

# Leadership morale, valutazione e qualità

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup>

*Questo mio intervento non si concentrerà tanto sulla situazione attuale, quanto sul “dover essere” ideale, su ciò che il leader dovrebbe essere e fare, come è richiesto dal titolo del seminario che è focalizzato sul “futuro di una professione”<sup>2</sup>. Naturalmente, oltre che sul modello di leadership in generale, mi occuperò anche dei risvolti nella qualità e nella valutazione.*

## 1. Per una leadership “morale” in campo educativo

La concezione di leader a cui faccio riferimento si colloca all'interno dei modelli *comunitario o collegiale e soprattutto culturale* di organizzazione (Bush, 2008 e 2010; English Fenwick, 2006; Fullan, 2007; Serpieri, 2008; Grandjan Lüthi, 2010; Xodo, 2010). Ricordo che il primo comprende tutti quegli approcci secondo i quali le decisioni vanno condivise dalle componenti della scuola/CFP. La sua natura è normativa nel senso che indica un ideale da raggiungere; è particolarmente adatto per strutturare le organizzazioni professionali in cui l'autorità si fonda sulla competenza e non sulla posizione nella gerarchia; un'altra caratteristica generale è che i membri condividono un medesimo Sistema di valori; inoltre, si richiede la partecipazione di tutti gli aventi diritto, diretta o mediante rappresentanti e le decisioni vanno generalmente prese per consenso e non a maggioranza.

A sua volta, il modello culturale focalizza l'attenzione sui principi, le idee, i simboli e le tradizioni condivisi dai membri di una organizzazione e, per le scuole/CFP, si può aggiungere, quelli consacrati nel progetto educativo/forma-

<sup>1</sup> Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

<sup>2</sup> Adattamento di una relazione tenuta al Seminario sul “Futuro di una Professione”, organizzato dall'Unesu (Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università della Cei), dall'Aimc e dall'Uciim, e tenuto a Roma presso la Cei il 26.10.12.

tivo di istituto/centro: è l'identità dell'organizzazione che occupa il centro della scena. Il modello risponde all'esigenza di valorizzare la cultura delle organizzazioni e dei loro membri, di metterne in risalto i valori e le opinioni; anche in questo caso si insiste sull'idea della condivisione della "visione" e della "missione"; particolare considerazione è riservata ai simboli, ai riti, alle cerimonie e agli "eroi", cioè ai membri illustri della organizzazione, la cui celebrazione serve non solo a rinsaldare principi e valori, ma anche a entusiasmare nei confronti delle finalità perseguite.

## 1.1. Una definizione

Entro questo quadro, la teoria della *leadership morale* in campo educativo concentra l'attenzione sulla dimensione valoriale del ruolo del dirigente scolastico e formativo e sostiene che la sua autorità e influsso devono fondarsi anzitutto su una concezione adeguata del giusto e del bene. Ciò che è centrale è "la capacità di agire in un modo che è congruente con un Sistema morale e rimane tale nel tempo". Il leader morale si può definire come un dirigente che "è in grado di: testimoniare una coerenza piena tra principi e prassi; applicare i principi alle nuove situazioni; creare una mentalità e una terminologia condivise; spiegare e giustificare le decisioni in termini morali; reinterpretare e riaffermare i principi se necessario" (Bush, 2010, p. 185).

Nel contesto in cui viviamo credo che sia di particolare importanza la funzione, proposta dalla teoria in esame che potremmo definire di "*management dei significati*" per cui il leader è chiamato ad impegnarsi a favore del delinearci di Sistemi di significati educativi condivisi fra i differenti soggetti (Sergiovanni, 2002, 2000, 2009). Mi sembra che in questo momento uno dei mali maggiori che travaglia la Scuola e la FP sia l'incapacità di insegnanti/formatori e di studenti/allievi di dare e di trovare un senso profondo nelle cose che fanno a Scuola/CFP per cui mancano di passione, di entusiasmo e di motivazioni profonde nel loro mestiere di docenti/formatori e di studenti/allievi: pertanto, diventa necessario e urgente che il leader li aiuti a recuperare significato e ragioni dell'educare e dell'essere educati. Tutto ciò è ancora più vero per i CFP di ispirazione cristiana dove visione e missione hanno la loro giustificazione ultima nel messaggio del Vangelo. In questa direzione è anche interpretabile il processo di "dematerializzazione" che interessa le organizzazioni e in particolare la Scuola/CFP nel senso cioè di una minore importanza attribuita alle variabili strutturali a favore della preminenza dei soggetti che ne fanno parte, assieme ai quali si attivano processi di co-costruzione di una cultura condivisa, la quale, poi, fonda proprio quegli stessi processi. Dunque, il nuovo perno della professionalità del personale dirigente sembra essere costituito dalla capacità

di dialogo e di mediazione fra differenti soggetti e la Scuola/CFP viene così a configurarsi come “Scuola/CFP dei significati”, in cui i vari soggetti sono portatori di senso per la vita attraverso la loro specifica professionalità e il leader diventa il gestore delle mediazioni culturali perché tutto assuma e mantenga natura formativa.

A questo punto conviene richiamare i più importanti *principi organizzativi* che costituiscono il quadro di riferimento teorico del modello del leader morale. Anzitutto, egli è un *professionista riflessivo* nel senso che il suo operare è caratterizzato dalla circolarità fra teoria e pratica e attinge contemporaneamente a tre fonti: la scienza, l'esperienza e l'intuizione creativa. L'agire dei professionisti si fonda su una intuizione informata dalla teoria e dalla pratica: infatti, la scienza spiega i fenomeni, ci aiuta a criticare le pratiche, ma non le produce; le pratiche professionali nascono dall'esperienza attraverso tentativi ed errori e sforzi intuitivi, ma vanno valutate dalla teoria; a sua volta l'intuizione creativa viene facilitata dalla scienza e va resa fattibile attraverso l'esperienza.

Passando sul piano più strutturale, un principio importante riguarda le strategie per realizzare l'*integrazione* nella Scuola/CFP. Mentre nel passato il mantenimento dell'unità veniva affidato a modalità di carattere gestionale come il controllo e la gestione, ora in ambienti molto dinamici, con relazioni deboli sul piano organizzativo, che richiedono prestazioni straordinarie, anche per l'effetto dell'introduzione dell'autonomia, le varie componenti devono ricercare il collegamento soprattutto nei valori. In altre parole l'integrazione da gestionale e strutturale diviene anzitutto culturale. A sua volta la *progettazione* assume un carattere strategico e non più dettagliato. Ciò significa definire gli orientamenti di fondo, creare consenso sulle finalità, dare autonomia, assegnare responsabilità e valutare processi e risultati, garantendo che le azioni educative incarnino i valori condivisi. Ciò che è decisivo sono le capacità di autogestione, cioè la capacità delle varie componenti di sapersi gestire e collegare con le mete concordate. Per assicurare il *consenso* dei vari attori, il primo passo da fare è scegliere una modalità normativa che ottiene l'adesione delle persone perché queste sono convinte della validità delle attività formative poste in essere e percepiscono il loro coinvolgimento come intrinsecamente soddisfacente: su questa base si sviluppano i requisiti di lavoro, si decidono gli interventi da realizzare e si procede alla loro verifica.

Particolarmente importante è la strategia *motivazionale* che non dovrebbe essere più principalmente “remunerativa” per cui viene fatto solo quello che è ricompensato e non viene fatto quello che non è ricompensato, ma invece “espressiva”, nel senso che quello che è ricompensante, che mi realizza, viene fatto e bene, o “morale”, nel senso che si è disposti a realizzare con impegno tutto quello che si ritiene buono e giusto. Il *controllo* dovrà basarsi sulla socializza-

zione professionale come strategia di lungo termine, cioè sulla Formazione iniziale e in servizio, mentre nel breve e nel medio ciò che conta è arrivare a scopi e valori condivisi che possono offrire il collante che unisce le varie componenti in organizzazioni a legami deboli e in continuo cambiamento come le scuole.

## 1.2. Le funzioni specifiche

Globalmente il modello in questione indica *cinque* funzioni specifiche che dovrebbero essere gestite in modo integrato per ottenere un servizio formativo di qualità (Malizia et alii, 2004; Sergiovanni, 2002, 2000, 2009; Xodo, 2010).

- La funzione *tecnica* che consiste nell'uso di valide tecniche di gestione (pianificazione, gestione del tempo, coordinamento, programmazione e organizzazione ed altre). Una buona gestione tecnica del lavoro formativo resta indispensabile per il funzionamento delle Scuole/CFP, in quanto assicura un senso di affidabilità, continuità ed efficienza.
- La funzione di *gestione delle relazioni umane* che si esprime nella capacità di rapportarsi con le persone, si esplica nel sostegno al miglioramento e ha come base la motivazione e lo sviluppo degli studenti/allievi e del personale, a partire da quello formativo, nella prospettiva della collegialità e dell'autonomia.
- La funzione *educativa* in senso stretto che deriva dalla conoscenza esperta dell'educazione e fa percepire il dirigente come leader riconosciuto dai propri docenti (formatore di insegnanti in quanto ha una forte pratica didattica maturata sul campo).
- La funzione *simbolica* che parte dalla funzione di "capo" con cui il leader viene percepito e dal suo ruolo di rappresentare l'unità dell'Istituto scolastico o del Centro. In particolare questa forza simbolica si esprime nella capacità di finalizzazione, di visione, o di far cogliere il senso delle cose, di indicare le priorità, di orientare ed identificare le varie componenti della Scuola/CFP e interpretare i loro sentimenti e aspettative;
- La funzione *culturale* che è la forza chiave per creare un'identità condivisa attorno ai valori distintivi dell'Istituto o del Centro, per inserire i nuovi collaboratori e allievi, per costruire un pensiero comune e una comunità formativa. Il compito della leadership come costruzione di cultura è quello di infondere valori, creando l'ordine morale che lega il leader alle persone attorno a lui.

Praticare le funzioni simbolica e culturale rappresenta oggi la base per la costruzione di una comunità formativa di successo e attraversa dinamicamente tutte le altre dimensioni "ordinarie" del lavoro scolastico (tecnica, umana ed educativa).

La leadership va esercitata in funzione del *contesto* (Malizia et alii, 2004; Sergiovanni, 2002, 2000, 2009; Xodo, 2010). Per dirigere una Scuola/CFP efficace occorre tener conto di diverse possibili strategie:

- quella basata sullo scambio, in cui le varie parti operano in nome di rapporti di forza e di convenienze reciproche;
- quella basata sulla costruzione, come offerta di condizioni che permettono di crescere con uno sforzo comune;
- quella basata sull'unione, come capacità di valorizzare le relazioni tra le persone a partire dal riconoscimento della leadership;
- quella basata sul legame, come riconoscimento di un "noi" e dell'autorità morale del leader in nome di idee e valori comuni.

Il personale direttivo dovrebbe creare le seguenti *condizioni*:

- sviluppare i valori comuni, trasformando i collaboratori da subordinati (che rispondono a procedure e regole) in una comunità di leader (che rispondono ad idee e valori);
- costruire in loro capacità di iniziativa, di autocontrollo, di autogestione e di auto-responsabilizzazione;
- sviluppare l'*empowerment* (conferimento di potere) attraverso la delega e lo stimolo dell'iniziativa, ma chiedendo anche conto dei risultati;
- esprimere capacità di realizzazione, passando da un potere *su* ad un potere *per*, dal controllo all'influenza e alla facilitazione;
- sviluppare la collegialità come strategia e non come semplice adempimento, a partire dall'esempio personale di cooperazione, dal riconoscimento dei collaboratori, dalla coerenza rispetto ai valori conclamati;
- enfatizzare la motivazione intrinseca delle persone rispetto a quella estrinseca (ricompense economiche o materiali);
- assumere un orientamento alla qualità, come elemento distintivo del servizio della Scuola/Centro;
- valorizzare la semplicità, rispetto alle architetture organizzative complesse;
- riflettere in azione, evitando una navigazione a vista e promuovendo il confronto sulle buone pratiche e la ricerca educativa (Malizia et alii, 2004; Sergiovanni, 2002, 2000, 2009; Xodo, 2010).

Per quanto riguarda i *requisiti*, in riferimento ai CFP di ispirazione cristiana ricordo le qualità che i documenti della Chiesa indicano come indispensabili per tutti gli operatori scolastici della Scuola cattolica e soprattutto per il personale direttivo:

- la "*scelta di fede*" che orientando e alimentando tutto il servizio professionale, diventa testimonianza cristiana;

- la “*disponibilità al ruolo educativo*” secondo l’identità e il progetto propri della Scuola cattolica;
- la “*competenza professionale*” di tipo culturale, didattico e organizzativo, all’interno della quale oggi acquista particolare importanza la capacità di programmazione, personale e collegiale (Malizia et alii, 2004).

Qui non si intende parlare del dirigente solo come di un professionista bensì anche dell’educatore, del formatore di uomini. Per l’educatore *cattolico* che opera nelle Scuole cattoliche e nei CFP di ispirazione cristiana la consapevolezza della missione ecclesiale della Scuola/CFP e del suo progetto educativo/formativo conferiscono alla sua professionalità caratteristiche specifiche: l’articolazione del rapporto fede-cultura-vita, il particolare significato pedagogico e teologico della comunità formativa e il valore ecclesiale del suo servizio.

Dal punto di vista *umano*, siamo di fronte alla necessità di persone che presentano una forte passione per la relazione di servizio e per l’educazione in genere, persone che concepiscono il fenomeno educativo come una partecipazione di diversi soggetti e non come espansione di uno stile proprio che si impone (Malizia et alii, 2004; Toni, 2005; Xodo, 2010). Inoltre serve personale direttivo che abbia una spiccata sensibilità per le relazioni di “nuova comunità” che si svolgono sia nel cerchio interno sia in quello del partenariato territoriale.

Occorre anche una buona dote di *ottimismo* e di *spirito di intrapresa*, congiunta alla capacità di contenere ansia e preoccupazioni evitando di investire di tutto questo ogni collaboratore. La passione educativa si esercita infatti soprattutto nei confronti di questi ultimi, che divengono in un certo qual modo i primi “allievi”, in una relazione di corresponsabilità circa la qualità del servizio.

Dal punto di vista *professionale*, il personale direttivo deve possedere una notevole conoscenza del Sistema educativo di Istruzione e di Formazione sul piano giuridico, istituzionale, metodologico e delle procedure operative. Esso necessita nel contempo di una capacità di individuazione del senso di tutti questi processi, pur non dovendo necessariamente diventare specialista in ognuno di essi, al fine di delineare uno stile gestionale organico ed orientato alla qualità. Ciò significa saper cogliere nell’insieme dei processi di cui si è responsabili le componenti di coerenza o non coerenza con il disegno adottato ed inoltre i segnali di conferma o smentita dello stesso, comprese le opportunità future. Le sue competenze professionali dirette si riferiscono all’ambito delle relazioni interne, con la gestione dei collaboratori e la guida dell’organizzazione ed inoltre a quello delle relazioni esterne, dove è richiesta la cura delle relazioni di rete e la ricerca delle opportunità di intervento.

Tutto ciò ha una precisa ricaduta sui requisiti *manageriali* del personale direttivo, a cui è richiesta una leadership basata sui fattori di guida, testimonianza e responsabilità. Esso deve saper esprimere da un lato, il legame o l’i-

dentificazione nel progetto educativo/formativo, dall'altro la capacità di interpretare le opportunità ed i vincoli delineando una strategia di intervento che richiede una continua modificazione ed una capacità di indirizzo dei collaboratori verso le mete delineate.

In tal modo si crea un clima organizzativo di tipo comunitario, ogni gruppo ed ogni collaboratore può circoscrivere il proprio ambito di intervento e si afferma uno stile di lavoro cooperativo che è al contempo modo e contenuto dell'agire educativo della Scuola cattolica e dei CFP di ispirazione cristiana.

## 2. La gestione della qualità

Per chiarire il concetto di qualità ho pensato di servirmi della teoria che di recente ha maggiormente cercato di approfondirlo, anche se con limiti e carenze evidenti. Si tratta del modello della qualità totale a cui farò riferimento anche per delineare il ruolo del leader in materia.

### 2.1. La qualità totale a Scuola e nella FP

Parto dal modello così come è stato pensato nel mondo economico. L'origine è negli Stati Uniti e si situa nella prima metà del secolo scorso. Esso arriva nel Giappone negli Anni '50 dove è accolto, ripensato e sviluppato: soprattutto, diviene il motore della straordinaria crescita economica del Paese asiatico. Il modello *ritorna* nell'Occidente negli Anni 1975-80 e da quel momento costituisce uno dei punti di riferimento principali della ristrutturazione del mondo delle organizzazioni (Malizia e Nanni, 2001; Castoldi, 2005).

In sintesi, la qualità consiste nella *soddisfazione* del cliente o, nel nostro campo dei servizi alla persona, del destinatario delle prestazioni entro un quadro di valori, almeno per un gruppo di sostenitori del modello; è la qualità percepita che è decisiva e diviene più importante della qualità come assenza di difetti. In altre parole, la qualità si definisce in rapporto a determinati bisogni in un certo momento; inoltre, le attese del cliente non sono limitate al prodotto, ma si estendono anche ai servizi connessi e alla relativa immagine. Non manca certamente anche un impatto forte all'interno dell'impresa: il *collega non* dovrebbe più essere immaginato *come un competitore*, ma come un cliente a cui fornire un prodotto di qualità. Inoltre, non importa tanto raggiungere dei requisiti prefissati e statici quanto puntare al *miglioramento continuo* e alla elaborazione di un metodo che serva per rendere più rapido il miglioramento. Un'ulteriore novità significativa del modello in esame consiste nello spostamento di attenzione *dal prodotto al processo* perché le verifiche e gli interventi

correttivi non vanno rinviati a dopo la conclusione dell'iter, ma devono essere effettuati in itinere, appena risultino necessari. Per la qualità totale, le strategie che la caratterizzano si possono realizzare in maniera efficace ad una sola condizione e cioè della *partecipazione attiva e responsabile di tutto il personale*. Da ultimo, a monte della focalizzazione sul cliente/destinatario vi sarebbe la riscoperta della finalizzazione del processo produttivo alla *persona* che tornerebbe al centro della scena.

Di fronte ai gravi problemi, posti dalla situazione contemporanea all'educazione in genere e di quella scolastica e formativa in particolare, vari studiosi pensano sia utile rifarsi al modello della qualità totale. Infatti, esso risulterebbe in piena consonanza con *due principi pedagogici*, tipici della coscienza pedagogica contemporanea: 1) che l'educando occupa il centro del Sistema formativo; 2) e che l'autoformazione è la strategia principe del suo apprendimento. Nonostante ciò, rimane sempre il rischio che nell'applicazione del modello della qualità totale in educazione il fine di tutto venga identificato non nel "successo formativo" del soggetto che apprende, cresce e si sviluppa per essere pienamente persona, lavoratore, cittadino e magari credente, ma sia scambiato con il successo dell'azienda nel mercato.

E tuttavia, rimanendo nelle possibili incidenze positive del modello della qualità in educazione, si afferma, in secondo luogo, che la sua logica, specie in un orizzonte di globalizzazione, favorirebbe l'apertura ad un approccio *educativo interculturale*. La qualità totale significa, infatti, interscambio, interazione, rispetto per l'altro. Vede in ogni persona un portatore di bisogni, attese e desideri che vanno soddisfatti. Apre a stili di vita che possono coniugare locale, nazionale, internazionale, mondiale, oltre le barriere etniche, culturali, religiose.

In terzo luogo, l'approccio della qualità totale fornisce pure una *linea di azione chiara* per assicurare la efficacia e l'efficienza del Sistema educativo, in quanto la validità dell'offerta formativa e dei processi è ottenuta perseguendo la qualità. In quarto luogo, con la sua logica dei rapporti interni, consente anche di *motivare i formatori e gli operatori* più adeguatamente: infatti, la strategia della qualità totale si pone l'obiettivo di soddisfare pienamente i bisogni del lavoratore ai diversi livelli.

Dal punto di vista procedurale, poi, con il principio, secondo il quale si devono *far bene le cose la prima volta*, in quanto è molto più dispendioso dover intervenire in un secondo momento per correggere un'azione non riuscita, l'approccio della qualità totale mette in risalto il "costo della non qualità" inteso come spreco di risorse per riparare le carenze di ciò che è stato già realizzato male. Viene facile pensare ai tanti indicatori di inefficienza dei Sistemi di Istruzione e di Formazione, quali gli abbandoni, le bocciature, le ripetizioni, il tasso di assenteismo del personale docente e non, gli esuberanti. All'opposto di questa

situazione, vi è l'altro principio del *miglioramento continuo* che significa una sollecitazione costante a non accontentarsi mai dei risultati raggiunti per cui il progresso è sempre dietro l'angolo. Ancora più radicalmente è avanzata l'idea della *prevenzione* che significa superare la logica di contare gli insuccessi alla fine dell'intervento educativo per sostituirla con quella di prevedere fin dall'inizio le condizioni che consentono di evitarli. E tutto ciò è possibile perché la *creatività* non è un dono naturale limitato a pochi ingegni eccezionali, ma è presente in tutti, almeno come capacità di dare risposta a un'esigenza combinando in modo nuovo concetti e informazioni note. Contribuiscono anche nella medesima direzione sia il formare le persone a risolvere i problemi *con i dati e i fatti* piuttosto che sulla base di impressioni e di sensazioni, sia l'abituare a ragionare *per cause* anziché per colpe. La qualità totale fa molto affidamento sulle *sinergie*, sulla concentrazione di forze, che permetterebbero il famoso "2 più 2 può fare 5". È la logica che sottostà ai circoli della qualità e ai gruppi di miglioramento, nella convinzione che un gruppo di persone che opera unito ottiene senz'altro esiti più soddisfacenti di un medesimo numero di soggetti che lavorano individualmente. Al tempo stesso ai singoli è chiesto di *sviluppare responsabilità e autocontrollo*. Da questo punto di vista è decisivo il superamento della separazione tra chi decide, chi esegue e chi controlla a favore della logica che chi esegue deve controllare le proprie prestazioni e deve contribuire con la propria esperienza al miglioramento continuo del funzionamento dell'organizzazione, operando "insieme".

Ma rimane che la trasposizione del modello della qualità totale in educazione non è senza *problemi*. Oltre a quelli già accennati, resta che i bisogni dell'educando da soddisfare non sono sempre e solo quelli che egli percepisce, ma è necessario spesso "educare" (cioè esplicitare, far maturare, dilatare, riorientare ed integrare) la sua domanda. In altre parole la qualità totale è esposta al pericolo di cadere nel clientelismo educativo e, più largamente, di dare ansa *al soggettivismo e al relativismo*. Ma più radicalmente, è da precisare che l'educazione non si può ridurre al soddisfacimento dei bisogni dell'educando. In educazione, le tendenzialità soggettive vanno combinate con le intenzionalità sociali, pur con tutto il senso di criticità e di distanziamento che ciò richiede nel processo di formazione, e tutto questo non è sempre chiaro né maggioritario tra gli autori della qualità totale.

## 2.2. Il ruolo del leader

Mentre nell'approccio organizzativo tradizionale le risorse fondamentali consistevano nelle materie prime, nelle attrezzature o nei mezzi finanziari, il modello della qualità totale colloca al loro posto le persone. Infatti, "[...]":

- sul lungo termine il successo dipende al massimo grado dalla gestione delle risorse umane; nessun altro fattore è più importante;
- le risorse umane non hanno limiti, hanno capacità immense;
- gli uomini possono fare grandi cose se:
  - sono trattati come esseri umani 'intelligenti',
  - non sono mai in una posizione in cui la loro dignità può essere compromessa,
  - sono sempre trattati con rispetto,
  - è loro consentito coinvolgersi nel raggiungimento degli obiettivi [...],
  - confidano nel fatto che il successo che hanno contribuito a ottenere si ripercuota positivamente su di loro;
- per sviluppare le risorse umane occorre rinforzare le doti positive delle persone" (Negro, 1995, p. 83; cfr. anche Mangiarotti Frugiuale, 2011; Scheerens, Mosca e Bolletta, 2012).

Gli *obiettivi* per la gestione del personale vengono fissati di conseguenza. La preoccupazione principale consiste nell'assicurare una collaborazione autonoma dell'insieme del personale all'organizzazione.

Cambia anche la prospettiva del *rapporto tra il leader e il personale*. Anzitutto, ciò che veramente conta è di attivare le risorse di tutti i membri dell'organizzazione: le proposte vanno ricercate da tutte le intelligenze e non solo presso una ristretta élite di dirigenti da cui passarle successivamente alla massa per l'esecuzione. Inoltre, la priorità va spostata dal rapporto obiettivi-risultati a quello processo-sforzi: infatti, il conseguimento degli scopi dell'organizzazione dipende secondo il modello della qualità totale dalla efficacia dei processi e dall'impegno del personale. Ne segue che la Formazione assume un posto centrale nelle strategie delle aziende e il tradizionale management per controllo viene sostituito dalla gestione per formazione in quanto questa è chiamata a veicolare ai collaboratori la "vision" dell'organizzazione (l'immagine ideale) e la sua "mission" (la ragione d'essere).

La qualità totale vuole realizzare anche *un modo nuovo di guidare l'impresa*. In proposito un primo compito è quello della *direzione per politiche* che consiste nel dare all'organizzazione una gestione mirata completamente alla qualità: da un leader ci si aspetta che definisca le politiche generali e che controlli l'adeguamento da parte di tutti agli orientamenti adottati. Tuttavia, la direzione per politiche non significa che le decisioni siano totalmente affidate alla dirigenza: al contrario, il relativo processo rimane impostato secondo una logica che procede dal basso verso l'alto. L'altro compito fondamentale della leadership è costituito dal "*daily routine work*" che ha per obiettivo il miglioramento continuo attraverso un controllo sistematico e giornaliero delle attività in vista sempre della piena soddisfazione dei destinatari. Al leader fa capo anche l'*uffi-*

*cio formativo* e non poteva essere altrimenti, tenuto conto della centralità della Formazione nella gestione delle organizzazioni. Ad esso compete di progettare, realizzare e verificare i programmi per la preparazione del personale a tutti i livelli. È cruciale che tale ufficio riesca ad armonizzare i bisogni formativi con le esigenze organizzative dirette alla produzione e alla erogazione di quanto serve ai destinatari.

Per assicurare una diffusione permanente delle politiche dell'organizzazione è prevista anche la creazione di *organismi di partecipazione* (circoli di qualità e gruppi di miglioramento) a cui è demandato principalmente il compito di coinvolgere il personale operativo nelle iniziative di miglioramento continuo. In effetti essi svolgono la funzione di aiutare i membri dell'organizzazione ad acquisire consapevolezza dei processi e del modo di controllarli; in aggiunta, per il loro tramite si attiva un flusso intenso di informazioni sul funzionamento interno al servizio della direzione. Attraverso i circoli e i gruppi anche il personale esecutivo è chiamato a collaborare per la definizione degli standard di qualità, perché vi sono casi in cui solo la persona che fa il lavoro può scoprire la causa di un difetto.

### 3. “Valutare per migliorare”

Il titolo della sezione ricalca quello di un libro fortunato di M. Castoldi (2011). Inoltre, ho pensato di concentrare l'attenzione sulla valutazione delle Scuole/CFP che mi sembra un compito primario del leader in questo ambito per poi passare a delineare il suo ruolo.

#### 3.1. Approcci alla valutazione delle Scuole/CFP

Le strategie a cui far ricorso per organizzare una valutazione degli Istituti scolastici e formativi sono varie e lo stesso si può ripetere per i parametri per classificarle (Castoldi, 2008, 2011 e 2012; Allulli, 2000; Vidoni e Notarbartolo, 2004; Bertagna, 2004; Mangiarotti Frugiuele, 2011). Sulla base dei soggetti a cui è attribuito il ruolo di formulare il concetto di qualità della Scuola/CFP e di verificarne la reale presenza, si possono distinguere *quattro* approcci alla valutazione delle Scuole: l'autovalutazione di Istituto/Centro che si fonda su una definizione interna, da parte cioè degli operatori scolastici e formativi, della concezione di qualità; il monitoraggio che consiste in un confronto relativo tra Scuole/CFP; le forme di accreditamento e le procedure di certificazione che si servono di modelli assoluti di riferimento. Mi soffermo brevemente su ognuno degli approcci.

### 3.1.1. *L'autovalutazione di Istituto/Centro*

Essa mira a *co-costruire* un'idea condivisa di qualità (auto-rappresentazione dell'idea di qualità); la sua significatività consiste nel tenere conto delle caratteristiche della singola Scuola/CFP in rapporto alla finalità di diffondere la cultura della qualità e di sviluppare la capacità di progettare e verificarla (Castoldi, 2008, 2011 e 2012). Si può definire come una possibilità di riflessione sistematica sulle prassi educative di un Istituto/Centro effettuata dalle componenti interne e si caratterizza come una prima fase di un processo di miglioramento.

Sul piano *metodologico* si distingue per una serie di aspetti. Segue primariamente un approccio qualitativo perché intende valutare le attività educative in tutta la loro complessità senza limitarsi alle dimensioni quantitative e misurabili. Adotta un'ottica specifica dato che focalizza l'analisi su priorità indicate dalla Scuola/Centro stessi come nodi problematici da affrontare e da sciogliere. Sottolinea la dimensione comunitaria e sociale perché la riflessione sistematica che realizza vede coinvolte tutte le componenti. Adempie a una funzione interpretativa in quanto si propone di esaminare i fattori alla base delle attività osservate e i loro rapporti.

### 3.1.2. *Il monitoraggio basato sul confronto tra Scuole/CFP*

Esso intende confrontare la singola realtà formativa con altre realtà comparabili in rapporto a parametri definiti (Castoldi, 2008, 2011 e 2012). Più specificamente, consiste in una raccolta sistematica e periodica di dati quantitativi finalizzata a *paragonare* longitudinalmente e trasversalmente le attività educative di più Istituti/Centri sia a livello sincronico (tra più Scuole/CFP) sia sul piano diacronico (nel tempo).

Dal punto di vista *metodologico*, assume un approccio quantitativo mirato a rilevare indici del funzionamento del servizio scolastico e formativo di carattere numerico. Inoltre, adotta una prospettiva globale di natura sistemica nel senso che il singolo dato o gruppo di dati acquisisce un valore soltanto in relazione al tutto. Sottolinea la dimensione tecnica perché attraverso il ricorso a procedure quantitative cerca di neutralizzare la componente soggettiva. Di conseguenza si tratta di un approccio prevalentemente descrittivo.

### 3.1.3. *L'accreditamento*

In proposito, è opportuno distinguere l'accreditamento interno da quello esterno:

- *l'accreditamento interno* mira a verificare la conformità delle modalità di funzionamento e degli esiti della singola Scuola/CFP rispetto ad un modello di riferimento autodefinito, dato ad esempio dall'Associazione a cui si aderisce;

- *l'accreditamento esterno*, a sua volta, intende valutare il rispetto di alcuni standard minimi normativamente definiti – sul piano delle strutture, del funzionamento e/o degli esiti – come condizione per l'accesso a finanziamenti e/o alla distribuzione di risorse; il modello di qualità assunto a riferimento, infatti, viene definito da una fonte normativa a livello locale o nazionale (ad esempio Miur o Regioni) (Castoldi, 2008, 2011 e 2012).

#### 3.1.4. *La certificazione di qualità*

Mira a verificare la conformità delle modalità di funzionamento e degli esiti della singola Scuola/CFP rispetto ad un modello di riferimento definito da una fonte normativa esterna (vedi ad esempio le norme internazionali *ISO*) (Castoldi, 2008, 2011 e 2012).

La certificazione della corrispondenza delle attività educative della singola realtà formativa al modello definito, per esempio dall'*ISO*, viene effettuata da un Ente certificatore, membro degli organismi associativi affiliati all'*ISO* e operanti a livello nazionale e internazionale. Questo è un *soggetto di parte terza* che non è coinvolto nel processo educativo come erogatore di Formazione o come committente o come destinatario.

### 3.2. Ruolo del dirigente nell'autovalutazione di Istituto/Centro

Si può prevedere una tipologia in quattro funzioni specifiche (Castoldi, 2011; Xodo, 2010; Mangiarotti Frugiuole, 2011). Anzitutto si tratta del compito di *catalizzatore*: di fronte all'inerzia di qualsiasi organizzazione tale funzione intende facilitare un ripensamento critico delle attività educative e mobilitare le risorse disponibili all'innovazione. Più specificamente, essa consiste nella legittimazione dei processi valutativi e nella loro integrazione nel Sistema Scuola.

Un altro ruolo può essere definito come quello del *facilitatore*. Esso si articola nei compiti di guida e di sostegno metodologico e punta a motivare gli interventi valutativi e a gestire le opposizioni agli interventi di controllo.

Un terzo ruolo è quello del *consigliere tecnico*. Un progetto di autovalutazione richiede la presenza di una competenza esperta per essere realizzato in maniera valida. Anche se possono necessitare consulenze che esorbitano dalle competenze del dirigente, questi deve essere in grado di dialogare con gli esperti e di coordinare le loro attività.

L'ultimo ruolo può essere descritto come *collegamento con l'esterno e reperimento di risorse*. Bisogna infatti impedire chiusure autoreferenziali e collegare processi valutativi interni ed esterni.

## Bibliografia essenziale

- ALLULLI G., *Le misure della qualità*, Seam, Roma, 2000.
- BERTAGNA G., *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004.
- BUSH T., *Leadership and management development in education*, Sage, Los Angeles, 2008.
- BUSH T., *Theories of educational leadership and management*, Sage, Los Angeles, 4 ed., 2010.
- CAPALDO N. - RONDANINI L., *Manuale per dirigenti scolastici: gestire e organizzare la scuola*, Erickson, Trento, 2011.
- CASTOLDI M., *La qualità a scuola. Percorsi e strumenti di autovalutazione*, Carocci, Roma, 2005.
- CASTOLDI M., *Si possono valutare le scuole?*, Sei, Torino, 2008.
- CASTOLDI M., *Valutare per migliorare*, CNOS/Scuola, Roma, 2011.
- CASTOLDI M., *Dal dire al fare: verso un sistema di monitoraggio della scuola cattolica*, in CICATELLI S. - MALIZIA G. (a cura di), *Monitoraggio della qualità della scuola cattolica*. Anno 2010-11, Centro Studi per la Scuola Cattolica, Roma, 2012, pp. 9-36.
- CICATELLI S. - MALIZIA G. (a cura di), *Monitoraggio della qualità della scuola cattolica*. Anno 2010-11, Centro Studi per la Scuola Cattolica, Roma, 2012.
- CSSC - CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2004.
- D'ADDAZIO M., *L'organizzazione e la gestione delle istituzioni scolastiche*, Anicia, Roma, 2008.
- MALIZIA G. - NANNI C., *La qualità dell'educazione: gli antecedenti e le teorie attuali*, in "Orientamenti Pedagogici", 48/2001, pp. 580-606.
- ENGLISH FENWICK W. (a cura di), *Encyclopedia of educational leadership and administration*, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage, 2006.
- FULLAN M. (a cura di), *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 2007.
- GRANDJEAN LÜTHI F., *Le leadership des directions d'établissement scolaire*, L'Harmattan, Paris, 2010.
- MALIZIA G. et alii, *Conclusioni generali*, in CSSC - CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2004, pp. 363-377.
- MANGIAROTTI FRUGIUELE G. (a cura di), *Dirigere la scuola. Un percorso d'eccellenza*, Cedam, Milano, 2011.
- NEGRO G., *Qualità totale a scuola*, Il Sole 24 Ore, Milano, 1995.
- SCURATI C. - FALANGA M., *Dirigenza tecnica per la scuola. Elementi di professionalità*, La Scuola, Brescia, 2008.
- SERGIOVANNI T.J., *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2000.
- SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma, 2002.
- SERGIOVANNI T.J., *The Principalship: a reflective practice perspective*, Pearson, 6 ed., Boston, 2009.
- SCHERENS J. - MOSCA S. - BOLLETTA R. (a cura di), *Valutare per gestire la scuola. Governance, leadership e qualità educativa*, Mondadori, Milano, 2012.
- SERPIERI R., *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. 1. Discorsi e contesti della leadership educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- TONI R., *Il dirigente scolastico*, Mondadori, Milano, 2005.
- VIDONI D. - NOTARBALTOLO D. (a cura di), *Una scuola che funziona*, Armando, Roma, 2004.
- XODO C., *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, FrancoAngeli, Milano, 2010.