

Il ruolo delle competenze nei sistemi di istruzione e formazione

The role of skills in educational and training systems

Giorgio Riello

Università Ca' Foscari, Venezia
riello.giorgio@unive.it

ABSTRACT

It has been several years since the certification of skills became one of the policies of the European Community. Individual Member States have taken the concept of skill as a criterion of innovation because it is considered capable of dealing with both the theoretical and operational aspects and to connect such policies on education, training and employment.

This paper aims to address the role of skills in institutional changes with regard to the terms of a new social model and for what concerns the higher education systems.

Da diversi anni ormai la certificazione delle competenze rientra tra le politiche comunitarie. I singoli Stati membri hanno assunto come criterio di innovazione il concetto di competenza perché ritenuto capace di affrontare insieme gli aspetti sia operativi sia teorici e di connettersi così nelle politiche dell'istruzione, formazione e del lavoro. Il saggio intende affrontare il ruolo delle competenze nei cambiamenti istituzionali sia per quanto riguarda un nuovo modello sociale sia per quanto concerne i sistemi di istruzione superiore.

KEYWORDS

Certification of skills, Capabilities, Learnfare, Relational recognition, Reflexivity

Certificazione delle competenze, Capabilities, Learnfare, Riconoscimento relazionale, Riflessività

1. La valorizzazione del costrutto di competenza nelle politiche europee

Le politiche per l'istruzione, la formazione professionale e il lavoro dell'Unione Europea sono una materia che merita di essere indagata non solo per dare visione di profondità ad uno degli ambiti di intervento comunitario che più direttamente incide sul benessere dei cittadini, ma anche perché il percorso evolutivo di queste politiche, mette in luce il disegno del più complessivo percorso di integrazione europea.

La globalizzazione e l'avvento della cosiddetta società della conoscenza¹ di-

1 Con società della conoscenza si fa riferimento alla sempre crescente incidenza della conoscenza sull'attività umana. In un contesto dove non esistono più limiti di tipo geo-

mostrano di avere un sempre più crescente impatto sulla vita dei cittadini europei; a livello istituzionale si è reso dunque necessario intensificare le discussioni sulle possibili conseguenze di questi processi, per incoraggiare l'avvio di programmi di adeguamento e di coordinamento delle politiche comunitarie. Sotto la spinta di un'esigenza degli Stati membri dell'Unione europea di fissare una serie di obiettivi strategici volti a contrastare in modo mirato le sfide economiche del nuovo millennio, la Strategia di Lisbona, sancita nel marzo 2000, determina una svolta significativa nella storia della cooperazione europea nell'area dell'istruzione e della formazione: approvando l'obiettivo strategico di trasformare l'Unione entro il 2010 in «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo», il Consiglio Europeo ha riconosciuto per la prima volta il ruolo fondamentale dell'istruzione come fattore fondamentale dello sviluppo economico e sociale dell'Europa. Da questo momento l'Unione Europea inizia ad attuare una serie di azioni volte a passare da una logica di apprezzamento e valorizzazione dei livelli di istruzione e formazione professionale basata su criteri scolastici (un titolo o una qualifica equivalevano al possesso di un insieme di conoscenze e di abilità riferite a un certo curriculum formativo) ad una basata sulla certificazione e la valorizzazione delle competenze, intese come risultato di apprendimenti (learning outcomes) che possono avvenire in varie forme, integrando formazione, esperienze di vita e di lavoro (apprendimenti formali, non formali e informali). Si ricorda inoltre l'iniziativa "Nuove competenze per nuovi posti di lavoro"² avviata a livello UE nel dicembre 2008, in tale documento viene ribadita la necessità di dare alle persone i giusti incentivi per migliorare le loro competenze, correlare meglio l'istruzione, la formazione e il lavoro, creare passerelle più salde tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro. Nella primavera del 2009 la Commissione europea designa un gruppo di esperti in materia di formazione, qualifiche e occupazione provenienti da tutta l'UE chiedendo loro di fornire una consulenza indipendente sullo sviluppo ulteriore dell'iniziativa nel contesto della futura strategia di riforma economica dell'UE (Europa 2020). L'iniziativa prioritaria della strategia Europa 2020 ("Un'agenda per nuove competenze e nuovi lavori") ne riprende in parte la denominazione, ma è molto più ampia, in quanto comprende tematiche come "flessicurezza", qualità del lavoro, condizioni di lavoro e creazione di nuovi posti. Lo sviluppo delle competenze ne costituisce uno dei principali obiettivi.

Questa rivoluzione – ancora in atto – ha una certa importanza ai nostri fini, perché legittima chi si muove nel mondo del lavoro a valorizzare ogni sua competenza, indipendentemente dal modo in cui l'ha acquisita. Inoltre, grazie al principio della validazione degli apprendimenti informali e non formali, apre la

grafico e la tecnologia compie passi da gigante, conoscenza e accesso alle informazioni sono elementi imprescindibili anche per l'economia e sostituiscono il nuovo capitale sul quale investire. Per questo motivo si parla anche di "knowledge based economy" ossia economia basata sulla conoscenza e fondata sul cosiddetto triangolo della conoscenza: ricerca, innovazione ed educazione.

- 2 Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni *Nuove competenze per nuovi lavori. Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi* SEC(2008) 3058 <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:IT:PDF>>.

possibilità di accumulare le competenze acquisite in varie forme sino a conseguire qualifiche un tempo associabili unicamente a percorsi formativi “formali”, ovvero quelli che rilasciano un diploma riconosciuto. L’Unione Europea si è mossa in questa direzione per due ragioni principali: per modernizzare i sistemi di istruzione e formazione e renderli più vicini alla logica del mondo del lavoro e per favorire la costruzione di un mercato unico europeo del lavoro.

In tale quadro di riferimento, il concetto di competenza viene collegato sia ad una dimensione di sistema – ponendolo al centro dei processi di innovazione ed integrazione tra sistemi educativi e formativi- sia ad una dimensione individuale – che riguarda il processo soggettivo di acquisizione di competenze nei diversi contesti di apprendimento formali, informali e non formali.

1.1. *Crisi del welfare e competenze: learnfare come nuovo paradigma?*

Prima di analizzare come il sistema di certificazione impatta sui sistemi di istruzione e formazione, è utile soffermare l’attenzione del lettore sulle implicazioni che il costruito delle competenze sta avendo sulle *policies* centrate sul cambiamento del tradizionale modello di Welfare.

Il problema è uscire dalla crisi del vecchio stato sociale storicamente superato per la sua non sostenibilità, inefficienza, e anche eccesso di pervasività da parte dello Stato. La chiave di lettura sta nella “società attiva”. A fronte di una crisi del welfare per ragioni fiscali (squilibrio tra costi e benefici), ma anche morali e politiche (eccesso di dipendenza dei cittadini, burocratizzazione dei servizi, dominanza degli aspetti redistributivi e assistenziali), le nuove politiche sociali sono possibili se viene coinvolta la società civile, responsabilizzata nelle persone che la compongono, nelle famiglie, nei corpi sociali. Il dibattito scientifico e politico che accompagna la modernizzazione dei regimi di welfare occidentali ruota da tempo attorno ad un capovolgimento del paradigma del welfare attuando una vera e propria rivoluzione copernicana. Il primo capovolgimento di paradigma riguarda lo stato sociale in senso stretto e la sua “attivazione”. L’ottica assistenziale di tipo solamente passivo, tipica del welfare state keynesiano fordista ha ceduto il passo ad un approccio attivo, finalizzato a sostenere e responsabilizzare i soggetti in condizione di bisogno, e a svilupparne le capacità di auto-protezione di fronte ai rischi che incombono su di loro. Da un approccio “correttivo” basato sui trasferimenti monetari, l’accento si è spostato dunque su un approccio “promozionale”, incentrato sull’investimento nelle persone, e mirato a massimizzarne le capacità affinché possano diventare membri autosufficienti e autonomi della società. L’obiettivo è realizzare un sistema di protezione incentrato sul principio della *flexicurity*³, che cerca in modo sincronico e deliberato di coniugare due esigenze: aumentare la flessibilità del mercato del lavoro, delle imprese e delle relazioni di lavoro; au-

3 La *flexicurity* viene definita dalla stessa Commissione come «una combinazione di contratti di lavoro sufficientemente flessibili, politiche efficaci e attive per il mercato del lavoro intese a facilitare il passaggio da un impiego all’altro, un sistema di apprendimento permanente affidabile e in grado di reagire ai cambiamenti nonché un’adeguata protezione sociale». Commissione europea, *Comunicazione della commissione al Consiglio europeo di primavera - È ora di cambiare marcia*, COM(2006)30.

mentare la sicurezza occupazionale e sociale, soprattutto dei soggetti deboli, dentro e fuori il mercato del lavoro (Wilthagen & Tros 2004). Il secondo capovolgimento di paradigma sopra evocato riguarda non solo lo stato sociale ma più ampiamente tutto il sistema di attori chiamati a partecipare a nuove forme di cooperazione e coordinamento (Kazepo & Carbone 2007).

Dalla comparazione dei sistemi di welfare attivo sviluppatasi in Europa si può affermare l'esistenza di due tendenze opposte: una che mira a rafforzare i principi del *workfare*, una invece che cerca di procedere lungo la strada del *learnfare*. (Colasanto & Lodigiani 2008). Il primo modello, *workfare*, vede l'intrecciarsi di risorse finanziarie a sostegno del reddito con lo scambio di prestazioni in attività sociali o partecipazione a corsi formativi riferiti al lavoro, orientati prevalentemente all'occupazione. Uno scambio che si regge sul principio di "condizionalità", ossia sulla corresponsione di tutele e sussidi in cambio della disponibilità del soggetto al lavoro. Uno scambio che si estende alla formazione, laddove il lavoro manca e le condizioni di occupabilità sono fragili (Lodigiani 2005). Il motto è "Work first", il lavoro prima di tutto e con conseguente rapido inserimento lavorativo. Il secondo modello, *learnfare*, si fonda sul riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione, altamente istituzionalizzato, infatti le risorse finanziarie per la formazione sono per la maggior parte erogate direttamente ai soggetti interessati. I congedi per la formazione sono diffusi, incoraggiati a livello politico (specie per i soggetti a bassa qualificazione), e sostenuti anche da parte dei datori di lavoro, i quali, nel dare appoggio pieno ad alcuni diritti di protezione del lavoratore sul mercato del lavoro, ricevono in cambio una maggior libertà di azione nella gestione delle risorse umane sia in ingresso che in uscita dall'impresa: uno dei modi in cui si traduce il principio della *flexicurity*, che coniuga la mobilità del lavoro alla sicurezza, non dell'impiego, ma delle condizioni di re-impiego. Le politiche formative sono orientate allo sviluppo dell'occupabilità, e più ampiamente a sostenere l'*empowerment* degli individui, ovvero lo sviluppo di competenze e *capabilities* per l'esercizio di una cittadinanza attiva che non si misura sulla sola occupazione ma sulle capacità di utilizzare le risorse a disposizione a proprio vantaggio. Di qui, lo spazio riservato alla formazione permanente, al rientro in formazione in qualunque momento della propria vita e a qualunque livello del sistema formativo. Il motto è "Learning first", apprendere prima di tutto; il lavoro ma a condizioni negoziate.

L'analisi fin qui presentata rivela politiche di attuazione differenziate, e di fatto subordinate al modello di welfare attivo prevalente, ovvero condizionate dalla visione di società e di patto di cittadinanza che caratterizza ciascuno, dentro un percorso di ridisegno del welfare che resta, *path dependency*, cioè dipendente dai contesti economici e socio-istituzionali in cui si radica, ma è anche dipendente una dimensione normativa (e dunque valoriale) che rimanda alla visione di società, di solidarietà e di coesione sociale, di patto tra individuo e società che ad esso è sotteso in ciascun Paese. Senza entrare nel merito di una riflessione, dobbiamo almeno rilevare che la questione della qualità della formazione è strettamente legata a quella delle sue finalità: se la formazione non favorisce realmente l'acquisizione di requisiti di occupabilità, non è in grado di promuovere la transizione al lavoro, se inibisce le possibilità di mobilità e si riduce a essere una forma di "parcheggio" viene a cadere la sua capacità di proporsi come strumento di politica attiva del lavoro; ma se la formazione erogata è anche "scadente", se non è in grado di agire sullo sviluppo delle conoscenze e competenze del

soggetto, se non ne stimola l'*empowerment*, allora viene a cadere anche l'obiettivo di costituirsi come strumento di attivazione.

Ma a quali condizioni le politiche formative possono proporsi come pilastro di un nuovo welfare attivo? La risposta ci sembra vada cercata nel considerare, insieme alle politiche formative riferite al lavoro, il sistema educativo istituzionale, anche iniziale (nei suoi percorsi di istruzione e formazione professionale), se è vero che la stessa efficacia della formazione continua e permanente affonda le sue radici nelle abilità cognitive e di apprendimento acquisite prima dell'ingresso nel mondo del lavoro, nei percorsi formativi istituzionali. Abilità che possono realmente fare la differenza in uno scenario di *lifelong learning*, nel quale le parole chiave sono apprendimento continuo, rapido, efficace, nel quale emergono evidenti possibilità di generare nuove dinamiche di esclusione che non dipendono solo dall'accesso a opportunità formative lungo l'arco della vita, ma dalla dotazione di risorse individuali di fronte all'apprendimento, maturate sin da bambini: chi non ha "imparato a imparare" difficilmente potrà farlo da adulto (Ruffino 2006).

Sono dunque in senso lato i processi formativi di istruzione e formazione professionale a tutti i livelli (partendo da quello primario e secondario) ad acquisire una rilevanza determinante, quale che sia il modello di welfare adottato. Ciascuno per la sua parte contribuisce a garantire l'acquisizione di capacità e competenze necessarie per leggere le trasformazioni in atto, comprendere il contesto in cui si vive, saperne cogliere le opportunità: siano opportunità di (re)inserimento lavorativo, di mobilità, di (ri)qualificazione, di risposta ai propri bisogni, di partecipazione attiva e responsabile.

In tale scenario, la formazione iniziale diventa per forgiare i cittadini attivi di domani, diviene il luogo in cui porre le basi di una cittadinanza attiva nel senso più ampio del termine, non solo in chiave strettamente occupazionale: innestandosi per definizione (e potremmo dire per vocazione) sui processi di socializzazione lavorativa, essa consente di sperimentare l'acquisizione di competenze professionali come promessa di realizzazione di sé nel mondo del lavoro, la promessa di poter gettare le basi per una costruzione identitaria attorno a un progetto per il proprio futuro professionale. Per dirla in altri termini, essa può rappresentare un luogo emblematico in cui le stesse competenze, mentre coltivano un "saper fare", sviluppano e rivelano un "saper essere", un "talento", nella misura in cui competenza e "persona" sono "inseparabili" (Sennett 2004). La formazione iniziale deve divenire il luogo dove offrire ai ragazzi di oggi le risorse necessarie per cogliere domani, da adulti, le opportunità della formazione continua e permanente, secondo una visione che non le riduca alle sole finalità occupazionali cui danno accesso, ma ne estenda il senso allo sviluppo della capacità di esercitare una libertà sostanziale (che è libertà di scelta e di autorealizzazione). È evidente come sia auspicabile promuovere un passaggio dall'*employability* alla *capability*⁴, dove quest'ultima si traduca nella capacità effettiva sia di tenere in-

4 La teoria del *capability approach* viene elaborata da Amartya Sen (2000) come un superamento delle principali teorie etiche sugli assetti sociali, prima fra tutte l'utilitarismo. La critica che l'autore muove nei confronti di queste teorie si rivolge essenzialmente alla scelta della variabile sulla base della quale esse effettuano il confronto fra gli individui e valutano il benessere degli stessi: l'approccio delle *capabilities* costitui-

sieme carriere lavorative mutevoli e discontinue sia di scegliere come contribuire al bene comune attraverso una partecipazione attiva che non si esaurisca nel solo lavoro per il mercato. Tale mutamento di paradigma consente di concentrare l'attenzione, non solo sulle "mancanze" del soggetto che vanno recuperate sul piano individuale (formazione, responsabilità, motivazione), ma anche sui fattori strutturali in grado di favorire l'inclusione e la libertà di realizzare ciò che si decide. Il welfare del futuro, allora, è sì quello della formazione, delle competenze, dello sviluppo del capitale umano, delle eque opportunità, ma è, per dirla con Sen (2000), soprattutto il "welfare delle capacitazioni" che metta il soggetto nelle condizioni di esigere l'agibilità dei propri diritti sociali: e il diritto di apprendere è uno di questi.

2. L'impatto della certificazione delle competenze nel sistema scolastico

Il nuovo approccio per competenze pone in particolare al mondo della scuola non poche difficoltà, dalle quali beninteso non è immune neanche il sistema della FP così come tradizionalmente lo conosciamo. La nuova impostazione infatti, spostando il focus dai programmi all'alunno, dagli insegnamenti agli apprendimenti intesi come competenze o aggregati di competenze (come il ragazzo sa utilizzare in contesti diversi, anche operativi ciò che ha appreso), ristrutturata il punto di vista, l'approccio al curriculum, le modalità di progettazione e di verifica, buona parte delle prassi che i docenti hanno adoperato finora nel loro agire didattico quotidiano.

In questa sede si cercherà di rispondere alle seguenti domande: quali sono le condizioni necessarie per uno scambio di competenze tra economia, società e individuo? Quali effetti produce la certificazione delle competenze nel curriculum? Le procedure di certificazione delle competenze fino ad oggi sperimentate che problemi sottendono?

scenari un paradigma teorico critico e alternativo alle classiche visioni dello sviluppo che guardano esclusivamente al PIL, alla produzione di ricchezza e alla massimizzazione del benessere economico senza tenere conto del modo in cui le risorse sono impiegate e i beni e le ricchezze sono distribuite tra i paesi e all'interno di una società. L'idea di fondo è che lo sviluppo debba essere inteso non solo in termini di crescita economica ma come promozione dello sviluppo e del progresso umano, ovvero di sviluppo della possibilità di promuovere i propri scopi, di progettare la propria esistenza secondo quanto ha valore per sé, di raggiungere i funzionamenti desiderati avendo la *libertà* di scegliere tra stili di vita alternativi e dunque anche di temperare nel modo che si ritiene più opportuno gli ambiti di azione che danno corpo alla biografia personale: *una libertà sostanziale*. Una libertà positiva, attiva, che per Sen è fondamento di una concezione *umana* dello sviluppo, che misuri il benessere delle persone non solo sul piano materiale (delle risorse economiche, per esempio) ma sulla possibilità effettiva di individuare (scegliere) e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, convertendo le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta.

2.1. Definire un sistema integrato capace di capitalizzare le competenze

La strategia di Lisbona ha messo in moto pratiche virtuose che hanno portato alla sottoscrizione della Dichiarazione di Copenaghen⁵ (2002) con la quale si implementa un percorso di operazione in materia di istruzione e formazione prevalentemente basato sulla trasparenza, il riconoscimento e la trasferibilità delle qualifiche, affiancato da un sistema di crediti capitalizzabili sulla falsariga del sistema utilizzato nella formazione secondaria superiore. Allo stesso modo le politiche internazionali nel settore della formazione secondaria hanno portato all'individuazione di un sistema di *Portfolii* coordinato, EUROPASS, connesso al Quadro unico per la trasparenza delle Qualifiche e delle competenze. Tutte questioni che in Italia sono all'attenzione dei decisori politici da diversi anni, ma sulle quali si stenta a prendere decisioni coraggiose, nonostante ci siano delle proposte di notevole spessore, vedi la formazione dei Poli tecnico-professionali (Legge n.40 del 2 aprile 2007). Tutti i paesi del cosiddetto "asse" delle società avanzate si stanno interrogando sulle competenze e sulla comparabilità delle certificazioni. Molti di loro hanno alle spalle lunghe tradizioni. La pratica di certificazione delle competenze nasce, infatti, nei sistemi scolastici ad elevata flessibilità, come in alcuni paesi del nord Europa, nei quali il titolo di studio non ha valore legale. Il valore legale dei nostri titoli di studio non ha mai posto, a livello locale, l'esigenza di aggiungere ulteriori elementi di certificazione a quanto già reso implicito dal riconoscimento legale. In questo il fatto che il Ministero stenti ad adottare propri modelli da proporre alle scuole, rimanendo all'INVALSI l'onere di definire competenze e modelli di certificazione, si costituisce come ulteriore conferma dell'assenza di quelle esperienze sperimentali pregresse alle quali, altrove, si fa riferimento per avviare questa nuova pratica professionale. Nei paesi europei e dell'asse OCSE, infatti, la preoccupazione di rendere più efficaci i sistemi formativi sta impegnando i livelli "centrali" nella definizione di curricula integrati, centrati su competenze definite "chiave", non solo in paesi a forte tradizione autonomista, quali la Norvegia, la Svezia, la Finlandia, la Gran Bretagna, ma anche in altri con sistemi di istruzione molto più vicini al nostro. Interessante lo sforzo della Germania, che ha definito gli standard obbligatori, per tutti i livelli in uscita; quello della Spagna, che ha proposto un curriculum per le scuole del I ciclo fondato su otto "*enseñanzas mínimas*" (più o meno le competenze chiave della cittadinanza); quello della Francia che ha impostato la revisione dei programmi nazionali a partire dagli obiettivi da raggiungere, invece che da elenchi di discipline da insegnare, definendo uno "*socle commun*" (luglio 2006) che deve essere conseguito da tutti gli alunni al termine della scolarità obbligatoria, costituito da sette macroaree al cui interno sono definite le competenze come combinazione di conoscenze, abilità, attitudini. Per fare fronte al cambiamento continuo ed alle richieste di competenze sempre più elevate ed aggiornate, l'apprendimento non può essere più promosso in una sola fase della vita, ma deve diventare una condizione permanente (lifelong learning): questa è una priorità essenziale per l'occupazione, l'agire efficace in campo economico, la completa partecipazione alla vi-

5 LA DICHIARAZIONE DI COPENAGHEN, 30 novembre 2002 <http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf>.

ta sociale. Ciascuno dovrà avere la possibilità di seguire percorsi di formazione a sua scelta, senza essere obbligato a rispettare filiere predeterminate per raggiungere obiettivi specifici. Sarà una società in cui i sistemi di formazione e istruzione dovranno adattarsi ai bisogni dell'individuo, non viceversa. Sarà necessaria la definizione di un sistema integrato capace di capitalizzare le esperienze e le competenze acquisite in "frazioni" di percorso formativo, indipendentemente dal "luogo della formazione" di percorso formativo, sia esso un percorso di istruzione, di formazione professionale, di apprendistato, o stage, ecc. e questo costituisce la sfida principale da risolvere per la costruzione di un vero e proprio sistema di formazione secondaria, senza il quale il futuro posto del nostro paese all'interno della società della conoscenza e della globalizzazione rischierà di risultare del tutto marginale.

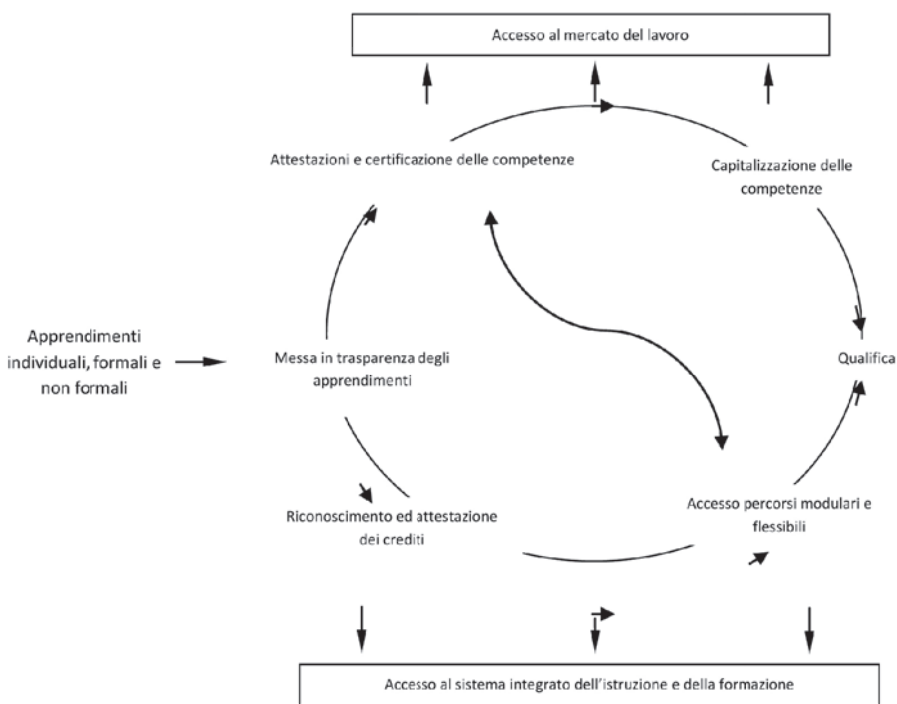


Fig. 1. Un modello generale di scambio basato sul sistema integrato Riconoscimento e Certificazione - Fonte: IRSEA, 2001.

2.2. Implicazione della certificazione delle competenze nel sistema scolastico secondario

Sulla base della comune esigenza di far fronte a problematiche nuove, derivanti da rapidi cambiamenti economici, sociali, tecnologici e dal continuo bisogno di rinnovamento delle competenze dei cittadini lavoratori, i Paesi europei decidono di puntare insieme sullo sviluppo dei propri sistemi di istruzione e formazione per accrescere il livello di competitività dell'Europa. L'istituzione dell'European Qualification Framework (EQF), con Raccomandazione del 23 aprile 2008, rap-

presenta il punto di avvio. L'obiettivo della raccomandazione è quello «di istituire un quadro di riferimento comune che funga da dispositivo di traduzione tra i diversi sistemi delle qualifiche e i rispettivi livelli, sia per l'istruzione generale e superiore sia per l'istruzione e la formazione professionale». Ciò comporta l'impegno degli Stati membri ad usare il Quadro europeo delle qualificazioni come strumento di riferimento per confrontare i livelli delle qualificazioni dei diversi sistemi nazionali e "per promuovere sia l'apprendimento permanente sia le pari opportunità nella società basata sulla conoscenza". In risposta a tale richiesta, L'ISFOL, presso il quale opera il "Punto Nazionale di Coordinamento", ha pubblicato nel mese di giugno 2012 il "Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF"⁶.

Per quanto riguarda il riconoscimento e la certificazione delle competenze, gli orientamenti e i dispositivi adottati e/o in via di sperimentazione, sia in ambito europeo che in ambito nazionale e regionale, ci permettono di delineare l'approccio su cui fondano le proprie radici.

Nonostante l'apparente differenziazione, i sistemi di certificazione stanno convergendo su molti punti in comune tra cui le dimensioni del «riconoscimento» e della «certificazione» degli apprendimenti. Per quanto spesso nel linguaggio comune siano proposti come sinonimi, «riconoscimento» e «certificazione» sono due concetti diversi:

- certificare il valore degli apprendimenti sotto forma di competenze è una modalità analitica e precisa di «segnalamento» al mercato del lavoro che un individuo – al di là di "come ha appreso" (a scuola, in fabbrica, attraverso il volontariato o il bricolage,...) – possiede una effettiva capacità di esecuzione di una certa attività, in modo coerente con un insieme di standard minimi di contenuto, contesto e risultato. In termini di esercizio del diritto, la certificazione risponde all'esigenza di salvaguardare gli investimenti individuali e collettivi, in apprendimento, dando loro una trasparente rappresentazione;
- riconoscere il valore degli apprendimenti sotto forma di crediti formativi è una modalità per facilitare l'accesso del portatore ad un nuovo contesto di apprendimento – tipicamente di natura formale – attribuendo valore di scambio a quanto già acquisito in termini di: *i*) possibilità di partecipare ad un'azione per la quale l'individuo non possiede il livello di istruzione formale richiesto (credito di ammissione); *ii*) possibilità di ottenere riduzioni di durata di un percorso, nel momento in cui la partecipazione a segmenti dello stesso non porterebbe ad apprendere sapere aggiuntivo (credito di frequenza). Riconoscere un credito equivale a leggere l'esperienza individuale come risorsa cognitiva, ai fini dell'accesso personalizzato e non discriminato ad una ulteriore opportunità di apprendimento, rivolta ad acquisire una qualifica o una certificazione formale. Come tale, il riconoscimento ha senso solo all'interno di una più generale pedagogia negoziale e transattiva (Schwart 1997: Bonami 2000), interessata a valorizzare e co-costruire capacità e possibilità di partecipazione attiva.

6 Il download del Rapporto di referenziazione è disponibile al seguente link: <<http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=18746>>.

La certificazione richiede un approccio valutativo di «misura» (assessment) della competenza, a fronte di una soglia minima di prestazione attesa; il riconoscimento si avvale invece di un approccio di «apprezzamento» dei saperi, rispetto ai requisiti cognitivi e di contenuto del percorso di istruzione e formazione cui l'individuo intende accedere. Riconoscere e certificare implicano comunque entrambi la costruzione e l'esercizio di un nuovo modo di porre lo sguardo sugli individui e sul loro vissuto, attribuendo loro un'effettiva soggettività, senza la quale l'esercizio delle tecnologie valutative non garantisce l'effettività del diritto (Margiotta 2011).

Le procedure di certificazione stanno seguendo un *approccio funzionalistico*: le competenze vengono trattate in modo stereotipato o astratto, o come attributi attitudinali del lavoratore o come attributi del posto del lavoro, ossia come equivalenti delle qualifiche, dei profili professionali o di altre forme di declaratoria rivolte alla classificazione e all'ordinamento di specifiche categorie di mansioni.

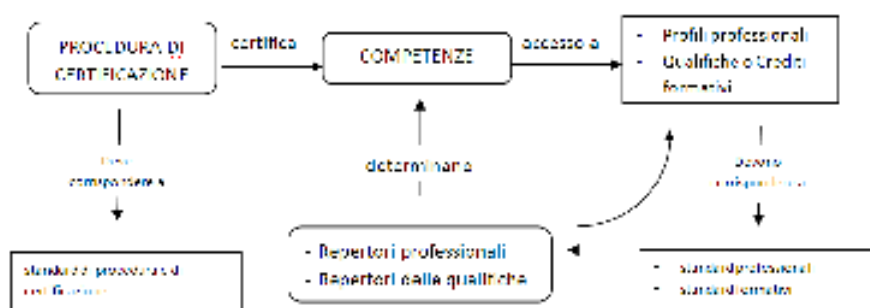


Fig. 2. Approccio “funzionalistico” del processo di certificazione delle competenze

La riorganizzazione dei sistemi di certificazione delle competenze, qui sopra descritto, corrisponde all'intenzione “aziendale” – di per sé legittima ma non assolutizzabile – di massimizzare l'efficacia e l'efficienza del sistema economizzando i costi (non tanto o non solo in termini finanziari), con l'intento di favorire da una parte la mobilità lavorativa e dall'altra il collegamento tra politiche del lavoro e sistemi formativi. Tuttavia tale approccio tende a riprodurre una *logica del sistema meccanico* che rischia di “meccanizzare” anche il soggetto, come parte funzionante di un sistema retto dal criterio della ottimizzazione dei risultati e dell'impiego delle risorse. Inoltre, in quest'ottica viziata e riduttiva, si può individuare una matrice di “formazione al ruolo”. Di fatto «tale condizione orienta il soggetto nella sua socializzazione anche primaria ad adeguarsi ad una *autolimitazione* circa la valorizzazione delle proprie risorse come quelle che potrebbe utilizzare durante il corso della sua vita e ad una selezione artificiale dei saperi acquisibili [...] in relazione *non* alle proprie potenzialità o ad i propri orientamenti ma ai *voleri della società*, in quanto – se così non facesse – la sua azione perderebbe di valore ed egli stesso non riuscirebbe ad inserirsi validamente nella società» (ISFOL 2000, 197).

Si consideri poi che tale logica meccanicistica non impatta solo sul soggetto, ma anche sui processi formativi piegandoli ad un orientamento determinato e definito al “ruolo” con il rischio latente di trahettare la formazione, da astratta e

“inutile” qual era (e certamente bisognosa di una revisione), ad appiattirsi alle richieste del mondo del lavoro. Rispetto all’istruzione programmata di matrice comportamentista, il modello sembra rimasto sostanzialmente invariato: recepimento dei bisogni – individuazione degli obiettivi – definizione del curriculum – descrizione delle prestazioni – programmazione delle sequenze di attuazione (moduli) – progettazione di unità didattiche legate a precisi *performance objectives* – selezione dei materiali e delle metodologie della singola lezione – verifica (*assessment*) e valutazione. Se la strategia è questa, allora non c’è niente di nuovo: se così fosse, si percorrerebbe una strada scarsamente produttiva, se non sbagliata.

Probabilmente è vero che della competenza è misurabile solo la *performance*, ma questa non è la competenza, bensì soltanto la sua espressione manifesta inevitabilmente legata e condizionata da un contesto concreto. Il *valore d’uso* di una conoscenza (meglio: di uno spettro organizzato e significativo di conoscenze) non può ridursi a questo. Il *test* nell’accezione ristretta del termine è uno strumento di misurazione di determinate conoscenze atomiche e/o delle abilità che si traducono in prestazione. Oltretutto, le competenze tendono ad identificare gli elementi *dichiarativi* e *procedurali* delle stesse: e quelli *euristico - immaginativi*? Non si rischia di tradurre il concetto “alto” di competenza in modo riduttivo e deterministico, declinandola soltanto al più “pratico” modo funzionale?

Questi interrogativi ci portano a centrare la questione e chiederci: è possibile recuperare una dimensione soggettiva dell’individuo all’interno di un processo di certificazione delle competenze? A mio avviso questo è possibile ma a determinate condizioni. Prima considerazione da fare è che quando si “lavora sulle competenze” si deve dedicare un’attenzione particolare al riconoscimento non solo/tanto nei termini in cui tradizionalmente questo termine entra in gioco (il riconoscimento di “terzi” è sempre necessario perché ci sia l’attribuzione di un giudizio di competenza effettiva), quanto piuttosto nei termini di un *riconoscimento relazionale* che ha a che fare con la dimensione *esistenziale* prima ancora che professionale. «Riconoscere competenze significa prima di tutto riconoscere l’altro, contribuire alla sua auto-definizione, includerlo, esprimere co-appartenenza, coinvolgersi e non invece rifugiarsi in un ruolo ‘distante’ di valutatore: e si capisce perché, in questa ottica, riconoscere competenze, nelle esperienze che si realizzano nelle organizzazioni e nella vita quotidiana, non possa limitarsi a ‘certificare’ quanta distanza ci sia tra un descrittivo/repertorio di competenze ‘date’ e il profilo delle competenze individuali, e significhi invece entrare in un processo di relazione aperto e di sviluppo» (Bresciani 2010). Solo attraverso una negoziazione relazionale tra osservatore e osservato sarà possibile approdare ad un livello di condivisione successiva, e forse sufficientemente buono da rendere quella stessa descrizione delle competenze un approdo temporaneo per “riconoscersi” e progettare percorsi di sviluppo personali. Fare una descrizione delle competenze disponibili in una comunità di lavoro significa tracciare una mappa provvisoria che in nessun modo può essere accostata a una fotografia che riproduce la realtà. Gli strumenti adottati per descrivere le competenze devono sollecitare la valorizzazione dell’osservazione e dell’ascolto di un soggetto in un contesto piuttosto che tendere a misurare comportamenti più o meno di successo (Cepollaro 2008). Se non si compie questo passaggio la percezione che il soggetto avrà della certificazione delle competenze sarà solo quella di vedersi valutato in funzione ad un “ruolo” anziché come persona, senza pensarlo ad un momento formativo per se stesso.

Diversamente un *riconoscimento relazionale* permette una negoziazione del sé, attraverso questo scambio è possibile che il soggetto, mentre riconosce le competenze agite, integri le descrizioni fatte mediante un'attività di riflessione con l'osservatore. Da questa negoziazione emerge ciò che la competenza è, e che continua a divenire.

Appare evidente che per realizzare concretamente un riconoscimento relazionale occorre formare gli individui a *pratiche riflessive* a tutti i livelli, formatori compresi. Le metodologie riflessive tendono per loro stessa natura ad aiutare i soggetti a riflettere 'sull'azione', ma dovrebbero essere condotte in modo da renderli più capaci di agire con consapevolezza e di arricchire i loro background anche per quanto riguarda la riflessione "nell'azione", una volta tornati nei contesti operativi. Si tratta, in altri termini, di attirare l'attenzione sulle componenti dell'agire più strategiche e sulla necessità di rimettere in discussione anche aspetti solitamente dati per scontati. «Quando qualcuno riflette nell'azione diventa un ricercatore nel contesto della pratica. Non è più dipendente da categorie stabilite di teoria e di tecnica ma deve costruire una teoria del caso unico» (Schön 1993, 68). Il deweyano *learning by doing* è frutto della connessione tra pensiero e azione nel contesto e sul contesto, attraverso l'uso di un metodo investigativo che è il metodo dell'intelligenza. Il pensiero si delinea come strumento euristico in grado di oggettivare la relazione uomo-mondo, e favorire la comprensione della realtà in quanto realtà esperita da un soggetto. È a partire dalla "situatività" del pensiero che il processo di indagine si delinea come processo strumentale, dunque funzionale alla gestione delle esperienze.

Da qui la necessità di adottare politiche formative volte a sviluppare pratiche di riflessione in tutti i contesti con evidenti ricadute nel sistema. Dal lato del soggetto in formazione ciò può consentire di indagare autonomamente la problematicità delle esperienze di vita proprio a partire dai contesti, per ricostruirne la significatività e "imparare dall'esperienza", laddove imparare significa imparare a pensare. Dal lato dei professionisti della formazione comporta quello di perseguire obiettivi educativi volti alla riflessione e l'istituzione di "comunità di pratica". La formazione in quest'ottica è un processo che conduce il soggetto a modificare i propri comportamenti professionali in modo innovativo in un processo ciclico tra esperienza, riflessione e conoscenza, in un rapporto circolare tra teoria e pratica.

Istituire una formazione a pratiche riflessive ha evidenti ricadute sul sistema formativo e lavorativo esigendone un loro profondo rinnovamento sia nelle culture teoriche che pratiche. Solo se si svilupperanno pratiche riflessive quale sistema comune e condiviso in tutti i contesti (individuale, organizzativo, formativo, tempo libero) si potrà ottenere quel riconoscimento relazionale necessario per recuperare una dimensione soggettiva nella negoziazione delle competenze.

Conclusioni

La necessità di sviluppare tutte le potenzialità della persona e non soltanto il suo livello di apprendimento è oggi una priorità della scuola; da un'analisi del contesto socio-economico attuale emerge un nuovo soggetto che regola i rapporti tra la società e l'economia: questo nuovo elemento è sostanzialmente l'apprendimento che ha come evidenza realizzata quello delle competenze. Anche il mondo economico, negli ultimi anni focalizza l'attenzione su temi quali l'apprendi-

mento, le competenze, la formazione come parte integrante delle politiche e dello sviluppo industriale. Si avverte la necessità di individuare un nuovo modello di scambio tra l'individuo, le istituzioni e gli attori sociali. La competenza, nuovo riferimento d'analisi del lavoro sempre più presente sia nella letteratura scientifica che nelle pratiche di gestione delle risorse umane, costruito richiamato anche nella recente riforma del mercato del lavoro dal Ministro Fornero, si pone come tentativo di rispondere alle esigenze del nuovo paradigma dell'economia dell'apprendimento, cercando di essere uno strumento per costruire un nuovo protocollo di scambi tra individuo, economia e società.

Un problema chiave al centro della certificazione delle competenze è la possibilità di valutare le competenze a seconda se si assume un approccio basato sulla definizione di uno standard o a seconda se si assume una visione della competenza come attributo strettamente soggettivo. Come evidenziato in questo breve saggio, rimane il rischio latente di trascinare il sistema di certificazione verso un principio funzionalistico che risponda alle esigenze del mercato del lavoro piuttosto che pensare prima di tutto alla persona. Indubbiamente la certificazione delle competenze ricade all'interno di policies orientate al paradigma della *lifelong learning*, ma a mio avviso bisogna recuperare la dimensione soggettiva per non trattare le competenze in modo stereotipato o astratto, o come attributi attitudinali del lavoratore o come attributi del posto del lavoro o altre declaratorie. Diventa strategico fondare il processo di riconoscimento su alcune condizioni. Prima fra tutte si dovrebbe cominciare a parlare di *riconoscimento relazionale* piuttosto che di certificazione e ciò ha a che fare con la dimensione esistenziale prima ancora che professionale. Il riconoscimento relazionale permette una negoziazione del sé con l'osservatore e attraverso questo scambio è possibile che il soggetto, mentre riconosce le competenze agite, integri le descrizioni fatte mediante un'attività di riflessione, e questa diventa altra condizione per il recupero "soggettivo" della certificazione. La riflessione, e conseguentemente il diffondere pratiche riflessive, deve diventare obiettivo formativo ed educativo che accompagni tutti i processi di apprendimento e di produzione di conoscenze sia nei contesti scolastici, lavorativi e del tempo libero. Per avere una competenza, quindi, c'è bisogno che vi sia un riconoscimento, al punto che potremmo dire che ogni descrizione di una competenza è la descrizione di un riconoscimento. Il riconoscimento, che è quindi costitutivo della competenza, interessa uno spazio inter-soggettivo, ossia delle relazioni tra un soggetto e un altro, uno spazio intra-soggettivo, ossia delle relazioni oggettuali, uno spazio trans-soggettivo, ossia delle relazioni tra soggetto e contesto condiviso. Questo approccio favorisce processi di apprendimento in una prospettiva di *learnfare*, dove gli individui possono scambiare le proprie *capabilities* utilizzando le risorse a disposizione e il luogo dove ciò può avvenire è un sistema integrato che garantisca il diritto all'accesso dell'apprendimento.

Bibliografia

- Bresciani, P.G. (2010). Le competenze. Un bilancio. *Professionalità*, 110. Brescia: La Scuola.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini e Associati.
- Costa, M. (2008). *Politiche e professionalità per il lifelong learning*. Milano: Bruno Mondadori.

- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- ISFOL (2000). *Dalla pratica alla teoria della formazione*. Milano: Franco Angeli,
- ISFOL (2012). *Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF*. <<http://bw5.cilea.it/bw5ne2/opac.aspx?WEB=ISFL&IDS=18746>>.
- Kazepov, Y., Carbone, D. (2007). *Che cos'è il welfare state*. Roma: Carocci.
- Lodigiani, R. (2005). Capitale umano, activation policies e formazione nella "società attiva". *Quaderni della Fondazione Pastore*, 5.
- Margiotta, U. (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al lernfare. In Pavan, A., a cura di, *La rivoluzione culturale della formazione continua*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Michele C., Lodigiani R. (2008). *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2006). La riflessività nella formazione. In Agosti A. (a cura di). *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*. Milano: Franco Angeli.
- Ruffino, M. (2006). Crediti e competenze: dilemmi della messa in valore degli apprendimenti lungo il corso della vita. *La rivista delle politiche sociali*, 4.
- Schon, D. (trad. it.) (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*. Bologna: Il Mulino.
- Wilthagen, T., Tros, F. (2004). The Concept of "Flexicurity". A New Approach to Regulation of Employment and Labour Markets. *Transfer*, 2.