

Sistema nazionale di certificazione delle competenze

Sistema di carta, addomesticamento tecnico della gioventù o nuovo slancio educativo?

DARIO NICOLI¹

Il recentissimo decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13, che dà vita al “Sistema nazionale di certificazione delle competenze”, rappresenta, nella normativa nazionale del nostro Paese, un “oggetto sconosciuto”: per poter venire a capo della sua comprensione, occorre rintracciare alcune chiavi di lettura appropriate.

Gradualmente, ma inesorabilmente, si sta facendo spazio nella normativa nazionale del nostro Paese un nuovo oggetto a metà strada tra la formazione e le misure tese a favorire la cittadinanza: il “sistema nazionale delle competenze” di chiara origine europea, ma in realtà poco compatibile con la tradizione culturale e la pratica pedagogica prevalenti nel nostro contesto nazionale. Il recentissimo decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13, che dà vita al “Sistema nazionale di certificazione delle competenze”, rappresenta pertanto un “oggetto sconosciuto”; per poter venire a capo della sua comprensione, occorre rintracciare alcune chiavi di lettura appropriate. Riteniamo che queste siano rappresentate dal concetto di competenza e dal valore che gli viene attribuito, dalla natura di tale sistema, per poi spiovare sulle conseguenze che tali questioni hanno sulle istituzioni ma soprattutto sui comuni cittadini.

Le risposte che vengono fornite agli interrogativi indicati potranno aiutarci a discernere fra le tre ipotesi guida che ricorrono maggiormente circa l’argomento oggetto di questo articolo (Nicoli, 2009):

1. la prima, più prosaica con un sottofondo scettico, considera tutta l’agitazione in tema di competenze solo alla stregua di una nuova “burocrazia” che non fornisce alcun beneficio ai singoli e finisce solo per gravare con doveri formali sui vari attori del sistema di istruzione, formazione e lavoro gene-

¹ Docente Università degli Studi di Brescia.

- rando così una “certificazione di carta”, che nulla aggiunge sul piano valutativo alla funzione tradizionale della pagella e del voto che ne costituisce l’elemento portante²;
2. la seconda, decisamente negativa, vede nel sistema delle competenze l’invasione nel contesto educativo, per sua natura libero e critico, legato alla tradizione ed aperto al futuro, di una sorta di *neolingua* di orwelliana memoria³ tramite la quale il potere tecnico burocratico europeo, impersonale e impolitico, ma strumento delle élite della globalizzazione, impone un impoverimento del linguaggio, sostitutivo della vecchia lingua (*archelingua* nel linguaggio di Orwell), così da sostituire il sapere *gratuito* della tradizione greco-romana e cristiana con un sapere *utile*, ovvero pratico e standardizzato, fatto per addomesticare la gioventù e preparare così la via ad un mondo “ottimizzato”;
 3. la terza, più positiva, indica nella diffusione del termine “competenza” il segnale di uno slancio educativo rinnovato, in grado di ritrovare un legame significativo e vitale con la saggezza della cultura occidentale, che rischia nelle scuole e nelle accademie di essere ridotta ad un trasferimento inerte di linguaggi formali riferiti ad un esagerato numero di discipline tra di loro separate; con tale slancio si intenderebbe formare un cittadino effettivamente dotato di prerogative civili che lo rendono capace, tramite la cultura, di una vera partecipazione alla vita sociale, distogliendosi così dall’irrealtà agitata e sterile in cui lo consegna l’industria delle distrazioni e degli svaghi.

Certo, le questioni poste sono ben più rilevanti di un semplice decreto, ma rappresentano lo sfondo necessario su cui collocare una riflessione che, partendo dal testo appena approvato, possa aiutarci a capire meglio il compito dell’educazione in un’epoca difficile com’è quella che stiamo attraversando.

Concetto di “competenza”, suo valore e natura del sistema nazionale di certificazione

Il decreto legislativo 13/2013 propone il seguente *concetto di “competenza”*: «comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità

² Cfr. TIRABOSCHI M., *Certificazione competenze: un castello di carta*, Bollettino Adapt, www.bollettinoadapt.it/acm-on-line/Home/documento20170.html

³ “Neolingua” è il termine coniato da George Orwell nel suo libro “1984” nel quale immagina un mondo, suddiviso in tre grandi stati in perenne guerra tra di loro. In Oceania domina il partito unico con a capo il Grande Fratello, che tiene costantemente sotto controllo la vita di tutti i cittadini ed impone appunto una neolingua (“Newspeak” o “Nuovo parlare”) rompendo così ogni legame con il passato.

acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale» (art. 2). È in buona sostanza la stessa definizione proposta nel sistema EQF, centrata su tre punti fondamentali:

- la competenza non coincide né con le conoscenze né con le abilità, ma rappresenta un costrutto di natura differente rispetto alla classificazione disciplinare del sapere (a base epistemologica oppure semplicemente legata alle dinamiche del potere accademico); ciò esclude sia l'idea che si tratti di una mera "applicazione" dei saperi teorici, sia della capacità di adattamento dell'individuo alle prescrizioni di ruolo. Essa si riferisce alla persona in azione, e precisamente quanto essa è chiamata a mobilitare le risorse possedute (conoscenze ed abilità) in vista di compiti e problemi significativi, in più possibili tratti dalla vita reale a vicini ad essa. In questo senso, la competenza smette di essere un'astrazione o solo l'applicazione di una regola, ma indica una qualità personale, in forza della quale si può definire come "persona competente" un soggetto sensibile e volitivo, ricco di cultura, che si prende cura della realtà e si coinvolge volentieri in essa fornendo il proprio contributo mobilitando le risorse a disposizione ed apportando in sovrappiù un valore originale proprio⁴.
- Essa non coincide necessariamente con ciò che la persona impara nelle occasioni formali di studio, ma comprende anche le modalità di apprendimento non formale ed informale. Questo ampliamento dell'ambito nel quale l'individuo trae spunto per l'accrescimento della propria dotazione culturale, estendendosi di fatto ad ogni esperienza della vita, costituisce una delle colonne su cui poggia l'edificio del sistema delle competenze, ma indica nel contempo uno dei suoi punti più deboli poiché tramite esso quello della competenza rischia di diventare un "concetto-lenzuolo" capace di coprire l'intero spazio dell'intelligibile umano. Ciò che lo renderebbe in definitiva inservibile poiché perderebbe la capacità identificativa, ed in particolare – poiché ingloba tutto – di segnalare ciò che non è competenza; in tal modo, senza limiti ben delineati, tutto l'impianto delle competenze finirebbe per risultare inservibile, poiché delirante, come i cartografi cinesi raccontati da Borges che disegnavano cartine sterminate in cui la realtà era riprodotta in scala 1/1⁵.

⁴ «Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso, che è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile. E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità». (ARENDRT 1999, p. 129).

⁵ «In quell'impero, l'arte della cartografia giunse a una tal perfezione che la mappa di una sola provincia occupava tutta una città e la mappa dell'impero tutta una provincia. Col tempo, queste mappe smisurate non bastarono più. I colleghi dei cartografi fecero una mappa dell'impero che aveva l'immensità dell'impero e coincideva perfettamente con esso». BORGES J.L., *L'artefice*, Adelphi, Milano, 1999.

- Infine, il giudizio circa la qualità “competente” del soggetto umano necessita di un fondamento attendibile, esplicito nell’aggettivo “comprovata” associato alla capacità di utilizzare le risorse necessarie costituite da conoscenze ed abilità. Qui risiede uno dei punti più critici dell’intero “modello” delle competenze, ovvero la natura delle prove in grado di attestare che una persona ha saputo davvero mobilitare specifiche conoscenze ed abilità allo scopo di portare a termine compiti e risolvere i problemi che via via gli si presentano. Queste prove, o evidenze, dovrebbero avere la forma di azioni reali ed adeguate (Comoglio, 2001), visto che la persona competente è, come abbiamo detto, un soggetto in azione. Vedremo in seguito come questo sia uno dei punti critici dell’intero modello, aggravato dal fatto che i documenti ufficiali non fanno assolutamente riferimento a ciò, ma si fermano dopo aver elaborato formati cartacei ed enunciati generali – le competenze – oltre ad elenchi di abilità e conoscenze essenziali.

Ma vediamo meglio quali sono i fenomeni oggetto di certificazione. A tale proposito, l’art. 3 recita che «in linea con gli indirizzi dell’Unione europea, sono oggetto di individuazione e validazione e certificazione le competenze acquisite dalla persona in contesti formali, non formali o informali, il cui possesso risulti comprovabile attraverso riscontri e prove definiti nel rispetto delle linee guida di cui al comma 5». L’oggetto del sistema è dunque costituito da tutti gli apprendimenti, ed in genere le acquisizioni della persona, rilevabili sulla base di un accertamento comprovato avente per oggetto riscontri reali ed adeguati (ovvero compiti e problemi portati a termine in modo autonomo e responsabile) e definito tramite delle regole sancite dalle linee guida da elaborare. Tali apprendimenti ed acquisizioni, visti nella prospettiva delle competenze, risultano, come abbiamo già indicato, da varie modalità formative:

- 1) *Formali*, ovvero quelli acquisiti nell’ambito dei curricula erogati da organismi istituiti nell’ambito del sistema educativo e formativo, e perciò stesso abilitati a rilasciare qualifiche, diplomi ovvero titoli di studio di vario genere aventi appunto carattere formale. Quest’attività «si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari». Ciò significa che tutte le istituzioni soprannominate, oltre al compito di valutazione, sono caricate di una nuova funzione, costituita appunto dalla certificazione delle competenze; si tratta pertanto di un aggravio di funzioni, realizzato sul piano prettamente normativo senza che si siano chiariti i rapporti che intercorrono – se ne esistono – tra la valutazione finalizzata al

voto ed all'attribuzione di un titolo di studio e la valutazione orientata alla certificazione delle competenze. Nei fatti, le pratiche di certificazione, in atto da almeno due anni nei Centri di Formazione Professionale e nelle scuole, si possono dividere in tre categorie: vi è chi semplicemente utilizza i voti per definire i gradi di padronanza delle persone, senza chiedersi se le prestazioni alla base del loro giudizio siano compatibili con il concetto di competenza o non siano in realtà o solo conoscenze o mere abilità; vi è chi costruisce a tavolino degli algoritmi dotati di una certa complessità, tali da poter tradurre automaticamente in giudizi di padronanza tutti i riscontri numerici riferiti all'attività di ogni allievo (voti, presenze, premi/sanzioni...), incurante del fatto che il giudizio di padronanza male si presta con il metodo della misurazione visto che, nella letteratura, gli approcci riferiti alle competenze non sono in prevalenza centrati non sulla misurazione, bensì sul giudizio di persone⁶; infine, chi tenta di elaborare liste di prestazioni necessarie e sufficienti, e soprattutto condivise nel consiglio di classe, da sottoporre agli allievi per poi ottenere performance adeguate su cui effettuare la valutazione.

- 2) *Non formali*, ovvero quelli che consentono un «apprendimento caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati alla lettera b), in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese». Il fatto che ci si riferisca ad organismi che svolgono in modo rilevante attività formativa, pur non rilasciando titoli di studio, potrebbe risultare rassicurante, ma va detto che a seguito della enorme espansione di progetti finanziati con fondi vari, comunitari e nazionali oltre che locali, si è decisamente ampliata la platea delle cosiddette "agenzie formative", strutture che ottengono in questo modo di poter rilasciare un certificato che, nel tempo, potrebbe diventare il documento più rilevante a disposizione delle persone, superando progressivamente il valore (legale) del titolo di studio.
- 3) *Informali*, ovvero un apprendimento che, «anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di atti-

⁶ - Gli approcci analitici che individuano dei test generici (es. test di abilità, del carattere, di motivazione etc.) per misurare le competenze, anche senza collegarsi ad aspetti specifici del loro esercizio;

- gli approcci analogici: cercano di ricreare gli elementi costitutivi del ruolo agito, collegandoli alle competenze interessate; rientrano in questa categoria gli esercizi di gruppo, le simulazioni di ruolo, i compiti-problema, gli incidenti etc.;

- gli approcci che si basano sul giudizio degli altri: si affidano a giudizi di parti terze (ad es. i colleghi, i supervisori etc.) per ottenere informazioni sui valutati (Smith - Robertson, 2003, pp. 96-133).

vità nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero». È questa una categoria tanto ampia da comprendere ogni ente giuridico di norma e di fatto. Tale ampiezza di confini (in realtà assenza di confini) giustifica lo sconcerto derivante dalla consapevolezza delle problematiche della certificazione stessa, vista la non facile comprensione del suo significato, la labilità delle indicazioni di certificazione, che in buona sostanza si limitano (per ora, in attesa di linee guida nazionali) alla compilazione di formati inserendo in essi gli stessi enunciati posti come vincoli (le competenze, appunto) e l'elenco delle abilità e conoscenze allegate, finendo così per ottenere certificati tutti uguali, fotocopiati sulle stesse indicazioni, nei quali non sia possibile rintracciare nulla circa l'effettività delle prestazioni che hanno giustificato il rilascio della certificazione stessa. Si tratta del rischio tautologico, secondo il quale il certificato contiene né più né meno ciò che è scritto nei traguardi formativi fatti oggetto della norma. Come dire: "il tale è competente perché possiede tutti i requisiti della competenza".

Ma vediamo gli altri punti della disamina: il *valore* delle competenze. A tale proposito, il decreto afferma che «la Repubblica, nell'ambito delle politiche pubbliche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e del welfare, promuove l'apprendimento permanente quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale». Inoltre, indica il fine della sua azione: «promuovere la crescita e la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale acquisito dalla persona nella sua storia di vita, di studio e di lavoro, garantendone il riconoscimento, la trasparenza e la spendibilità».

Questa fraseologia un po' enfatica, in pura "eurolingua", indica in realtà la comparsa di un *nuovo diritto* che amplia e qualifica il tradizionale diritto allo studio, fino ad oggi la forma prevalente di accrescimento culturale prevista dagli ordinamenti degli stati democratici. Tale nuovo diritto si riferisce al "patrimonio culturale acquisito" dal singolo cittadino europeo, nella prospettiva della formazione lungo tutto il corso della vita. Quindi non si tratta di un concetto di cultura né accademico (ciò che insegnano le discipline fondate su una solida epistemologia), né etnografico (gli usi e costumi delle differenti popolazioni nei diversi contesti di vita, ed il loro senso profondo o "spirito generale" come lo chiamava Montesquieu), ma *finalistico e sociale*, ovvero una cultura posseduta in modo inequivocabile dal soggetto umano non visto in astratto, ma situato in un preciso contesto ricco di attori e ruoli, quindi aspettative, regole, ma anche problemi ed opportunità. Il "patrimonio culturale e professionale" comprende tutte

le qualità culturali che abilitano la persona umana ad un'azione intenzionale, relazionale, evidenziabile in "prestazioni", dotata di valore riconosciuto dagli altri attori. Il tema della cultura presenta quindi una curvatura di natura sociale, che privilegia l'azione; in forza di ciò – come abbiamo già visto – la persona è competente quando è giudicata in grado di mettere in atto azioni autonome e responsabili dotate di capacità di portare a termine compiti e risolvere problemi. È un concetto che assume una valenza sociologica che richiama l'insegnamento di Talcott Parsons per il quale l'individuo pone in atto nella vita sociale condotte motivate e guidate da un senso riscontrato nel mondo esteriore, attraverso un costante confronto con gli altri e con la propria coscienza. Il soggetto umano è pertanto un attore, un essere-nella-situazione; egli opera in modo razionale attivandosi nella lettura e nella pronta reazione ad un insieme di segni percepiti nel proprio ambiente (Parsons, 1987).

In questo modo, il concetto di cittadinanza viene ad espandersi rispetto alla concezione classica, che lo concentrava essenzialmente nella dimensione della partecipazione politica; l'introduzione del valore del patrimonio culturale e professionale agito dalla persona, e *debitamente* documentato, estende l'idea di cittadinanza comprendendo tutte le forme in cui la sua dedizione ad un compito e ad un'opera consente di migliorare la vivibilità della società e la sua stessa auto-realizzazione.

Emerge, peraltro, dietro a queste teorie, una sorta di "poetica sociale" un po' stucchevole ed un po' retorica, ma è anche chiaro che siamo di fronte ad un cambio culturale che riguarda in primo luogo le scuole e le accademie. È per certi versi il riflesso di un antiaccademismo che ha trovato ascolto nei sistemi istituzionali e che dovrebbe consentire all'Europa di conquistare un primato culturale nel mondo, sulla base di visioni non segnate dal pregiudizio politico che ha avuto, come tutti sanno, nel secolo scorso, esiti tragici di nazionalismo. Il cittadino europeo è abitante del mondo in quanto portatore di una visione altruistica, e capace in modo attendibile di adempiere a compiti e fronteggiare problemi di varia natura, immettendo in ciò che fa non solo operazioni efficaci ed efficienti, ma anche un senso elevato del vivere, quello reso possibile dalla tradizione culturale occidentale.

La *natura del sistema nazionale di certificazione delle competenze* consiste nel definire «le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e gli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, riferiti agli ambiti di rispettiva competenza dello Stato, delle Regioni e delle Province Autonome di Trento e di Bolzano, anche in funzione del riconoscimento in termini di crediti formativi in chiave europea». Si tratta di una struttura giuridico-istituzionale che viene montata, senza sapere ancora quali dimensioni e

quali pesi presenterà nel momento della sua stabilizzazione. Inoltre, tale sistema è esposto sul piano giuridico al ben noto fenomeno della conflittualità tra Stato e Regioni/Province Autonome, così come delineato in maniera esplosiva dalla legge costituzionale 3 del 2001 che, modificando l'art. 117, ha mutato profondamente la ripartizione delle competenze tra Stato e Regioni ed ha aperto un enorme contenzioso giuridico tra questi organi della Repubblica.

All'art. 3 vengono poi precisati i principi di riferimento del sistema:

a) l'individuazione e validazione e la certificazione delle competenze si fondano sull'esplicita richiesta della persona e sulla valorizzazione del suo patrimonio di esperienze di vita, di studio e di lavoro. Centralità della persona e volontarietà del processo richiedono la garanzia, per tutti i cittadini, dei principi di semplicità, accessibilità, trasparenza, oggettività, tracciabilità, riservatezza del servizio, correttezza metodologica, completezza, equità e non discriminazione;

b) i documenti di validazione e i certificati rilasciati rispettivamente a conclusione dell'individuazione e validazione e della certificazione delle competenze costituiscono atti pubblici, fatto salvo il valore dei titoli di studio previsto dalla normativa vigente;

c) gli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze, nel regolamentare e organizzare i servizi ai sensi del presente decreto, operano in modo autonomo secondo il principio di sussidiarietà verticale e orizzontale e nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e delle università, organicamente nell'ambito della cornice unitaria di coordinamento interistituzionale e nel dialogo con il partenariato economico e sociale;

d) il raccordo e la mutualità dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze si fonda sulla piena realizzazione della dorsale unica informativa di cui all'articolo 4, comma 51, della legge 28 giugno 2012, n. 92, mediante la progressiva interoperatività delle banche dati centrali e territoriali esistenti e l'istituzione del repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali;

e) l'affidabilità del sistema nazionale di certificazione delle competenze si fonda su un condiviso e progressivo sistema di indicatori, strumenti e standard di qualità su tutto il territorio nazionale».

Questi principi confermano che siamo di fronte ad un'estensione dei diritti formativi del cittadino, andando oltre la concezione tradizionale dei titoli di studio per aggiungere, almeno in un primo tempo, le certificazioni delle competenze. Inoltre, forniscono talune indicazioni che possono anche solo palesare la complessità delle operazioni necessarie alla definizione di tale sistema, che potrebbe configurarsi come una nuova struttura burocratica autoreferenziale, oppure un servizio ai cittadini che ne amplia e qualifica gli spazi di libertà.

Un sistema di carta?

Possiamo ora concentrarci sulla prima domanda: si tratta di un sistema di carta?

Il rischio è ben presente e si può cogliere vivamente nell'assenza, tra i documenti di certificazione, di spazi adeguati alla descrizione delle prestazioni o evidenze che dovrebbero comprovare la capacità della persona di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, le conoscenze ed abilità acquisite. Ovvero di ciò che fa sì che un certificato sia personale e non una replica sempre uguale a se stessa indipendentemente dai titolari, riprodotta all'infinito, dei risultati di apprendimento attesi. Purtroppo, il legislatore italiano, diversamente da quelli dei Paesi con cui ci confrontiamo sia in Europa che all'esterno di essa, si è limitato ad enunciati generali, le competenze, e ad elenchi di conoscenze ed abilità essenziali, ovvero gli "ingredienti" dell'azione competente, ma si è guardato bene dal definire le evidenze delle competenze stesse, ovvero le prestazioni reali ed adeguate, necessarie e sufficienti, che attestano l'effettiva capacità del soggetto nel saper fronteggiare compiti e problemi significativi e necessari, per poter essere giudicato competente.

Quindi, il punto non è nel vuoto del concetto di competenza (che pure non appare di facile comprensione), ma nella mancanza di una traduzione delle stesse in evidenze su cui i valutatori possano concentrarsi per esprimere il loro giudizio di *padronanza*.

Infatti, la definizione più accreditata è quella di Wiggins, uno degli autori più puntuali, con in più il dono della sinteticità, che afferma "si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa" (Wiggins, 1993, p. 24). Ma non si può fare questo senza concentrarsi sullo strumento della rubrica delle competenze, nella quale la competenza come enunciato generale viene tradotto in prestazioni che diventano successivamente il principale riferimento del processo di certificazione.

Si ricorda che tutte le certificazioni entrate in uso negli ultimi anni, si collocano nell'ambito della *accountability*, ovvero della certificabilità delle competenze. Esso indica il dovere di informare tutti gli interessati, interni ed esterni, su come l'istituzione certificante ha adempiuto alle responsabilità nei loro riguardi (Freeman - Rusconi - Dorigatti, 2007).

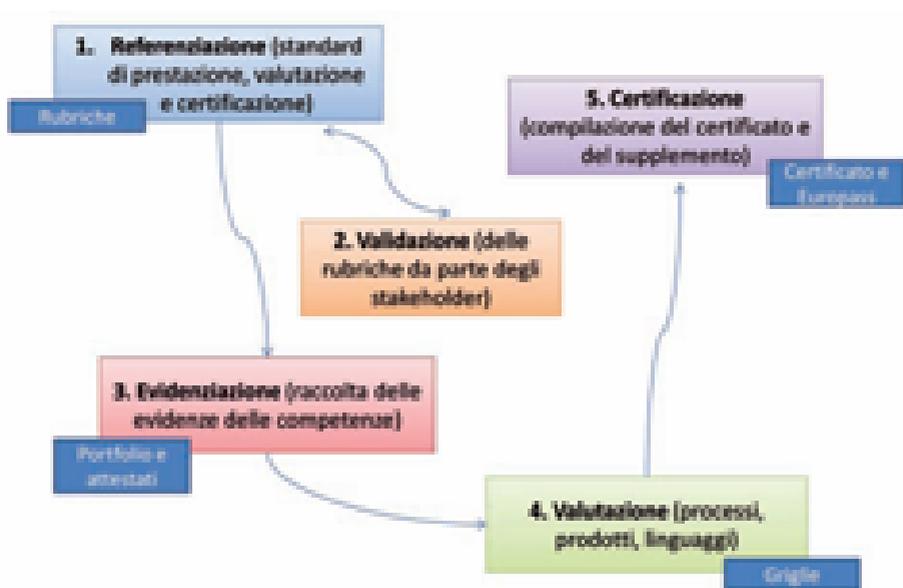
Il decreto 13/2013 non rivela traccia di ciò, e neppure della necessaria validazione che tali rubriche devono ricevere dagli *stakeholder*, ovvero i portatori di interessi chiamati in gioco. Si rinvia questo enorme punto critico ad un "Comitato tecnico nazionale" a cui sarà demandato il compito di elaborare le Linee guida. Sarebbe interessante sapere se il taglia-incolla dei traguardi formativi/risultati di apprendimento sarà considerato una modalità attendibile di certifica-

zione e, se no, quali fattori distintivi rendono un certificato davvero in grado di scrivere ed attestare il possesso di vere e proprie competenze personali.

In attesa di ciò, si avanza una proposta di metodo che risulta dal confronto fra vari progetti europei su questo tema⁷, dove la certificazione è vista come l'operazione conclusiva di un processo organico, razionale e condiviso tra le parti in gioco, il cui valore è pertanto di tipo sociale (non giuridico), definito secondo un percorso che prevede i seguenti passaggi tipici:

- 1) referenziazione,
- 2) validazione,
- 3) evidenziazione,
- 4) valutazione,
- 5) certificazione.

Ecco uno schema grafico che può rappresentare il percorso metodologico della certificazione:



Referenziazione: i risultati di apprendimento elaborati dall'autorità pubblica (competenze articolate in abilità e conoscenze), essendo meri enunciati, vanno tradotti in prestazioni reali, necessarie e sufficienti che, in quanto azioni e non

⁷ Si vedano i rapporti di ricerca internazionale nell'ambito del progetto Veneto sulle competenze di cui al sito http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=I_Progetti_FSE_per_la_descrizione_valutazione_e_certificazione_delle_competenze.

semplici argomenti o operazioni, sollecitano tutte le prerogative umane e si pongono nell'intreccio tra competenze culturali, professionali e di cittadinanza.

Si tratta quindi di elaborare, entro reti omogenee, le Rubriche delle competenze, che consentono di tradurre le competenze in evidenze (prestazioni) e di elaborare descrittori di padronanza di queste ultime sulla base dei livelli EQF.

Occorre poi definire le Linee guida per l'attestazione, valutazione (su gradi di padronanza) e certificazione.

Validazione: le rubriche devono essere condivise con gli organismi e gli attori interessati, che contribuiscono in tal modo ad attribuire loro valore sociale, fondato sul criterio di reciprocità:

1. le istituzioni scolastiche, formative ed accademiche che, collocandosi nel percorso di continuità, sono chiamate a garantire logica e coerenza dell'apporto reciproco secondo il metodo della progettazione "a ritroso";
2. gli stakeholder, soprattutto le imprese e le associazioni professionali, che sono chiamati ad attribuire valore di occupabilità alle competenze professionali.

Le rubriche validate sono soggette a revisione periodica sulla base di proposte di miglioramento e di innovazione avanzate dai vari soggetti in gioco.

Evidenziazione: le evidenze delle competenze (ovvero i vari prodotti ed attestati che mostrano in che modo il candidato ha saputo fronteggiare e portare a termine i compiti necessari e sufficienti indicati dalle rubriche, e risolvere i problemi in essi presenti), vanno raccolte sistematicamente entro il portfolio personale. Questo viene presentato alla commissione valutatrice come prova della candidabilità del titolare al certificato. Le evidenze debbono essere attestate da organismi che condividono le linee guida, diversamente occorre procedere con prove di valutazione ad hoc. Il processo di evidenziazione si conclude quando il materiale raccolto è giudicato soddisfacente rispetto all'elenco previsto nelle rubriche delle competenze.

Valutazione: consiste nell'esprimere un giudizio di padronanza del candidato, in base ad un profilo di riferimento. Il criterio di base è rappresentato dall'attendibilità: ciò richiede di porre l'attenzione a prestazioni reali ed adeguate che attestino la capacità del candidato di agire con ciò che sa in riferimento a compiti-problemi tendenzialmente complessi in base al livello EQF del certificato e dell'eventuale titolo di studio. La valutazione è tendenzialmente olistica, e quindi privilegia l'unitarietà dei fattori in gioco:

1. I fuochi dell'analisi: prodotti, processi, linguaggi.
2. Le dimensioni dell'intelligenza (cognitiva, affettivo-relazionale, pratica, sociale, metacompetenza).

Si tratta, come si è visto, di una metodologia essenziale dei passaggi che portano ad una certificazione attendibile.

Il pericolo – sempre presente, ma soprattutto in questa fase iniziale – che tutto il processo delle competenze si traduca in un mero “giro di carta” si batte puntando decisamente su:

- la *sussidiarietà* che consiste nel riconoscere ed assistere i vari attori circa la loro autonoma responsabilità nel dare risposte adeguate alle esigenze delle persone e delle organizzazioni, piuttosto che creare una sovrastruttura burocratica imposta dall’alto e pertanto vissuta come un’ulteriore imposizione;
- la *concretezza* che impone la verifica della “buona convenienza” del sistema delle competenze dentro i processi della realtà, unica via capace di convinzione effettiva e duratura;
- la *dinamicità* che suggerisce di favorire il flusso dei processi in atto piuttosto che frenarli, proponendo un approccio rigoroso e nel contempo fluido, continuamente migliorabile, rimanendo sempre entro i limiti di un approccio modesto e ragionevole;
- la *premiabilità*, un criterio decisivo per il successo del sistema: il bene della nostra società è rappresentato da tanti formatori, insegnanti, studenti, imprenditori, operatori pubblici e privati che svolgono la propria attività con passione e senso del lavoro ben fatto per il bene di tutti. Il premio è il riconoscimento pubblico del valore di questo contributo ed indica un esempio da seguire alla collettività.

Un sistema di addomesticamento tecnico della gioventù?

Una volta reso concreto il sistema, ponendolo con i piedi per terra, al riparo dal pericolo del *certificazionismo* ovvero delle competenze di carta, bisogna chiederci se siamo di fronte ad un’operazione che qualifica effettivamente la libertà delle persone, o se invece le imprigiona in una nuova gabbia d’acciaio che ne conculca le possibilità effettive di realizzazione.

Il primo elemento critico si riscontra nell’enfasi sulle prestazioni piuttosto che sulle qualità spirituali e morali della persona. Si tratta di un limite effettivo di tutta la tematica delle competenze, definito in gergo con le espressioni “prestazionismo” e “performativismo” che indicano lo spostamento del focus del valore di ciò che si intende per competenza: dalla persona che opera ai risultati evidenti del suo agire. Se portata all’estremo, questa tendenza potrebbe portare ad una nuova reificazione che trasforma gli uomini in oggetti trattabili con le stesse prerogative delle cose: misurazione, manipolazione, commercializzazione. L’antidoto a questo pericolo consiste nel concepire la competenza come una qualità umana che si pone tra la potenza e l’atto e non solo nel contesto di quest’ul-

timo. E che retroagisce sulla persona in quanto contributo al miglioramento della sua vita nel senso della libertà e della coscienza del suo essere nel mondo. Il criterio fondamentale che giustifica un sistema umano delle competenze è rappresentato dalla centralità delle persone in quanto soggetti dotati di capacità buone e di talenti propri non intesi solo come possibilità di azione, ma anche di contemplazione. La dimensione dell'azione è così espressa da Dewey: la «chiave della felicità è lo scoprire che cosa uno è adatto a fare e il dargli l'opportunità di farlo» (2004, p. 341). Quindi, compito di una società democratica è sollecitare la mobilitazione dei talenti perché le persone diventino competenti. La competenza, infatti, non è un oggetto, ma definisce una qualità delle persone, in quanto capaci di affrontare sfide e problemi in modo autonomo e responsabile. Occorre uno sforzo sistematico e integrato, da parte di tutta la società, per indicare le caratteristiche dell'agire competente, fornire ad ogni cittadino la possibilità di cimentarsi, consentire a ciascuno di vedere riconosciute le proprie qualità.

Ciò richiede l'ampliamento delle opportunità di accesso alle esperienze formative⁸, specie quelle basate sulla strategia dell'alternanza, la riduzione dei tempi di studio⁹ e di transizione, la possibilità di mettersi/rimettersi in gioco a fronte di opportunità reali di lavoro, la circolazione del certificato delle competenze personali nei processi di selezione e di ingresso.

Inoltre, ed è la seconda dimensione, per evitare il pericolo di riduzione della persona alle sue prestazioni sociali, occorre attribuire rilevanza alle virtù morali dell'uomo come essere sociale, e quindi non solo agli esiti dei suoi comportamenti. Infine, nel considerare la relatività dell'azione umana, ponendola in un stretto rapporto con l'*otium* degli antichi, che indicava il tempo lontano dai *negotia*, gli affari e dalla vita politica, in cui la persona si può dedicare alla speculazione intellettuale, all'amore della cultura per sé, quella gratuita, al gusto dell'arte, una sorta di dolce riposo della mente, uno spazio libero dagli impegni ufficiali proprio della *domus*, la dimensione privata del cittadino. Ma anche alla *contemplatio* dei cristiani, le occasioni che consentono alla persona di elevare la propria anima con ciò che è bello, buono e giusto, innalzandosi così nella relazione con Dio.

È ciò che in altri termini afferma ancora Dewey: «Uno deve avere esperienze, deve vivere, se la sua arte deve essere qualcosa di più di un risultato tecnico. Egli non può trovare l'argomento della sua attività artistica nella sua arte; questa deve essere un'espressione di quel che egli soffre e gode in altre relazioni, e questo dipende a sua volta dalla prontezza e dalla vivezza dei suoi interessi. Ciò che

⁸ È nota la grave carenza di possibilità di formazione per gli adulti, anche quella connessa ai titoli di studio.

⁹ Il nostro sistema educativo, rispetto ai Paesi con cui ci confrontiamo, estorce ai giovani un anno in più per il diploma e uno-due per la laurea.

è vero per un artista, è vero anche per qualsiasi altra forma speciale di attività». (Dewey, 2004, p. 341).

Integrando con la seguente frase di Marc Fumaroli il quale propone, per fronteggiare la sfida dell'educazione dell'uomo moderno, estraniato dalla natura e provvisto di protesi comode, la prospettiva di una «riconciliazione con il passato, che non sia di consumo turistico, ma un insegnamento a vedere più chiaro nella natura umana e a trovarvi un principio di prudenza e di amore della bellezza» (Fumaroli, 2011, p. 725).

Un nuovo slancio educativo?

Il punto centrale del sistema delle competenze è costituito dalla sua esclusiva considerazione in quanto costruito tecnico, tacendone l'aspetto etico e civile, ovvero il fatto che si intende mirare ad un nuovo slancio circa l'opera educativa nel nostro tempo. Vi è uno sguardo eccessivamente dimesso, disincantato, metodologico in senso prestativo, ragione per cui gli insegnanti, i principali interlocutori ed attori di questo sistema, finiscono per sentirlo estraneo, addirittura minaccioso.

Ciò deriva anche dal dibattito teorico relativo alla certificazione; esso con una certa semplificazione può essere distinto in due ampie categorie: da un lato troviamo coloro che la concepiscono come un *processo meccanico* tendente ad attestare singoli apprendimenti ciascuno dei quali strettamente corrispondente ad una specifica parte del processo formativo: è il caso della pratica delle unità formative capitalizzabili - Ufc (Bresciani, 2012), un modello caratterizzato da mansioni definite con precisione in modo prescrittivo, e quindi organizzate in senso gerarchico attraverso linee di comunicazione e comando, in chiave palesemente tayloristica (Morgan, 1999, p. 40). Dall'altro troviamo pratiche certificative dal *carattere formativo* basate sul concetto di competenza come entità complessa che pone in luce la padronanza del soggetto nell'affrontare adeguatamente una particolare categoria di compiti-problema collocati entro un preciso contesto organizzativo. In tal senso, la certificazione mira a sollecitare un approccio per competenze e quindi a superare una metodologia eccessivamente centrata sulla didattica disciplinare per trasferimento di nozioni ed abilità, aprendo la strada ad una formazione più autentica in cui la persona è chiamata a confrontarsi con situazioni reali che sollecitano la sua attenzione, responsabilità e attivazione al fine di giungere ad una soluzione idonea e soddisfacente. Tali competenze della persona sono dimostrate dalla natura dei problemi fronteggiati, dalla metodologia di intervento, dalla capacità di superare crisi e difficoltà, dalla riflessione discorsiva sulle esperienze attraverso un linguaggio pertinente ed in grado di evi-

denziare tutti gli aspetti in gioco e quindi di “dimostrare” concretamente l’effettivo possesso del sapere (Franchini - Cerri, 2005).

L’approccio per competenze può rappresentare uno dei filoni in grado di rilanciare l’importanza dell’educazione nella nostra società tentata dallo scetticismo e dalla disillusione. È necessario uscire dalla decadenza del sistema educativo, ponendo ad esso una meta di alto profilo culturale: passare dalla mera ripetizione delle conoscenze alla cultura come conquista, scoperta, responsabilità. «Prima che luogo di acquisizione di conoscenze e di capacità, la scuola è luogo dove nasce l’amore del sapere (*filosofia*), la gioia ed il gusto di imparare e di fare da sé»¹⁰.

L’idea di competenza non deve essere ridotta ad un atto compilativo, ma richiede la riappropriazione da parte degli organismi formativi del loro compito educativo: lavorare per competenze significa favorire la maturazione negli allievi della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che gli si presentano, capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune e consapevoli di partecipare ad un processo comune di crescita culturale.

Ciò richiede una didattica basata su situazioni di apprendimento reali, attive, coinvolgenti, interdisciplinari, una valutazione attendibile fondata su prestazioni reali e adeguate, il coinvolgimento del contesto sociale nel qualificare il processo di crescita degli studenti.

In questo senso, la prospettiva delle competenze può rilanciare il valore fondamentale di ogni operazione formativa: porre innanzitutto l’accento sugli allievi, comunicando loro il più alto apprezzamento in quanto li si considera capaci di scoprire il mondo, come scrive Albert Camus ne *Il primo uomo*: «No, la scuola non offriva soltanto un’evasione dalla vita in famiglia. Almeno nella classe del Sig. Bernard appagava una sete ancor più essenziale per il ragazzo che per l’adulto, la sete della scoperta. Certo, anche nelle altre classi s’insegnavano molte cose, ma un po’ come s’ingozzavano le oche. Si presentava loro un cibo confezionato e s’invitavano i ragazzi ad inghiottirlo. Nella classe del sig. Bernard, per la prima volta in vita loro, sentivano invece di esistere e di essere oggetto della più alta considerazione: li si giudicava degni di scoprire il mondo».

¹⁰ <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/gimpins.html>

Bibliografia

- ARENDT H., *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1999.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- BORGES J.L., *L'artefice*, Adelphi, Milano, 1999.
- BRESCIANI P.G., *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- BRUNER J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1999.
- CAMUS A., *Il primo uomo*, Bompiani, Milano, 2001.
- CNOS-FAP, *Linee guida sulla progettazione formativa di percorsi di Istruzione e formazione professionale. Un manuale per i formatori*, Pio XI, Roma, 2012.
- COMOGLIO M., *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti pedagogici» 49 1, 2001, p. 93.
- DEWEY J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano, 2004.
- FRANCHINI R. - CERRI R., *Per un'istruzione e Formazione Professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- FREEMAN R.E. - RUSCONI G. - DORIGATTI M. (a cura di), *Teoria degli stakeholder*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- FUMAROLI M., *Parigi - New York e ritorno. Viaggio nelle arti e nelle immagini*, Adelphi, Milano, 2011.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 2000.
- MAZZEO R., *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento, 2005.
- MORGAN G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- NICOLI D., *Il lavoratore coinvolto*, Vita e Pensiero, Milano, 2009.
- NOVAK J.D., *Imparando a imparare*, SEI, Torino, 2005.
- ORWELL G., *1984*, Mondadori, Milano, 1985.
- PELLERER M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 2004.
- PARSONS T., *La struttura dell'azione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1987.
- SMITH M. - ROBERTSON I., *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*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- VYGOTSKIJ L.S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1987.
- WENGER E., *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London, 1998.
- WIGGINS G., *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, CA: Jossey-Bass, San Francisco, 1993.
- WHITEHEAD A.N., *Il fine dell'educazione e altri saggi*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.