

Competenze e certificazione: l'esperienza di FORMA Veneto

Dario Nicoli

Docente Università degli Studi di Brescia

L'azione di sistema della Regione Veneto ed il progetto FORMA

“Riconoscere e certificare le competenze” è un’iniziativa che ha coinvolto 47 progetti, tramite la quale la Regione del Veneto ha promosso interventi sperimentali, preceduti da un’azione di ricerca, volti ad individuare processi, linguaggi e strumenti utili alla costruzione di un sistema regionale di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze comunque acquisite dal cittadino.

La necessità di certificare non solo titoli di studio, ma anche e soprattutto le competenze acquisite dalla persona in contesti diversi (lavoro e vita quotidiana) da quelli tradizionali (scuola e università) è richiamata anche nel “Rapporto sul futuro della formazione in Italia” curato dalla Commissione istituita dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e dalle più recenti raccomandazioni europee.

Sono stati impegnati nella realizzazione dei progetti oltre 500 soggetti tra titolari e partner e 1200 operatori del sistema Istruzione, Formazione Lavoro. Nella fase di realizzazione della sperimentazione sono coinvolti oltre 4500 persone tra studenti del secondo ciclo, allievi di percorsi universitari e *master*, adulti occupati, inoccupati e disoccupati.

Nell’ambito di questa importante iniziativa, sono stati sviluppati vari modelli, che tendono a convergere verso un approccio comune, pur se differenziato. Uno di questi, collocato nella *Linea A - Descrizione dei risultati di apprendimento in ambiti formali di apprendimento*, è costituito dal progetto della rete FORMA Veneto che aggrega tutti gli Enti di formazione professionale del Veneto e diversi istituti scolastici. Il progetto ha preso le mosse da una ricerca internazionale e nazionale, che ha contribuito a delineare la prospettiva metodologica ed il quadro di sistema entro cui è stata collocata. L’approccio metodologico adottato si fonda su alcune opzioni che trovano la loro giustificazione nelle riflessioni e proposte emergenti dalle ricerche svolte in termini di buone prassi.

Il modello di sistema

Dall’analisi dei sistemi studiati nell’ambito della ricerca sono emersi tre approcci di fondo:

1. l’approccio centralistico scolastico, rappresentato specialmente dal caso della Francia nel quale si coglie il primato del diploma secondario (baccalaureato), mentre il comparto VET dei titoli professionalizzanti risulta aggiuntivo;
2. l’approccio centralistico professionalizzante, rappresentato specialmente dai Paesi dell’area Tedesca ed Est Europa e dalla Svizzera (per i riflessi del sistema Tedesco) e Romania (per l’area di influenza ex sovietica), dove risulta un’enfasi relativa al contesto professionalizzante;
3. l’approccio aperto che delinea un sistema tale da consentire una notevole autonomia degli attori con riferimento sia agli enti locali sia alle istituzioni erogative sia infine agli utenti. Ciò è rilevabile particolarmente nel caso della Finlandia ed in quello del Québec, specie per il dispositivo di traguardi formativi e di standard rappresentato dai corsi con conseguente calcolo di crediti.

Il sistema nazionale italiano si sta configurando in modo composito, poiché per alcuni tratti (licei e istituti tecnici) si avvicina al modello centralistico scolastico, anche se non si spinge a definire gli standard ed i livelli di accettabilità degli stessi (come fanno Francia, Svizzera e Romania); per altri tratti (sistema IeFP) propone una sorta di neo-centralismo regionale e delle province autonome, sulla base di un apparato di traguardi di apprendimento definiti sul piano nazionale.

Ciò significa che il modello italiano si può interpretare in due modi, centralistico (nazionale e regionale) e nel contempo aperto.

Nel delineare l'approccio metodologico su cui svolgere il lavoro in tema di modello per competenze si è ritenuto più affine ad un'evoluzione prevedibile (ed anche desiderabile) del sistema il modello (relativamente) aperto. Ciò significa valorizzare gli spazi di autonomia che il sistema attualmente presenta come occasioni per delineare una relazione pluralistica tra gli attori in gioco.

Funzioni degli attori (autonomia)

Così interpretato, il sistema educativo italiano (tramite il confronto specie con l'esempio del Québec ed anche del Canton Ticino) consente di delineare una relazione non verticistica tra gli attori in gioco:

- il governo centrale indica, oltre alle regole generali del sistema, i riferimenti educativi, culturali e professionali (Pecup) ed i risultati di apprendimento per ciò che concerne i licei e gli istituti tecnici e professionali (questi ultimi in riferimento all'offerta formativa ordinaria); inoltre, tramite l'Invalsi, presiede ad una parte del processo valutativo in riferimento agli apprendimenti (prova nazionale comune), al personale, alle istituzioni ed ai rendimenti del sistema. Il modello di riferimento è preferibilmente quello del Québec.
- le Regioni e Province autonome, congiuntamente e quindi in quanto autorità nazionale, forniscono indicazioni circa l'Istruzione e Formazione Professionale e delineano le condizioni della programmazione e della regolazione locale del sistema, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni erogative. I casi più rilevanti sono, a questo proposito, quelli del Trentino per la definizione dei traguardi e degli *standard* oltre che per le intese locali specie per i diplomi tecnici quadriennali, del Canton Ticino per il coinvolgimento delle parti sociali nell'ambito dei percorsi professionalizzanti, della Lombardia per il coinvolgimento degli *stakeholder*.
- gli organismi erogativi (istituzioni scolastiche e formative) aderiscono a reti di standard e di pratiche che forniscono – appunto – la traduzione dei traguardi formativi di riferimento (definiti in termini di competenze a loro volta articolate in abilità e conoscenze) in forma di evidenze e livelli di padronanza EQF ai fini della valutazione e certificazione, oltre che di compiti e saperi essenziali mobilitati nell'ambito del processo di apprendimento, ciò sotto forma di rubriche delle competenze; inoltre condividono entro la logica delle comunità professionali le pratiche di apprendimento sotto forma di unità di apprendimento collocate entro piani formativi organici. Questa opzione è riferibile all'esperienza Ligure che opera proprio nella prospettiva delle reti e poli formativi sulla base di profili e rubriche di competenze.
- Gli *stakeholder* (portatori di interessi) partecipano al sistema concorrendo in parte alla definizione e più decisamente alla validazione delle rubriche di competenza affini ai loro ambiti di interesse, sia a livello regionale sia a livello locale, inoltre concorrono sotto forma di unità operative (enti, imprese) alla progettazione, gestione e valutazione dei percorsi formativi, così da diventare *partner* effettivi di un sistema che, a questo punto, acquisisce effettivamente un profilo pluralistico e di alleanza organica tra attori. Su questo punto sono rilevanti i casi della Romania ed ancora del Canton Ticino.

Il modello di valutazione/certificazione attendibile

Circa il modello di valutazione e certificazione e quindi il dispositivo di attendibilità dei documenti prodotti (attestazione e certificazione delle competenze), la ricerca sulle buone pratiche ha portato a cinque approcci differenti:

1. l'approccio della Lombardia che, pur essendo interessante, si riferisce ancora agli OSA (obiettivi specifici di apprendimento) precedenti ai nuovi regolamenti e non è riuscito a trovare una coerenza convincente tra l'area delle competenze professionali e quella degli assi culturali e – soprattutto – della cittadinanza europea;
2. l'approccio dell'Emilia Romagna che, basato essenzialmente sulla creazione di aree di intervento specifiche (è il caso della struttura consorziale Aeca per i percorsi triennali) strettamente governate dalla Regione, appare più orientato alla governance e meno ai fattori formativi;

3. l'approccio del Piemonte che si presenta con un impianto interessante, ma eccessivamente sofisticato e laborioso tanto da comportare un eccessivo impegno di lavoro non giustificabile dal punto di vista della reale produttività del sistema, oltre ad un centralismo latente ma non per questo meno stringente a discapito dell'autonomia delle istituzioni erogative;
4. l'approccio della Toscana che presenta un modello di traguardi e di certificazioni basato sull'eccessiva frammentazione delle competenze così da far scomparire il profilo formativo dell'ente erogativo;
5. l'approccio della Liguria che risulta più equilibrato sia dal punto di vista della progettazione sia da quello della erogazione e valutazione-certificazione, oltre ad essere perfettamente compatibile con il modello EQF ed il concetto di competenza come qualità della persona nell'azione e struttura olistica.

La preferenza è stata accordata all'approccio della Regione Liguria, basato sul principio della autenticità degli apprendimenti, della personalizzazione dei percorsi e della trasparenza delle attestazioni e delle certificazioni. Tale approccio viene arricchito dal progetto optando per l'adozione originale delle competenze di cittadinanza europea perché consentono di aggregare le competenze e garantire una effettiva padronanza etico-sociale da parte degli allievi, evitando così l'eccessiva frammentazione delle competenze stesse che porterebbe, oltre ad un eccessivo appesantimento dell'impianto metodologico, anche ad una riproposizione surrettizia dei vecchi difetti scolasticistico ed addestrativo che si vogliono decisamente evitare.

Con questo riferimento fondamentale, l'insegnamento nel contesto dell'approccio per competenze, cessa di essere una "successione di lezioni" e procede, invece, come "organizzazione e animazione di situazioni di apprendimento". Per lavorare in modo consapevole sulle competenze è necessario quindi ricollegare ciascuna competenza a un insieme delimitato di problemi e di compiti e inventariare le risorse intellettive (saperi, tecniche, saper-fare, attitudini, competenze più specifiche) messe in moto dalla competenza considerata.

Competenze e standard

Nel progetto Forma Veneto si assume la definizione di competenza proposta nel Quadro Europeo dei titoli e delle certificazioni (European Qualification Framework - EQF). I risultati di apprendimento previsti nella progettazione del processo di apprendimento si riferiscono agli standard di competenza esistenti a livello nazionale. Si utilizza intenzionalmente l'espressione "standard di competenza", per uniformare la terminologia del progetto a quella in uso nei più recenti documenti europei, codificata nella pubblicazione del CEDEFOP *Terminology of European education and training policy - A selection of 100 key terms*, 2008. L'insieme di questi standard è stato denominato "**standard di qualifica**" (al plurale) nel più recente studio del CEDEFOP *The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards*, 2009.

I fattori metodologici ed organizzativi della sperimentazione

La sperimentazione ha riguardato espressamente due aspetti: l'applicazione delle Unità di apprendimento ad un numero congruo di classi, e la somministrazione alle stesse (ma anche ad un gruppo di classi nelle quali non era stata applicata l'UdA) di una prova esperta preparata nell'ambito dei gruppi di lavoro secondo una metodologia comune.

Tutto in coerenza agli assunti metodologici del progetto:

- le competenze non sono esse stesse dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma mobilitano, integrano, orchestrano tali risorse.
- questa mobilitazione è pertinente solo in situazione; ogni situazione costituisce un caso a se stante, se può essere trattata per analogia con altre già situazioni, già incontrate.

- l'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da schemi di pensiero, quelli che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione.
- le competenze professionali si costruiscono, in formazione, ma anche secondo la navigazione quotidiana di un esperto, da una situazione di lavoro ad un'altra.

La sperimentazione ha assunto per certi versi un maggiore carattere di ricerca-intervento, poiché si è posta a cavallo tra l'ambito della produzione di un modello di didattica per competenze, e l'ambito dell'intervento diretto nelle realtà concrete dei corsi di formazione. In questo si può cogliere l'aspetto di novità dell'intervento, e spiega le osservazioni di seguito indicate.

L'*Unità di apprendimento* rappresenta la struttura di base del processo di apprendimento; essa indica l'insieme delle occasioni che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere, affrontando compiti che conducono a prodotti di cui egli possa andare orgoglioso e che costituiscono oggetto di una valutazione più attendibile. Le UdA realizzate sono tutte di dimensioni medio-grandi, quindi si tratta di strutture didattiche impegnative e per certi versi straordinarie, da realizzare una-due volte l'anno, tenuto comunque conto che tutte le attività sono da progettare e gestire come UdA. Tre sono gli aspetti che caratterizzano le UdA sperimentate:

- i tipi di situazione di cui esse danno una certa padronanza;
- le risorse che mobilitano, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper-fare e competenze più specifiche, schemi motori, schemi di percezione, di valutazione, di anticipazione, di decisione;
- la natura degli schemi di pensiero che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale.

La *Prova esperta* è una prova "pluri-competenze", articolata su più dimensioni dell'intelligenza e concorre, assieme alle attività di valutazione di tipo formativo che si svolgono al termine di ogni UdA, a rilevare il grado di padronanza dei saperi e delle competenze mobilitati – articolati in abilità, capacità e conoscenze e indicati nelle rubriche di riferimento - utilizzando una metodologia che consenta di giungere a risultati certi e validi.

È collocata in corrispondenza delle scadenze formali dei corsi (quando vengono rilasciati titoli di studio) e consente di rilevare in forma simultanea, sulla base di un compito rilevante, la padronanza di più competenze e saperi da parte dei candidati.

A seguito del lavoro di elaborazione dei materiali, l'impianto organizzativo della sperimentazione ha richiesto una particolare cura giustificata dalla necessità di garantire condizioni simili di applicazione, di coordinare in modo efficace gli interventi, di rispettare tempi e modalità di realizzazione e di valutazione, fino alla elaborazione di indicazioni conclusive in grado di raccogliere quanto via via realizzato.

Gli aspetti innovativi emersi

Tali aspetti sono da considerare sotto tre profili:

- la definizione di un quadro di riferimento unitario organico e coerente con i principi metodologici indicati;
- la mobilitazione degli allievi;
- la mobilitazione dei formatori-docenti.

È evidente lo sforzo rilevante apportato al fine di delineare, tramite gli strumenti prodotti, un *quadro di riferimento* unitario organico, in cui le parti non siano scisse (come accade nella didattica per "giustapposizione di parti: area culturale, area professionale, area della condotta) ed in cui emerga il primato del tutto sulle parti (olismo), così che si possa delineare effettivamente un modo

di fare formazione orientato al Pecup ed ai risultati di apprendimento attesi. Tale quadro è garantito dalla Rubrica delle competenze, ovvero il risultato dell'“istruttoria” degli standard/referenziali di riferimento (standard professionali, di competenza, formativi) in grado di ricollegare ciascuna unità di competenza (sulla base di una mappa delle competenze aggregate nella prospettiva dell'Unione europea) ad un insieme delimitato di problemi e compiti, possibilmente progressivi per complessità; di fare “un'analisi operativa” delle abilità/capacità (metodologie, tecniche, procedure, attitudini) messe in moto dalla competenza; di analizzare le conoscenze attivate dalle competenze evidenziando sia saperi di performance, regolatori dell'azione, sia saperi di legittimazione scientifica, evidenziando così, alcuni “nuclei essenziali” di saperi, anch'essi progressivi per complessità; di inventariare le “risorse” che ogni disciplina conoscitiva o abilitativa, di cui ogni formatore è esperto, può mettere in campo per lo sviluppo delle competenze. In questo modo, l'intero lavoro formativo ottiene un orizzonte unitario e coerente, che consente ai formatori/docenti di collocare il proprio contributo entro un cammino veramente unitario ed agli allievi di cogliere il senso unitario del proprio percorso e di apprezzarne così i vari aspetti e passi.

Di conseguenza, questo impianto si attende una maggiore *mobilitazione degli allievi* non tanto in riferimento a dei compiti (in buona parte già diffuso negli Organismi formativi, specie per l'area professionale), quanto per la possibilità di vedersi collocati in una posizione più centrale rispetto al proprio cammino, potendo così rendersi maggiormente consapevoli e trovare senso e utilità ai propri sforzi, che in questo modo si possono rivolgere a tutti gli ambiti del percorso.

Trattandosi di un impianto che non si giustifica unicamente sul piano tecnico, ma possiede un respiro educativo e sociale, l'intento cruciale del progetto si riferisce alla possibilità di *mobilitare i formatori-docenti* così da suscitare in essi un sovrappiù di fiducia nei confronti dei propri allievi, contrastando in tal modo il circolo vizioso che sta invadendo progressivamente gli ambienti formativi, originato da una lettura pessimistica della reale disposizione dei giovani ad apprendere e dalla critica nei confronti dei vari attori in gioco (famiglia, media, imprese).

I risultati della sperimentazione

I risultati ottenuti forniscono indicazioni chiare circa la fondatezza metodologica del modello proposto, ma fanno emergere anche segnali circa l'applicabilità dello stesso entro il contesto ordinario delle attività formative e scolastiche.

Occorre a questo punto fare una distinzione tra CFP e Scuole:

- per i primi, risulta particolarmente rilevante la proposta di un quadro di riferimento unitario in grado di fornire un punto di vista olistico a formatori ed allievi; ciò consente di delineare i contributi – in chiave di reciprocità – di ogni asse ed area formativa al perseguimento del profilo di riferimento; ma non va dimenticata la questione valutativa, da sempre punto dolente dell'approccio che con il passare del tempo ha portato ad una stratificazione di metodologie poco coerenti tra di loro;
- per le seconde, l'aspetto di maggiore valore è rappresentato dalla metodologia dell'Unità di apprendimento e della Prova esperta, poiché esse hanno fornito alle scuole stesse una prospettiva di tipo nuovo, salvo innovazioni parziali via via prodotte in punti limitati del sistema; accanto a ciò, va segnalata la rilevanza del lavoro cooperativo tra docenti di diverse aree e la necessità di superare l'enciclopedismo dei saperi al fine di individuarne i nuclei essenziali intorno ai quali concentrare gli sforzi.

Il quadro delle realtà sperimentali e degli esiti delle stesse ha posto in luce la rilevanza del fattore “mobilitazione” e del fattore “guida”: infatti gli esiti si possono riscontrare laddove vi sia un nucleo di formatori-docenti che condivide il progetto, dotato delle convinzioni e delle indicazioni metodologiche frutto del lavoro progettuale, inserito e riconosciuto dai colleghi. In questo modo si ottiene un “effetto onda” e non si smarrisce la spinta ideale e metodologica propria del progetto. Ma

a sostegno di tutto ciò risulta decisiva la presenza di una legittimazione forte e chiara, oltre che di una spinta stabile e costruttiva, da parte dei dirigenti delle istituzioni formative e scolastiche, e ciò è ancor più evidente visto il carattere ordinario dell'impianto didattico per competenze che non può essere gestito come un'ennesima innovazione eccedente, riferibile solo alla parte militante del personale.

Condizioni per la trasferibilità del modello sperimentato

Da quanto indicato in tema di risultati della sperimentazione, emerge, accanto alla positività del progetto, la necessità di configurare il passaggio alla fase attuale a quella del trasferimento del modello con opportuni adattamenti, nel contesto ordinario delle attività formative nel contesto dell'Istruzione e Formazione Professionale regionale.

Tre sono i livelli su cui intervenire per assicurare un esito positivo a tale passaggio:

1. il confronto con gli altri attori della realtà Veneta che hanno partecipato al progetto "Capitale umano" e che si sono occupati del sistema IeFP, al fine di trovare un terreno di convergenza circa il modello da adottare, risultato dei positivi apporti di ciascuno. Tale esito è facilitato dalla comune matrice metodologica, ma richiede comunque un lavoro puntuale che può essere opportunamente coordinato dalla Regione Veneto.
2. L'assunzione di responsabilità da parte di Forma, associazione degli enti di formazione professionale, circa l'adozione del modello "convergente" nell'ambito degli organismi aderenti, e la definizione di un piano di accompagnamento di tale decisione tramite una serie di interventi informativi, formativi, di supporto ai vari livelli del sistema.
3. L'elaborazione di un approccio progettuale consono alla metodologia adottata in ambito sperimentale, corredata da una proposta di standard di documentazioni da sottoporre alla Regione Veneto in quanto organismo competente per la gestione del sistema IeFP; inoltre la creazione di un contesto di comunità professionali del personale coinvolto per lo scambio di materiali e didattici, la definizione di pratiche condivise, l'ampliamento progressivo dell'approccio nell'ambito delle imprese e del mondo del lavoro.

Sito Web

Tutti i materiali sono reperibili sul sito: <http://www.formaveneto.it/> digitando "Progetti sulle competenze" che comprende i seguenti materiali:

- Ricerca buone pratiche;
- Rubriche competenze;
- Unità di apprendimento;
- Prove esperte;
- Passerelle;
- Supplemento al certificato.