

Per una valutazione coerente con il valore dell'Istruzione e Formazione Professionale

DARIO NICOLI¹

La Formazione Professionale rappresenta un esempio positivo di gestione della qualità. Infatti, in base a tutte le indagini in materia, possiede le migliori performance sui punti decisivi della sua azione: capacità di attrazione e tenuta degli allievi; metodologia didattica laboratoriale; valutazione autentica; capolavori e concorsi; successo formativo interno; efficacia sociale; continuità formativa. L'introduzione del Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione (Dpr. 80 del 28 marzo 2013) in materia di Istruzione e Formazione, rappresenta l'occasione per riportare ad unità tutti gli sforzi che la Formazione Professionale sta compiendo in tema di qualità, dando vita ad una sperimentazione nazionale in collaborazione con Invalsi da cui possa uscire un modello unitario essenziale, centrato sulla responsabilità delle istituzioni formative, in grado di rappresentare correttamente il valore delle opere della Formazione Professionale.

L'inerzia, malattia dei Sistemi educativi delle società "signorili"

Lo straordinario sviluppo dei Sistemi di valutazione nel campo dell'Istruzione e della Formazione non è l'ennesimo segnale – come molti sembrano ancora credere – della tecnicizzazione della scuola, ma piuttosto l'esito più evidente della mobilitazione istituzionale volta a far fronte ad un problema decisivo che attanaglia le società "signorili" (Ricolfi 2014), ovvero la difficoltà della scuola nello svolgere il proprio compito che consiste nella consegna culturale e la formazione del cittadino della società complessa. Molti Paesi sperimentano che, a fronte di un investimento senza precedenti nella storia dell'Istruzione, i risultati paiono deludenti; da qui la necessità di tenere sotto controllo i macro indicatori di efficacia ed efficienza di tali Sistemi.

¹ Docente Università degli studi di Brescia.

La grande maggioranza degli Stati, anche sotto la pressione degli organismi internazionali (in particolare l'Ocse), sta via via conferendo ai propri Sistemi educativi un'impronta decisamente "performativa" sia a livello di apprendimento (ad un modello dominato da programmi disciplinari per contenuti si sostituisce un altro caratterizzato da "traguardi formativi" definiti sotto forma di competenze che mobilitano un set di abilità e conoscenze), sia a livello di Sistema, con particolare riferimento ai tre scopi chiave: implicazione dell'utenza, risultati di apprendimento, riduzione della dispersione. Se ai controlli amministrativi del passato, centrati prevalentemente sulla verifica di conformità del lavoro dei docenti in relazione ai programmi ministeriali impartiti, si sostituisce sempre più una valutazione di Sistema, partendo dalle performance formative degli allievi, ciò significa che nelle società complesse gli esiti degli investimenti nell'*education* non sono affatto scontati.

È opinione comune degli esperti che la sola diligente esecuzione di programmi centralistici non consente più di perseguire i risultati che ci si attendono dalla scuola; che anzi l'indole routinaria nell'Istruzione rappresenti in realtà un ostacolo in vista di tale scopo, poiché conduce ad una scuola "inerte", incapace di mobilitare appieno le proprie risorse. Tale espressione è stata introdotta dal filosofo e matematico inglese Alfred North Whitehead in un suo libro del 1929 intitolato *Le finalità dell'educazione* nel quale chiarisce che si dice "inerte" quel tipo di conoscenza che lo studente è in grado di esprimere, ma che non sa usare. Ciò ha a che fare con le modalità di insegnamento, che privilegiano – come sappiamo – la trasmissione dei contenuti alla ricerca ed alla scoperta. Il problema che sta alla base della conoscenza inerte risiede nella povertà dei contesti in cui tale trasmissione avviene, così che, per lo studente, ciò che apprende non è visto in tutte le sue possibili potenzialità euristiche ed applicative.

Il problema riguarda la fragilità e labilità degli apprendimenti nel corso del tempo, quando questi sono stati acquisiti nella modalità della informazione ripetuta di beni intellettuali già pronti² piuttosto che della conoscenza significativa, e quindi sottoposti facilmente alla cancellazione ed all'oblio appena esaurita la loro utilità estrinseca costituita dal conseguimento del voto (Bruner 1999, 196).

La diffusione della "teoria della competenza" (Ajello 2002) che sta a poco a poco sostituendo la "teoria dell'istruzione", pur con le sue incertezze semanti-

² «La persona media è oggi circondata da beni intellettuali già pronti, così come da cibi, merci e strumenti d'ogni genere. Non partecipa direttamente alla creazione dei beni, sia intellettuali che materiali, come invece facevano i pionieri suoi antenati. Di conseguenza questi ultimi sapevano meglio ciò che facevano, benché sapessero infinitamente meno di ciò che il mondo faceva in generale» (Dewey, 1953, 50).

che e metodologiche, è dovuta precisamente alla problematicità degli esiti scolastici che si connette soprattutto alla scarsa motivazione degli studenti nei confronti della normale offerta formativa; essa cerca di stimolare la mobilitazione dei “fattori vitali” propri delle scuole, vale a dire quella tensione educativa che consente di suscitare tramite la cultura la volontà di apprendere da parte degli studenti: la curiosità, il desiderio di competenza, il desiderio di emulare un modello positivo, il desiderio di essere utili agli altri (Bruner 1999, pp. 177-196).

Ma anche la via della competenza può risolversi in un mero tecnicismo se si traduce nella sequenza del processo costruttivo delle unità formative e, soprattutto, nella loro valutazione e certificazione. Ciò può condurre ad una *nuova “burocrazia”* scolastica che appesantisce i compiti formali degli insegnanti generando così una “certificazione di carta” che nulla aggiunge sul piano valutativo alla funzione tradizionale della pagella e del voto che ne costituisce l’elemento portante³, non fornendo alcun beneficio ai singoli. Il cambiamento cui sono chiamati i Sistemi educativi non consiste primariamente nella sostituzione di nuove procedure a quelle esistenti, ma nel mutamento del modo di porsi nei confronti della cultura, della realtà e dei giovani stessi. Il punto non è cosa devono fare, ma come devono essere una scuola e gli insegnanti, se vogliono suscitare il desiderio di apprendere da parte dei loro studenti. Come dice don Milani: «Spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio a averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare per fare scuola, ma solo di come bisogna essere per poter far scuola» (1990, p. 239).

Si può dire che il centro della crisi dei Sistemi educativi è dato dall’affievolimento della passione educativa degli insegnanti, che in gran parte viene sostituita dalla tendenza impiegatizia a svolgere più o meno diligentemente il proprio compito, e dalla lamentazione circa la “durezza dei tempi” ed il triste destino degli insegnanti, eternamente incompresi da tutti, gettati in una battaglia persa in partenza, oltre che misconosciuti nella loro professionalità. È la passione educativa la forza in grado di mobilitare la motivazione degli studenti, a trasformare la noia della ripetizione di beni intellettuali già pronti in un’avventura positiva di scoperta e conquista del sapere. In un certo qual modo, si tratta di tornare alla scuola antica, quella che concepiva la cultura come *paideia*, secondo cui il filo conduttore dell’educazione consisteva nella virtù ed il motivo dominante stava nel destare il sentimento dell’impegno verso l’ideale. In que-

³ Cfr. TIRABOSCHI M., *Certificazione competenze: un castello di carta*, Bollettino Adapt, www.bollettinoadapt.it/acm-on-line/Home/documento20170.html

st'ottica, molto importante era l'esempio, il fattore decisivo di un'educazione non ancora fatta oggetto di norme. Per Platone «l'educazione consiste nel formare l'uomo alla virtù sin dalla prima giovinezza, ispirandogli il desiderio di divenire cittadino perfetto, tale da saper comandare e obbedire secondo giustizia».

Ma si tratta di tornare anche alla scuola di Montaigne il quale descriveva così il compito del buon precettore: «Non si smette mai di blaterare nei nostri orecchi come si versa in un imbuto, e il nostro compito è soltanto ridire quello che ci è stato detto. Vorrei che egli correggesse questo punto e che fin dal principio, secondo le possibilità dell'animo che gli è affidato, cominciasse a metterlo alla prova, facendogli gustare le cose, sceglierle e discernere da solo» ((Montaigne 2005, II, XXVI, 196-8).

Come si vede, l'inerzia non è una recente malattia dell'Istruzione, ma si è manifestata più volte nella storia; la sfida odierna della scuola consiste nel ritrovare l'impulso per una nuova stagione educativa, in grado di suscitare l'entusiasmo dei giovani, nel metterli nelle condizioni di "scoprire il mondo" così da conquistare un'autentica identità personale, quella che si radica su fattori stabili e non è continuamente indebolita dall'opinione e dalla moda.

Il modello di valutazione input-output ed i suoi limiti

Il modello prevalente di valutazione dei Sistemi educativi, quello sostenuto dalle organizzazioni internazionali (OCSE, IEA e Consiglio d'Europa) che tendono ad assumere un ruolo sempre più rilevante in questa materia, si basa sul rapporto input-output e non sulla considerazione dei fattori vitali che consentono alla struttura scolastica o formativa di fronteggiare le criticità proprie del nostro tempo (Castoldi 2012). Si tratta di Sistemi di valutazione ispirati ad una concezione piuttosto comune, centrata su tre funzioni principali: la rendicontazione circa i livelli di qualità degli esiti e dei processi educativi, il controllo sociale circa la responsabilità dei soggetti che compongono il Sistema educativo riferita al funzionamento ed alle prestazioni ottenute, infine lo stimolo all'apprendimento organizzativo ed al miglioramento delle capacità gestionali e professionali delle scuole (Scheerens; Glas; Thomas 2003).

Ed è qui che avviene un fenomeno che la letteratura conosce come "eterogenesi dei fini": indipendentemente dalle intenzioni di chi lo propone, a poco a poco la valutazione diviene non più una funzione al servizio del pensiero educativo, bensì il fattore centrale dello stesso, cui vengono attribuite non solo finalità di monitoraggio, ma anche di organizzazione del rapporto che intercorre tra le scuole e gli stakeholder; in tal modo la teoria gestionale di stampo mana-

geriale, a valenza fortemente performativa, assume un peso sempre crescente nella gestione della scuola. Applicando in modo continuo e diffuso tale approccio, si crea una torsione nella stessa impostazione dell'attività scolastica che finisce per essere concepita come una sorta di "organizzazione di servizi" che intrattiene con i propri "clienti" un rapporto di natura para commerciale centrato sull'ottimizzazione degli esiti in funzione delle attese manifestate al momento del contratto iniziale (Morgan 2002).

Si coglie in questo punto la tendenza all'inclusione nell'educazione di un principio economicistico, centrato sulla razionalità strumentale, che porta ad un pensiero "tecnicizzante" sulle scuole, secondo un meccanismo tramite cui si sostituisce un valore con un funzionamento. Si tratta di un processo riduzionistico, mirante ad eliminare gli aspetti retorici di cui era impregnata la pedagogia classica, ma che porta con sé ciò che Max Weber definiva con il termine "disincantamento", cioè il primato delle scienze centrate sul calcolo matematico nel fornire una spiegazione dei fenomeni sia naturali sia sociali, fornendo all'uomo gli strumenti tecnici per padroneggiare la realtà, ma un modo di procedere in se stesso privo di senso pieno, non essendo in grado di dare una risposta convincente (ma neppure di porre coscientemente il quesito) alla domanda cruciale «che cosa dobbiamo fare? come dobbiamo vivere?» (Weber 2006, pp. 19-27). Si tratta di questioni ineludibili e decisive per l'educazione: la natura del compito della scuola dipende decisamente dalla risposta che viene fornita a queste domande, visto che il perseguimento degli "apprendimenti" degli allievi, vale a dire la componente "minuta" in cui consiste l'esito scolastico, dipende inevitabilmente dalla capacità di collocare la sua opera entro una visione piena del senso della vita e del mondo, vale a dire dalla natura "incantata" della sua visione.

Il compito educativo, essendo un'opera pienamente umana, non può accadere tramite la riduzione di tale attività nella forma del "progetto", un artefatto del reale funzionante nella sequenza piano-implementazione-controllo. Così, l'esagerata enfasi posta sulla valutazione e la contemporanea caduta di attenzione nei confronti dei fattori pienamente educativi, conducono ad attribuire un'esagerata attenzione agli indicatori ed al controllo dell'efficienza, piuttosto che a cercare di comprendere come sostenere la tensione educativa, il vero "motore d'azione" delle scuole che ne costituisce il cuore vitale da cui dipendono tutti gli altri fattori. Tale distorsione rischia di produrre una sorta di nuovo conformismo, così che la gran parte delle energie finirà per essere destinata a tenere sotto controllo le performance finali anche a discapito della qualità sostanziale della scuola stessa. Potremmo in tal modo ottenere comportamenti formalmente efficienti, ma insinceri nella sostanza: si veda la tendenza ad attrarre la fascia più preparata dell'utenza, spingendo quella meno dotata verso "gi-

roni” scolastici e formativi considerati inferiori; a ciò si collega la tendenza all’ampliamento a dismisura delle certificazioni di disabilità e bisogni educativi speciali così da escludere tali utenti dalle rilevazioni standard.

Volendo formulare una proposizione più generale, possiamo affermare che l’opera educativa non è riconducibile ad un “processo”, ma piuttosto ad un’emanazione per onde da un centro vitale. Essa procede da una tensione positiva nei confronti dei giovani, della cultura e della scuola stessa, suscita le risorse degli insegnanti nei quali sollecita quelle virtù tanto apprezzate da Tocqueville: «un vero spirito di indipendenza, l’amore delle cose grandi, la fede in se stessi e in una causa» (2011, p. 30). L’azione generosa di questi ed il loro esempio – la loro preparazione, ma anche la loro passione – smuove le risorse buone degli allievi così da stimolarli nel vivere da protagonisti l’avventura culturale; infine, gli esiti positivi di tale coinvolgimento ottengono un effetto di riconoscimento e gratificazione influenzando positivamente il sentimento dell’onore professionale degli insegnanti.

È ovvio che anche la struttura educativa possieda funzionamenti, ma questi fungono da supporto – “servizio” – all’evento educativo, ma non possono essere assunti come fattore portante dell’intera istituzione. Ciò che ne costituisce l’elemento portante è lo slancio educativo e la passione per la crescita degli allievi condivisa, rischiosa e perennemente rinnovata dalla consapevolezza del valore di tale opera.

La qualità dell’Istruzione e Formazione Professionale: il ruolo dei fattori vitali

Tutto quanto abbiamo sostenuto finora rappresenta la teoria di fondo che pare a noi indispensabile per comprendere il contesto dell’Istruzione e Formazione Professionale. Tale Sistema, se concepito in una logica “disincantata”, finisce per essere visto come un triste luogo cui vengono destinati i giovani considerati privi di talenti intellettuali o problematici, o entrambe le cose insieme, divenendo un mero servizio di assistenza sociale. Di conseguenza, il suo compito si limiterebbe al contenimento ed alla generica “socializzazione lavorativa” di questa gioventù così che, una volta ammaestrata ad una qualche specifica mansione, possa svolgere il suo compito di scimmietta “operativa”. Al contrario, se collocata entro una prospettiva pienamente educativa, la “scuola professionale” assume tutt’altra accezione acquisendo una valenza ricca di attrattiva, poiché mostra di possedere tutti i requisiti necessari per rispondere alle attese dei giovani – suscitando il loro entusiasmo – e della società che viene arricchita da personalità volitive e libere, autonome e responsabili:

- è centrata sul lavoro, ciò che consente ai giovani di assumere ruoli significativi ed utili riconosciuti dagli altri;
- permette di definire un legame vitale tra i saperi, così che gli studenti possano scoprire il mondo da persone libere;
- valorizza la capacità degli studenti di mettersi in gioco concretamente, di apprendere operando;
- favorisce l'instaurazione di legami forti tra scuola e territorio, nella prospettiva di una responsabilità educativa comune denominata «comunità professionale» (Nicoli 2011).

Tre sono i riferimenti di fondo dell'impegno educativo e formativo dell'IeFP:

1. *cultura popolare*: è necessario che la "solida base di istruzione generale" sia commisurata al tipo di studenti che frequentano gli Istituti, così che sia significativa ed utile, riscontrabile nel reale;
2. *professionalità*: si tratta di concepire il lavoro come cultura, un insieme di operazioni, procedure, simboli, linguaggi e valori che riflettono una visione della realtà ed un'etica ovvero un modo di agire in essa per scopi buoni;
3. *laboratorialità*: il valore del lavoro si estende dallo scopo del percorso degli studi (imparare a lavorare) al metodo privilegiato che consente di apprendere in modo attivo, coinvolgente, significativo e valido (imparare lavorando).

Decisivi sono la condivisione di una visione educativa, il tono del legame che intercorre nella comunità professionale, la passione che quotidianamente si riesce ad immettere nel lavoro, l'apertura alle opportunità formative esterne, la capacità di fronteggiare le sfide e replicare alle criticità.

Per questo motivo, un'analisi adeguata della qualità del Sistema IeFP deve essere centrata sul modo in cui le strutture che vi operano sono in grado di suscitare i fattori vitali così da saper mobilitare la volontà di apprendere da parte dei giovani, alimentando il loro desiderio di identificazione nel modello di "adulto riuscito" che viene loro proposto, e di valorizzare quanto acquisito entro il proprio progetto personale di vita e di lavoro. In altri termini, si tratta di comprendere in che modo tali strutture si dispongono nel valorizzare le potenzialità proprie della scuola professionale, sapendo imprimere al cammino formativo una direzione positiva. Si tratta perciò di comprendere come queste perseguono i seguenti fattori della qualità della formazione:

- a) *Capacità di attrazione e tenuta degli allievi*: circa l'attrazione, è decisiva la caratterizzazione della proposta formativa in riferimento alla figura professionale traguardo, oltre alla capacità di assicurare, tramite allievi ed ex allievi, una promozione spontanea dell'attività, così da alimentare una positiva reputazione del Centro, tanto più convincente quanto più promossa dagli stessi utenti, dalle loro famiglie e dalla cerchia dei conoscenti. È pure im-

portante fornire agli studenti della secondaria di primo grado, in sede di orientamento, micro stage presso i laboratori del Centro, così da far vivere loro l'esperienza del "fare opere" di valore, promessa di ciò che potranno realizzare da allievi dei corsi. Circa la tenuta, è decisiva la considerazione dedicata a ciascun allievo a partire non da "livelli di partenza" formali, bensì dalla loro effettiva preparazione iniziale come pure dalla reale volontà di apprendere suscitata tramite lo stile concreto ed appassionato che informa l'intera struttura. Infine, serve un tutoraggio individuale così da cogliere i segnali di demotivazione e disorientamento, intervenire nei momenti di crisi, incoraggiare continuamente gli allievi nel loro cammino.

- b) *Metodologia didattica laboratoriale, valutazione autentica, capolavori e concorsi*: l'apprendimento non è una trasmissione di conoscenza astratta e decontestualizzata, ma un processo sociale in cui la conoscenza è agita all'interno di un particolare ambiente sociale e fisico. In tal modo, l'allievo è visto come un novizio che si avvia a "diventare" professionale, tramite una successione di azioni sociali situate, esperite attraverso pratiche quotidiane e scambi linguistici mediante i quali i membri della società conoscono e attribuiscono un senso al mondo quotidiano, ma nel contempo riconoscono la realtà come entità esterna da sé, limite e scenario in cui l'attore può sviluppare la propria soggettività "prendendo casa" in un contesto ed impegnandosi in esso per scopi buoni. La scuola professionale sviluppa una metodologia di qualità se sa insegnare non *le* discipline, ma *con le* discipline, ponendo al centro della sua azione i compiti di realtà, sia nei laboratori sia nelle attività di alternanza intesa come una metodologia formativa che connota l'intero curriculum e coinvolge per intero il collegio dei docenti ed i consigli di classe. Di conseguenza, la valutazione consiste nel valorizzare le acquisizioni ottenute nelle varie modalità indicate, secondo il paradigma dell'attendibilità; questo concentra l'analisi della padronanza su prove reali ed adeguate tramite le quali il soggetto si confronta con compiti e problemi significativi poiché riflettono le esperienze reali e sono legati ad una motivazione personale.
- c) *Successo formativo interno*: questo riguarda gli apprendimenti acquisiti dagli allievi, ma anche la maturazione che è stata resa possibile dalle esperienze formative proposte. Va ricordato che, nella gran parte dei casi, i giovani manifestano i saperi acquisiti non già nella modalità della "risposta esatta" alla domanda diretta, ma nella forma della mobilitazione indiretta a fronte di un compito dotato di senso e sottoposto a una valutazione consistente, quella che proviene da "giudici" della realtà. La maturazione si evidenzia nella capacità della persona di esporre in modo chiaro ed efficace il proprio modo di porsi nella realtà (disposizione esistenziale) entro una prospettiva

di vita mirata ad uno scopo positivo, e nella capacità di perseguire tale meta mettendo a frutto i propri talenti e le proprie risorse. Dall'ultimo monitoraggio svolto dall'Isfol risulta infatti che «il successo formativo degli iscritti alle strutture accreditate si conferma maggiore rispetto a quello di chi si rivolge alle scuole» (2013).

- d) *Efficacia sociale*: il momento più rilevante dal quale si riscontra la qualità di una proposta formativa professionalizzante è costituito dall'occupazione degli allievi, rilevata a distanza di tempo dalla fine degli studi. È ciò che affermano nella gran parte le piccole piccolissime imprese che costituiscono il tessuto portante della nostra economia. Tutte le ricerche svolte mostrano il primato occupazionale dei percorsi formativi professionalizzanti sia in termini di percentuali sia di coerenza con la qualifica o il diploma acquisito sia, infine, per ciò che concerne la stabilità del rapporto di lavoro.
- e) *Continuità formativa*: mentre prima della Legge 53/03 l'unica continuità era costituita dalla passerella presso gli Istituti professionali, con l'introduzione del diploma professionale quadriennale IeFP, in alcune Regioni e Province Autonome i qualificati possono proseguire gli studi nella stessa filiera formativa. A questo proposito, ancora Isfol rileva «un crescente interesse per la partecipazione al IV anno per l'acquisizione del diploma professionale. Sebbene solo 7 regioni abbiano attivato tale opzione formativa, gli iscritti sono stati per il 2012-13 circa 9 mila e 500, di cui oltre 8 mila presso i centri accreditati».

Sono questi gli elementi decisivi della qualità dei Centri di Formazione Professionale, i focus sui quali far convergere l'attenzione al fine di rilevare se questi sono davvero in grado di mobilitare i fattori vitali tramite cui sviluppare la messa in moto in modo circolare della "volontà di insegnare" dei docenti e della "volontà di imparare" degli allievi.

Un piano organico di valutazione degli apprendimenti e del Sistema

Sulla base del modello proposto, è necessario affrontare le nuove sfide costituite dal Regolamento del Sistema Nazionale di Valutazione (Dpr. 80 del 28 marzo 2013) in materia di Istruzione e Formazione, con cui il nostro Paese ha risposto agli impegni assunti nel 2011 dall'Italia con l'Unione europea in vista della programmazione dei fondi strutturali 2014/2020, applicato per ora solo ad un numero limitato di scuole. Ognuna di queste ha elaborato il proprio rapporto di autovalutazione secondo un quadro di riferimento comune e con i dati messi a disposizione dal sistema informativo del MIUR ("Scuola in chiaro"), dal-

l'Invalsi e dalle stesse istituzioni scolastiche. Il percorso si concluderà con la predisposizione di un piano di miglioramento e la rendicontazione pubblica dei risultati. Sono pure previste le visite dei nuclei esterni di valutazione. Sono oltre 1300 le istituzioni scolastiche che stanno già seguendo in via sperimentale questo percorso.

Ma rimane ancora scoperto l'ambito delle istituzioni formative accreditate presso le Regioni e Province Autonome. Nel comma 4 dell'art. 2 si afferma che le priorità strategiche e le modalità di valutazione del Sistema di IeFP ai sensi dell'articolo 6 previsto dal Capo III del Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226, sono definite secondo i principi dello stesso regolamento dal Ministro con linee guida adottate d'intesa con la Conferenza unificata di cui all'articolo 9 del Decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, previo concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Le istituzioni formative – come accennato – sono già oggetto di un accreditamento regionale o provinciale; inoltre, nella stragrande maggioranza, adottano il sistema qualità ISO 9001 con il quale forniscono già una rendicontazione pubblica circa la propria capacità di ascolto, autovalutazione e miglioramento continuativo. La massa di procedure messe in atto dall'intreccio di questi due sistemi è finalizzata quasi esclusivamente all'ottenimento ed al mantenimento degli accreditamenti, ma non è ancora conforme alle nuove esigenze poste dal Dpr. 80/2013 che si orientano più decisamente verso il principio di autovalutazione e di mobilitazione delle capacità migliorative espresse dagli organismi erogativi.

Inoltre, l'introduzione delle prove Invalsi per alcune materie degli assi culturali anche alla Formazione Professionale, ha messo in luce le difficoltà didattiche degli Enti che spesso hanno sottovalutato gli aspetti culturali della loro proposta formativa, preferendo un'impostazione nella quale le attività pratiche non vengono del tutto valorizzate al fine di condurre gli allievi ad una vera padronanza dei saperi sottostanti. Accanto a ciò, risultano i limiti della tendenza a ridurre lo spazio culturale alla sola componente strettamente contigua alle pratiche professionali, riducendo in tal modo l'ambito della formazione culturale degli allievi. Si tratta essenzialmente di un problema metodologico, non di standard, perché diverse esperienze hanno dimostrato che un metodo adeguato alla formazione ad ampio spettro degli allievi della FP porta a risultati incoraggianti.

In questo quadro, occorre ricondurre l'intera questione della gestione della qualità nella Formazione Professionale ad una riflessione organica, che riporti ad un quadro unitario tutto ciò che viene finora realizzato, procedendo nel contempo ad una semplificazione delle procedure attivate. Infatti, piuttosto che aggiungere un'altra procedura, pare assolutamente indispensabile riportare ad un disegno essenziale e semplificato ciò che già viene realizzato in tema di qualità.

A tale scopo, serve un quadro di riferimento che prenda avvio dalla chiara distinzione tra la valutazione degli apprendimenti degli allievi e la valutazione del Sistema.

A livello degli *apprendimenti*, occorre evitare che le prove Invalsi somministrate agli allievi della IeFP siano una derivazione, solo un po' annacquata, delle prove dei licei perché in tal modo prevale una visione inerte della cultura, mentre gli allievi dei corsi professionali si mobilitano soprattutto a fronte di situazioni riferite alla realtà concreta. Non si tratta, quindi, di abbassare il livello delle prove, ma di contestualizzarle in modo che gli allievi ne riconoscano il senso e l'utilità. È necessario pertanto porre mano all'elaborazione di prove Invalsi di tipo collaborativo, in grado di rilevare effettivamente le competenze possedute dagli allievi intese come capacità di fronteggiare compiti e problemi reali sapendo mobilitare i saperi posseduti, evitando soluzioni uniche ed unificate di derivazione liceale come quelle attuali applicate al biennio.

Inoltre, occorre realizzare in quest'ambito la stessa campagna di sensibilizzazione svolta nella scuola, così che insegnanti e allievi familiarizzino con queste tipologie di prove e non le snobbino, sostenendo nel contempo una metodologia innovativa per l'insegnamento degli assi culturali.

A livello di *sistema*, è urgente partire da un giusto approccio alla IeFP che ne metta in luce le caratteristiche peculiari. In effetti, come abbiamo visto, tutte le ricerche (specie di fonte Isfol) confermano che si tratta dei corsi con il più elevato valore di attrazione dell'utenza deprivata dal punto di vista della cultura scolastica, con maggiore valenza laboratoriale, con più intensi legami con il contesto economico e sociale territoriale, con maggiore spendibilità occupazionale delle qualifiche e dei diplomi rilasciati, ultimamente con una forte valenza di motivazione allo studio visto che, là dove sono presenti, circa metà degli allievi qualificati si iscrive ai quarti anni di diploma professionale.

Il mondo della Formazione Professionale evidenzia già un impegno rilevante in direzione della qualità e del miglioramento continuativo; si tratta ora di "metterlo a sistema" contribuendo a realizzare quanto indicato dall'art. 2, comma 4, del Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di Istruzione e Formazione.

Risulta ora necessario dare vita, in stretto accordo con il MIUR ed Invalsi, ad una sperimentazione che coinvolga gli Enti disponibili con preferenza per coloro che fanno parte della compagine interessata alla Legge 40, d'intesa con le rispettive Regioni, in un progetto VALeF (Valutazione e sviluppo Formazione Professionale), così da poter elaborare una metodologia di autovalutazione, miglioramento e rendicontazione coerente con il modello VALeS, e nel contempo rispettosa della peculiarità della Formazione Professionale, avendo speciale attenzione ai fattori di eccellenza di quest'ultima.

Una proposta sperimentale

Il compito di questa sperimentazione consiste nell'adottare un modello di gestione della qualità che consenta di porre in luce i veri fattori di successo della Formazione Professionale, come in precedenza indicati, e quindi:

- a) Capacità di attrazione e tenuta degli allievi;
- b) Metodologia didattica laboratoriale, valutazione autentica, capolavori e concorsi;
- c) Successo formativo interno;
- d) Efficacia sociale;
- e) Continuità formativa.

In coerenza con il modello della qualità indicato, il progetto sperimentale potrebbe adottare la seguente metodologia:

- 1) Costituzione di un Nucleo tecnico di rilevazione a livello sia nazionale sia regionale che, sulla base dei sistemi informativi esistenti, quelli già utilizzati per la redazione dei rapporti di qualità a cura del Centro Studi Scuola Cattolica, sia in grado di fornire dei report denominati "Il CFP in chiaro" tramite i quali proporre elementi sintetici di analisi e verifica del servizio erogato dalle sedi formative sperimentali sulla base dei dati relativi agli utenti (ciclo di vita dall'iscrizione fino alla continuità formativa), agli apprendimenti (Invalsi o sistemi regionali di rilevazione), oltre a ulteriori elementi significativi integrati dallo stesso Centro.
- 2) Elaborazione da parte dei CFP coinvolti, sulla base di un modello inviato dal Nucleo tecnico, di un Rapporto di autovalutazione in formato elettronico, secondo un quadro di riferimento risultante dall'adattamento al caso dei CFP del modello Invalsi elaborato per le scuole, e formulazione di un Piano di miglioramento.
- 3) Monitoraggio del processo di autovalutazione da parte del Nucleo tecnico, articolato in tre azioni: a) analisi progressiva dei Rapporti di autovalutazione e comparazione dei punti di forza/punti di miglioramento indicati con i dati dell'anno successivo per rilevare permanenze e scostamenti da includere nel report successivo "Il CFP in chiaro"; b) visite ordinarie da parte del Nucleo tecnico presso le sedi formative per raccogliere i segnali vivi della realtà indagata; c) interventi consulenziali e formativi ad hoc nelle realtà che segnalano criticità accentuate e problematiche gestionali e metodologiche, al fine di qualificare i piani di miglioramento elaborati.
- 4) Rendicontazione sociale da parte delle istituzioni formative tramite pubblicazione e diffusione dei risultati raggiunti, in base ad indicatori e linguag-

gi chiari e comparabili, al fine di garantire trasparenza, condivisione e promozione della comunità educativa e formativa attivata.

- 5) Elaborazione di una Linea guida per l'autovalutazione del Sistema di Istruzione e Formazione Professionale, a seguito del triennio sperimentale, così da giungere ad una proposta validata dall'esperienza.

Si tratta di un modo di procedere che consente di "rimettere in ordine" tutta la materia della qualità, evitando di adottare in modo pedissequo i dispositivi spesso farraginosi elaborati dalle Regioni, e di ricondurre l'intera gestione della materia ad un quadro che enfatizza l'autonomia e la responsabilità dell'organismo formativo, piuttosto che perseguire unicamente la conformità ai regolamenti spesso ripetitivi e finalizzati esclusivamente al rilascio degli accreditamenti. La Linea guida potrà costituire, infatti, il quadro di riferimento per una revisione dell'intero scenario delle pratiche della qualità del settore.

La sperimentazione sarà gestita tramite due strutture organizzative:

- 1) Il Gruppo guida nazionale, composto da esponenti ed esperti degli Enti di formazione interessati, dai rappresentanti delle Regioni e dagli esperti indicati dall'Invalsi.
- 2) Il Nucleo tecnico di rilevazione con il compito di elaborare il report "CFP in chiaro", di realizzare il monitoraggio compresa la consulenza e formazione, di fornire al Gruppo guida gli elementi metodologici per la validazione della proposta di Linea guida.

La proposta dovrebbe essere estesa a tutti gli Enti di Formazione Professionale che vogliono farne parte con preferenza – per omogeneità statistica – per coloro che fanno parte della compagine interessata alla Legge 40; l'adesione è sancita sulla base della condivisione dell'impostazione e del quadro degli impegni previsti per l'intero triennio formativo 2014-2017.

Indicativamente, si può prevedere che la compagine sperimentale possa essere definita da 15 Centri di formazione distribuiti su tutto il territorio nazionale.

Riferimenti bibliografici

- AJELLO A.M. (2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.
- ARENDT H. (1999), *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- BRUNER J.S. (1999), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- CASTOLDI M. (2012), *Valutare la scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma.
- CNOS-FAP (2012), *Linee guida sulla progettazione formativa di percorsi di Istruzione e formazione professionale. Un manuale per i formatori*, Pio XI, Roma.

- DEWEY J. (1953), *Libertà e cultura*, La Nuova Italia, Firenze.
- DEWEY J. (2004), *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano.
- FRANCHINI R. - CERRI R. (2005), *Per un'istruzione e Formazione Professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, FrancoAngeli, Milano.
- ISFOL (2013), *Istruzione e formazione professionale – una filiera professionalizzante – a.f. 2012-13. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere*, Roma.
- MAZZEO R. (2005), *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento, Milani L. (1990), *Esperienze pastorali*, LEF, Firenze.
- MONTAIGNE M. (2005), *Saggi*, 2 voll., Adelphi, Milano.
- MORGAN G. (2002), *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Angeli, Milano.
- NICOLI D. (2009), *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano.
- NICOLI D. (2011), *Istruzione e formazione tecnica e professionale in Italia*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma.
- NOVAK J.D. (2005), *Imparando a imparare*, SEI, Torino.
- PELLERAY M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- RICOLFI L. (2014), *L'enigma della crescita*, Mondadori, 2014.
- SCHEERENS J. - GLAS C. - THOMAS S.M. (2003), *Educational Evaluation Assessment and Monitoring*, Swets and Zeitlinger, Abington.
- SMITH M. - ROBERTSON I. (2003), *La valutazione delle competenze*, in BOAM R. - SPARROW P., *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Angeli, Milano.
- VYGOTSKIJ L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
- WEBER M. (2006), *La scienza come professione. La politica come professione*, Milano, Mondadori.
- WENGER E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London.
- WIGGINS G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- WHITEHEAD A.N. (1992), *Il fine dell'educazione e altri saggi*, Nuova Italia, Firenze.