riferita a molti ambiti (valutazione della domanda formativa, dell'apprendimento, dell'attività di docenza, dei contenuti, ecc.) ed estendersi anche secondo una prospettiva temporale (valutazione ex ante, in itinere, ex post, monitoraggio). La complessità dell'argomento in questione mi impedisce di compire una descrizione approfondita; però per l'importanza che riveste ai fini della realizzazione della qualità for-

mativa sono obbligato almeno a presentare le dimensioni essenziali (Tezza, 1992; Vairetti, 1993; Vergani, 1994).

a. L'adeguatezza: consiste nel rapporto tra i servizi formativi richiesti dalla domanda formativa e quelli progettati.

b. La corrispondenza: si tratta di rilevare quanto è stato effettivamente messo in atto dei programmi enunciati, in quanto, ragionando paradossalmente, si potrebbero raggiungere gli obiettivi desiderati con attività diverse da quelle previste.

c. La soddisfazione: comprende la percezione della qualità e dei risultati da parte degli allievi che si distingue in soddisfazione corsuale e professionale. È un aspetto scarsamente considerato nella valutazione dei risultati, ma oggi molto importante sia per l'enfasi sul cliente sia perchè le informazioni provenienti dall'inserimento sono altamente significative ai fini della progettazione.

d. L'efficacia: consiste nel reperimento di indicatori utili a quantificare o stimare il grado di conseguimento degli obiettivi fissati o, in altri termini, a verificare lo scarto tra risultati conseguiti e risultati attesi.

e. L'efficienza: si tratta del rapporto tra costi e ricavi, ossia l'analisi dei risultati ottenuti, in relazione alle risorse impiegate. Il concetto di efficienza dei progetti formativi non si discosta molto da quello di efficienza dei processi economici, nei quali si devono ottenere i massimi risultati (output) impiegando il minimo di mezzi (input).

In conclusione ci preme ancora rilevare che l'attività valutativa non va lasciata al caso, bensì è oggetto di attenta preparazione al momento della progettazione.

5. L'introduzione della QT in un CFP

Quanto ho detto finora è ancora troppo generico al fine di introdurre una gestione ispirata alla QT. Per scendere nello specifico incomincio col dire che è poco strategico volere subito applicare le idee della qualità in tutte le attività del Centro. Infatti l'azione formativa condotta in un CFP può essere considerata come un processo complesso di trasformazione di input (soggetto con dei bisogni) in output (soggetto formato), all'interno del quale si distinguono tanti sottoprocessi collegati fra di loro. Pertanto, dal punto di vista strategico, la gestione secondo i criteri di qualità andrebbe introdotta a partire da pochi sottoprocessi e poi progressivamente estesa a tutte le attività. Ora sorge un interrogativo circa quali debbano essere i processi da privilegiare oppure quali sono quelli centrali su cui è possibile impiantare successivamente altre iniziative di qualità. Per rispondere a questa questione è opportuno prevedere almeno tre ordini di problemi.

Anzitutto se si recepisce l'assunto che, nelle attività dell'area dei servizi, la qualità si gioca nel momento in cui erogatore e fruitore entrano in rapporto, allora la qualità va ricercata soprattutto nella relazione educativa. È il clima

o atmosfera comunicativa, le relazioni umane significative che, come è stato riconosciuto da numerose ricerche, costituiscono uno dei fattori fondamentali per la crescita non solo culturale e professionale, ma anche personale degli allievi (Franta, 1992).

Inoltre il problema di ottenere dei finanziamenti, spinge a cercare la qualità negli ambiti che sono ritenuti discriminanti per certificare l'efficienza e l'efficacia del Centro. In altre parole si cercano dei risultati di qualità negli aspetti che saranno valutati per ricevere dei sovvenzionamenti.

Infine l'analisi delle attività precedenti può mettere in evidenza aree di poca qualità che vanno migliorate. In breve in base all'esperienza passata emergono dei problemi che costituiscono delle priorità da affrontare e risolvere.

Questi sono almeno tre dei problemi che possono sorgere nel momento in cui si vuole definire quale ambito privilegiare per introdurre una gestione di qualità nel Centro. La decisione, in ogni caso, dovrebbe scaturire solo dopo un'attenta diagnosi delle circostanze e corretta impostazione del problema. Infatti occorre che il corso d'azione sia definito in base a un giudizio operativo a partire dai fattori situazionali: pertanto se in ultima istanza la decisione compete al primo responsabile, tuttavia essa è frutto di consultazione e negoziazione.

Si tratta in definitiva di una decisione strategica che stabilisce delle priorità di intervento e nello stesso tempo determina una visione che indica una direzione verso la quale muoversi e impegnarsi (Carducci, 1993).

6. La valorizzazione dei formatori

La QT in un CFP, d'altro canto ogni tipo di innovazione, resta difficile da introdurre se non viene capita, accolta e promossa dal personale dell'organizzazione. È sostanzialmente per questo motivo che la qualità nella FP sarà raggiunta nella misura in cui sarà coinvolto il personale.

Anzitutto visto che la QT è un'acquisizione abbastanza recente nel mondo formativo, bisognerebbe che fosse oggetto di studio e ricerca anche da parte degli operatori di FP, per approfondire meglio l'opportunità di applicarla alle azioni di formazione.

In ogni caso se le persone sono considerate la principale risorsa delle imprese produttive, a maggior ragione lo sono nelle attività formative, proprio per la rilevanza che assume la relazione educativa tra formatore e soggetto. Ciò implica la scelta di investire prima di tutto nella formazione dei formatori.

Infine, come ho già affermato, il servizio spesso è indistinguibile dalla procedura che lo eroga (cfr. Normann, 1985) perché è principalmente frutto di una ricca interazione sociale. La stessa cosa avviene nei servizi formativi dove le relazioni interpersonali rivestono un ruolo centrale, per cui occorre preparare adeguatamente il personale per i compiti formativi che gli sono

richiesti e, in particolare, alla relazione educativa. In altre parole molte delle iniziative formative avranno buon esito se avverranno all'interno di un clima umano positivo, e in quanto molte delle procedure educative sono mediate dalla relazione interpersonale, ne consegue che nella preparazione dei formatori bisognerebbe trasmettere delle buone competenze relazionali.

7. Il miglioramento continuo

Ogni volta che ci si appella al termine miglioramento è sottinteso che vi sia una situazione ideale alla quale adeguare la situazione reale, e pertanto il miglioramento consiste in un insieme di azioni per colmare tale discrepanza. A sua volta il miglioramento può essere continuo in parte perchè non si sono eliminate le differenze tra reale e ideale e in parte possono essere scoperte sempre altre aree da perfezionare. Se riflettiamo un po' sulle esperienze che facciamo possiamo constatare che tutta la realtà è soggetta a tale dinamica, compresa la realtà formativa. Il miglioramento essendo un'esperienza generalizzabile si può desumere che sia da estendere a tutti i livelli delle attività formative. Per esemplificare elenchiamo delle aree da migliorare al fine di raggiungere la qualità: le strutture (edifici, laboratori, uffici, ecc.), le tecnologie, i mezzi didattici, i contenuti, le metodologie, le risorse umane, le attività di orientamento, le relazioni con il contesto, le relazioni con le imprese, i processi decisionali, le attività di progettazione, i processi valutativi, la gestione economico-finanziaria, ecc. In sostanza tutto ciò che si fa potrebbe essere migliorato; però nel nostro caso preferisco distinguere tra un miglioramento generale e quello particolare.

Accogliendo le idee della QT non è più pensabile che i risultati formativi siano fatti coincidere con la riuscita dell'attività didattica. Infatti ci tengo a ribadire che oggi tutti i tre momenti della logica progettuale (progetto, attuazione, valutazione) andrebbero visti in funzione del cliente/soggetto. La centralità del cliente/soggetto potrebbe comportare la revisione delle modalità di progettare e valutare e non soltanto della realizzazione. Questo intendo dire quando affermo che dovrebbe esserci un miglioramento generale. La qualità della realizzazione subisce gli influssi della qualità precedente, progetto, e di quella seguente, la valutazione.

Si ha un miglioramento continuo "particolare" quando si stabilisce un'area prioritaria (ad esempio il miglioramento dell'analisi delle attese dei clienti/soggetti) su cui intervenire per ottenere la qualità. La selezione di alcune aree significative da migliorare è importante qualora si desideri introdurre una gestione di qualità.

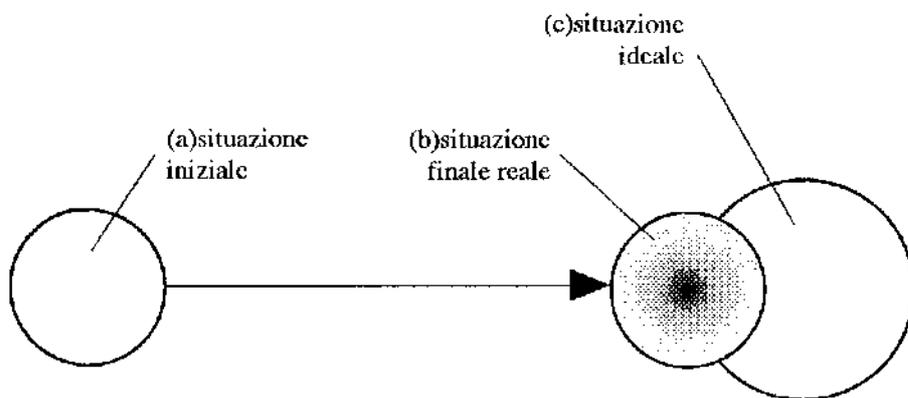
In ogni caso la qualità va perseguita in ogni momento e non solo al termine di un processo formativo, per cui occorre recepire l'istanza più significativa del miglioramento continuo che è l'anticipazione dei problemi prima che si verifichino. Come si può osservare è necessaria un'attività parallela alla realizzazione delle azioni formative che consiste in una sistematica

osservazione attraverso una metodica raccolta di informazioni per assicurarsi che la realizzazione si conformi a quanto è stato progettato. A tale scopo potrebbe essere introdotta la pratica del monitoraggio che "è equiparabile ad un sistema cibernetico che corregge continuamente la rotta (dal greco <pilotare>)" (Tezza e Verna, 1993, 18). In breve esso è un insieme di piccole rettifiche che sono da compiere puntualmente durante lo svolgimento delle attività.

In conclusione servendomi di due grafici desidero sottolineare due aspetti del miglioramento continuo.

Il grafico (Fig. 3) è composto da tre cerchi: il cerchio (a) comprende la situazione iniziale; il cerchio (b) raffigura la situazione finale reale; il cerchio (c) rappresenta la prefigurazione della situazione ideale. Il miglioramento è il percorso che dalla situazione iniziale (a) si compie per raggiungere la situazione ideale (c), ma come si può vedere l'area di intersezione è solo parziale, quindi la situazione finale reale ha ancora bisogno di perfezionamento affinché ci sia la sovrapposizione. Inoltre è opportuno notare che il cerchio (c) è più grande di quello (b), per cui si può concludere che la QT è piuttosto un continuo tendere al miglioramento che un dato di fatto.

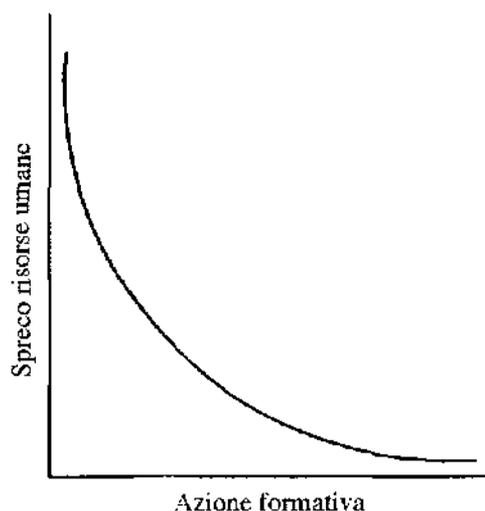
Fig. 3 - Il miglioramento continuo



elaborazione personale da (Ciccarelli, 1993)

La stessa cosa si può constatare osservando il secondo grafico (Fig. 4), dove l'obiettivo della QT trasforma l'azione formativa in un perfezionamento senza fine. Ma l'aspetto più significativo della figura è da cogliere collocando sull'asse orizzontale l'azione formativa e su quello verticale lo spreco di risorse umane.

Fig. 4 - Curva asintotica del miglioramento



elaborazione personale da (Bonazzi, 1993a)

La curva asintotica mi consente di elaborare la seguente riflessione: il miglioramento continuo dell'azione formativa favorisce la riduzione degli sprechi di risorse umane o detto in positivo è orientata alla valorizzazione delle potenzialità delle persone. Come si può facilmente constatare la curva si protrae lungo gli assi senza mai toccarli, allo stesso modo non vi sarà mai una situazione formativa perfetta, ma solo delle condizioni il più possibile favorevoli affinché le persone possano e vogliano maturare umanamente e professionalmente. In conclusione la QT nella formazione finisce dove inizia la libertà della persona.

8. Osservazioni conclusive

In questa seconda parte dell'articolo ho elaborato delle ipotesi di applicazione della QT alla FP, scegliendo come campo d'intervento il CFP. Si è visto che il CFP può essere considerato un'organizzazione di servizio. Le caratteristiche delle aziende di servizio, a mio modo di vedere, sono molto vicine alle organizzazioni formative perché sono orientate alla produzione di beni intangibili, sviluppano al loro interno prevalentemente processi sociali di natura comunicativa e spesso la qualità del servizio si consuma nel momento in cui erogatore e fornitore si incontrano. Tuttavia per introdurre la QT nel CFP si richiede che venga definita un'area d'intervento da cui iniziare l'esperienza. La qualità si realizza fondamentalmente nello strutturare tutta la

logica progettuale (progetto: analisi e sviluppo; conduzione; valutazione) in funzione del cliente, ma avendo ben presente che il CFP si distingue dalle aziende produttive, in quanto dovrebbe sempre attuare un confronto esplicito tra le attese dei soggetti e le finalità della formazione.

Bibliografia

- BERTI E., *La qualità nel pensiero antico*, in LORCH E.R. (a cura di), *La qualità*, Bologna, Il Mulino, 1976.
- BOBBA L. - R. DI NUBILA, *Progettiamo con la scuola. Manuale d'azione per i rapporti scuola industria*, Roma, SIPI, 1993.
- BONAZZI G., *Il tubo di cristallo*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- CARDUCCI P., *La direzione strategica della Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", n. 2 (1993), pp. 37-47.
- CICCARELLI L., *La qualità nei sistemi formativi*, in "Presenza CONFAP", supplemento al n. 3-4, (1993a), pp. 9-31.
- CICCARELLI L. (A cura di), *La qualità della formazione*, Roma, SIPI, 1993b.
- CNOS/FAP, *Proposta formativa della federazione CNOS/FAP*, Roma, 1989.
- CORTELLAZZI S. - D. NICOLI - A. VERGANI, *La formazione professionale. Problemi e prospettive*, Brescia, La Scuola, 1994.
- FRANTA H., *Relazioni sociali nella scuola*, Torino, SEI, 1992.
- NANNI C., *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, Roma, LAS, 1990.
- NICOLI D., *Un piano di formazione professionale di terza generazione*, in "Professionalità", n. 8 (1992), pp. 75-81.
- NORMANN R., *La gestione strategica dei servizi*, Milano, ETAS Libri, 1985.
- PELLERREY M., *Elementi per la definizione di una pedagogia della Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", n. 3 (1990), pp. 21-49.
- PELLERREY M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1994.
- TEZZA E., *La qualità della formazione professionale*, in "Professionalità", n. 10 (1992), pp. 42-48.
- TEZZA E., *Le disavventure della qualità nella formazione professionale*, in "Osservatorio ISFOL", n. 4 (1994), pp. 72-81.
- TEZZA E. - G. VERNA, *Il monitoraggio della formazione professionale*, in "Professionalità", n. 17 (1993), pp. 17-24.
- VARIETTI U., *La qualità della formazione professionale: una funzione specifica e un servizio efficace*, in "Professionalità", n. 15 (1993), pp. 89-96.