

# La valutazione per la IeFP. A colloquio con Anna Maria Ajello, presidente di INVALSI

GIUSEPPE TACCONI<sup>1</sup> - GUSTAVO MEJÍA GÓMEZ<sup>2</sup>

*L'articolo nasce dalla rielaborazione di un'intervista alla prof.ssa Anna Maria Ajello, presidente di INVALSI, che ha consentito di mettere a fuoco alcune questioni legate ai processi di valutazione che coinvolgono le istituzioni di Istruzione e Formazione Professionale.*

*The following article consists in the re-elaboration of an interview with Prof. Anna Maria Ajello, president of INVALSI, which allowed to focus on some issues related to the evaluation processes involving the institutions of Vocational Education and Training.*

## Introduzione

Da quattro anni presidente dell'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione)<sup>3</sup>, Anna Maria Ajello<sup>4</sup> è professore ordinario di psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso l'Università La Sapienza di Roma, da sempre impegnata su temi legati alla valutazione:

Il mio ambito di ricerca ha riguardato le nozioni di scienze sociali, la formazione degli insegnanti, i problemi di elaborazione cognitiva che tali conoscenze comportano e il tema delle competenze, in anni in cui non se ne parlava molto. Conseguentemente, mi sono occupata di come queste competenze si possono valutare, prima ancora che certificare. Questo è il mio ambito di elezione e da molti anni lavoro su questi temi. L'approdo all'INVALSI è stato un po' una sorpresa, ma è venuto a completare l'idea di ragionare sulla valutazione in termini complessivi.

Con la prof.ssa Ajello abbiamo discusso sulle questioni relative ai progetti di valutazione che l'INVALSI sta conducendo anche nel sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Si è trattato di un primo confronto che la rivista ha intenzione di portare avanti con successivi approfondimenti.

<sup>1</sup> Università di Verona, giuseppe.tacconi@univr.it

<sup>2</sup> Formatore, Verona, comfor.gm@gmail.com

<sup>3</sup> L'intervista, svoltasi a Roma, il 24 maggio scorso, è stata condotta da Giuseppe Tacconi. La trascrizione è stata svolta da Gustavo Mejía Gómez, l'analisi da entrambi gli autori.

<sup>4</sup> Cfr. [www.invalsi.it](http://www.invalsi.it).

Negli ultimi anni infatti anche gli Enti di IeFP sono stati progressivamente coinvolti nei processi di valutazione (Salatin, 2016; Leone, 2015; Pittalà, Duri, 2014), attivati secondo il Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione (settembre 2014)<sup>5</sup> per tutte le istituzioni scolastiche e formative del Paese, attraverso una sperimentazione che ha interessato negli anni un numero sempre crescente di Centri di Formazione Professionale (CFP). Il progetto sperimentale VALeFP (VALutazione e Formazione Professionale), condotto da INVALSI in accordo con le Regioni, si è dunque occupato innanzitutto della valutazione degli apprendimenti degli studenti dei percorsi di IeFP a conclusione dell'obbligo di istruzione (corrispondente al II anno dei percorsi della scuola secondaria di secondo grado), con un adattamento per la IeFP delle prove di italiano e matematica. Si è occupato poi dell'autovalutazione dei CFP, con l'elaborazione di un modello di RAV specifico, che adattasse gli indicatori a tali realtà.

## Valutare le competenze

La sperimentazione del progetto VALeFP, che nell'a.s.p. 2015-16 aveva coinvolto un gruppo di circa 15 CFP, nell'anno successivo ha visto il coinvolgimento di circa 50 CFP<sup>6</sup> e nell'ultimo anno un numero ancora superiore di CFP e Enti di formazione.

Valutare competenze per valutare l'accesso ai diritti di cittadinanza

La valutazione degli apprendimenti in italiano e matematica rappresenta uno dei compiti fondamentali dell'INVALSI:

la caratteristica fondamentale del nostro Istituto è di aver introdotto e articolato un'idea di valutazione a largo spettro. Ovviamente l'immagine più consolidata, che ci pesa un po', è quella di istituto controllore; ci hanno chiamato l'Equitalia della scuola. L'Istituto in effetti fa il controllo dell'acquisizione di specifiche competenze, relative all'italiano, in particolare sulla comprensione del testo, e alla matematica, a partire da problemi quotidiani, e da ultimo l'inglese. Queste competenze hanno a che fare con l'accesso ai diritti di cittadinanza. Per questa ragione il nostro ruolo, spesso mal visto, è però un ruolo importante, che va accettato perché garantisce o dovrebbe garantire quel diritto; è un diritto degli studenti riuscire a raggiungere queste competenze che sono fondamentali proprio perché stanno a fondamento della vita di un cittadino. In questo senso, noi accettiamo volentieri il nostro ruolo e tutti i nostri autori sanno che questa è la finalità.

<sup>5</sup> Il Regolamento è stato emanato in attuazione del DPR n. 80 del 28 marzo 2013.

<sup>6</sup> La sperimentazione è stata avviata con le Federazioni CNOS-FAP e CIOFS/FP e si è poi allargata ad altre realtà aderenti a CONFAP e FORMA.

Non si tratta di esercitare un controllo “fiscale” su tutti gli apprendimenti, ma di monitorare l’apprendimento degli studenti nelle aree del curricolo che risultano fondamentali per l’accesso ai diritti di cittadinanza.

Valutare le competenze nei contesti dell’IeFP.

La valutazione degli apprendimenti degli studenti dell’IeFP, realizzata nell’ambito del progetto VALeFP, ha previsto prove parzialmente differenti e ha adottato da subito, per la somministrazione, il Computer Based Testing (CBT), anticipando così quanto per le altre scuole si è attuato solo nell’ultimo anno:

il fatto di preparare le prove al computer (CBT) per noi è stato un elemento di grande importanza e anche di grande impegno, anche perché, rispetto agli anni precedenti, c’è stata una forte accelerazione. Aver voluto utilizzare il CBT già con la Formazione Professionale, coinvolgendo chi realizza le prove, cioè gruppi di insegnanti, è stato un risultato non da poco. Gli insegnanti della Formazione Professionale si sono aggiunti già da qualche anno ai gruppi di autori già esistenti e quello che abbiamo visto è che non ci sono disparità tali da non poter collaborare nella costruzione delle prove. Poi è chiaro che ci sono stati degli adattamenti per i diversi curricula. È comunque molto interessante il fatto che ormai da anni i docenti di vari contesti collaborano alla stesura delle prove. Questo significa che ciò che noi ci aspettiamo come esito parte dalla stessa formazione degli insegnanti che costruiscono le prove e da ciò che gli insegnanti ritengono importante [...]. Abbiamo provveduto a una formulazione più adeguata, ma i quesiti sono fatti insieme, sugli stessi obiettivi, negli stessi gruppi e passando per la stessa procedura di controllo. Nella Formazione professionale non si fa una cosa più banale. Spesso la Formazione Professionale viene vista come una cosa semplificata; invece c’è una differenziazione, ma non una differenziazione nel senso di una minore importanza. Il fatto che gli insegnanti della Formazione Professionale collaborino ormai da anni, sicuramente almeno da tre anni, a questa stesura assume un valore pragmatico. Noi diciamo che bisogna che si facciano cose adeguate, ma il problema è che l’adeguamento avvenga già a livello mentale, nelle persone che ci lavorano. Se si può collaborare tra persone che lavorano in settori diversi, significa che allora questo si può fare con gli studenti. [...] Tra scuola e IeFP abbiamo esiti diversi ma i risultati dell’IeFP non sono così terribili. [...] Non ho l’impressione che nella Formazione Professionale ci siano cose devastanti [...]. Quest’anno abbiamo avuto la prova CBT alla fine del primo ciclo; ma l’anno scorso, avevamo sperimentato questa modalità di somministrazione con la Formazione Professionale. Anche il fatto di aver realizzato anche con i docenti della Formazione Professionale il questionario rivolto agli studenti abbiamo visto che ha aiutato la resa in questa prova. Abbiamo visto che, nella Formazione Professionale, ci sono potenzialità molto maggiori di quello che immaginavamo.

Ovviamente la situazione del Paese rimane molto articolata, ma si può affermare che anche i percorsi di IeFP portano ad esiti in qualche misura equivalenti a quelli delle altre istituzioni scolastiche. A questo risultato ha certamente contribuito anche lo sviluppo di un modo comune di lavorare tra tutti coloro che hanno contribuito a realizzare i test.

## L'autovalutazione delle istituzioni scolastiche e formative

Il secondo ambito della sperimentazione estendeva anche a un campione di CFP la stesura del Rapporto di Autovalutazione (RAV).

Una valutazione orientata al miglioramento.

Nella scuola è stato introdotto da alcuni anni un sistema di autovalutazione il cui scopo fondamentale è consentire l'attivazione di processi di riflessione e di miglioramento continuo:

L'INVALSI segue anche il RAV, il Rapporto di autovalutazione. Sono arrivata quando c'era da far decollare il RAV. Per diversi anni, ci sono stati gruppi, in particolare l'area 3 dell'Istituto, coordinata da Donatella Poliandri, che hanno sperimentato il RAV con molte scuole, nell'ordine delle migliaia. Questo Istituto fa ricerca con numeri che l'università non si sogna nemmeno, perché non ha la disponibilità istituzionale, oltre che finanziaria, per poter fare ricerche così ampie. Il fatto di accedere al RAV crea una sorta di ribaltamento della situazione: agli insegnanti è richiesto di riflettere su ciò che fanno, attraverso criteri e indicatori che noi forniamo. Abbiamo fornito il format del rapporto di autovalutazione che è stato varato non solo dalle ricerche, ma passando anche per il filtro di un gruppo inter-istituzionale, costituito da funzionari ministeriali, tra cui gli esperti dell'INVALSI, ma anche da altri funzionari, con altre competenze, in modo da discuterlo a fondo, prima di passare all'applicazione su larga scala. A quel punto, il modello è andato. Questo mi sembra un modo emblematico di far funzionare le innovazioni, perché le innovazioni non basta averle a lungo studiate, è necessario anche passarle al vaglio di professionisti che poi lavorino su quelle cose per cui si realizza l'innovazione; solo a quel punto si può muoversi su larga scala. Per le scuole abbiamo parlato di "prima applicazione", anche se su larga scala, non abbiamo parlato di percorso "sperimentale". Non abbiamo fatto una sperimentazione, ma una prima applicazione; quando si va dalle ricerche, anche ben sedimentate, al confronto con i professionisti, fino all'universo - perché tale è il destinatario finale del nostro RAV -, c'è sempre una prima applicazione, che va comunque rivista; è ciò che stiamo facendo con un'analisi sistematica di tutte le parti del RAV. Questo, dal punto di vista dell'innovazione, ha consentito di guadagnare un'altra idea di valutazione, un'idea di vero protagonismo per il fatto che la valutazione serve a migliorare; se serve a migliorare, deve coinvolgere le persone che la fanno e che perciò non sono oggetti della valutazione, ma soggetti, cioè protagonisti di tale valutazione. Le scuole si mettono a pensare su quello che fanno, sulla base di criteri che noi proponiamo loro, che quindi non sono autoreferenziali, ma intersoggettivamente condivisi, su dati che vengono proposti e sono già inseriti nel format, riducendo così la mole delle continue richieste di documenti. Sulla base di criteri condivisi, ma esterni alla scuola, ai docenti è richiesto di scrivere, di pensare, di compilare questo RAV. Quello che abbiamo evitato è l'adempimento. La valutazione non può essere adempimento. Nel momento in cui si attiva la modalità adempimento, come se fossimo un computer, abbiamo banalizzato e ridotto tutto il valore della valutazione, anzi lo abbiamo negato, perché così le persone non pensano più, se la sbrigano il prima possibile, mentre invece il RAV richiede che le persone si mettano a pensare, rispondano e, sulla base di quello che emerge, individuino degli obiettivi di miglioramento. Questo è un dato importante, perché sull'autovalutazione ci sono state anche tante ironie facili, come quella della valutazione autoindulgente. Abbiamo dei dati che dimostrano il contrario: le visite esterne hanno mostrato che i docenti non si sopravvalutano, usano le rubriche con grande attenzione, a tal punto che i visitatori esterni hanno nella gran parte condiviso il livello in cui si sono posti gli insegnanti; a volte lo scarto è stato di un valore in più o in meno; non c'è stato un uso autoindulgente delle rubriche. Questo conferma che si sta facendo un'operazione seria, un'opera-

zione culturale, non banale: stiamo chiedendo alle persone di riflettere su quello che fanno e contemporaneamente veicoliamo un'immagine di valutazione che non è più da controllati, ma da protagonisti che devono sempre migliorare il proprio modo di fare.

L'autovalutazione delle istituzioni scolastiche e formative rende davvero i soggetti protagonisti del cambiamento perché consente di riflettere e di individuare piste condivise di lavoro.

## Una valutazione attenta ai significati

Il sistema di valutazione e i relativi indicatori, pur definiti all'interno di un quadro di riferimento comune, devono essere flessibili e capaci di adattarsi alle specificità dei differenti contesti:

tutte le scuole sono tenute alla compilazione del RAV, ma noi abbiamo fatto un adattamento del RAV per i vari settori. L'ultimo è stato quello dei CPIA (Centri Provinciali per l'Apprendimento degli Adulti), ma nel frattempo abbiamo fatto diversi adattamenti, tra cui anche quello per i CFP.

Soprattutto, l'autovalutazione deve rendersi sensibile ai significati circolanti nelle realtà scolastiche e formative:

ci sono ovviamente le analisi delle rubriche e del linguaggio utilizzato. È chiaro che c'è da parte ministeriale la richiesta di un lessico preciso e c'è poi da parte delle scuole l'uso di un lessico in parte diverso, che però è più vicino a loro. Se noi vogliamo indurre una riflessione, non possiamo imporre un lessico. Questo è uno dei problemi seri che abbiamo. Da un lato ci sarebbe l'esigenza di dire: "ma no, cosa intendete per obiettivi? Per obiettivi si intende questo!", però, quando facciamo questa operazione, sovrapponiamo un significato che potrebbe essere più corretto ma non agganciarsi a quello delle scuole, al significato che le scuole danno a quel tema. Rischiamo così di introdurre sì magari un elemento informativo, ma anche di indurre una logica di adempimento. Quindi bisogna stare molto attenti nell'analisi dei significati che le scuole danno ai vari termini. Questo è molto interessante, perché anche rispetto alla formazione che le scuole fanno per i loro docenti, nella misura in cui decidono che ci sono ambiti di formazione più interessanti rispetto ad altri, a fronte anche di alcune mode; penso ad esempio al digitale o altro, che sono indotti, sì perché c'è di sicuro un bisogno, ma forse bisogna capire in che misura quello è un bisogno avvertito come tale, oppure un bisogno sovrapposto.

I cambiamenti culturali – di questo si tratta, anche in relazione all'autovalutazione – hanno bisogno di tempi medio lunghi per essere intrapresi:

non è che si possono misurare le azioni su un anno, due o tre; c'è bisogno di un lungo tempo per poter ragionare su come migliorare qualcosa che è un processo culturale. Quando lavoriamo con la scuola, lavoriamo su processi culturali, non su misure economiche di corto respiro.

L'autovalutazione – se condotta con intelligenza – è un cambiamento che incide sulle culture organizzative e immette nei contesti una forte tensione al confronto e al miglioramento.

## Una valutazione tra pari

Parlare di valorizzazione della soggettività delle singole istituzioni formative significa mettere in campo la prospettiva orizzontale della peer review:

il gruppo della dott.ssa Donatella Poliandri ha studiato l'autovalutazione in situazioni diverse: sia come autovalutazione, con una successiva visita esterna, sia partendo dalle visite esterne per poi fare l'autovalutazione; si sono cioè attuate varie combinazioni, per vedere differenze e vantaggi. A questo punto la peer review in qualche modo è stata messa in campo. È chiaro che tutto il RAV parte con questa idea della valutazione tra pari, perché, anche quando i docenti parlano rispetto a ciò che fanno, a cosa possono migliorare, alle prove standardizzate come esiti comuni, oppure alle prove che fanno in comune, è chiaro che lì c'è una situazione di peer review perché è il recupero di una dimensione di riflessività che viene potenziata dalla richiesta del RAV.

In quest'ottica la cultura del confronto, non solo tra istituzioni o tra istituzioni e territorio, ma anche tra singoli soggetti, si diffonde e contribuisce al miglioramento.

Una valutazione che porti alla condivisione di risorse didattiche.

I processi di autovalutazione potenziano anche lo scambio funzionale alla costruzione di reti e all'individuazione di risorse condivisibili:

Dalle visite esterne abbiamo un dato interessante: le scuole vicine, quando sanno com'è andata, ci chiedono di andare anche da loro. Gli insegnanti e le scuole, quando hanno davanti interlocutori che percepiscono competenti, sentono il desiderio di raccontare cose e questo è importante, anche se, per certi aspetti ci dice della solitudine degli insegnanti. Faccio fare ai miei studenti delle interviste videoregistrate per imparare a farle; ci sono studenti che trovano insegnanti che racconterebbero loro tutto quello che fanno. E si tratta solo di studenti di psicologia, che magari hanno messo a punto le domande giuste. Questo però la dice lunga sulla difficoltà degli insegnanti di trovare situazioni in cui raccontarsi. Il confronto però apre anche la possibilità di dire: "ma voi come fate?". Ad esempio, quando a Trento facevo la valutazione dei dirigenti scolastici, sentivo cose che succedevano in una scuola o in un'altra e le trasferivo, facevo un'operazione di raccordo, dicendo: "Guardate che in un'altra scuola fanno così...". Per esempio, per evitare i conflitti con i genitori, uno degli stratagemmi è coinvolgerli nella definizione del regolamento scolastico; se si definiscono insieme le regole, il genitore sa a quali regole il figlio deve sottostare e a quel punto, se quelle regole vengono trasgredite, non può protestare. A Trento una scuola faceva il "laboratorio di successo": si prendeva un insegnante che aveva una passione, per esempio la fotografia, e gli si faceva chiamare a sé i ragazzi che amavano fare fotografia; insieme nel pomeriggio facevano il laboratorio di successo, perché tutti potessero avere un'esperienza piacevole di apprendimento. Questa cosa a me sembra incredibilmente interessante; è una cosa banalissima, perché ognuno fa quello che gli piace di più, ma dà al ragazzo il senso della competenza, il gusto della competenza; per una cosa per cui ha piacere, l'allievo scoprirà anche che ci vogliono impegno, costanza, serietà; a quel punto questo si può anche trasferire ad altri ambiti. C'è una funzione di raccordo che le visite esterne possono avere; in ogni caso c'è bisogno di una circolazione di informazioni, perché nelle scuole l'autoreferenzialità è un po' una caratteristica strutturale. Si tratta di dire: "Io faccio questa cosa, con questi funziona, con questi altri no, ma tu che dici?". Quando anni fa lavoravo con gli insegnanti, stavamo facendo delle consegne per un lavoro su dei do-

cumenti storici, per chiedere ai ragazzini di riflettere su alcune cose. Mi ricordo che c'era un'insegnante che guardava in alto. Una volta le dissi: "Mi sembra che tu li abbia appesi al soffitto!". E lei mi diceva: "No, questa è quella che non lo capisce" e cambiava la consegna di lavoro, pensando a chi era destinata quell'indicazione di lettura. Era come se avesse tutti gli studenti appesi al soffitto, continuava a cambiare l'indicazione, pensando ai suoi studenti. Era un modo molto divertente ma che, nello stesso tempo, prendeva in carico il destinatario. Mi ricordo che spesso con gli insegnanti bravi mi capitava di ragionare specificatamente su come tarare una cosa per l'una o per l'altro studente. In un'altra scuola gli studenti dovevano scrivere le loro impressioni nel *Diario dello stupore* e raccontavano quello che facevano, raccontavano di com'erano cambiati, a scuola ma anche in famiglia, di come erano cambiate le loro relazioni; c'era questo modo di stare in una situazione, che era anche un modo di crescere e quindi lo chiamavo il "diario dello stupore".

Si tratta di mettere in moto la comunicazione tra le istituzioni scolastiche e i soggetti che operano in esse e di potenziare il riconoscimento e lo scambio reciproco di ciò che è stato sperimentato e che può funzionare anche altrove. Le pratiche didattiche si costruiscono nella continua conversazione con le situazioni.

## La formazione dei nuclei per la valutazione dei dirigenti scolastici

Questa ulteriore azione che attualmente impegna l'INVALSI non riguarda ancora i dirigenti dei CFP, ma potrebbe interessarli nel futuro, analogamente a ciò che già ora sta avvenendo per le istituzioni scolastiche paritarie:

Un ulteriore aspetto che l'INVALSI in questo momento sta portando avanti è la formazione di nuclei che faranno la valutazione ai dirigenti scolastici. Si tratta di un aspetto ovviamente molto dibattuto, ideologicamente molto esposto, come per lungo tempo sono state esposte anche le prove. Sin dal mio arrivo, ho detto che non avremmo valutato le prestazioni delle persone, perché noi offriamo degli strumenti in una prospettiva di miglioramento; se passassimo a valutare le persone, mineremo quel rapporto fiduciario che ci dev'essere tra chi valuta e chi è valutato, perché indurremmo un atteggiamento consensuale e falso; in questo il MIUR era assolutamente d'accordo. Noi però formiamo le persone; abbiamo formato i nuclei di valutazione, coinvolgendo i massimi esperti italiani. Questi team hanno lavorato direttamente sui vari aspetti del ruolo dei dirigenti e alla fine abbiamo chiesto che dessero un feedback professionale. I team, di fatto dovevano dare al direttore dell'ufficio scolastico regionale, che poi è il titolare della valutazione del dirigente, il risultato della loro istruttoria, che formulava un feedback professionale; questo significa che veniva individuata l'area su cui il dirigente scolastico può migliorare. Questo che cosa significa? Innanzitutto i team, per dare un suggerimento, devono aver guardato bene, non in modo superficiale, ciò che il dirigente fa; inoltre queste indicazioni forniscono al direttore regionale l'idea di quali sono gli ambiti che deve potenziare dal punto di vista formativo. Qui si vede la funzione retroattiva della valutazione, che non è solo o tanto un modo per valutare la prestazione dei singoli; il singolo viene valutato per gli obiettivi che sono stati formulati nell'incarico. Noi abbiamo suggerito di non valutare complessivamente il dirigente, ma di valutarlo rispetto agli obiettivi che l'incarico del direttore regionale ha posto alla base del contratto. Si tratta perciò di una valutazione molto circostanziata, che evita il giudizio sulle persone e contestualizza la valutazione rispetto alla situazione in cui il dirigente è inserito. Uno degli aspetti che abbiamo suggerito nella procedura è quello di dare voce al dirigente scolastico, cioè di avere con lui o lei un incontro, per skype o de visu, andando a fare delle visite nella scuola, durante il processo di valutazione, in cui il diri-

gente scolastico possa aver voce. Nessuno infatti accetta di essere valutato senza aver mai incontrato o percepito chi era quello che dall'altra parte lo stava valutando. Questo è diventato un elemento cardine del processo, perché, senza un incontro diretto tra valutatore e valutato, non ci può essere vera valutazione. È dimostrato, sul piano internazionale delle ricerche, che questo è l'elemento fondamentale per far accettare la valutazione. Posso essere anche dispiaciuta del riconoscimento di una mia mancanza, dell'evidenziazione di un settore in cui vado meno bene; è ovvio, tutti noi abbiamo lati che vanno meglio e lati che vanno peggio, ma, se ho l'impressione che la persona che ho davanti abbia visto complessivamente la situazione, abbia capito, io accetto anche di riconoscere che questa cosa non funziona granché bene e che devo migliorarla; se invece mi vedo arrivare un giudizio di qualcuno che non ho mai visto e conosciuto, la cosa è grave e difficilmente accettabile. [...] Facciamo questo processo anche con le paritarie e, nelle paritarie, abbiamo formato dirigenti e nuclei insieme, e alcuni dirigenti sono parte dei nuclei; questo fatto di vedere l'uno la funzione dell'altro ha molto aiutato e per noi è stata una cosa molto interessante.

Anche se non si tratta di valutazione in senso stretto, anche questa azione tocca aspetti rilevanti che possono incidere sui contesti e contribuire a migliorare la qualità del servizio.

## Un messaggio agli Enti di Formazione Professionale

Nel corso della conversazione, la prof.ssa Ajello si è a più riprese soffermata sull'IeFP nel suo insieme rilevandone le caratteristiche specifiche e riconoscendone il valore.

## La Formazione Professionale come contesto che aiuta a capire i processi educativi

I percorsi di IeFP aiutano a capire meglio alcune dinamiche che, in altri contesti formativi appaiono sotto traccia:

C'è un'idea che nutro da molto tempo, avendo lavorato con le scuole e con la Formazione Professionale: quando funzionano bene, queste sono esperienze fondamentali per capire i processi educativi. Ci sono cose che si capiscono solo se c'è un effetto ingranditore. Nella Formazione Professionale ci sono sintomi che ritroviamo in misura ridotta nella situazione ordinamentale e che solo lì si capiscono. Parlo per esempio del recupero del danno di motivazione, ad esempio, attraverso la visibilità del prodotto finito, quando si parla di un impegno di apprendimento e questo prodotto viene riconosciuto anche da altri, socialmente. Il bisogno identitario che hanno gli adolescenti trova, nella Formazione Professionale, una risposta precisa. Il tutto si collega anche al fatto di capire quello che si fa. Nella formazione professionale non c'è quella sorta di cambiale in bianco che si firma invece nella scuola: "Impara questo, ti servirà!". Spesso le proposte che vengono fatte a scuola non sono riconosciute per il senso che possono avere effettivamente per le persone. La Formazione Professionale risponde inoltre a un bisogno identitario più generale: se vado al liceo e mi sento dire tutti i giorni che quello che studio oggi non mi servirà, perché cambierò cento volte il lavoro, mi si mina l'elemento identitario. Questo, che capita anche al liceo classico, per chi andrà poi a fare i "mestieri alti", mina quel bisogno di identità che si ha durante l'adolescenza. Quando andavo a scuola io, la possibilità di fare il medico o quel che sia, veniva garantita dal fatto che, se andavo bene a scuola e seguivo il per-



corso, ci riuscivo. Noi adesso facciamo gli smart e avvertiamo i ragazzi che quello che loro studieranno non servirà per la vita. Con questa operazione però, togliamo l'acqua ai pesci, perché un bisogno tipico dell'identità dei ragazzi adolescenti è proiettarsi nel futuro. Quando noi facciamo quest'operazione, di fatto, non li aiutiamo. Mentre chi va alla Formazione Professionale sa cosa vuole diventare e quindi ha soddisfatto un bisogno relativo a un compito fondamentale nell'adolescenza. Non è un problema – come alcuni intendono – il fatto che si lavori con le mani, che non si sia portati all'astrazione; questo non significa niente. Addirittura Piaget – che pure ha studiato le cose in termini formali – diceva, in un famoso articolo apparso su *Human Development* nel 1977, che, se avesse lavorato con i tornitori, avrebbe compreso che alcune modalità di ragionamento formale sono presenti anche in quel tipo di soggetti. Il problema è a quali bisogni la Formazione Professionale sa rispondere e come la Formazione Professionale sa rimotivare all'apprendimento. Lavorando con la Formazione Professionale ho imparato molto, perché ho riconosciuto in essa degli aspetti che, nella scuola, sono trascurati e che a volte sono all'origine di veri e propri conflitti. Se immaginiamo la grande presenza di donne nella scuola, per esempio – lo dico mio malgrado – notiamo che il bisogno identitario, la proiezione negli adulti, per i maschi della scuola secondaria, non è un bisogno soddisfatto, perché questi ragazzi non hanno adulti di riferimento maschi. Tra l'altro c'è anche un'interpretazione psicoanalitica di questo: contrastare una donna in posizione di potere da parte di un maschio che si sente in una situazione di potenza crescente. Ora, non voglio certo negare i problemi legati ai femminicidi, ma di sicuro, nella scuola secondaria di I grado e all'inizio della secondaria di II grado, i ragazzi hanno un problema di genere, di proiezione; poi le professoresses, con i ragazzi più grandi, sono più permissive, in qualche modo, più accondiscendenti di quanto non siano con le femmine, però, nei primi anni della scuola secondaria di II grado e nella scuola secondaria di I grado, questo è un problema. Si può guardare alla Formazione Professionale da tanti punti di vista, riconoscendo la molteplicità di aspetti a cui risponde.

Il problema è diverso nelle varie Regioni italiane: abbiamo situazioni, nel nord-est, in cui la Formazione Professionale è praticamente di pari dignità con la scuola, senza problemi; mentre ci sono zone in cui la Formazione Professionale è veramente il rifugio di tutti quelli che sono stati "cacciati" dalla scuola, è la "discarica" della scuola; sono espressioni forti, ma in qualche modo emblematiche di un disagio diffuso prima di tutto fuori dalla scuola, che poi ha un riverbero nella scuola e si vede nella Formazione Professionale. Nell'adolescenza questo fatto comporta spesso la creazione di bande; è una cosa che richiede una notevole competenza negli operatori, che io ho trovato nella Formazione Professionale. C'era una mia giovane collega che, mi ricordo, si era inventata questa soluzione con la psicologa: agli insegnanti faceva cominciare la scuola con uno o due studenti, perché voleva far stabilire un rapporto diretto fra l'adulto e lo studente, in modo tale che, prima che diventassero il gruppo classe, c'era già una relazione stabilita. Questo significa che chi opera nella Formazione Professionale spesso si fa carico nei fatti di come si recuperano tutti i macelli che sono avvenuti in precedenza. Bisogna cominciare con il ristabilire una relazione.

La Formazione Professionale ben condotta è in grado di rispondere efficacemente al bisogno di identità di tanti adolescenti e di aiutare tutti coloro che, nel contatto con la scuola, faticano a rintracciare un senso. Soprattutto si configura come strategia complessiva di rimotivazione all'apprendimento e si dimostra efficace nel curare non pochi danni che si verificano nel contesto sociale più ampio.

## Superare la prospettiva del deficit

La conversazione con la prof.ssa Ajello si è conclusa con un messaggio incoraggiante rivolto a tutti gli operatori e le operatrici della Formazione Professionale:

agli Enti di formazione direi di non viverci all'insegna del minus; questo secondo me è importante, perché il fatto di avere degli studenti che sono lo "scarto" – sono dura in questa espressione – della scuola, significa riconoscere una cosa, che la scuola ha fatto danno. C'è una cosa che noi abbiamo teorizzato, quando abbiamo fatto la scuola della seconda occasione a Roma: quando la scuola non fa bene, fa male, non è che non faccia niente. La scuola che insegna a fare qualcosa è una scuola che ha un'efficacia; quando in quell'ambito in cui è avvenuta la proposta didattica, non si impara, non solo non si impara una cosa specifica, ma si comincia a imparare che per quella cosa non si è portati. Più si sedimenta questo e peggio è. Il problema è lì, il disperso è colui che ha danni di motivazioni in più saperi, in più ambiti. L'ho imparato da un'insegnante d'inglese che diceva: "Sai, io devo proporre ai miei studenti della seconda di II grado una cosa che da un lato sia un po' difficile, perché non puoi trattarli da bambini, ma che sia allo stesso tempo a loro accessibile, altrimenti si scoraggiano. La prima cosa che mi sento dire dal ragazzo è 'professoré non sò bono!', che in romano vuol dire non sono adeguato, non sono capace di...". Lei, dicendo questo, aveva detto a parole sue quello che è teorizzato da Vygotskij come area di sviluppo prossimale. Riuscire a lavorare in questo modo, capendo dove si deve collocare il ragazzo per fargli fare un apprendimento efficace, è un dato importante, perché spesso nella Formazione Professionale si devono riparare i danni fatti in precedenza. In genere i docenti della Formazione Professionale prima di tutto consolidano il senso di efficacia cioè convincono i loro allievi che possono riprendere a imparare, com'era il titolo che avevamo dato a un libro della Erickson, pubblicato dall'Iprase di Trento, perché i ragazzi devono riprendere a imparare e gli insegnanti riprendere a insegnare. C'è una ripresa dai due lati opposti di un percorso che è stato interrotto con dei danni. Se non si considera l'idea del danno, non si capisce l'entità del lavoro che bisogna fare per recuperarlo. Nella Formazione Professionale si fa un'operazione assolutamente fondamentale. Quello che è importante è che gli operatori non si percepiscano come i loro ragazzi. I ragazzi sono svantaggiati, si percepiscono come "scarti"; è come se fossero gli insegnanti stessi degli scarti, perché si percepiscono all'insegna del *minus*. Negli Stati Uniti, le scuole più svantaggiate hanno i migliori insegnanti, quelli più pagati, perché lavorano in situazioni di frontiera.

La Formazione Professionale ha il compito di aiutare i propri allievi a riprendere a imparare. Per far questo ha bisogno di formatori consapevoli del proprio valore e di un contesto sociale che al loro lavoro attribuisce valore.

## Conclusione

La partecipazione al progetto arricchisce la conoscenza del sistema di IeFP che prima dell'avvio della sperimentazione era praticamente limitata al pur ricco monitoraggio svolto annualmente dall'INAPP (2017), ma soprattutto immette nel sistema innovazioni processuali che possono diffondere la logica del miglioramento continuo.

Ciò che emerge dalla conversazione con la prof.ssa Anna Maria Ajello è innanzitutto un'idea di valutazione come processo culturale, che si traduce in modelli plurali e flessibili, pur all'interno di una medesima cornice, che permette di attivare comparazioni e confronti.

Anche sul versante della valutazione degli apprendimenti, la conversazione ha messo a fuoco la necessità di strumenti adeguati per rilevare la specificità degli apprendimenti che avvengono nei percorsi di IeFP. Inoltre è stato rilevato l'impegno considerevole delle istituzioni di IeFP per garantire ai propri allievi l'accesso a fondamentali diritti di cittadinanza configurandosi così come istituzioni che fanno di diritto parte del secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione (Tacconi, 2015). Infine, la prof.ssa Ajello ha dimostrato una conoscenza e una sensibilità non comuni nei confronti di questo sistema e di coloro che in esso operano.

## Bibliografia

- INAPP (2017) *La IeFP tra scelta vocazionale e seconda opportunità. XV Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, a.f. 2015-16*. Pre Print. Roma: INAPP. <http://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/110>.
- LEONE L. (2015), Progetto VALEFP. Valutazione per la IeFP: a che punto siamo. *Città Ciofs-Fp*, XV/1, pp. 2-3.
- PITTALÀ F., DURÌ, A. (2014), La valutazione come opportunità di crescita per il sistema di IeFP. *Città CIOFS-FP*, XIV/3, 2-7.
- SALATIN A. (2016). CNOsSFAP La valutazione della IeFP: il progetto sperimentale VALEFP. *Rassegna CNOS*, 32/1, pp. 155-165.
- TACCONI G., MEJÍA GÓMEZ G. (2018), Per una mappa delle questioni rilevanti sui percorsi di IeFP. A colloquio con Emmanuele Crispolti di INAPP. *Rassegna CNOS*, 34/1, pp. 111-123.
- TACCONI G. (2015), *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*. Roma: LAS.