

## Competenze: sistemi in dialogo

## Skills: dialoguing systems

FEDERICO BATINI

Il contributo presenta una ricerca azione tesa ad indagare quali possano essere pratiche e linguaggi comuni necessari a consentire la transizione da un sistema all'altro dei soggetti in apprendimento, all'interno di un percorso di formazione per docenti del sistema dell'istruzione, dell'IDA (istruzione degli adulti), della formazione professionale. La ricerca-azione si è svolta all'interno di un progetto teso a sviluppare modalità di valutazione delle competenze (con ovvia retroazione su una didattica coerente). L'azione formativa si è svolta in più zone della Provincia di Grosseto (progetto Cer.co). Il progetto, realizzato attraverso la particolare modalità formativa dei circoli di studio, in cui agli incontri con esperti si alternano momenti di scambio ed autoformazione ha valorizzato lo scambio intragruppo ed intergruppo tra i docenti dei differenti sistemi sino a condividere modalità e capacità di progettare la didattica e gli strumenti di valutazione per competenze. L'esito è stato quello dell'avvio di un alfabeto e una strumentazione comuni, sul territorio, tali da consentire una maggiore leggibilità e permeabilità dei sistemi tra loro.

*This paper presents a research activity aimed to investigate what common languages and practices may be necessary to enable the learners to perform the transition from one system to another in the field of training courses for education systems, AE (adult education), vocational training teachers. The research/action was carried out as a part of an internal project aimed at enhancing the development of appraisal skills (with an obvious feedback on the teaching), which took place in several areas of the Province of Grosseto (project Cer.co). The project was undertaken in a particular mode of formation called study circles, where meetings with experts alternate with moments of exchange and self-training. Thanks to that, it has enhanced intra-and inter-exchange between teachers of different educational systems up to sharing know-how and ability to design and project teaching and skills assessment tools. The outcome has been a common alphabet and instrumentation on the territory, enabling a greater permeability among different systems.*

**Parole chiave:** competenze di base, ricerca azione, programmazione, progettazione, valutazione, istruzione, formazione e lavoro

**Key words:** basic skills, action research, planning, design, assessment, education, training and employment

*Non ho mai insegnato nulla ai miei studenti;  
ho solo cercato di metterli nelle condizioni migliori per imparare.*  
(Albert Einstein)

## 1. Introduzione

Le competenze costituiscono, senza dubbio uno dei costrutti più pervasivi, un “concetto-valigia” all’interno del quale si sono succedute centinaia di definizioni e di sguardi, ora “apocalittici”, ora “integrati” (Le Boterf, 1990; 2008; Pellerey, 2004)<sup>1</sup>. Come è noto con differenti velocità e con lentezze burocratiche i differenti sistemi di istruzione e formazione si stanno adeguando alle richieste dell’Unione Europea e dei ns. Ministeri in ordine alla ridefinizione dei risultati attesi di apprendimento (Galliani, Zaggia, a cura di, 2011) in termini di competenze (seppure non sia affatto scontato che se ne sia compresa la complessità e l’articolazione multireferenziale). Il processo di adeguamento sta avvenendo ora con approccio top-down (è il caso del noto decreto ministeriale 139 del 22 agosto 2007 con l’introduzione delle sedici competenze di base e delle otto competenze chiave nel sistema di istruzione di secondo grado<sup>2</sup>) ora bottom-up (come le decine e decine di sperimentazioni avvenute in singoli istituti di istruzione o la sperimentazione più massiva avviata da alcune Amministrazioni Provinciali o Regionali). Il problema si è posto con maggior forza e coerenza negli snodi in cui i sistemi entrano in dialogo (è il caso delle certificazioni di competenza a sedici anni per i ragazzi/e laddove decidano di transitare dal sistema di istruzione a quello della formazione professionale, è il caso dell’IDA, è il caso del tanto contestato “test di conoscenza della lingua italiana per stranieri”), situazioni nelle quali la reciproca comprensione, la leggibilità, la trasparenza di obiettivi, didattiche e valutazioni tra differenti sistemi appare imprescindibile. Si è creduto pertanto di rintracciare, all’interno di questo progetto di ricerca-azione formativa, nelle competenze un costrutto che costituisca un valido supporto, seppur provvisorio e perfezionabile, seppur non scevro da problemi ancora aperti (Batini, Gadotti, Mayo, Reggio, Surian, 2008; Batini, Del Sarto, Perchiazzi, 2007), al dialogo tra sistemi e tra i sistemi e i soggetti che li abitano e di rispondere così a un problema professionale evidenziato dai docenti (come si valutano le competenze?) allargando la questione sino ad investire la ridefinizione degli obiettivi in termini di risultati di apprendimento (espressi anche tramite il costrutto delle competenze) e, di conseguenza, la didattica, nel precipuo interesse di tutti i discenti.

- 1 L’espressione fa riferimento al titolo di un noto saggio di Umberto Eco (Eco U., 1964, *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani) e indica, appunto, come vi sia stata, almeno inizialmente, una divisione tra coloro che hanno sostenuto le competenze in modo molto forte, vedendo in quel costrutto il superamento di una serie di mali endemici e, probabilmente, assegnandogli un “potere” che non avevano e altri che invece le hanno demonizzate, spesso mal interpretandole, vedendo, specie nel sistema di istruzione, nelle competenze medesime una sorta di “genuflessione” della scuola al mondo del lavoro e della produzione (da notare come in Italia a questo equivoco abbiano contribuito, inconsapevolmente, attori e rappresentanti dei comparti produttivi che hanno ritenuto di poter “indicare” alla scuola, le competenze obiettivo). Il problema, seppur non del tutto risolto, è oggi fortemente attenuato e le posizioni, da una parte e dall’altra, paiono più sfumate.
- 2 L’applicazione del quale disegna, come spesso accade, una carta geografica a “macchie di leopardo” nella penisola italiana.

## 2. Contestualizzazione

Cer.co è un acronimo che sta per “Certificatori di Competenze”, è il titolo di un progetto che è stato presentato nel marzo 2010 in risposta ad un bando dell’Amministrazione Provinciale di Grosseto relativo all’asse IV, Capitale Umano (POR Ob. 2, F.S.E. 2007-2013, Regione Toscana), con la nuova formula dei circoli di studio (Batini, 2008; Batini, Capecchi, a cura di, 2005)<sup>3</sup>. La ricerca azione che viene qui presentata si è svolta all’interno di un percorso di formazione con logica mista tra formazione in aula con esperto e il 50% del monte orario dedicato all’autoapprendimento collettivo. Il percorso si rivolgeva a docenti del sistema dell’istruzione, dell’IDA, della formazione professionale. Il tema del percorso formativo era la valutazione e la didattica per competenze, all’interno di un progetto multi aula svoltosi nel territorio provinciale di Grosseto (i gruppi-aula coinvolti erano 4). La parte corsuale si è svolta ad Arcidosso, Grosseto, Follonica, Orbetello, per un impegno orario di 24 ore in presenza per ciascun gruppo (articolate in dodici ore di lezione e dodici ore di autoapprendimento).

L’input per la redazione del progetto è venuto da parte di istituti di istruzione attivi come CTP che si sono trovati allo snodo tra diversi sistemi in ragione del loro ruolo nei confronti degli adulti in genere e degli immigrati più in particolare. Era previsto dal progetto anche un seminario finale che presentasse i risultati e gli strumenti costruiti nel progetto. L’azione sul campo vera e propria ha avuto inizio nel febbraio 2011 per concludersi, con il seminario finale (che ha integrato i diversi gruppi in un solo incontro svoltosi a Grosseto, presso l’Istituto Einaudi), nel settembre 2011.

L’obiettivo che era assegnato agli esperti individuati era quello di aumentare il dialogo e la leggibilità reciproca dei sistemi tramite lo sviluppo nei docenti degli stessi sistemi della cultura delle competenze, di un linguaggio e di strumenti comuni in ordine alla valutazione e certificazione delle competenze partendo dalle pratiche in uso e dalle conoscenze possedute dai docenti dei diversi sistemi partecipanti. I docenti impegnati hanno concordato, con il coordinatore, gli obiettivi da raggiungere e il metodo didattico da utilizzare nello svolgimento della parte di aula condotta dal docente stesso e quali potessero invece essere i compiti e i materiali da assegnare per le fasi di autoapprendimento. La ricerca si inserisce proprio in questo orizzonte di condivisione, vi trova ragione e ne “approfitta” come strumento di rilevazione. L’approccio usato, coerentemente agli assunti della riflessività professionale (Schön, 1993; Schön, 2006) ha indagato prima le pratiche ed i saperi espliciti e impliciti (cfr. paragrafi successivi) per poi fornire elementi aggiuntivi (spiegazioni, definizioni, analisi di pratiche) che potessero implementare quanto già noto e “correggere” eventuali distorsioni, favorendo anche processi di negoziazione reciproca sia dei significati che delle procedure facilitati dall’averne, nel congegno formativo, momenti già esplicitamente dedicati all’autoformazione e, dunque, al confronto.

Il bisogno di trasparenza e di comunicazione tra sistemi trova il proprio riferimento, senza dubbio, nell’EQF (*European Qualification Framework*<sup>4</sup>) che, come argomenta Paparella, non è

3 I circoli di studio sono stati, infatti, rivisti rispetto al modello originario proprio in occasione di questo bando (coerentemente con la programmazione del POR 2007-2013 della regione Toscana) assumendo uno scopo maggiormente formativo e meno di inclusione sociale (pur conservando il carattere “non formale” dell’intervento), più teso allo sviluppo di competenze e meno all’aggregazione di soggetti sulla base di interessi comuni che aveva costituito la “cifra” iniziale del modello dei circoli di studio.

4 L’EQF è una sorta di dispositivo di traduzione – una griglia di conversione e lettura – che consente di mettere in relazione e posizionare, in una struttura a otto livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati

soltanto un dispositivo che consente la reciproca leggibilità dei sistemi, utile solo a “garantire trasparenza, mobilità, riconoscimento delle qualifiche e delle competenze, né può essere adoperato per negoziare un gradino in più o uno in meno nel confronto internazionale dei corsi di studio, perché punta principalmente a definire e ad espandere gli spazi di apprendimento, affinché ciascuno possa giocare la propria formazione in termini di massima dinamicità e massima flessibilità” (Paparella, 2011, p. 45). Assumendo questo orizzonte la ricerca azione si è snodata tenendo l’attenzione ferma in direzione delle opportunità che un sistema integrato può consentire agli utenti finali e cercando di riportare il lavoro dei corsisti sempre in quella direzione che essi stessi hanno fatta propria ed adottata condividendola.

### 3. La metodologia impiegata

La ricerca si è svolta facendo riferimento al paradigma della ricerca azione<sup>5</sup>, ma ispirandosi anche al metodo del gruppo nominale<sup>6</sup>. L’assunto di base era infatti quello di favorire l’implementazione di un linguaggio e di pratiche comuni rispetto alle “competenze” dei docenti dei diversi sistemi, partendo, tuttavia, dalla rilevazione delle pratiche attuali e quelle potenziali/possibili in un’ottica di dialogo, confronto e al fine di rendere possibili le transizioni degli utenti tra i sistemi medesimi. Il confronto tra i partecipanti, anche al di là della presenza degli esperti (che hanno comunque offerto anche un supporto a distanza per gli incontri denominati “in autoapprendimento” ove era prevista la sola presenza del tutor di aula come supporto/facilitazione agli utenti). Fondamentale si è rilevato condividere i diversi step rag-

ecc.) rilasciati nei Paesi membri; il confronto si basa sugli esiti dell’apprendimento. Si tratta di una griglia che agisce su un livello “meta”, ovvero gli Stati membri sono chiamati (non obbligati) a rileggere i propri sistemi di istruzione e formazione, in modo tale che ci sia un collegamento tra i singoli sistemi nazionali di riferimento per i titoli e le qualifiche e il Quadro europeo EQF. L’EQF non riproduce né duplica, a livello europeo, i sistemi nazionali, e non rende omogenei titoli e qualifiche a livello europeo, ma in quanto servizio principalmente ai cittadini, consente loro di ripensare e progettare i propri tragitti formativi in una dimensione travalicante i confini degli stati nazionali, spesso troppo angusti nella società attuale.

- 5 Ci riferiamo, qui, alla definizione classica di ricerca azione secondo la quale essa viene definita attraverso due concetti fondanti: la ricerca deve essere al contempo anche intervento (come viene indicato dalla stessa denominazione); il secondo concetto fondante è che l’apporto degli scienziati sociali può servire come guida, supporto e facilitazione, ma il lavoro di diagnosi e cambiamento deve essere gestito dai cittadini stessi che compongono la comunità sulla quale si interviene. La spiegazione di questa idea risiedeva nella famosa “teoria del campo”, secondo la quale il comportamento dei soggetti viene influenzato da un campo di forze psicologiche che lo circondano. Quando un ricercatore penetra in questo campo, non compie soltanto un atto conoscitivo, ma, con la sua presenza e le sue azioni diventa, anche, un fattore di mutamento del campo e dunque un elemento che stimola il cambiamento del comportamento dei soggetti che ne sono all’interno. La teoria (o discorso teorico) pertanto non costituisce il punto di partenza (come per esempio in un percorso *top down*) e neanche il punto di arrivo. La teoria trova il suo posto nel momento in cui si riflette sulla prassi. I risultati delle attività di teorizzazione contribuiscono direttamente ad informare i tipi di cambiamento o innovazione da introdurre o decisioni da adottare nella situazione concreta in oggetto. Gli ovvi riferimenti sono a Kurt Lewin che sviluppò, nella seconda metà degli anni ‘40 del secolo scorso, il metodo dell’action research (denominata poi, in alcuni casi con sfumature o differenze più marcate di significato, ricerca-attiva, o ricerca partecipata, o ricerca-intervento o ricerca-azione) attraverso il quale furono portate avanti oltre 50 ricerche nel campo della devianza giovanile, dell’autovalutazione di una comunità, della discriminazione, dell’appartenenza, della integrazione e molte altre.
- 6 In un gruppo nominale dato un tema si richiede ad un gruppo di soggetti di scrivere le proprie idee su un foglio anonimo, questi fogli verranno poi raccolti e, pur mantenendo anonimi gli autori, verranno resi pubblici i contenuti. Successivamente a questa “condivisione” si richiede, agli stessi soggetti, di formulare nuove idee (usufruendo così dello scambio reciproco avvenuto nella fase intermedia).

giunti (proprio come avviene, con i successivi momenti di condivisione, in un gruppo nominale) all'interno di ogni gruppo e tra i gruppi e le azioni di confronto svoltesi tra i tre esperti che guidavano i differenti gruppi (4 gruppi) in formazione. La documentazione di ogni fase, grazie anche all'impiego di una mailing list di gestione didattica (e di rilevazione) ed alla fattiva collaborazione dei tutor, ha consentito di operare davvero in una logica di ricerca azione, mediante il continuo coinvolgimento dei partecipanti nella definizione e ridefinizione del/dei problemi presenti e delle piste di soluzione.

I risultati finali, ma non definitivi, sono costituiti dagli elaborati di progettazione (comprensivi dei dispositivi di valutazione) per competenze dei partecipanti redatti sia in forma grupppale durante i momenti di autoformazione previsti nella fase formativa, sia nel corso dei lavori di gruppo del seminario finale<sup>7</sup>. Le strumentazioni atte alla rilevazione ed i descrittivi delle competenze hanno richiesto il riferimento a paradigmi di tipo narrativo (Batini, Giusti, a cura di, 2010; Batini, 2011) almeno come transizione tale da consentire poi una verbalizzazione (o redazione) con un linguaggio adeguato all'oggetto culturale. Tra i guadagni della ricerca azione va dunque sicuramente rubricata la capacità di “parlarsi” tra attori di differenti sistemi, con un linguaggio veicolare comune e l'aver acquisito le prime abilità progettuali in ordine alla didattica e valutazione per competenze<sup>8</sup>.

Occorre precisare che i circoli di studio previsti dal Bando sul quale è stato presentato il progetto Cer.co, pur facendo riferimento al congegno formativo del “circolo di studio”, conservavano, dei circoli propriamente detti solo alcune delle caratteristiche (in specifico il carattere non formale dell'intervento, il monte orario rilevante dedicato all'autoformazione, costituente la metà dell'orario previsto per ogni gruppo, da svolgersi con il supporto di un tutor facilitatore) ma ne perdevano altre fondamentali, come, ad esempio, la scelta del tema da trattare effettuata dai partecipanti stessi e la composizione dei gruppi sulla base di un interesse comune<sup>9</sup>. La scelta operata dalla Regione Toscana è stata, infatti, nella programma-

7 Ovviamente per comprendere ciò che era avvenuto è stato necessario anche confrontare le produzioni iniziali con quelle finali (verifica ex ante versus ex post), confronto a proposito del quale si propone un esempio nelle pagine successive del contributo.

8 Tra gli attori dei differenti sistemi coinvolti è emersa anche la necessità di un'azione culturale su questi temi, come sarà chiaro nei paragrafi successivi.

9 Come anticipato nella nota 1 infatti questo Bando prevedeva per i circoli medesimi differenze notevoli rispetto al modello classico: *Il circolo di studio è un'attività fatta non solo per la gente, ma attraverso la gente. Esso rappresenta un metodo che deve consentire alla gente di tener vivo e far crescere l'impegno e la capacità di creare vita e cultura.* (Oscar Olsson fondatore dei circoli di studio). I circoli di studio infatti, nella loro versione classica, sono una modalità molto interessante per incentivare la cittadinanza attiva. Si tratta di piccoli gruppi di persone (dodici persone maggiorenni, per ogni circolo) che si riuniscono sulla base del comune interesse per un argomento (e, proprio sulla base dell'interesse da loro espresso vengono aggregati). Il circolo, solitamente articolato in una decina di incontri, è teso dunque a favorire il confronto e la discussione sull'argomento medesimo. Il gruppo è seguito, in tutti gli incontri, da un tutor e può servirsi di un esperto sull'argomento in questione sino ad un massimo di 15 ore (sulle 30 totali che costituiscono l'attività complessiva di un circolo). Un circolo di studio ha l'intenzione di creare legami, reti di relazione, modalità innovative di apprendimento reciproco in modo che i partecipanti divengano risorsa l'uno per l'altro. L'esperienza dei circoli di studio ha preso avvio circa 100 anni fa in Svezia, dove, certo stimolati dalle circostanze ambientali, piccoli gruppi di persone hanno cominciato a riunirsi durante le lunghe notti dell'inverno artico attorno ad uno scopo condiviso: l'apprendimento. Nell'epoca della quale stiamo parlando le occasioni di apprendimento erano senz'altro minori di oggi e indissolubilmente legate da una parte al sapere accademico, dall'altra al mondo del lavoro. Si imparava a scuola, si imparava in bottega. I circoli di studio hanno rappresentato e rappresentano un punto di rottura in tale contesto. Documentazione completa sui circoli di studio e sulle principali esperienze realizzate in Toscana, prima delle modifiche ricordate in nota 1 e nel testo, si possono trovare nel sito: [www.pratika.net](http://www.pratika.net) (area risorse gratuite).

zione 2007-2013 del FSE, quella di assegnare anche alle azioni non formali, tra le quali i circoli di studio rientrano, finalità esplicitamente legate al mondo del lavoro e all'aggiornamento professionale (sotto l'etichetta di "cultura del lavoro").

#### 4. Un "diario" della formazione (e della ricerca)

L'approccio didattico scelto è stato quello di condividere un alfabeto comune a partire dalle conoscenze ed esperienze dei partecipanti, provenienti dai differenti sistemi (istruzione, istruzione degli adulti, formazione professionale).

Il dialogo nei gruppi è partito dalle occasioni di certificazione delle competenze con le quali si sono incontrati/scontrati, occasioni che sono rubricabili nelle seguenti<sup>10</sup>:

- gli attori provenienti dal sistema della formazione professionale hanno avuto l'obbligo di confrontarsi con il SRC (sistema regionale delle competenze) messo in campo dalla Regione Toscana, rispetto al quale si è notato un atteggiamento ambivalente (interesse per gli input che un sistema per competenze offre in fase di progettazione dei percorsi formativi, atteggiamento fortemente critico nei confronti dei complessi dispositivi tecnici messi in atto dai decisori politici e un giudizio negativo piuttosto condiviso circa la qualità della formazione offerta nella fase di cambiamento). Da questa esperienza hanno maturato l'esigenza di apprendere a strutturare non soltanto prove finali (esami ed altro) centrate sulle competenze obiettivo, ma anche a ripensare la didattica con fini non soltanto dichiarativi (la redazione dei progetti nei nuovi formulari o la documentazione finale da produrre) ma anche di facilitazione dell'apprendimento (ponendo il problema di un notevole conflitto laddove la formazione è ancora centrata su modalità formali/frontali e le prove tentano di rilevare le competenze, mentre i "formulari" in cui si redigono i progetti e le norme regionali sulla scelta dei docenti presentano contraddizioni sia a livello di logica di impianto, sia di terminologia utilizzata);
- gli attori provenienti dal sistema dell'IDA si sono trovati a dover certificare, quasi improvvisamente, in conseguenza del Decreto del 4 giugno 2010 - Ministero dell'Interno. "Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo n. 286/1998", i livelli di competenza d'uso dell'italiano, per i richiedenti un permesso di soggiorno di lunga durata, andando incontro a numerosissimi problemi di interpretazione della loro funzione (in estrema sintesi si possono semplificare in: occorre correggere la grammatica o occorre focalizzarsi sulla dimostrazione di comprensione e sulla capacità di farsi capire?). In coloro che avevano un'esperienza rilevante come insegnanti nell'istruzione con la popolazione adulta i problemi sono stati, tuttavia, minori in quanto già abituati a proporre una didattica legata alla vita quotidiana e dunque a focalizzarsi sulle competenze d'uso;
- gli attori provenienti dal sistema di istruzione si sono posizionati, invece, come i meno esperti: il loro incontro con le competenze è, infatti stato molto blando (nonostante il Decreto Ministeriale del 22 agosto 2007, n. 139 "Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione" preveda che le competenze obiettivo riguar-

10 Per questa specifica attività iniziale è stato usato il focus group centrato sul racconto delle esperienze di certificazione (e delle procedure e modalità seguite) delle competenze di ciascuno dei partecipanti. L'analisi delle note su campo è stata triangolata con Elisabetta Batini e Simone Cini che qui ringrazio.

dino tutti gli istituti scolastici di istruzione secondaria di secondo grado<sup>11</sup>). L'incontro si è comunque sostanziato nell'obbligo di certificare le sedici competenze di base (Batini, Cini, Paolini, 2012) almeno a coloro che avendo abbandonato il percorso di istruzione a sedici anni (al momento stesso del proscioglimento anagrafico dall'obbligo di istruzione) si collocavano in un altro sistema (formazione professionale o apprendistato) per assolvere al diritto dovere di conseguire una qualifica di II livello EQF, come condizione minima per uscire, a diciotto anni, dalla propria formazione iniziale. La certificazione è divenuta, come i partecipanti stessi hanno testimoniato, una mera ripetizione delle valutazioni disciplinari senza alcun collegamento con l'acquisizione o meno di determinate competenze. Ciò che accade è che gli assi culturali, in cui le competenze di base sono organizzate, vengono correlati ad alcune discipline (l'asse storico sociale con la storia e la storia dell'arte ove presente, l'asse linguistico con l'italiano e la lingua straniera etc...) e si certifica il possesso o meno delle competenze comprese in quell'asse attraverso una semplice equazione con la valutazione espressa in voti conseguita nelle discipline. Questo tipo di procedura produce una confusione rilevante, ma poco avvertita (proprio in quanto le certificazioni riguardano soggetti che poi escono dal sistema di istruzione scolastico) in virtù della mancanza di feedback.

Questa fase di confronto è stata molto utile anche per confrontarsi sui “meta-messaggi” che ogni sistema fornisce all'altro in relazione, soprattutto, ai transiti di un soggetto da un sistema all'altro.

### 5. Definizione dei problemi/obiettivi

Dopo il confronto delle esperienze, in cui sono state condivise anche le modalità operative e i supporti usati, si è passati ad un confronto operativo delle schede e dei documenti usati (approfittando dell'alternanza tra componente di formazione con l'esperto e auto-formazione con la presenza del tutor facilitatore) si è passati alla ridefinizione dei problemi aperti e degli obiettivi che i gruppi si assegnavano. Sono state raccolte anche unità didattiche reali progettate, complete dei relativi strumenti di valutazione ed eventuale certificazione, il cui confronto ha consentito di evidenziare ancora sovrapposizioni tra conoscenze e competenze e difficoltà a organizzare la didattica in relazione ad obiettivi espressi in termini di competenze in uscita (risultati di apprendimento, learning outcomes) (Castoldi, 2009).

I problemi che i partecipanti hanno, in una prima fase, condiviso, attraverso una elencazione dei problemi avvertiti da ciascuno e tramite una successiva discussione degli stessi, sino ad addivenire ad una concertazione di quelli ritenuti emergenti, sono stati comuni (seppur con formulazioni leggermente differenti) a tutti i gruppi coinvolti e possono essere sintetizzati in:

11 Il comma 2 dell'articolo 2 del Decreto Ministeriale citato, recita infatti: “I saperi e le competenze di cui al comma 1 assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricoli dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio. Per il loro recepimento nei curricoli dei primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore di ordine classico, scientifico, magistrale, tecnico, professionale e artistico previsti dai vigenti ordinamenti, le istituzioni scolastiche possono avvalersi degli strumenti di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, con particolare riferimento all'articolo 4, comma 2, nonché dell'utilizzazione della quota di flessibilità oraria del 20% ai sensi del decreto del Ministro della Pubblica istruzione 13 giugno 2006, n. 47.”

- difficoltà nella “leggibilità” reciproca degli output tra sistemi;
- didattica svolta con modalità varie ma con prevalenza della lezione frontale in tutti i sistemi e con progettazione ancorata principalmente ai contenuti (con eccezione della formazione professionale obbligata a progettare per competenze dalle disposizioni normative regionali e dai supporti cartacei richiesti per la progettazione);
- distanza tra il dichiarato e l’agito;
- difficoltà a far comprendere socialmente (all’interno e all’esterno dei sistemi) l’importanza di apprendimenti di questo tipo per la scarsa informazione a livello sociale;
- difficoltà di dialogo e riconoscimento reciproco tra sistemi, tendenza a giudicare gli altri sistemi senza conoscerli<sup>12</sup>.

Dopo queste fasi si è ritenuto di provare a condividere i significati assegnati al termine competenza per poi confrontarli con quelli presenti in letteratura ritenendo che il costruito delle competenze (visto che consente l’espressione degli obiettivi didattici in termini di risultati di apprendimento), potesse permettere una maggiore leggibilità reciproca delle azioni apprenditive messe in campo in ogni sistema, favorisse il dialogo e la conoscenza tra i sistemi stessi, permettesse di strutturare sistemi di valutazione reciprocamente leggibili (anche nei processi). La necessità di azioni culturali come, per fare soltanto un esempio, quello che si è svolto in Australia dal 27 agosto al 2 settembre 2012, la settimana nazionale delle competenze (organizzata istituzionalmente in modo eccellente e con forte ricaduta sociale) è stata rubricata come indifferibile onde vincere le differenti tipologie di resistenze interne ed esterne ai sistemi<sup>13</sup>.

Viene qui riportato in estrema sintesi un procedimento che è stato molto complesso, con uno scambio tra i docenti ed i tutor impegnati che hanno condiviso quanto stava emergendo nei diversi gruppi per poi renderne edotti i gruppi stessi (in tal senso il riferimento al gruppo nominale richiamato sopra e in una nota appare più chiaro) e favorire una discussione certa sino ad addivenire ad accordi su alcuni punti fondamentali (ovviamente vi sono state singole eccezioni di “non accordo” su temi specifici).

I significati condivisi grazie al supporto dei docenti hanno spinto ad una prima ridefinizione del problema. I partecipanti stessi hanno ritenuto che: “imparare a progettare la didattica per competenze sia necessario per costruire sistemi di valutazione e certificazione delle competenze stesse.” Mentre dunque in fase iniziale l’attenzione era concentrata in special modo sui dispositivi di valutazione, in questa fase più avanzata lo sguardo si è allargato sino a interrogare la propria professionalità docente.

Sulla base di questi confronti si è chiesto agli esperti di commentare, insieme all’aula, le unità didattiche disponibili, afferenti ai vari sistemi sollecitandone la centratura su risultati di apprendimento espressi in termini di competenze, l’interdisciplinarietà, la relazione tra ogni azione didattica e il contributo che essa avrebbe potuto dare allo sviluppo della competenza obiettivo e di mostrare esempi concreti di unità didattiche organizzate per competenze e i dispositivi di valutazione messi in campo con i quali i gruppi avessero potuto confrontarsi.

La seconda fase del progetto ha allora, coerentemente a quanto richiesto dai gruppi target,

12 Occorre notare come gli attori della formazione professionale hanno sì riconosciuto e negoziato con gli altri, nei quattro gruppi, le stesse aree di problema, ma hanno formulato anche una loro difficoltà a relazionarsi con il sistema di istruzione per il giudizio solitamente negativo che avvertono nei propri confronti da parte degli insegnanti quando, invece, ritengono che spesso i livelli di competenza didattica e valutativa siano maggiori negli attori del sistema della formazione professionale.

13 Per info sul “National Skill Week” si rimanda al sito: <http://www.nationalskillsweek.com.au>

previsto una breve formazione alla progettazione e alla valutazione per competenze a partire da unità didattiche concrete e da esperienze già realizzate (Castoldi, 2010). In particolare ci si è soffermati su alcune delle sedici competenze di base identificate, dai partecipanti, come oggetto di interesse comune per tutti i sistemi (in relazione al decreto ministeriale citato nell'istruzione, in relazione ai drop out scolastici che intendono acquisire una qualifica professionale nella formazione, in relazione all'utenza adulta immigrata nell'IDA).

### 6. Risultati e criticità

I risultati riguardano elementi più generali quali:

- una soddisfazione evidenziata dai partecipanti per il dialogo avviato con colleghi di altri sistemi;
- un loro orientamento nelle norme, nei principali documenti e nelle regole che governano l'introduzione del costrutto delle competenze (come variamente inteso, ivi comprese le contraddizioni) nelle diverse articolazioni e “visioni” (comunitario, ministeriale, regionale);
- una consapevolezza reciproca dei limiti presenti nella propria formazione circa i nuovi obiettivi assegnati al ruolo (e alle modifiche della realtà);

I risultati principali del progetto rubricabili per questa ricerca azione sono tuttavia: l'acquisizione di una prima alfabetizzazione dei docenti partecipanti per pensare e progettare le didattiche e gli strumenti necessari a sviluppare e valutare le competenze all'interno del proprio curriculum (e utilizzando i materiali dello stesso); una loro disponibilità in questa direzione (a fronte di reazioni iniziali oppostive); un incremento della consapevolezza (una sorta di “avvio” alla riflessività) circa le proprie modalità didattiche; l'identificazione di una rete di riferimento di colleghi del proprio e di altri sistemi (ma del medesimo territorio) con i quali dialogare.

A puro scopo esemplificativo, tra i molti materiali raccolti, si è deciso di riportare, una testimonianza concreta che evidenzi il differente approccio all'inizio ed alla fine. Si propone qui la lettura comparata di due griglie di valutazione (una prodotta in fase iniziale e una nel seminario finale del progetto), relative alla stessa competenza-obiettivo, per evidenziare come il processo di ricerca azione formativa abbia alimentato una differenza in termini di comprensione di una “logica” per competenze:

**Competenza obiettivo:** *Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti.*

	abilità	punteggio	Punt. max
<b>P.to 1 TITOLO</b>	Esprimere sinteticamente in max 10 parole il contenuto di una relazione su un'esperienza personale	0-1 *	1
<b>P.to 2 PAROLE CHIAVE</b>	Indicare 3 -5 parole chiave inerenti all'esperienza fatta	0,5 x 5 *	2,5
<b>P.to 3 OBIETTIVI</b>	Indicare gli scopi di un'esperienza	0 -1 -2 *	2
<b>P.to 4 FONDAMENTI TEORICI</b>	Elencare e spiegare i concetti fondamentali teorici di un'esperienza	0-1-2-3 * **	3
<b>P.to 5 STRATEGIE LOGICHE</b>	Mettere in ordine logico i passi da seguire per fare quest'esperienza	0-1-2-3 *	3
<b>P.to 6 STRATEGIE PRATICHE</b>	Evidenziare gli accorgimenti eventualmente adottati durante l'esperienza	0-1 **	1
<b>P.to 7 DISCUSSIONE</b>	Discutere in modo critico la propria esperienza	0-1-2-3 **	3
<b>P.to 8 CONCLUSIONI</b>	Confrontare ciò che è accaduto con le attese; spiegare cosa eventualmente non è andato come previsto ed il perché	0-1-2-3 **	3

In questo caso come si vede la griglia proposta sembra costituire la guida alla correzione di una produzione scritta di tipo classico (un tema o un testo argomentativo), seppure con un approccio piuttosto evoluto alla correzione, in cui si cerca di verificare la completezza di tutte le fasi e di far ripetere in forma orale quanto già espresso in forma scritta. L'azione complessiva di valutazione perde, tuttavia, di vista la competenza obiettivo e si focalizza, invece, sull'interazione comunicativa verbale.

A conclusione del percorso, durante il seminario finale, un gruppo (non totalmente sovrapponibile al gruppo che in aula aveva predisposto la prima griglia) ha lavorato sulla stessa competenza obiettivo redigendo la seguente griglia:

**Competenza obiettivo:**  
*Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti*

Indicatori	Chiarezza	Correttezza	Completezza	Ricchezza linguistica	Metodi	Strumenti	Attività	Contenuti
È in grado di raccontare un'esperienza positiva o negativa ad un coetaneo, accogliendone i feedback (comunicazione dei vissuti, capacità di sintesi e di restituzione di un'esperienza).					<i>Interazione a coppie</i>	<i>Report su form</i>	<i>Dialoghi a coppie con report invertito</i>	
È in grado di sostenere un'opinione di fronte a terzi portando argomenti a sostegno della stessa anche a fronte di altri che sostengono un'opinione contraria (comunicazione assertiva, capacità di argomentazione).					<i>Simulazione</i>	<i>Script di istruzioni</i>	<i>Discussioni con assegnazioni di ruoli</i>	
È in grado di formulare correttamente una richiesta ad un adulto in modo formale (comunicazione nella vita quotidiana in contesti formali).					<i>Compiti di realtà all'interno ed esterno della scuola</i>		<i>Richiesta permessi al dirigente e simili</i>	
È in grado di proseguire un dialogo informale di cui si fornisce l'incipit (comunicazione e relazione nella vita quotidiana in situazioni differenti).					<i>cooperative learning</i>	<i>Incipit di dialogo da testo o video</i>	<i>Dialoghi a coppie sulla base di un incipit dato mantenendo coerenza di toni, linguaggio etc.</i>	
È in grado di presentare un prodotto sulla base di una scheda tecnica per proporre l'acquisto (comunicazione efficace, comunicazione persuasiva).					<i>Presentazione</i>		<i>Produzione di un video di presentazione del prodotto</i>	

Come risulta evidente in questa seconda griglia, seppure non esaustiva (la griglia è stata composta senza il supporto di esperti che hanno soltanto fornito indicazioni iniziali ad ogni gruppo) e per quanto perfettibile, esiste un riferimento chiaro alla competenza obiettivo, ci si focalizza, cioè sull'interazione verbale, sulla padronanza, sull'efficacia, prendendo in considerazione elementi e logiche prima non presenti (seppure si possa ampiamente discutere sull'efficacia ed efficienza di determinati strumenti).

Tra le criticità: i partecipanti medesimi vedono ancora poco realistica la possibilità, per loro stessi come discenti, di accedere a percorsi di livello alto che possano supportarli in modo pragmatico (anche loro hanno bisogno di competenze) e non attraverso lezioni frontali o conferenze, per acquisire dimestichezza con queste logiche; altra criticità evidente è stata quella legata al poco tempo a disposizione in ordine alla brevità dei percorsi per giungere a risultati più strutturati.

Permangono peraltro ulteriori criticità nei gruppi considerati in ordine alla traduzione in pratiche didattiche costanti (emergono motivazioni auto-assolutorie<sup>14</sup>) con resistenze prodotte specie da parte degli insegnanti dell'istruzione di secondo grado (e, in particolare, dei licei)<sup>15</sup>, ma, vi sono alcuni segnali, evidenziati da un follow-up del gennaio 2012, che fanno ben sperare (per una parte dei soggetti coinvolti) in ordine ai cambiamenti auspicati: due degli istituti scolastici coinvolti hanno attivato una progettazione curricolare in verticale (in continuità dalla scuola dell'infanzia sino alla secondaria di secondo grado) per le competenze chiave di cittadinanza, partecipando ad un bando del MIUR gestito dall'ANSAS e risultando assegnatarie di finanziamento<sup>16</sup>; alcuni tra gli altri partecipanti hanno ridefinito in termini di competenze la propria progettazione didattica (ed i relativi strumenti di valutazione), seppure in via sperimentale.

Le resistenze che progetti come quello qui descritto incontrano spesso nei vari sistemi di istruzione e formazione hanno forse, in questo caso (seppur presenti), avuto un effetto minore sugli esiti proprio in relazione al ruolo fortemente attivo che il progetto ha previsto per i protagonisti del processo di cambiamento e per la valorizzazione della loro esperienza resa visibile sin dalla prima attività formativa. Significativo in tal senso si considera anche il loro ridefinire il problema professionale (e il conseguente bisogno formativo) in termini differenti e più comprendenti tali da segnare come obiettivo raggiunto non soltanto l'apertura di un dialogo reale, dal basso, tra i sistemi di un territorio e la costruzione, incipitaria, di un alfabeto comune, ma anche di far percepire necessaria una ridefinizione e un adeguamento delle competenze professionali dei docenti dei diversi sistemi.

14 “Sarebbe bello ma non c'è il tempo” o “Poi i colleghi ti ostacolano” o “Con tutte le riunioni... e poi i genitori ...”

15 L'osservazione esterna degli esperti e dei tutor ha evidenziato anche l'incremento di queste resistenze nella fase finale (quando cioè veniva richiesto un ulteriore contributo in termini di elaborazione).

16 Gli esiti di questo secondo processo di ricerca azione formativa sono documentati nel volume: *Verso le competenze chiave. Cittadinanza e costituzione* (Batini F, a cura di, 2012), citato nei riferimenti bibliografici. In questa seconda fase si è giunti sino alla microprogettazione delle unità didattiche per competenze relative ad ogni ordine e grado di scolarità.

## Riferimenti bibliografici

- Batini F., Capecchi G. (Eds.) (2005). *Strumenti di partecipazione*. Trento: Erickson.
- Batini F., Del Sarto G., Perchiazzi M. (2007). *Raccontare le competenze*. Massa: Transeuropa.
- Batini F. (2008). *Mettere in circolo. Una ricerca sui circoli di studio: dalla pratica al metodo*. Massa: Transeuropa.
- Batini F., Gadotti M., Mayo P., Reggio P., Surian A. (2008). *Competenze e diritto all'apprendimento*. Massa: Transeuropa.
- Batini F., Giusti S. (Eds.) (2010). *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli.
- Batini F. (2011). *Storie, futuro e controllo*. Napoli: Liguori.
- Batini F., Cini S., Paolini A. (2012). *Le 16 competenze di base. Vademecum per docenti, tutor ed operatori*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Batini F. (2012). *FLFL Fun Learning For Life*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Batini F. (Ed.) (2012). *Verso le competenze chiave. Cittadinanza e costituzione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2010). Valutazione delle competenze. In G. Cerini, M. Spinosi (Eds.), *Voci della scuola. Il sistema educativo in una società che cambia*, vol. IX. Napoli: Tecnodid.
- Cerini G., Spinosi M. (Eds.) (2010). *Voci della scuola. Il sistema educativo in una società che cambia*, vol. IX. Napoli: Tecnodid.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Galliani L., Di Nubila R. D. (2003). *Comunicare nel gruppo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (Eds.) (2011). *Apprendere e valutare competenze all'Università*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gallina V. (2006). *Letteratismo e abilità per la vita*. Roma: Armando.
- Giusti S., Papponi Morelli G. (Eds.) (2012). *Accesso al diploma. Un progetto di didattica blended per l'istruzione degli adulti in Toscana*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Le Boterf G. (1990). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Ed. de l'Organisation
- Le Boterf G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Paparella N. (2011). Insegnare per competenze in università. Modelli, procedure, metodi. In L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati (Eds.) (2011). *Apprendere e valutare competenze all'Università*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Schon D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Schon D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Angeli (ed. italiana a cura di M. Striano).
- Spinosi M. (Ed.) (2010). *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità*. Napoli: Tecnodid.