
BIBLIOTECA SCOLASTICA: MA QUANTO AIUTA AD IMPARARE?

La valutazione del CREMS per l'apprendimento

di PAOLO ODASSO*

Deve il CREMS¹ porsi un problema di valutazione dell'impatto che esso stesso determina sull'apprendimento o più in generale sul servizio della scuola e sulla sua qualità? È questo un problema che ha senso porsi, oggi, nella scuola in Italia? Questo intervento vuole provare a dare qualche prima risposta a queste domande, vuole anche fornire un primo esempio, senza avere peraltro alcuna presunzione di identificare tutti i risvolti di un argomento così complesso.

La problematica della valutazione dell'impatto del CREMS sull'apprendimento è del resto nuova non solo in Italia. Anche a livello internazionale o nei paesi di lingua anglosassone in cui è nata e da cui proviene è relativamente recente.² Solo in questi ultimi mesi ha fatto il suo ingresso tra gli strumenti di lavoro e di riflessione. È apparsa infatti esplicitamente per la prima volta solo nelle nuove *School library guidelines* dell'IFLA/UNESCO del 2002 che la tematizzano assieme alla nuova *mission* delle *life-long learning*

skills. È apparsa poi ufficialmente nell'ultima conferenza internazionale dell'IFLA a Glasgow.³ È apparsa in una serie di ricerche, una delle quali sarà brevemente analizzata in questo stesso contributo.

Il senso di questo intervento è quindi solo quello di provare ad aprire una riflessione, fornendo degli spunti su un terreno su cui riteniamo importante, ineludibile fare i conti.

«Oggetto ultimo» di questo contributo non è la valutazione del CREMS in quanto tale, non è la misura degli indici di efficienza e di efficacia dei suoi servizi a supporto dell'informazione come nelle biblioteche pubbliche (d'ora in poi BBPP). Nel CREMS c'è in più uno specifico dovere che è assolto se, e solo se, l'utente – fondamentalmente l'utente-studente – esce per così dire trasformato. Diventato altro da quello che era prima in virtù di quella particolare relazione comunicativa che sono le attività didattiche. Il CREMS in questo approccio diventa quindi l'«oggetto penultimo» di valutazione. L'og-

getto ultimo da valutare sono invece i processi e i prodotti, le molteplici attività che il CREMS sa promuovere sul piano dell'istruzione e della formazione. Verificare e valutare se e come il CREMS possa essere una «variabile cruciale» nel determinare la qualità dei processi e dei risultati formativi, se e come esso «faccia la differenza».

Perché la valutazione del CREMS?

Perché valutare un CREMS? In breve per due ragioni, una specifica e l'altra generale.

In questo momento chiunque si occupi di CREMS in Italia ha di fronte a sé una situazione molto diversa dal recente passato. Nella legislatura appena conclusa, dopo tanti anni di *laissez-faire* e immobilismo, molti segnali avevano fatto parlare di un vero e proprio punto di svolta. Oggi la situazione è certamente meno univocamente determinata. Dall'alto mancanza di iniziative di carattere nazionale da parte del MIUR, che in qualche modo sembra – in questo settore – aver già dato seguito alla riforma del titolo V della Costituzione. È infatti alle diverse sensibilità delle Direzioni Generali Regionali (DGR) che sono state demandate le iniziative sia di finanziamento che di formazione. Dal basso segnali di scoraggiamento ed abbandono da parte di molti docenti che si erano impegnati, ma anche iniziative delle scuole che testimoniano determinazione a continuare, in alcuni casi con la sperimentazione di attività che vanno oltre le esperienze più avanzate di questi ultimi anni. Certamente – se queste realtà positive di punta non verranno alimentate dall'alto con segnali di prospettiva – c'è il forte rischio della loro dispersione e la certezza assoluta della loro non-circolazione.

Siamo entrati in una congiuntura di tagli alla spesa pubblica o comunque in cui più di prima si sottolinea che le scelte sono vincolate da risorse pubbliche sempre più scarse. Basti pensare al «risparmio forzoso» sulla scuola pubblica nella legge finanziaria

del 2003. Nell'agenda delle priorità del MIUR oggi il CREMS non figura certamente ai primi posti. La questione a questo punto non è più quella di proclamare ad alta voce che il CREMS è utile alla scuola, considerazione su cui probabilmente pochi sono i dubbi, ma provare in che misura e percentuale esso può essere utile, scuola per scuola, all'interno di una serie di possibili priorità tra loro alternative. Le questioni oggetto di riflessione di questi anni in Italia – finanziamenti e personale per il CREMS – tornano ad essere subordinate ad una, anzi alla questione pregiudiziale: quella del riconoscimento del CREMS nella scuola e dalla scuola. In una condizione di «precarietà», il riconoscimento, la legittimazione sono tuttavia legate alla funzionalità, che include la capacità di assumere come prassi «ordinaria» la valutazione del proprio «valore aggiunto». Fornire dati e informazioni al decisore non solo sui cambiamenti strutturali del CREMS e dei suoi servizi generici simili a quelle delle BBPP ma sui suoi servizi «specifici», vale a dire sui processi di istruzione e formazione.

Nella passata legislatura il decisore politico-amministrativo era in qualche modo convinto dell'importanza di investire denaro, per risorse e formazione sulle biblioteche scolastiche e sul personale che doveva occuparsene. Il problema allora era solo quello di orientare correttamente tale volontà di spesa. Ora invece è come se si fosse tornati al punto di partenza. Sia esso il decisore nazionale (MIUR) o regionale (DGR) o locale (dal dirigente allo stesso collegio docenti e consiglio di istituto), chiunque esso sia, occorre di nuovo convincerlo sulla validità ed opportunità di investire ora in questo settore.

Il CREMS deve poi entrare in un una logica di valutazione anche per una ragione più generale.

Non è solo il CREMS, in quanto struttura non istituzionalizzata, a dover essere messo sotto esame se ambisce ad essere riconosciuta per esistere in forma stabile. È la scuola stessa nel suo insieme. Se la scuola in Italia per i processi in corso relativi al-

l'autonomia delle istituzioni scolastiche fa i conti con la valutazione di qualità e se il CREMS vuol essere riconosciuto come parte «essenziale» di tale scuola o addirittura come motore di nuove e più efficaci modalità di apprendimento, allora anche il CREMS e il personale che vi lavora, come tutti gli altri settori della scuola,⁴ dovrà fare i conti con il problema della valutazione della qualità. Provare a ragionare sulla valutazione dell'impatto del CREMS, significa quindi guardare non solo dentro ma attorno. Al contesto micro- e macro- dentro cui si esso colloca⁵. Significa cioè preliminarmente confrontarsi con i due nodi problematici della qualità e valutazione ed averne presenti, almeno a grandi linee, gli aspetti basilari.

Che cosa: qualità e valutazione

Il tema della qualità dell'istruzione è all'ordine del giorno di questi ultimi anni, in tutti i sistemi scolastici dei paesi industrializzati dell'Occidente. Sia dentro che fuori la scuola se ne parla e discute. Fuori della scuola ad esempio sono anni che la Confindustria compie ricerche e propone elaborazioni. Sono nate apposite associazioni professionali per la diffusione della cultura della qualità. Espressione di questo lavoro è ad esempio la diffusione delle Linee Guida ISO 9004-2000 finalizzate ai sistemi di gestione per la qualità negli istituti scolastici per il miglioramento delle prestazioni. Dentro la scuola in Italia «il diritto allo studio (di ingresso e di successo) e la qualità dell'istruzione» sono espressamente gli obiettivi dichiarati. In Italia, com'è noto, molti sono i soggetti del MIUR che se ne occupano. A livello nazionale in primo luogo l'INVALSI. A livello territoriale diverse istituzioni scolastiche, da sole e in rete, hanno in questi anni fatto nascere e proliferare interessanti proposte e iniziative. Le pressioni esterne – imprese, mondo del lavoro, opinione pubblica – sono del resto tali che risulta molto difficile non misurarsi con questa problematica.

Insomma sono rimasti davvero pochi i settori della scuola che non ne fanno oggetto di riflessione. Ultimi esempi di questa storia. Il sito web del MIUR <www.requs.it> appositamente dedicato a questa problematica: il nuovo sistema qualità, il decollo del sistema GOLD⁶ che documenterà la qualità delle pratiche educative.

Un discorso sulla qualità dell'istruzione tuttavia, seppure in forma diversa da quello di oggi, c'è sempre stato anche se in passato il concetto di qualità è stato declinato perlopiù all'interno di una logica «aprioristica». Vale a dire come adeguamento della realtà ad un modello prefissato dall'alto.

Il discorso sulla qualità ha cominciato a declinarsi diversamente nel momento in cui ha fatto la sua apparizione la filosofia del *Total Quality Management* (TQM) e in particolare nel momento in cui questa filosofia ha cominciato ad estendersi dal settore della produzione di beni materiali, dove era nata, al settore dei servizi immateriali e da questi ultimi al mondo della formazione e della scuola.

La strategia organizzativa del TQM – finalizzata alla efficienza nell'impiego delle risorse e alla efficacia nel conseguimento degli obiettivi – è nata nei settori più esposti alla concorrenza internazionale. Si è poi via via affermata come scelta obbligata delle aziende in risposta alle sfide della accresciuta competitività derivanti dalla globalizzazione dei mercati. Si è infine estesa al settore dei servizi privati e pubblici man mano che questi settori – per una serie ampia di motivi tra cui non ultimo Internet – entravano anch'essi in una logica di *benchmarking* nazionale e internazionale.

Quali, in estrema sintesi, gli aspetti fondamentali del TQM? Storicamente uno dei più noti è stato lo spostamento del *focus* dal produttore al cliente. La qualità, secondo questo approccio, non è un dato a priori, un dato determinato, solo, dalla conoscenza e competenza del produttore di beni o fornitore di servizi. Ma è un dato determinato a

posteriori dalla soddisfazione del cliente-utente.

La filosofia del TQM nel corso di questi vent'anni ha attraversato diverse stagioni e ha visto nascere diverse interpretazioni. Certamente non si è esaurita in questo solo e fondamentale aspetto – la *customer satisfaction* – che qualcuno, un po' enfaticamente, ha considerato come una vera e propria rivoluzione copernicana e che altri invece hanno considerato criterio riduttivo, troppo esposto ai rischi di «soggettivismo» e di «incompetenza». Rimasta fissa la meta della ricerca di qualità, la prevenzione dei difetti, nei beni materiali ad esempio la cosiddetta ricerca del «difetto zero» altri aspetti sono venuti alla luce. Sul chi stabilisce che cosa è qualità, al «cliente-utente» (spesso inesperto e parte in causa) si è ipotizzato di affiancare/sostituire un soggetto con le caratteristiche della «competenza» e della «terzietà».⁷

Si è indicato che la garanzia di qualità può venire dallo stesso produttore-fornitore a condizione che quest'ultimo sappia interpretare il TQM come *strategic management* e soprattutto sappia elaborare una cultura organizzativa adeguata allo scopo. L'organizzazione di beni e servizi deve cioè saper affrontare, governare, talora anche anticipare l'incessante cambiamento. I diversi modi di intendere la filosofia della qualità appena descritti – distinguibili sul piano concettuale – se si passa alle esperienze concrete spesso coesistono. Coesistono in quanto l'elemento veramente essenziale, imprescindibile della filosofia del TQM è l'approccio dinamico-processuale alla qualità, la filosofia del continuo miglioramento della qualità. La qualità non è determinabile a priori una volta per tutte. È oggetto invece di ricerca continua in quanto si postula che non ci sia limite alla ricerca del meglio. Soprattutto se in questo tipo di logica è coinvolta non solo la leadership di un'organizzazione, ma l'insieme del personale, compreso quello che svolge funzioni meno creative, che condivide l'assunto che ogni servizio for-

nito al cliente-utente, anche se fatto bene, può sempre essere fatto meglio.

Questo approccio responsabilizzante, processuale, «miglioristico» alla qualità è uno degli aspetti che si ritrova anche nella estensione del TQM al mondo educativo. Negli USA dove il TQM si è rapidamente tradotto in *Total Quality Education* (TQE), (anche per le enormi potenzialità di *business* intraviste nel settore della formazione) si è sviluppata, non a caso, una riflessione estesa e approfondita sulla ridefinizione della professionalità dell'insegnante. Sono state immaginate una serie di declinazioni della professionalità docente con l'intento di esaltare la sua funzione attiva di creatore di una conoscenza ex-novo, l'opposto cioè del semplice «trasmettitore» di una conoscenza prodotta altrove (ad esempio nell'università). Molte le definizioni in proposito, divulgate tra l'altro anche in Italia: da «professionista riflessivo» ad insegnante ricercatore ad esperto di ricerca-azione, a collaboratore nel lavoro di «impresa»⁸ della scuola, a imprenditore-innovatore che deve cercare continuamente come migliorare il proprio processo didattico e selezionare le innovazioni per facilitare l'apprendimento, a soggetto interessato al budget della scuola non meno che alla sua immagine di qualità verso l'esterno. Si è voluto esaltare cioè una pratica professionale intesa come ricerca e in particolare come ricerca continua del miglioramento (il cosiddetto *Continuous Process Improvement* o CPI).⁹

Presupposto del CPI è la capacità dinamica di interpretare l'evoluzione continua dei bisogni e delle domande dell'utenza e usare questa informazione come bussola e motore per chi eroga il servizio. Sia esso studente, famiglia, comunità del territorio. Tutti aspetti che ad esempio in Italia sono in gioco con l'autonomia delle istituzioni scolastiche la cui ragion d'essere sta proprio nel fatto di voler costruire una scuola più flessibile, più responsabile, più integrata con la domanda di formazione del territorio

Nella ricerca continua del miglioramen-

to resta decisiva la relazione che il TQE raccomanda tra l'organizzazione-scuola e l'utente. A quest'ultimo si riconosce un ruolo attivo-positivo. L'utente cioè non è solo un problema. È proprio per questo modo d'intendere la relazione – tra chi eroga e chi riceve il servizio – che in buona parte dei paesi industrializzati dell'Occidente si sono attenuate le diffidenze nei confronti di una filosofia, quale il TQM, giudicata poco adatta al mondo della scuola perché viziata da logiche economicistiche. Nell'erogazione di un servizio, contrariamente a quanto succede con la produzione/vendita dei beni materiali si viene infatti a determinare un'interazione diretta e immediata tra l'utente ed il fornitore. E questo avviene proprio durante la realizzazione del servizio. Di qui possono derivare alcune conseguenze. Una di queste – forse una delle più significative per la scuola – è ad esempio il fatto che, partecipando, l'utente può servirsi della sua esperienza e delle sue conoscenze e diventare parte integrante del processo di produzione/erogazione del servizio. L'utente dei servizi nella scuola è in effetti in tutte le pedagogie mai un mero ricevente. È invece un soggetto il cui bagaglio di pre-conoscenze e aspettative va riconosciuto e valorizzato. Una realtà con cui la scuola e i suoi saperi devono sapersi mettere in relazione attiva. Nella scuola un'espressione, indiretta e parziale, di questo approccio è ad esempio rintracciabile in qualche modo tutte le volte che si sente parlare di spostamento del *focus* dall'insegnamento all'apprendimento. In particolare con i richiami alla individualizzazione, alla personalizzazione dell'apprendimento.¹⁰ Secondo il linguaggio del TQM, TQE la qualità nei servizi è quindi una variabile dipendente di un processo di *feedback* ripetuti, da una successione di interazioni, tra produttore e cliente tra fornitore e utente. Nel linguaggio della scuola ciò significa una serie ininterrotta di mediazioni, aggiustamenti, mai definitivi e sempre aperti tra saperi formali e senso comune, tra il docente che rielabora/adatta le discipline e il

discente che rielabora/adatta le sue pre-conoscenze.

Ma chi è l'utente e come deve essere il fornitore di servizi nel TQE? L'utente è di sicuro lo studente, ma utente è anche la famiglia. Utenti sono anche i soggetti economico-sociali del territorio. Come deve essere il fornitore di servizi? Il CPI è una modalità operativa in cui i singoli individui responsabilizzati contano molto. Contano tanto più quanto più sono espressione di un'unità organizzata, di un'organizzazione cioè riconoscibile dall'utenza perché ha una sua ben precisa «identità», «missione», con tanto di finalità, obiettivi, scadenze di verifica, strumenti di accertamento ecc. Non c'è possibilità di praticare la qualità se la maggioranza dello staff rimane estranea o indifferente alla filosofia del CPI, al fatto cioè che ogni servizio fornito al cliente-utente anche se fatto bene può sempre essere fatto meglio.

La ricerca della qualità dipende in definitiva dalla capacità che ha un'organizzazione di crescere e di apprendere, dai continui processi di innovazione e di formazione del personale, dalla capacità di valorizzare buone pratiche (*best practices*) e tesauroizzare conoscenze e esperienze tacite (*knowledge management*), di diventare cioè una *learning organisation* dove più si condivide la conoscenza, più la si moltiplica. Questi principi valgono per il tutto, per le parti, per i singoli.

Il tema della qualità è strettamente intrecciato a quello della valutazione. Quando la scuola non si è più pensata in una posizione asimmetricamente superiore alla sua utenza, quando non si è più limitata a operare come soggetto di valutazione dei suoi utenti ma è diventata essa stessa auto-riflessivamente soggetto-oggetto di valutazione?

Nei paesi industrializzati dell'Occidente questo cambiamento ha preso avvio quando dalla scuola a base sociale ristretta si è passati alla scuola di massa. È stato allora che questi sistemi sono stati oggetto di esame su tre ordini di problemi. Per verificare ad

esempio: a) se e come gli strumenti culturali della scuola fossero efficaci nel trasformare la distribuzione casuale delle differenze naturali di partenza;¹¹ b) se e come il sistema fosse efficiente nel perseguire i propri fini utilizzando le proprie risorse in modo ottimale; c) se e come la varietà dei contenuti curricolari fosse tale da garantire a ciascuno uguali opportunità di accesso alla cultura in funzione delle proprie attitudini. Nel corso di questi anni questo settore è stato caratterizzato da una significativa evoluzione della strumentazione soprattutto in direzione dell'affinamento in validità e attendibilità delle rilevazioni. Si possono in sintesi richiamare alcuni dei principali snodi della problematica della valutazione nella e della scuola.

In primo luogo la sua internazionalizzazione: questa non nasce con la cosiddetta globalizzazione di cui si parla in questi ultimi anni. Per quanto riguarda l'Italia è almeno dagli anni '70 che il nostro paese partecipa alle indagini *International Educational Achievement* (IEA). Anche a livello europeo c'è una lunga storia di decenni. Le iniziative più recenti sono le raccomandazioni del 2001 del parlamento europeo¹² per la presenza sempre più diffusa di strumenti di valutazione. L'internazionalizzazione ha significato lo sviluppo di modelli di analisi dei dati sugli apprendimenti, comparazioni dei sistemi educativi, produzione di prove standardizzate utilizzabili per le rilevazioni statistiche su grandi campioni. Tra le indagini recenti più discusse a livello internazionale ci sono le indagini OCSE-PISA sul profilo culturale della popolazione di 15 anni attorno alle *reading, mathematical, scientific literacy*.¹³ Si tratta di una serie di rilevazioni triennali che sono molto curvate sulla cultura anglofona ma che rivestono una straordinaria importanza se è vero come è vero che le multinazionali che fanno investimenti prima di allocare le loro risorse fanno indagini sul capitale umano per verificare se e come un determinato paese è rappresentato dagli indicatori internazionali.

In secondo luogo la sua istituzionalizzazione, come valutazione degli esiti. Vale a dire il passaggio da forme di valutazione episodiche e occasionali degli esiti finali a forme di valutazioni periodiche e sistematiche. Questa mutazione ha datazioni molto diversificate. In paesi come gli USA risale a prima dell'ultima guerra mondiale. In Italia l'impulso ad un sistema nazionale di valutazione è stato formalmente avviato con la direttiva del MPI n. 307 del 21/5/1997 che ha istituito presso il CEDE il Sistema nazionale per la qualità dell'istruzione (Snqi) e ha incaricato il CEDE di dar vita all'Archivio docimologico per l'auto-valutazione delle scuole (Adas). Solo di recente tuttavia il CEDE ha anche nominalmente assunto una veste conforme alla cosa chiamandosi esplicitamente Istituto Nazionale Valutazione Sistema Istruzione (INVALSI) che ad esempio con i progetti SERIS effettua rilevazioni periodiche su particolari aspetti della scuola italiana. In questo lavoro utilizza come strumento l'indagine campionaria che viene finalizzata alla costruzione di indici di tipo diacronico e sincronico, che consentono da un lato di procedere ad una valutazione di lungo periodo degli esiti finali del sistema scolastico, dall'altro che permettono di esaminare la distribuzione di tali indici sul territorio nazionale. Il passaggio alla istituzionalizzazione della valutazione ha una rilevanza fondamentale per l'allestimento di quel sotto-sistema informativo che gli studi sull'organizzazione della scuola pongono come condizione necessaria a supporto del cosiddetto sotto-sistema strategico per un efficace processo decisionale. Solo il passaggio ad un sistema di raccolta dati che costruisca una serie storica di archivi longitudinali rappresenta infatti la condizione per verificare l'efficacia di una serie di politiche educative che in molti casi possono misurarsi solo sul medio e lungo periodo.¹⁴ Naturalmente la valutazione degli esiti risente di una serie di limiti. Vede solo il prodotto in uscita, lascia in ombra la «scatola nera» dei processi.

In terzo luogo il passaggio dalle valutazioni (quantitative) degli esiti a quelle (quali-quantitative) dei processi. Nei modelli di valutazione è progressivamente emersa la necessità di prestare maggiore attenzione ai processi e ai contesti nei quali si svolgono i fenomeni educativi che generano i risultati che sono oggetto delle valutazioni docimologiche. In Italia un primo parziale approccio ad una metodologia quali-quantitativa si è avuta con il Monitoraggio della sperimentazione dell'autonomia e dei Piani dell'offerta formativa (Pof). Analisi di processi e dei contesti che ha dato vita a strumentazioni particolarmente ricche e originali, quali probabilmente non hanno uguali al momento in nessun altro paese industriale dell'Occidente. Non solo e non tanto l'integrazione di metodi di indagine-monitoraggio qualitativi e quantitativi, quanto soprattutto strumenti di rappresentazione grafica dei risultati acquisiti quali il «diamante» con le sue relazioni tra quanto la scuola dichiarava e quanto effettivamente faceva, tra quanto la scuola pensava di sé e quanto l'utenza pensava della scuola.¹⁵

In quarto luogo il passaggio da logiche quantitative di etero-valutazione a logiche qualitative di auto-valutazione. È questo l'aspetto per cui la valutazione si integra nel CPI del TQE. Per il CPI più che valutazioni esterne occorrono processi continui di auto-analisi interne. Il concetto di qualità in questo caso da singolare diventa plurale. L'auto-valutazione in quest'ottica non viene vista come un'attività che viene dopo ma durante, una consapevolezza meta-cognitiva che opera come accompagnamento del processo. Il circolo di Deming – *plan / do / check / act* – è l'espressione più nota di questo circolo che porta dalla valutazione per il miglioramento, alla valutazione del miglioramento, alla valutazione come miglioramento. L'auto-analisi o auto-valutazione verte sul funzionamento complessivo dell'istituzione: l'obiettivo è il monitoraggio in vista di una maggiore efficacia.

In quinto luogo il passaggio dall'autova-

lutazione alla certificazione di qualità. Oggi nella scuola in Italia – ma in generale ogni volta che si entra in una logica di richiesta di finanziamenti esterni – c'è una sorta di ritorno ad un'idea di qualità, se non «assoluta» e «a priori», certamente di accreditamento dall'esterno; quella che viene definita come la certificazione di qualità. Tra chi si occupa professionalmente di questo settore circola la seguente considerazione: «Tutti sembrano detestare la valutazione esterna, ma nessuno si fida della valutazione interna».¹⁶ Soprattutto se si tratta di richiedere-concedere finanziamenti. La certificazione di qualità – come verifica della congruenza tra le modalità di funzionamento del servizio e un insieme di parametri e condizioni predefinite – è l'ultimo approdo di questo percorso sulla valutazione che abbiamo sinteticamente tracciato. L'accreditamento può essere «interno» o «esterno»:

- è esterno quando il modello di qualità è in qualche modo determinato dal soggetto committente e finanziatore;
- è interno quando il modello di qualità assunto a riferimento viene convenzionato all'interno di una struttura associativa di natura professionale.

Al di là di come può essere la certificazione di qualità per un CREMS in Italia il problema è quale strada seguire per arrivarci. Da questo punto di vista può forse venirci in soccorso l'esperienza e il modello, indicato all'inizio, oggetto del prossimo paragrafo.

Come: un'esperienza, un possibile modello

I contributi teorici e pratici sul tema della valutazione dell'impatto del CREMS sull'apprendimento sono, come detto all'inizio, recenti. Pochi quelli effettivamente significativi.

A tutt'oggi, forse, il più completo e organico lavoro in questo settore è un «report» di

un'indagine condotta da due docenti universitari che hanno una considerevole esperienza nella relazione tra educazione e informazione, in particolare sugli sviluppi delle *information skills*, sull'*information management* e sull'impatto dell'informazione nel *decision-making* in campo educativo. Si tratta dei professori D. Williams e C. Wavell autori della pubblicazione *The impact of the school library resource centre on learning*. Library and Information Commission report 112, Aberdeen, The Robert Gordon University, 2001

La finalità ultima dell'indagine – durata 6 mesi tra febbraio e ottobre 2000 – come dichiarato dagli stessi autori è stata quella di costruire un percorso per stabilire degli standard sui servizi di una *school library resource centre* (SLRC). Lo scopo del lavoro è stato cioè quello di costruire un percorso capace di approdare – in conclusione – a determinare una certificazione di qualità in un paese come la Scozia dove c'è una forte esigenza di monitoraggio e rendicontazione delle iniziative pubbliche sulla *information literacy* nell'ambito delle *Information Communication Technology* (ICT).

Quale la strada seguita? In breve si può dire che questa ricerca condotta nell'ambito di 6 scuole secondarie si è proposta i seguenti obiettivi:

- costruire un vero e proprio quadro strutturato (*framework*) delle percezioni di studenti, docenti, bibliotecari, circa:
 - i modi attraverso cui la SLRC contribuisce all'esperienza dell'apprendimento;
 - i benefici diretti e indiretti che derivano all'apprendimento dalla SLRC;
- usare tale *framework* come punto di partenza:
 - per identificare gli indicatori dell'impatto della SLRC sull'apprendimento;
 - per certificare l'impatto della SLRC sui processi ed esiti dell'apprendimento.

La ricerca è stata costruita in due fasi. Nella prima fase sono state effettuate

sia discussioni in *focus group* con gruppi di studenti e docenti sia interviste a singoli bibliotecari scolastici. Tema comune: come la SLRC può dare un contributo all'apprendimento e come individuare un *framework* di indicatori per valutarlo.

- Nei *focus group* con gruppi di studenti e docenti si è fatto un confronto tra uso effettivo della SLRC e del bibliotecario e risultati attesi di breve e medio-lungo periodo. I risultati attesi sono stati articolati lungo quattro diverse possibili combinazioni: immediati-intenzionali, immediati-preterintenzionali, non/immediati-intenzionali, non/immediati-preterintenzionali. Ai docenti si è chiesto soprattutto «come» si avvalevano della SLRC e del bibliotecario, agli studenti «perché».
- Nelle interviste a singoli bibliotecari scolastici si sono fatte una serie di domande, aperte e chiuse, sui risultati dell'apprendimento per studenti e docenti, sulle modalità con cui questi risultati si manifestano, sull'utilizzo effettivo della SLRC da parte dei vari utenti ecc.

Nella seconda fase è stata effettuata una ricerca con la metodologia degli studi di caso sulle sei scuole secondarie sopra indicate. In tale ricerca ci si è serviti del *framework* degli indicatori elaborato a conclusione della prima fase. Si sono così identificate le esperienze di apprendimento prodotte, si sono ri-analizzati gli indicatori per verificare la loro efficacia nel reperire dati evidenziali da utilizzare come prova dell'apprendimento, si è esaminato il processo di certificazione dell'impatto della SLRC sull'apprendimento.

Ma come si è approdati al *framework*? Il punto più significativo è stata la rielaborazione del nesso percezioni-aspettative, reale-possibile che i due ricercatori hanno compiuto.

Il nesso percezioni-aspettative è di stu-

denti, docenti, bibliotecari è stato in primo luogo sintetizzato nelle seguenti 7 aree:

- acquisizione di informazioni e di una più ampia conoscenza generale;
- sviluppo di competenze nell'ambito della ricerca e uso dell'informazione, nell'ambito delle ICT, della lettura e loro utilizzo (reale o potenziale) trans-disciplinare come strumenti per offrire pari opportunità a tutti;
- miglioramento nei risultati scolastici;
- sviluppo di abitudini di studio e lettura tali da incoraggiare il lavoro individuale;
- incremento delle motivazioni allo studio e piacere nell'apprendere;
- capacità di usare queste competenze in modo sicuro e autonomo e capacità di trasferirle sui diversi contenuti disciplinari del curriculum, come pure nelle attività oltre la scuola;
- sviluppo di capacità di relazione interpersonale e sociale, inclusa la capacità di lavorare in gruppo in modo collaborativo.

Queste sette potenziali aree di impatto sull'apprendimento sono poi state ulteriormente rielaborate per tracciare le fondamenta del *framework* di indicatori sulle possibili esperienze educative da monitorare e valutare. Ne è derivata una lista categorizzabile con i seguenti 4 parametri:

- aspetti affettivi (progressi sul piano della motivazione);
- aspetti cognitivi (progressi sul piano dell'apprendimento in senso stretto);
- aspetti auto-relazionali (progressi nell'autonomizzazione del soggetto, nel rapporto con il Sé);
- aspetti etero-relazionali (progressi nella capacità di interazione, il rapporto con l'Altro).

Da questa lista sono poi stati estrapolati gli indicatori veri e propri da osservare. Un insieme di «fonti evidenziali», comportamenti, cambiamenti psicologici, attività, una

gran varietà di processi da registrare in appositi *log* e diari di bordo unitamente all'annotazione di una serie di fattori contestuali, sia di tipo facilitanti che inibitori. Ne indichiamo qui alcuni a titolo esemplificativo:

- aspetti affettivi (progressi sul piano delle motivazioni) ad esempio in espressioni verbali e scritte in cui si dichiara la voglia di partecipare alle attività programmate, nel grado di coinvolgimento nelle attività e nei compiti, nella voglia di continuare il lavoro nel CREMS e a casa, nella voglia di promuovere discussioni, ricerche, approfondimenti, nel fare richieste di acquisti di risorse, nell'offrire aiuti volontari, nello sviluppo di ricerche dentro e fuori il CREMS, nelle espressioni di soddisfazione e di orgoglio per il proprio lavoro;
- aspetti cognitivi (progressi sul piano dell'apprendimento in senso stretto) ad esempio nell'uso competente e sicuro dei cataloghi locali e remoti (*library skills*) delle tecnologie hardware e software (*ICT skills*) nella capacità di messa a fuoco dei problemi, ricerca, selezione, valutazione, rielaborazione delle informazioni (*information problem solving skills*), nella capacità di valutare criticamente le risorse informative su Internet, nella capacità di lettura-comprensione di vari tipi di testo (*reading skills*) nelle capacità di scrittura di vari tipi di testo, (*writing skills*) nella capacità di organizzare tempi e modi dello studio personale (*study skills*), nella capacità di applicare le abilità e le conoscenze acquisite in situazioni nuove, anche non-scolastiche, nella consapevolezza meta-cognitiva;
- aspetti auto-relazionali (progressi nell'autonomizzazione del soggetto, nel rapporto con il Sé), ad esempio nell'uso indipendente senza bisogno di supervisione delle risorse, nella capacità di riconoscere che si ha bisogno di imparare, nella capacità di selezionare le risorse in modo indipendente, nell'etica dello studio, nel-

le più alte aspirazioni personali e nella accresciuta autostima, nel desiderio di fare di più e meglio, nella consapevolezza della necessità di avere un'informazione più ampia di quella offerta dal CREMS, nella capacità e sicurezza in se stessi nel continuare e progredire in un lavoro, senza dover chiedere aiuto, e, contemporaneamente, nella consapevolezza di sapere quando c'è bisogno di chiedere aiuto sapendo con sicurezza dove e a chi chiederlo, nella consapevolezza della necessità di organizzare la pianificazione del proprio tempo di lavoro, nello spirito di iniziativa nell'andare oltre l'uso delle risorse strettamente richieste, nello sviluppare originalità e creatività;

- aspetti etero-relazionali (progressi nella capacità di interazione, il rapporto con l'Altro) ad esempio nella capacità di lavorare in gruppo, nell'imparare dagli altri, nel discutere e argomentare con gli altri la definizione dei compiti di gruppo, nella voglia e capacità di aiutare e collaborare con i propri pari, nella voglia di condividere le idee e le esperienze, nella adozione di un comportamento appropriato in differenti contesti e rispetto per i bisogni degli altri, nel riconoscimento e rispetto per differenti opinioni e culture tra pari e con gli altri.

Prime provvisorie conclusioni

Il modello proposto richiama molte delle considerazioni prima esposte su TQM, TQE, qualità e valutazione, in particolare il modo in cui si possono determinare i criteri e gli indicatori per una certificazione di qualità. Sul piano metodologico sono stati utilizzati – l'uno a integrazione-correzione dei limiti dell'altro – diversi approcci. Si è lavorato con una pluralità di soggetti e su una pluralità di ambiti. L'approccio idiografico-qualitativo (*focus group*, interviste, studi di caso) è stato peraltro quello dominante. I metodi generalizzanti-quantitativi (questionario e

le relative elaborazioni statistiche) sono nati da quelli qualitativi e sono stati peraltro residuali e marginali.¹⁷

Come giudicarlo? Si tratta di un punto di partenza. Lo dicono espressamente gli stessi autori della ricerca. Utile soprattutto come suggerimento della metodologia da seguire, se si vuole arrivare ad un sistema di certificazione di standard di qualità che non sia «astratto» ma nasca da un percorso capace di cogliere in modo concreto la dialettica reale-possibile (quello che prima abbiamo richiamato come *continuous process improvement*) perché saldato con esperienze «concrete» già collaudate.

Gli standard sulla qualità dei servizi informativi-formativi della SLRC che erano la finalità ultima della ricerca scozzese derivano da una relazione tra più soggetti. Nascono cioè al plurale e in modo relazionale. Nascono cioè da una relazione in cui chi eroga il servizio si fa orientare da chi lo riceve in un processo circolare tra offerta e domanda. La prospettiva finale degli standard e della certificazione di qualità deriva infatti da una prospettiva di auto-analisi in cui due gruppi di utenti, (studenti e docenti) sono stati coinvolti dentro una logica che ha esaltato il loro ruolo – assieme alla professionalità del bibliotecario – come partner attivi del processo di costruzione del progetto di valutazione. Come parte del problema e al tempo stesso della soluzione.

In lingua italiana oggi l'unico strumento a disposizione per accertare la presenza di standard di qualità che identifichino i requisiti minimi di una biblioteca scolastica degna del suo nome o le competenze necessarie di chi eroga il servizio sono quelle delle due Linee Guida sulle biblioteche scolastiche e sul bibliotecario scolastico dell'IFLA e tradotte dall'AIB rispettivamente nel 1995 e nel 1998. Si tratta di strumenti utili ma insufficienti in quanto la tematica della valutazione non è esplicitamente tematizzata. Le nuove *The IFLA/UNESCO school library guidelines* del 2002,¹⁸ non ancora tradotte in italiano, integrano quel primo approccio

centrato sull'offerta con una messa a fuoco dei bisogni della domanda dell'utenza e con i nuovi compiti, derivanti dalla nuova *mission* sulle *lifelong skills*. Identificano inoltre la valutazione come un compito nuovo e a questo compito assegnano un posto centrale ponendolo all'inizio stesso del documento. Sono però ancora generiche negli indicatori e soprattutto non sembrano indicare un metodo per costruirli.

Il *framework* di indicatori scozzese sopra illustrato per quanto sia solo un passo iniziale, sembra invece andare nella direzione corretta. Più che standard pre-definiti propone un metodo per costruirli. Propone cioè una logica che permette la differenziazione, il tener conto del contesto.

Un aspetto che val la pena sottolineare inoltre è il fatto che esso ha carattere per così dire «strutturalmente» non concluso e non-concludibile. Il modello proposto è un modello di ricerca-sperimentazione o meglio di «ricerca-azione» per sua natura aperto. Quello in cui non c'è dualismo tra soggetto e oggetto, dove osservatore e osservato si integrano e cooperano per identificare processualmente sia il che cosa (attività cognitive e non) va osservato e analizzato sia il come e con quali strumenti (*focus group*, interviste, questionari), sia infine il giudizio sulle scale di valore delle informazioni (alfabetiche e numeriche) acquisite. Mancano, o restano in ombra – è vero – in gran parte le strumentazioni relative alle successive elaborazioni (vari tipi di correlazioni tra le variabili per un'interpretazione sia analitica che sintetica) dei dati raccolti, manca cioè quell'apparato sofisticato di elaborazioni statistiche (e non) che si può trovare nella teoria della valutazione delle biblioteche pubbliche e universitarie. Tuttavia l'opzione metodologica suggerita è quella che più si avvicina alla messa a fuoco corretta degli strumenti di analisi e di interpretazione su quel che può essere l'impatto della SLRC sull'apprendimento e rappresenta inoltre la strada più corretta per chi volesse porsi nella prospettiva – l'unica realisticamente possibile oggi

per le biblioteche scolastiche in Italia – che va dall'auto-valutazione alla certificazione di qualità

Un CREMS – che ambisca ad essere riconosciuto come parte essenziale di un Ente come la scuola che eroga un servizio con denaro pubblico – non può infatti non assumere degli impegni in modo esplicito e trasparente verso i destinatari del proprio lavoro. Non può non assumere come prassi ordinaria del ciclo decisionale il compito di porsi l'obiettivo (tanto prima tanto meglio) di raccogliere dati (quantitativi e qualitativi) per permettere comparazioni significative da effettuarsi nel corso del tempo per il continuo miglioramento. E sulla capacità di assolvere questi impegni espliciti che il CREMS potrà domani cominciare ad auto-valutarsi e dopo-domani, se saprà farsi valutare positivamente dall'esterno, potrà andare a chiedere finanziamenti al MIUR, all'INDIRE, alle DGR, agli IRRE, all'Europa, agli EELL e (perché no?) anche ai privati.

A questo proposito vanno tenute presenti ancora alcune considerazioni.

In una prospettiva futura di certificazione di qualità comparativa tra scuole dell'autonomia il decisore politico-amministrativo che dovesse trovarsi di fronte all'ipotesi di una distribuzione alternativa e competitiva di finanziamenti potrebbe essere tentato da una logica di «*benchmarking*» e assegnare quindi più finanziamenti ai CREMS che assumessero l'impegno di farsi valutare su un insieme di indicatori più ampio e articolato, più significativi in termini universalistici. Nell'esperienza d'oltre-Manica prima richiamata c'è ad esempio il programma ormai decennale di *Investing In People* (IIP)¹⁹ che tanto più dà agli enti pubblici e privati – dalle *universities* alle *libraries* – quanto più questi ottengono in termini di risultati nel promuovere la società della conoscenza. Tradotta nel contesto dei CREMS italiani questo significa che quanto più il CREMS riesce a dare tanto più può chiedere e ottenere. Significa anche tuttavia che quanto più un CREMS si impegna a fare, tanto più dovrà poi

rendicontare. In paesi come la Gran Bretagna è una strada, come si può intuire, non facile ma obbligata dalle regole della trasparenza e della responsabilità in una società democratica. Basti pensare al fenomeno in crescita dell'*accountability* – del diritto di chiedere e del dovere di rendere conto – che è stato uno degli aspetti più vistosi di quella razionalizzazione delle società occidentali, previsto all'inizio del XX secolo da Max Weber con la «gabbia d'acciaio» e confermato dallo sviluppo della «società dei controlli»²⁰ di cui parla la sociologia di oggi. Render conto delle spese è, come noto, uno degli atti ordinari normato dal diritto amministrativo di qualsiasi ente pubblico in Italia. In *Bibliotecari scolastici: competenze richieste. Linee guida* tra le competenze previste per il bibliotecario c'era anche quella gestionale, manageriale. Giustamente inseparabile da quella biblioteconomica e da quella didattica. Più finanziamenti il CREMS saprà ottenere, più aumenteranno i controlli sia in termini gestionali che didattici. E la previsione che i costi aumentino per i CREMS è altamente probabile per via della migrazione in atto delle risorse informative dal supporto analogico a quello digitale. Si pensi ad esempio a richieste di finanziamenti via via crescenti per l'acquisto di risorse costose come quelle digitali. Ma si pensi anche ad un CREMS che volesse sposare la filosofia dell'accesso e ridurre ai minimi termini la filosofia del possesso: si troverebbe di fronte ad abbonamenti e accessi *on line* e comunque dovrebbe fare i conti con costi crescenti per la continua formazione all'uso esperto che questi comportano. È chiaro quindi che quanto più avanzerà una prospettiva di finanziamenti consistenti che implicano integrazione unitaria tra competenze tecnologiche e logiche tanto più è probabile che crescerà la prospettiva del monitoraggio, della valutazione non solo della scuola, ma del CREMS in quanto tale, che sarà chiamato a rendere conto non solo della gestione amministrativa ma anche della

finalizzazione formativa di tali risorse sempre più onerose.

Il cammino dall'auto-valutazione alla certificazione di qualità è certamente una strada difficile ma inevitabile se si vuole promuovere il CREMS a «motore della didattica». Il problema è quindi come assumere un atteggiamento di *accountability* sui propri obblighi verso l'utenza che vada oltre il dato «statico» della carta dei servizi che, come noto, può rimanere immobile per anni. Qualcosa invece di dinamico, un insieme unitario di progettualità (missione, finalità, obiettivi, strumenti di azione, verifica, valutazione, documentazione ecc.) che anno dopo anno deve essere aggiornato alla luce della serie storica dei risultati conseguiti. Acquisire legittimità per il CREMS significa assumersi esplicitamente le proprie responsabilità. Significa cioè saper dare la massima visibilità possibile al CREMS collocandolo nel POF, non in modo casuale ed episodico, ma come sua parte organica per una prospettiva sia di breve che di lungo periodo. Significa sapere cioè puntualizzare una lista di priorità del CREMS in termini di finalità e obiettivi «formativi», saper indicare processi ed esiti possibili in quanto strettamente legati al contesto, saper dichiarare in modo esplicito a priori gli obiettivi intenzionali per monitorare i processi in itinere e valutare gli esiti a posteriori.

Cominciare ad auto-valutarsi per farsi poi valutare è una prospettiva che si sta imponendo, tra l'altro, non solo a livello locale, «molecolare» del CREMS, ma anche a livello nazionale. Nella scuola italiana infatti in questo periodo ha preso il via un progetto ambizioso che ha coinvolto MIUR, INDIRE, INVALSI, IRRE, DGR e coinvolgerà domani i CREMS che lo vorranno e lo sapranno fare. Dopo una fase di sperimentazione «spontaneista» la banca dati educativa GOLD dell'INDIRE – quel che si può considerare il CREMS nazionale – diventerà un fatto istituzionale con una struttura organizzativa articolata e decentrata. Obiettivo in breve: documenta-

re e far circolare le esperienze e i materiali di qualità prodotti dalla scuola.

A livello nazionale presso l'INDIRE rimarrà il GOLD vero e proprio. A differenza del passato raccoglierà, come il suo stesso nome indica, solo la selezione di qualità. La qualità dei POF, quella delle esperienze, quella dei materiali prodotti (*teaching/learning objects*) dalle scuole. Qualità selezionate da apposite commissioni di esperti individuati regione per regione. A livello regionale nasceranno nuove basi dati educative. Organizzate da IRRE e DGR queste ospiteranno quanto le scuole della regione sapranno costruire in termini di esperienze di qualità, quanto i CREMS sapranno documentare, quanto infine si vorrà rendere visibile ed accessibile all'esterno. A livello locale ogni biblioteca scolastica avrà l'opportunità, se lo vorrà, di operare come motore primo di alimentazione di questo processo che nasce a scuola e finisce in GOLD.

Questa a grandi linee l'architettura generale del progetto. Quali le attività che nasceranno e che a vari livelli coinvolgeranno tutti quanti, INDIRE, IRRE, DGR e CREMS locali? Promuovere la costruzione di esperienze di qualità (in particolare delle pratiche di successo sui punti critici dell'apprendimento nei saperi curricolari) nelle scuole. Organizzare – dal CREMS locale a quello nazionale – la qualità della loro documentazione. Monitorare le esperienze documentate con strumenti anche analoghi a quelli già collaudati nel monitoraggio dei POF.²¹ Selezionare quelle di maggior qualità e farle circolare. Provare a ricostruire un più alto e complesso sistema di qualità della documentazione educativa lungo la filiera problemi-progetti-processi-prodotti della scuola. Monitorare con vari strumenti (*log files* e statistiche sull'uso dei descrittori per la ricerca) l'uso effettivo che faranno gli utenti di queste basi dati. Elaborare strumenti per monitorare in prospettiva l'impatto sull'insegnamento e poi sull'apprendimento delle stesse basi dati ecc. Si parte dalla dimensione molecolare delle istituzioni scolastiche

autonome con i loro CREMS e si punta a costruire, con logica di tipo orizzontale, un vero e proprio sotto-sistema informativo al servizio di una scuola di qualità, sia per parità di accesso e di successo, sia per l'eccellenza. Un futuro carico di problemi ma anche di grandi potenzialità. Per tutti, ma in primo luogo per i CREMS che a questa prospettiva aderiranno.

Ci si è chiesto all'inizio se il problema della valutazione e della qualità fosse all'ordine del giorno, oggi, in Italia per chi si occupa di CREMS. Come se fosse possibile immaginare una politica dei due tempi. Data la precarietà della situazione attuale *primum vivere* (sopravvivere) *deinde philosophare* (sulla qualità e la valutazione). Quel che sta succedendo pare però lasciare pochi dubbi. I due tempi sono in realtà uno solo. La sfida della qualità e della valutazione non può essere considerata per il CREMS un problema di domani. È invece un problema del presente. Non solo perché il CREMS deve seguire la scuola dell'autonomia, ma perché deve anticiparla. Non solo imitarla ma orientarla. Quale struttura e servizio, meglio del CREMS, può infatti aiutare il mondo della scuola a trovare risposte di qualità per le sfide poste dalla società dell'informazione?

* Responsabile servizio documentazione IRRE Piemonte, coordinatore della Commissione nazionale biblioteche scolastiche AIB.

Note

¹ In Italia non sono mancate definizioni e sigle di quel luogo-laboratorio che per alcuni è la Biblioteca scolastica, la Biblioteca Scolastica Multimediale, il Centro di Documentazione Scolastica. Per avvicinare il testo italiano alla tradizione/traduzione (*the impact of the School Library Resource Centre on learning*) da cui prende spunto questa riflessione si sarebbe dovuta inventare una nuova definizione: Biblioteca scolastica, centro risorse ed una nuova sigla BSCR più vicina al SLRC inglese. Per non creare confusione

si è però preferito mantenere una qualche continuità con il termine italiano *CREMS* (*Centro risorse educative multimediali scolastiche*) coniato qualche anno fa dall'INDIRE-BDP anche se corrisponde solo parzialmente alla definizione inglese sopra riportata.

² Nei paesi di lingua inglese non è invece recente la valutazione delle biblioteche pubbliche e l'utilizzo di strumenti di indagine sia quantitativi (questionari, statistiche) sia qualitativi (interviste, focus groups) per la valutazione qualitativa. L'utilizzo di strumenti di indagine quali-quantitativa nella professione della librarianship ha ad es. uno dei suoi classici in un testo di oltre vent'anni fa di Charles Busha and Stephen P. Harter *Research methods in Librarianship. Techniques and Interpretation*, Academic Press, 1980.

³ Nelle nuove *School Library Guidelines* dell'IFLA/UNESCO del 2002, un intero paragrafo del primo capitolo è dedicato al *monitoring evaluation*, ma il tema della valutazione poi traspare anche implicitamente negli altri capitoli dove si richiamano competenze e standard etico-professionali adeguati alla *mission* dei *lifelong learning skills* della *school library*. Sull'ultima conferenza dell'IFLA di Glasgow si veda ad es. Elspeth S. Scott, *How good is your school library resource centre? An introduction to performance measurement*, 68th IFLA Council and General Conference, August 18-24, 2002.

⁴ Nei progetti di valutazione delle organizzazioni infatti il processo normalmente avviene seguendo un percorso che va dal tutto, alle parti, ai singoli operatori. Nella scuola questo significa un processo che va dalla scuola, ai settori attraverso cui essa opera (i vari laboratori, il CREMS, gli uffici, le palestre ecc.), al personale docente e non. Il centro ricerche Fiat di Torino assieme all'Università Federico II di Napoli ha elaborato modelli di questo tipo a scalare con l'utilizzo della *fuzzy logic*.

⁵ Nella formazione del bibliotecario nelle Università di *information studies* anglo-americane uno degli aspetti centrali per la sua cultura manageriale non è solo la conoscenza della SWOT (*strength, weakness, opportunity, threats*) analysis, che riguarda il contesto in un certo senso più vicino, ma anche la cosiddetta PEST (*political, economic, social, technological*) analysis che riguarda il contesto più ampio. Analisi cioè del mi-

cro e del macro contesto. Detto in breve è gestire il CREMS guardandosi attorno, guardando fuori casa.

⁶ L'ultimo in ordine temporale che proprio di recente ha cominciato a farsene carico è quello legato alla nascita del sistema della documentazione scolastica dove oggetto della riflessioni dei vari operatori (INDIRE; INVALSI; IRRE; DGR) è proprio la ricerca di criteri di qualità per la selezione (ma anche per l'orientamento alla produzione) delle «buone pratiche» da memorizzare negli archivi regionali e nel GOLD nazionale.

⁷ Dove nel TQM prevale quella che in termini tecnici vengono definite «*diagnosi organizzative*» è ad es. il soggetto terzo che stabilisce la qualità e funge da vero e proprio consulente al processo decisionale del management. Nei processi di auto-analisi sono viceversa i soggetti interni a stabilire che cosa è qualità. Nel mondo della scuola si possono poi tenere presenti come espressioni di TQM afferenti al settore educativo anche gli apporti che vengono da *management tools* quali a) il cruscotto; b) approccio docimologico ai risultati; cfr. M. Castoldi, *Il monitoraggio e le prospettive di autovalutazione di istituto ...*, in *Monitoraggio autonomia*, a cura di F. De Anna, Milano, Franco Angeli, 2001, p. 182.

⁸ Il termine «impresa» è – come noto – entrato nel vocabolario della scuola di recente assieme alle altre due I, inglese ed informatica, di recente. Questo non significa tuttavia che questo concetto sia proprietà privata della cultura politica di una certa parte politica. A proposito del termine-concetto «impresa» – scriveva De Anna. «Se ripropo-nessimo l'etimo del termine – impresa come sforzo comune e collettivo verso un traguardo, verso una meta apparirebbe evidente che la scuola lo è e come...» in *Monitoraggio autonomia*, cit., p. 76.

⁹ Sul *Total quality Education* cfr. tra i tanti siti i seguenti: <www.tqie.com e <http://www.nlma.org/8thlmc/8nlmc-27.htm>>.

¹⁰ L'introduzione di una filosofia della qualità nei sistemi di istruzione – per quanto segnata da quest'ottica originariamente economicistica – è stata in qualche modo agevolata dal fatto che quest'angolazione prospettica nella scuola non è del tutto nuova. Qualcuno ne parla in termini di rivoluzione copernicana. Essa tuttavia affonda le sue radici in tutte quelle pedagogie che hanno fatto del soggetto che apprende anziché dell'oggetto da apprendere (saperi, discipoli-

ne) il loro baricentro. Inutile dire che cliente, utente sono concetti ben diversi da quelli di individuo, persona, cittadino. Tutti questi però nell'asse dicotomico singolo-tutto, individuo-società, cittadino-istituzioni (stato), persona-comunità (chiesa) appartengono all'area semantica della prima polarità. Quel che è certo è che il TQM ha attecchito e si è trasformato nel suo equivalente educativo TQE proprio nei paesi dove è più forte il binomio cultura di mercato-cultura protestante. In paesi cioè più lontani dalla tradizione paternalistico-pedagogica sia essa proveniente dallo Stato o dalla Chiesa o dal partito politico. Nei paesi cioè ad es. dove il soggetto individuale è «ideologicamente» un postulato, un atto di fede «fondativo» della stessa identità nazionale, come ci ricorda P. Traniello, *Storia delle biblioteche in Italia. Dall'unità a oggi*, Il Mulino, Bologna, 2002.

¹¹ B. Vertecchi, *La verifica del prodotto scolastico*, in A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1978, p. 197-226.

¹² Si veda ad es. per gli indicatori di qualità il sito <http://www.europarl.eu.int/meetdocs/committees/cult/20000621/415056_it.doc>.

¹³ Cfr. <<http://www.pisa.oecd.org/>>.

¹⁴ È ad esempio questo il caso del CREMS e del suo possibile impatto sulla formazione su cui poi torneremo.

¹⁵ Per un esame più approfondito della strumentazione del «diamante» (asse cartesiano con le doppie relazioni dichiarato-agito e pensato-percepito) si rinvia alla documentazione ministeriale del *Monipof 2001* ed al software specifico *pof 2001* Un utile quadro di questa strumentazione è rintracciabile in *Monitoraggio autonomia*, cit., in particolare nel contributo di F. De

Michele, *Monitoraggio e rilevazione: protocolli e dati*, p. 83-98.

¹⁶ Castoldi, *op. cit.*, p. 188.

¹⁷ Cfr. *op. cit.*, Appendix 6-16 ad es. questionari quello sulla lettura come piacere, e quello sugli effetti di una visita alla SLRC.

¹⁸ Le nuove Linee guida IFLA/UNESCO del 2002 sono scaricabili dal sito <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf>>.

¹⁹ Cfr. <<http://www.iipuk.co.uk/IIP/Internet/AboutUs/AnnualReports/2001-2002/Index.htm>>.

²⁰ Cfr. M. Power, *La società dei controlli*, Edizioni di Comunità, Torino, 2002.

²¹ Il monitoraggio della sperimentazione dell'autonomia e dei POF del MPI degli anni 1998-2000 ha utilizzato tanti esempi di *management tools* per verificare l'implementazione del progetto di riforma al fine di evitare che tale programma di cambiamento rimanessero una «scatola nera». Lo scopo non è stato solo quello di accertare la conformità della realizzazione al disegno iniziale, ma al contrario di verificare, valorizzare, aiutare con supporto di *counseling* le innovazioni, gli adattamenti in corso d'opera, le soluzioni individuate. Si è trattato di un'esperienza di *auditing* con gruppi di lavoro misti (tre figure con competenze diverse per la verità, un ispettore, un ricercatore IRRSAE, un docente dei Nuclei dell'Autonomia) che in quanto esterne alla scuola oggetto di valutazione può essere annoverato come uno dei possibili esempi di etero-valutazione che in qualche modo ha creato le premesse perché le scuole coinvolte si avviassero lungo la istituzionalizzazione di procedure di auto-analisi e di auto-valutazione.

