

Alcune considerazioni a premessa della certificazione delle competenze

Premessa

Nel corso degli ultimi decenni i cambiamenti intervenuti nel sistema sociale ed economico hanno progressivamente contribuito a promuovere un processo di innovazione dei contenuti formativi e di apertura alla diffusione di nuove opportunità formative, esterne ai sistemi nazionali dell'istruzione e della formazione professionale, ad essi collegate o sviluppate in parallelo, dal settore privato – aziende in primo luogo – o dalle Associazioni professionali, anche attraverso modalità non convenzionali (formazione a distanza e/o nel contesto di lavoro).

Il processo ha toccato in primo luogo gli ambiti tecnologici e professionali e si è caratterizzato:

- per la ricerca di un adeguamento sistematico delle finalità e dei contenuti formativi alle caratteristiche con cui si configura la domanda;
- per la diversificazione e la personalizzazione delle modalità di accesso e di utilizzo della formazione;
- per l'innovazione delle metodologie formative, in termini di definizione degli obiettivi, modalità di cooperazione tra sistema economico e sistema formativo, struttura delle responsabilità tra diversi sistemi e infine modalità e strumenti di valutazione.

Queste dinamiche costituiscono un precedente ed un fattore importante nel processo di integrazione tra diversi sistemi – professionale, educativo e formativo -; riaprendo ed intensificando il dibattito in materia di rappresentazione, valutazione e certificazione delle competenze.

In tale contesto la Commissione Europea ha introdotto nuovi stimoli con il «*Memorandum on Lifelong Learning*» e con il rapporto su «*Non-formal Learning*» realizzata dal CEDEFOP.

Il Memorandum infatti esplicita e sottolinea la stretta connessione ed il ruolo del *Lifelong Learning* nel processo di transizione dalla situazione attuale ad una società e ad un'economia basate sull'apprendimento. Il *Lifelong Learning* deve configurarsi non tanto come un aspetto, bensì come il principio guida dei sistemi educativi e formativi europei, attraverso la creazione di un continuum di opportunità e di contesti di apprendimento diversi, per le persone lungo tutto l'arco della vita.

D'altro lato il Rapporto del CEDEFOP ha evidenziato la portata e l'intensità del fenomeno dell'apprendimento non-formale, inteso come apprendimento che si determina al di fuori dei contesti educativi e formativi istituzionali.

La fase attuale caratterizzata dalla rottura del monopolio finora esercitato dagli organismi istituzionali e da una sostanziale dissociazione tra titoli e diplomi da un lato e competenze necessarie nel contesto di lavoro dall'altro, impone l'individuazione di metodologie di rappresentazione, di valutazione e di riconoscimento delle competenze acquisite al di fuori dei contesti istituzionali, affinché la formazione venga indirizzata a compensare i gap e non a far ricominciare da un punto zero le persone.

Per rendere «visibile» l'apprendimento e quindi trasferibile in altri contesti, acquisiscono un ruolo centrale metodologie e strumenti di valutazione e certificazione delle competenze che devono essere chiare, trasparenti, garantire procedure di qualità ed essere accettate dalle diverse parti interessate.

Il quadro europeo si presenta oltremodo variegato; i paesi dell'area mediterranea, di cui fa parte l'Italia, non hanno una forte tradizione nel settore della formazione professionale, pertanto come risultato, l'apprendimento non formale è diventato la realtà predominante attraverso cui le competenze sono riprodotte ed aggiornate. Tuttavia non sono stati ancora intrapresi sufficienti passi operativi, nonostante sia il settore pubblico che il settore privato abbiano evidenziato l'importanza del processo di riconoscimento dell'apprendimento non formale.

Sintesi del documento *Standard nazionali di competenze e certificazione. Architettura di sistema e ruolo istituzionale delle Regioni*

Negli ultimi anni è stato raggiunto un importante accordo politico su «Standard nazionali di competenze e certificazione. Architettura di sistema e ruolo istituzionale delle Regioni», tra i Presidenti delle Regioni e delle Province Autonome riuniti in Conferenza (il loro organismo formale di rappresentanza unitaria e di coordinamento); l'accordo riconferma la sostanza del DM 174/01 e segna una tappa significativa sulla via della costruzione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze e riconoscimento dei crediti.

Il documento, approvato dalla Conferenza delle Regioni nella seduta del 2 agosto, pone l'obiettivo di fissare regole certe per definire standard nazionali di competenze e certificazione, per i diversi ambiti formativi, soprattutto a fronte del progressivo avanzamento dei processi di decentramento riguardanti le competenze sull'istruzione e la formazione professionale. E' frutto di un confronto tecnico e di un'ampia concertazione degli Assessorati Regionali all'Istruzione e alla Formazione Professionale con le organizzazioni sindacali nazionali (CGIL, CISL, UIL).

Secondo la Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome, il nuovo titolo V della Costituzione ha reso più complesso, ma anche più decisivo, il rapporto tra Stato e Regioni sul tema dell'istruzione e della formazione. Per questo motivo sono necessarie regole condivise, per delineare un quadro nazionale di diritti che faccia da cornice al nuovo assetto federalista, evitando conflitti e sovrapposizioni, con l'obiettivo di non porre a serio rischio la qualità dei sistemi educativi e formativi e di garantire *il diritto alla formazione permanente di cittadini e lavoratori*.

Il sistema nazionale degli standard di competenze e di certificazione deve assicurare infatti il diritto al riconoscimento delle competenze acquisite nei diversi contesti di studio e di lavoro, in ambito nazionale e in prospettiva in ambito europeo, consentendo in tal modo la realizzazione del diritto alla formazione permanente. E' il presupposto indispensabile del riconoscimento dei crediti formativi ovunque acquisiti, della possibilità di capitalizzare le competenze, da certificare nel libretto personale. In tale direzione si muovono le direttive e gli orientamenti dell'Unione Europea e lo stesso *Memorandum per la formazione permanente*.

Nel Documento approvato dalla Conferenza dei Presidenti delle Regioni si sottolineano alcuni principi fondamentali su cui si dovrà impennare la definizione degli standard di competenze e certificazione.

La pari dignità fra i soggetti istituzionali e la necessità del confronto tra istituzioni e parti sociali: *le Regioni sottolineano che le decisioni relative alla definizione degli standard ed alle linee guida per la loro traduzione in ambito locale dovranno essere elaborate in sedi stabili di concertazione tra Ministeri interessati, Regioni ed enti locali e dovranno essere adottate tramite accordi in Conferenza Unificata (Stato-Regioni-Autonomie locali), prima dell'adozione formale del provvedimento; analogamente, a livello Regionale, quando le decisioni da assumere coinvolgono settori formativi la cui titolarità spetta in tutto o in parte ad altri livelli istituzionali, sarà necessario prevedere sedi stabili di concertazione per la definizione delle intese necessarie.*

La necessità del confronto tra le istituzioni competenti per i processi formativi e le parti sociali, per assicurare la rispondenza tra l'offerta formativa e la domanda di professionalità espressa dal mondo del lavoro a garanzia dell'«occupabilità»: *pertanto la partecipazione delle parti sociali maggiormente rappresentative alle sedi di concertazione istituzionale, a livello nazionale e regionale, è da considerarsi un elemento strutturale del sistema.*

Il documento contiene poi una proposta di assetto istituzionale con una prima indicazione di funzioni e ruoli dei diversi soggetti e interrelazioni, ribadisce alcuni concetti chiave su cui comunque si è raggiunta nel tempo una condivisione (figure, standard minimi di competenze, crediti formativi.....) e indica sedi e modi di coordinamento indirizzo e verifica, sia tecnico che politico.

Il governo del processo di innovazione

Il concetto di *governance* rinvia soprattutto ad una funzione di guida e di orientamento dei sistemi e dei processi di innovazione sociale, dovendo assumere sostanzialmente modalità di

coordinamento e di raccordo tra le diverse attività di un sistema, al fine di assicurarne la coerenza.

Occorre infatti individuare punti di riferimento, strumenti di condivisione e sperimentazioni per supportare il processo di innovazione.

La funzione dei *policy makers* è agevolare la messa a punto di meccanismi adeguati per orientare e guidare l'evoluzione dei sistemi educativi, formativi e del lavoro, che trovano nelle norme solo il primo, benché fondamentale punto di partenza per dare corpo alle *politiche di protezione sociale* che si tramutano in crescita economica del paese.

In tal senso grande significato assumono soprattutto gli ultimi documenti approvati dalla Conferenza Unificata Stato Regioni del 1 agosto 2002, che introducono alcuni principi fondamentali per la costruzione di un sistema integrato di riconoscimento delle competenze e loro certificazione.

Questi fanno riferimento all'accordo interregionale per la definizione di un sistema di standard di riferimento non solo delle procedure di accreditamento delle strutture, ma anche dei processi di riconoscimento delle competenze degli operatori.

Le finalità che si perseguono sono:

- passaggio da un approccio di sistema concepito a partire dalla domanda di formazione iniziale ad uno concepito sulla formazione continua in un'ottica di LLL: progettare un continuum di opportunità e di contesti di apprendimento per gli adulti, in termini di comunicazione e raccordo tra sistemi, sia di tipo gestionale e amministrativo, sia in termini metodologici e di competenze degli operatori;
- azione di sistematizzazione delle esperienze e delle scelte finora effettuate dalle singole Amministrazioni regionali, soprattutto alla luce della revisione del Titolo V e avvio di una riflessione nazionale comune volta a definire un quadro minimo di riferimento (Standard Minimi per la Certificazione) in materia di dispositivi e procedure di descrizione, valutazione e certificazione delle competenze, anche in ottica europea;
- spendibilità dei crediti ottenuti nei differenti ambiti (impresa, educazione, formazione) e modalità di coinvolgimento dei diversi attori/sistemi nella definizione di un approccio metodologico e di un sistema di *indicatori* condivisi che vincoli ad un reciproco riconoscimento delle unità di competenza certificate, anche attraverso Regolamenti e Protocolli;
- superamento della frammentazione realizzativa a livello nazionale e semplificazione dei tavoli attualmente attivi, per la messa a regime dei principi declinati nei vari sistemi e filiere.

Il processo di costruzione di un quadro e di un percorso comune, pur nel rispetto delle specificità dei sistemi e dei livelli (provinciale, regionale e nazionale) deve superare l'ambito nazionale e dialogare con i diversi Paesi europei, per dare piena attuazione al principio della mobilità del cittadino e al diritto ad accedere ad una gamma integrata di opportunità di apprendimento.

Per quanto riguarda gli Ordini e Professioni regolamentate, si può osservare come le dinamiche in atto siano anche qui caratterizzate dal cambiamento dei valori e delle strutture istituzionali che sottendono l'organizzazione del mercato dei servizi professionali.

Tra i principali cambiamenti il più importante sembra quello che ha segnato il passaggio da una valutazione della prestazione professionale basata sulla *fiducia* a una basata *sull'essere ritenuto responsabile*. In tale logica la qualità della prestazione professionale deve essere provata, mentre non basta la definizione di "professionale" per rendere di alto livello un servizio.

La certificazione professionale diventa di conseguenza il *mezzo* e non più il fine del processo di professionalizzazione; non è dunque solo la forma di validazione di prestazioni professionali tramite la definizione di standard di competenza e di qualità delle prestazioni stesse, ma diviene lo strumento per ottenere forme di riconoscimento istituzionali della *professione, intesa come entità organizzativa, cognitiva e normativa*.

Il certificato di competenza professionale dovrebbe essere giustificato in base alla valutazione delle capacità professionali e non inteso come un riesame delle conoscenze teoriche acquisite durante i corsi di studio. Coloro che aspirano a tale riconoscimento dovranno dimostrare come quelle conoscenze sono state applicate ed esplicitare tutti gli *acquis* professionali e derivati dall'esperienza.

Ovviamente rimangono aperti molti interrogativi, legati soprattutto ai dispositivi che rendano praticabili i principi ed alla loro generalizzazione per essere confrontabili su territorio nazionale e contesto europeo.

Tuttavia sia le sperimentazioni di filiera (soprattutto IFTS, EdA, ma anche formazione continua e FAD), sia gli investimenti delle Amministrazioni regionali in termini di concertazione con gli altri attori del sistema dell'*education*, forniscono in parte una prima opportunità di confronto ed implementazione di metodologie per la formalizzazione e la sistematizzazione dell'approccio alle competenze ed al diritto all'apprendimento.

La formazione integrata è una delle risposte di sistema maggiormente qualificate ad interpretare questo approccio, poiché segna la cerniera indispensabile tra dimensione formativa ed educativa alla base del paradigma della competenza; facilita la comunicazione tra sistemi accentuando il collegamento tra dimensione tecnica e politica dell'azione di governo.

Infine la logica dell'integrazione prevede per sua natura che il processo di definizione, rappresentazione, valutazione, certificazione delle competenze venga concepito ed organizzato in un'ottica di coinvolgimento di attori di diversa natura istituzionale ed organizzativa, al fine di assicurare una reale e piena attuazione dei principi e diritti di mobilità interregionale e intersettoriale, di aggiornamento e *Lifelong Learning*, di inserimento e sviluppo professionale. La partecipazione e la piena dignità riconosciuta alle parti sociali è fondamentale al fine di garantire coerenza tra offerta formativa e domanda di competenze e professionalità espressa dal contesto produttivo.

Il sistema dell'*education*, quale nuovo ambito in cui si esercita non più soltanto l'insegnamento, ma si afferma il diritto all'apprendimento, fa riferimento ad una complessa ed articolata normativa, prima di tutto di natura comunitaria.

La normativa europea cui fare riferimento è relativa alle Direttive che perfezionano il Terzo Sistema Generale, in particolare:

- la D.CEE 89/48, che riguarda le qualifiche con formazione di livello universitario di durata almeno triennale;
- la D.CEE 92/51, che riconosce ai cittadini degli Stati membri il diritto di dotarsi del titolo professionale dello Stato ospitante, che corrisponde ad una professione regolamentata o ad una formazione regolamentata;
- la D.CEE 99/42 che istituisce un meccanismo per il riconoscimento delle qualifiche in relazione alle attività coperte dalle Direttive sulla liberalizzazione e sulle misure transitorie.
- Il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente del 30/10/2000

In particolare il recente decreto legislativo 229/2002 recepisce nell'ordinamento italiano la direttiva 99/44Ce, che completa il sistema generale di riconoscimento delle qualifiche per quanto riguarda le attività professionali dell'industria, del commercio e dell'artigianato. E' inoltre da sottolineare come i sistemi di riconoscimento delle qualifiche sono destinati ad essere superati con la nuova proposta di direttiva approvata nel marzo scorso dalla Commissione.

In ogni caso il significato e la portata del sistema generale di riconoscimento sta nell'indicazione data agli Stati Membri della modalità con la quale favorire la mobilità delle persone, il riconoscimento dei loro titoli, senza rimetterne in discussione le acquisizioni ritenute valide nel paese di provenienza.

Nel caso in cui i cittadini di uno Stato Membro intendano esercitare una attività in un altro Stato UE, sia a titolo autonomo che subordinato, sia come singoli, sia in forma societaria, la direttiva prevede che lo Stato ricevente proceda ad *un esame comparativo tra le conoscenze e le competenze* comprovate da diplomi, certificati e altri titoli conseguiti dal beneficiario, inerenti l'esercizio dell'attività nel Paese d'origine e le conoscenze e competenze richieste dalle norme nazionali. Qualora le prime corrispondano alle richieste delle disposizioni nazionali, lo Stato Membro di accoglienza non può rifiutare al suo titolare il diritto di esercitare l'attività.

Lo Stato Membro potrà rifiutare a un cittadino UE di accedere a una delle attività professionali, solo dopo aver svolto l'esame comparativo e verificato la mancanza della qualifica. Per contro, qualora esista una differenza sostanziale, lo Stato di accoglienza deve offrire al beneficiario la possibilità di provare che egli ha acquisito le conoscenze e competenze mancanti. La prova può avvenire tramite un tirocinio di adattamento, ovvero una prova attitudinale, a scelta del beneficiario.

Tutte le disposizioni comunitarie tendono ad affermare due principi basilari:

- i meccanismi di riconoscimento per la mobilità dei lavoratori devono essere interpretati nel modo *più favorevole all'interessato*;
- ai fini della valutazione della coerenza tra quanto il richiedente dimostra o dichiara di possedere, per esercitare una professione, è da accogliere, nello spirito della direttiva, qualsiasi attestazione, con l'unico impegno, da parte dell'autorità nazionale del Paese ospite, di esaminare *in quale misura le conoscenze e qualifiche attestate dal diploma, certificato o dichiarazione acquisita dall'interessato nel suo paese di origine, corrispondono a quelle richieste dalla regolamentazione dello Stato ospitante*.

Tali principi valevoli per la mobilità dei lavoratori all'interno della Comunità, non possono essere poi contraddetti da norme nazionali o regionali impostate a forte restrizione della spendibilità dei titoli e ad una palese diffidenza reciproca tra sistemi, relativamente a quanto ogni individuo può acquisire indifferentemente nell'uno o nell'altro. Nella stessa direttiva viene infatti introdotto *l'attestato di competenza*, considerato sia nella sua accezione di titolo validato, sia come dichiarazione rilasciata in seguito ad un «*apprezzamento delle qualità personali, delle attitudini o delle conoscenze del richiedente da parte di un'autorità, senza preventiva formazione*».¹

La strategia della trasparenza² come supporto alla mobilità di studenti e lavoratori è pertanto il principio regolatore dell'integrazione europea, coerentemente agli obiettivi di realizzazione di uno spazio economico, sociale e politico integrato.

In un primo tempo l'azione comunitaria è stata orientata allo sviluppo di un consenso degli Stati membri intorno a questo tema; di questa fase fanno parte due risoluzioni del Consiglio sulla trasparenza, che invitavano gli Stati membri all'adozione di certificati/indicatori di trasparenza direttamente nei sistemi di certificazione nazionali.

Successivamente l'azione ha riguardato e riguarda tuttora la costruzione di strumenti/formati comunitari, aggiuntivi a quelli nazionali, che costituiscono formati comuni.

In quest'ultimo ambito si collocano i lavori del Forum europeo per la trasparenza delle certificazioni, nato nel 1998 su iniziativa comune della Commissione europea e del Cedefop, con la missione di:

- esaminare i mezzi per eliminare gli ostacoli alla mobilità legati alla mancanza di trasparenza delle qualifiche professionali;
- avviare un dialogo aperto sul modo di utilizzare meglio le possibilità offerte da iniziative, strumenti ed istituzioni esistenti;
- verificare le modalità di messa in atto delle soluzioni politiche esistenti, per offrire un reale contributo ai cittadini ed alle istituzioni;
- esaminare l'opportunità di avviare nuove iniziative tecniche e politiche.

I lavori del Forum hanno visto importanti ampliamenti nel campo del riconoscimento e della valorizzazione a livello europeo del *non formal* e dell'*informal learning*.

La novità costituita dai lavori del Forum è legata alla creazione di una sede stabile di riunione in cui i rappresentanti dei principali attori coinvolti nella definizione di strumenti di certificazione a livello nazionale ed europeo possono insieme cercare reali soluzioni pratiche al problema della trasparenza delle qualifiche da sottoporre ai soggetti decisori.

Fino ad ora il lavoro del Forum ha visto l'evidenziazione di alcuni strumenti in grado di incidere favorevolmente sul miglioramento della trasparenza delle qualificazioni e dei sistemi di formazione.

Tali proposte prevedono in particolare:

- un formato comune di *supplemento al certificato*, unitamente a quello nazionale (*Certificate supplement*),
- la costituzione in ogni stato membro di un *Centro Nazionale di Riferimento* e lo sviluppo di un network europeo dei Centri Nazionali,
- un *formato comune europeo* di curriculum vitae (adottato l'11/03/2002),
- il *sito web del Forum* per la trasparenza (<http://cedefop.eu.int>),
- una *attività di supporto* per le traduzioni.

Le conclusioni del CEDEFOP sono state presentate al Consiglio di Lisbona del marzo 2000 per un livello di istruzione e formazione più elevato, trovando una prima sistematizzazione nella:

- Dichiarazione di Copenhagen del 30/11/2002 e nella:

¹ Cfr. D.CEE art.1 punto C

² da G. Di Francesco, *Documenti di sintesi sulle attività del Forum* – ISFOL 2002

- Risoluzione del Consiglio del 19/12/2002 sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale. (seguito del Processo di Bruges-Copenaghen del novembre 2002).

E' infatti con il Processo di Bruges-Copenaghen che lo scenario europeo si è profondamente modificato, adottando una serie di misure comuni per sviluppare:

- un *quadro unico per la trasparenza* di competenze e qualifiche;
- un *sistema di trasferimento di crediti* per l'istruzione e la formazione professionale;
- *principi qualitativi comuni* in materia di istruzione e formazione professionale;
- *principi comuni per la convalida dell'istruzione formale e informale*;
- *un orientamento professionale permanente*.

Con questo processo si è compiuto il percorso europeo *dal principio della corrispondenza al principio della trasparenza*.

A livello nazionale il quadro normativo si completa nel 2003, con due leggi estremamente significative per il rinnovo completo del sistema dell'istruzione e del lavoro:

- Legge n°53/2003, Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, che ridisegna il sistema dell'istruzione e della formazione.
- Legge 30/2003 Delega al Governo in materia di occupazione e mercato.

Scuola/lavoro: contesti di apprendimento e motivazioni

Le politiche dell'*education* sono avvertite come strategiche non solo nell'ambito della formazione professionale, che per sua natura ha costituito da sempre il ponte verso il mercato, ma negli ultimi anni hanno investito con forza anche il settore dell'istruzione e quello del lavoro.

Necessità di sviluppare tutte le potenzialità della persona e non soltanto il suo livello di apprendimento è oggi una priorità della scuola; così come per il lavoro la necessità della flessibilità del lavoratore passa per la valorizzazione delle competenze e della loro manutenzione.

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 prodotto fondamentale quello delle *competenze*.

Anche il mondo economico, negli ultimi anni focalizza l'attenzione su temi quali l'apprendimento, 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 «*learning vision*» assumendo a riferimento, anche critico, alcuni paradigmi emergenti (*learning economy*, società dell'informazione, neoregionalismo, sistemi economici *global*) applicati ai sistemi territoriali locali, alle organizzazioni e ai singoli individui, cerca di leggere i processi di trasformazione dell'economia e della società come atti di apprendimento di nuovi valori, comportamenti, competenze, tecnologie, modalità di interazione; nello stesso tempo interpreta la maturità, il declino, la difficoltà di attivare processi innovativi come limiti e blocchi delle capacità/volontà di apprendere da parte dei sistemi sociali interessati.

Secondo questa chiave di lettura si impone come condizione base di cittadinanza un nuovo «diritto all'apprendimento», che interessa profondamente tutti i sistemi di relazione (non solo l'ambito educativo-formativo), e che induce a ridefinire in maniera né banale, né scontata:

- i rapporti di scambio fra individui, organizzazioni, istituzioni
- il modo con cui si assumono le decisioni
- i modi di produzione, redistribuzione ed uso del *valore*.

Nell'organizzazione del lavoro di tipo tayloristico, lo scambio tra impresa e lavoratori si fondava da una parte sul rispetto degli standard di produzione definiti, dall'altra sulla garanzia occupazionale dell'individuo.

Dagli anni '80 in poi questo scambio comincia a vacillare: le aziende hanno bisogno di maggiore flessibilità produttiva e organizzativa per far fronte all'innovazione tecnologica e alle sollecitazioni del sistema competitivo con cui si confronta; in una condizione in cui flessibilità e mobilità sono progressivamente assunte come condizioni ordinarie di funzionamento del mercato, non può più essere garantito il posto di lavoro, deve comunque essere garantita la possibilità di adeguarsi progressivamente alle nuove esigenze, attraverso il mantenimento del

proprio capitale di competenze, requisito primario di occupabilità. Da qui lo sviluppo del *long life learning*, cioè dell'accesso continuo alle competenze durante il corso della vita, inteso come diritto/dovere fondante del nuovo patto tra individuo, impresa, istituzioni.

Lo scambio sociale trova un nuovo piano di regolazione e l'apertura di un nuovo processo, di un nuovo protocollo di intesa tra gli attori sociali, che ha come terreno fondamentale di confronto quello dell'apprendimento: assicurare l'accesso alle competenze per gli individui, rappresenta la moneta di scambio che un sistema sociale può assicurare per mantenere in termini di sostenibilità l'equilibrio tra affidabilità sociale e flessibilità del sistema produttivo.

Fra una economia dell'apprendimento che chiede di garantire - attraverso la qualità della (ri)produzione delle conoscenze - il mantenimento delle capacità competitive, ed una società dell'apprendimento che chiede di garantire - attraverso l'accesso individuale alle competenze - il mantenimento dei diritti di cittadinanza, gli attori dell'educazione e della formazione sono chiamati ad una profonda revisione di ruoli e pratiche.

Nella logica della *learning vision*, la formazione è una fra le diverse «tecnologie» che possono essere impiegate a sostegno dei processi di apprendimento individuale ed organizzativo. E' dunque importante che essa, oltre a trasferire conoscenze, si ponga l'obiettivo di favorire lo sviluppo di competenze, avendo peraltro ben chiari i propri limiti, ed in particolare la diversità sostanziale che vi è fra contesto di apprendimento formativo e contesto d'apprendimento rappresentato dalla situazione d'uso della competenza.

La chiave di lettura dei sistemi socio-economici che utilizza la categoria dell'apprendimento applicata a livello di singolo individuo, organizzazione, comunità di pratiche, territorio, può dar conto della grande attenzione che, a livello europeo e nazionale, gli attori sociali pongono sul tema delle competenze e che sta producendo un ampio corpus normativo, accompagnato da una riflessione sui sistemi educativi e formativi e sui meccanismi di funzionamento del mercato del lavoro.

Si manifesta in tal modo l'apparente paradosso di considerare la natura dell'*education* come³ «lavoro nella scuola e scuola nell'impresa», a sostegno proprio di quella flessibilità del mercato del lavoro considerata come nuovo regolatore del rapporto domanda/offerta.

Anche la Scuola ha recentemente rivisitato il proprio bagaglio concettuale, per confrontarsi con i nuovi linguaggi e paradigmi, sollecitati dall'aver aderito al Sistema integrato, per una massimizzazione del rapporto apprendimento quantitativo/competenze qualitative.

Dalla *contaminazione* positiva con la formazione professionale ha elaborato un approccio al sistema delle competenze, definendole l'esplicitazione *abile* delle conoscenze e dunque affermando di fatto la spendibilità delle stesse.

Nelle diverse sperimentazioni avviate in Emilia-Romagna si è di fatto operata una rivisitazione disciplinare passando da una didattica contenutistica ad una didattica orientativa, sottolineando dove possibile e senza dover sacrificare *il sapere*, che occorre dare significato a ciò che si fa e per questo dovendo PROGETTARE e NON programmare la didattica.

Si è teorizzato, non ancora praticato con certezza, di passare :

DALLA		ALLA
centralità delle discipline	→	<i>centralità dell'alunno</i>
centralità della scuola	→	<i>centralità del territorio</i>
centralità della nozione	→	<i>centralità del contesto</i>

Si è convenuto che il PROFILO è l'insieme delle competenze che un individuo deve acquisire in un certo periodo di tempo, per svolgere una professione.

In senso generale si è riconosciuto che la persona declina le proprie competenze in modo spesso disarmonico, ma che queste sono da ricondurre ad un tutto unico, egualmente di valore, espressione di una individualizzazione che si esprime al meglio solo quando è riconosciuta a livello sociale e validata per trasformarsi in diritto.

³ cfr. G. Seravalli – *Flessibilità e sistema economico-sociale* - saggio

Scuola e servizi alla persona

Quando si declina la parola integrazione nelle Istituzioni, è interessante notare come questa sia stata introiettata nella cultura di sistema, per una sua applicazione concreta ed originale anche al di là dell'impianto normativo.

Viviamo oggi in un momento di grande «vulnerabilità cognitiva», per la ridondanza di informazioni a disposizione, che non si ha più né il tempo, né la forza per assimilarle, elaborarle e trasformarle in conoscenza. È dunque importante attivare un processo di semplificazione della complessità, che non vuol dire banalizzare o trasformare semplicisticamente le conoscenze, ma imparare ad ignorare le informazioni irrilevanti, a rifiutare l'accumulo di quantità di pseudo-conoscenze, a riappropriarci della capacità di scegliere.

È su questo assunto che risulta fondamentale formare il giovane ad un utilizzo della comunicazione che lo metta in grado di ascoltare, di accettare la diversità, di farsi ascoltare utilizzando registri e strumenti adattati alle situazioni, evitando il più possibile di riferirsi a modellizzazioni che ne appiattiscano la ricchezza intrinseca.

Per lo stesso motivo è importante che l'educatore si riappropri della sua *mission* fondamentale che, in un recente articolo, Umberto Galimberti identifica nella «cura dell'affettività» che sempre deve accompagnare lo sviluppo dell'intelligenza attraverso l'apprendimento.

Ben vengano modelli e linee-guida dunque, purché non cristallizzino o ingessino la interazione tra docente e discente quando questa è basata su una tecnica pedagogica di reciproco ascolto/rispetto, che miri a formare e non solo a preparare.

La stessa formazione, che in passato ha sperimentato modelli e dispositivi, oggi riflette sulla opportunità di contribuire alla maturazione intellettuale delle persone che si rivolgono a questa tipologia di offerta e non solo alla loro crescita professionale.

Ciò non esclude l'impegno a sedimentare in opportuna documentazione le teorie e le dirette sperimentazioni dei modelli, per storicizzare le esperienze e consentirne lo sviluppo ed il miglioramento, per impedire l'approssimazione e l'eccesso di estemporaneità o volontarismo; va tuttavia evitata la tentazione di costruire riferimenti teorici nei quali forzatamente far rientrare le azioni concrete sviluppate da sistemi con *mission* diverse.

L'integrazione tra sistemi è questo dunque: la consapevolezza di non bastare, ma anche la coscienza di non essere soli, in una logica di arricchimento reciproco e di evoluzione della qualità complessiva dell'offerta formativa, potenzialmente realizzabile attraverso una efficace collaborazione tra scuola e formazione professionale, offrendo alle persone concrete opportunità di costruzione progressiva e di manutenzione permanente della propria competenza sociale e professionale.

Per raggiungere tale finalità occorre un linguaggio comune e condiviso, una metrica comune per confrontare contenuto e valore dei dispositivi, una sufficiente metabolizzazione dell'innovazione, una analisi dei fabbisogni che si coniughi alla domanda di formazione individuale e collettiva, modelli pedagogici nuovi che sviluppino risposte individualizzate nel rispetto della diversità delle persone.

Formazione e ricerca

La formazione ha da tempo elaborato la propria strategia di risposta ai bisogni complessi della società dell'apprendimento, attivandosi per la sperimentazione di dispositivi concreti che fornissero risposte alla esigenza di capitalizzare competenze e conoscenze delle persone nei tre ambiti del *formal*, *informal* e non *formal learning*.

L'*apprendimento formale* avviene in un contesto strutturato e organizzato, il cui fine prioritario è l'apprendimento (istituti di istruzione e formazione) e porta all'ottenimento di diplomi e qualifiche riconosciute.

L'*apprendimento non formale* avviene in contesti strutturati e organizzati non finalizzati prioritariamente all'apprendimento (luoghi di lavoro, organizzazioni o gruppi della società civile, organizzazioni o servizi a complemento dei sistemi formali), non porta a certificazioni ufficiali.

L'*apprendimento informale* è il corollario della vita quotidiana, non è necessariamente intenzionale, è difficilmente riconoscibile e spesso lo stesso interessato non ne ha consapevolezza in termini di apporto alle proprie conoscenze e competenze.

Certificazione nel sistema integrato: stato dell'arte

La definizione tecnico-politica del sistema dell'*education* in questa Regione trova, nel concetto di integrazione, il presupposto strategico per un'offerta formativa che sia fondata sulla «cultura delle risposte multiple».

La base fondante della persona sta nella sua accezione di soggetto sociale e quindi tenuta a sviluppare nel tempo le competenze che la mettano in grado di agire in un contesto socio-economico in modo consapevole, autonomo e flessibile. Il suo essere sociale è in effetti da considerarsi propedeutico a qualsiasi relazione che debba essere sviluppata anche nell'ambito lavorativo.

L'attenzione istituzionale deve pertanto focalizzarsi sulle modalità sinergiche con le quali si individuano i bisogni primari di formazione del cittadino in quanto tale, sulle risposte in grado di farne evolvere l'apprendimento nell'ottica della *longlife learning*, sulla dinamicità della pianificazione di percorsi formativi che ne mantenga inalterata nel tempo la «occupabilità».

Se l'istituzione si fa garante del diritto individuale all'apprendimento e quindi di accesso alle competenze, è pur vero che tale diritto deve essere attivo, agito in prima persona ed esercitato in continuo dai singoli, nelle transizioni e nelle transazioni della propria vita.

Per raggiungere tale finalità occorre un linguaggio comune e condiviso, una metrica comune per confrontare contenuto e valore dei dispositivi, una sufficiente metabolizzazione dell'innovazione, una analisi dei fabbisogni che si coniughi alla domanda di formazione individuale e collettiva, modelli pedagogici nuovi che sviluppino risposte individualizzate nel rispetto della diversità delle persone.

Negli ultimi anni, in Italia si è registrato un interesse crescente per la costruzione di un *sistema nazionale di certificazione delle competenze acquisite* che consenta il reciproco riconoscimento, fra sistema educativo/formativo e mondo del lavoro, *di crediti formativi capitalizzabili*.

Il processo è in corso, il dibattito culturale è ad un buon livello di approfondimento, i dispositivi e le sperimentazioni sono interessanti e cominciano a fornire risultati per delineare l'architettura del sistema; d'altra parte diventa indispensabile e sicuramente vitale il lavoro *politico* di definizione di protocolli, accordi, convenzioni tra soggetti e parti sociali, istituzioni, che rendano operativo e *fruitibile* dagli individui l'insieme dei dispositivi di riconoscimento/attestazione/certificazione delle competenze.

In questa fase storica occorre una riflessione ulteriore alla luce della nuova legge di riforma costituzionale, confermata nell'ottobre 2001, che modifica in senso federalista la struttura del governo con la definizione degli ambiti di competenza esclusiva e concorrente tra Stato e Regioni.

Non va sottovalutato inoltre che la costruzione di un sistema secondo la logica delle competenze e dei crediti, comporta l'attivazione di un processo di profonda trasformazione, soprattutto culturale, del modello formativo-educativo in cui sono coinvolti tutti gli attori sociali: istituzioni pubbliche, parti sociali, organismi di formazione, istituzioni educative e loro operatori.

Il tema della certificazione delle competenze è uno dei punti nevralgici di tale processo e non si esaurisce nell'individuazione di dispositivi e strumenti di natura metodologica: presuppone un sistema di relazioni, accordi, protocolli d'intesa finalizzati alla costruzione di un linguaggio e di un sistema di riferimento e di misura condiviso; in altri termini, la certificazione così come altre tematiche trasversali (es. la qualità) rappresenta sostanzialmente un processo sociale: se c'è accordo, intesa e soprattutto una metrica comune, condivisa tra i diversi attori sociali ed istituzionali, è possibile:

- costruire un processo di riconoscimento/certificazione delle competenze comunque acquisite dalle persone,
- identificare i dispositivi necessari,
- implementare un sistema coerente di riconoscimento/certificazione di crediti.

La nostra Regione attualmente si è fermata a riflettere per valutare l'evoluzione, l'impatto reale e il grado di coerenza delle numerose esperienze promosse e realizzate in tema di certificazione delle competenze; negli ultimi mesi si è impegnata su un lavoro di sistematizzazione dell'esistente e sulla promozione e lo sviluppo di relazioni, accordi e confronti con i sistemi delle altre regioni.

La recente normativa propone e favorisce un ritorno all'indipendenza dei sistemi, ma va sottolineato come l'elemento pedagogico interno è destinato a rimanere, perché coloro che fanno formazione, continuano a farla secondo una logica integrata ed allievo-centrica, indipendentemente dal contenitore politico nel quale questa logica viene ad esprimersi.

È infatti la proposta educativa che comunque continuerà a legare - dal punto di vista formativo - i due canali, anche se politicamente il governo di entrambi sarà posizionato su soggetti diversi.

A questo contesto in evoluzione rapida e spesso scoordinata va dunque collegata la recente Legge regionale n°12 del 30 giugno 2003 Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro.

I principi ispiratori confermano l'idea dell'integrazione quale strumento strategico ed essenziale per sostenere il diritto all'apprendimento delle persone, quale elemento sociale per i soggetti ed economico per il tessuto produttivo della Regione e del Paese.

Assi fondamentali della legge regionale

Per queste finalità e in questo quadro istituzionale, la Regione, in applicazione alle nuove competenze costituzionali, ha emanato una legge che norma il sistema regionale integrato dell'istruzione, della formazione professionale e della transizione al lavoro.

Esso si basa su alcuni punti fondamentali:

- Adeguatezza ed efficacia nell'utilizzo delle risorse
- Valorizzazione e sostegno alle autonomie scolastiche
- Continuità dei percorsi scolastici e formativi
- Integrazione
- Qualificazione del personale
- Formazione per tutto l'arco della vita

Sono questi i cardini fondamentali del *sistema formativo regionale integrato*.

Esso è costituito dall'insieme delle azioni e delle relazioni che i soggetti operanti nel campo dell'istruzione e della formazione, dell'orientamento e della transizione al lavoro, instaurano tra loro per arricchire e qualificare l'offerta formativa e consentire che le competenze acquisite in un settore o ambito possano essere trasferite in altri settori o ambiti.

Si tratta di un sistema che valorizza una molteplicità di opportunità per costruire ed arricchire il patrimonio di competenze personali, acquisibili lungo tutta la vita, nel campo dell'istruzione, scolastica ed universitaria, della formazione professionale, del lavoro e dell'educazione/formazione non formale.

Non è quindi semplice somma dei singoli componenti (interazione), né la sede di opportunità parallele che inseguono il medesimo obiettivo, il che inevitabilmente provocherebbe gerarchizzazione e potenziale dispersione; è piuttosto il valore aggiunto di un'offerta che deriva dagli effetti della complementarità delle componenti.

Per raggiungere questi obiettivi va ulteriormente rafforzata e valorizzata *l'identità del sistema della formazione professionale*, definendo le qualifiche professionali e i relativi profili formativi in collaborazione con le parti sociali. La Legge delinea inoltre le caratteristiche fondamentali delle tipologie formative - tra cui la formazione iniziale, la formazione superiore e la formazione continua - definendo altresì le caratteristiche qualificanti su cui si basa il sistema stesso. Tra queste, l'accreditamento dei soggetti, la formazione dei formatori, i crediti formativi.

Sistema regionale delle qualifiche, certificazione delle competenze e unità formative capitalizzabili: un cantiere aperto

Nel 2002 è iniziata la seconda revisione, dopo quella effettuata nel 1996, del sistema regionale delle qualifiche e della loro declinazione in standard di competenza.

L'obiettivo è contribuire alla definizione di un sistema nazionale di standard di competenze e certificazione che consentano di misurare, capitalizzare e spendere i risultati di un processo di apprendimento nei sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro, riconfermando la centralità delle qualifiche.

Occorre che queste siano fondate su figure professionali riconosciute, rappresentative del mercato emiliano-romagnolo, ma spendibili in un mercato nazionale ed europeo, in grado di rappresentare professioni e mestieri identificabili, per essere funzionali alle azioni di orientamento.

Attualmente la struttura delle qualifiche:

- è prevista in un numero limitato (entro le 100);
- è articolata per "livelli" (corrispondenti al 2°, 3° e 4° livello europeo) e per "aree professionali" (collegabili con settori-comparti);
- riflette il tessuto produttivo tipico emiliano-romagnolo (settore meccanico, tessile, agro-alimentare, turistico, ecc.);
- presenta alcune evoluzioni della struttura produttiva, prevedendo un numero significativo di qualifiche riferibili a processi di progettazione, marketing/vendite, logistica, coerenti con il trend di consolidamento in area di questi processi e di delocalizzazione in altre aree dei processi di produzione;
- comprende qualifiche riferibili ad aree/figure proprie di ambiti professionali innovativi come il multimediale, l'ICT, la finanza.

L'impianto definito supporta lo sviluppo del sistema integrato, poiché le qualifiche sono riferite a *figure professionali* che risultano comprensibili e traducibili nell'universo del lavoro, ma prevedono anche l'identificazione di *capacità* e *conoscenze* comprensibili e traducibili nell'universo della formazione e dell'istruzione. Pertanto consente la definizione e la progettazione di spazi autonomi per i diversi soggetti del sistema integrato.

Le qualifiche corrispondono a *figure professionali*, intendendo queste come un ideal-tipo, con professionalità completa e compiuta.

Le qualifiche/figure si articolano in unità di competenza, quali insiemi di competenze funzionali all'ottenimento di un risultato significativo e misurabile e riferimento per la successiva progettazione formativa per UFC. Le UFC, si ricorda, rappresentano la *tecnologia* di progettazione formativa, funzionale alla sua flessibilizzazione e dunque alla individualizzazione dei percorsi.

La certificazione è possibile per qualifiche e per unità di competenza, perché il riferimento è costituito dallo "standard minimo" della qualifica.

A fronte del possesso di tutte le competenze definite dallo standard minimo riferibili ad una figura professionale si attribuisce la qualifica; a fronte del possesso di competenze parziali, riferibili alle unità di competenza in cui si articola la figura, si certificano le competenze.

Avendo le caratteristiche sopra descritte, il sistema regionale acquista le seguenti caratteristiche:

- è un sistema *aperto*, in quanto consente la progressiva e costante acquisizione di qualifiche, che segua l'evoluzione normativa, contrattuale, di altri sistemi (vedi apprendistato o IFTS);
- *flessibile*, in quanto prevede di certificare il possesso di competenze compiute, ma anche parziali (sottoinsiemi della qualifica);
- *evolutivo*, nel senso di prevedere una apposita procedura sorgente, per mantenere costante l'aggancio con il mercato ed assicurarne la manutenzione;
- *interfacciabile* con altri sistemi di classificazione delle figure, prodotti a livello nazionale (OBN, EBNA, ISFOL, ISTAT, ecc.), in quanto criteri e descrizione ne consentono la leggibilità nazionale e viceversa è possibile acquisire eventuali sviluppi nazionali, nel contesto regionale.

Le qualifiche così riviste diventano il riferimento per tutti i dispositivi che alimentano il sistema e l'interfaccia indispensabile per colloquiare con l'istruzione ed il mondo del lavoro.

Gli standard per la certificazione delle competenze

La definizione degli standard quale dispositivo condiviso per facilitare la certificazione delle competenze, ha subito nei documenti ultimamente approvati in sede nazionale, una forte precisazione terminologica ed una attribuzione di valore più chiara.

Tale sforzo deriva dalla sedimentazione delle riflessioni sul tema specifico, effettuate dai diversi gruppi di lavoro istituiti a livello nazionale, per verificarne significati e implicazioni nelle

varie filiere formative; nonché dai risultati delle sperimentazioni nei contesti regionali, attingendo alle *buone pratiche* che via via si evidenziavano.

Attualmente, attingendo soprattutto dal sistema IFTS e EdA, se ne può sintetizzare *significato e significante*, nel modo che segue, consapevoli che non si tratta di un lavoro di sistematizzazione definitivo, poiché per natura oggettiva è da considerarsi in progress; tuttavia è necessario poter fornire elementi per valutare il livello di condivisione raggiunta, per progredire nel lavoro di messa a punto di strumenti che forniscano quel *massimo comun divisore*, soglia omogenea condivisa, sulla base del quale i sistemi si riconoscono e *legittimano* reciprocamente, in modo da rendere realistico il riconoscimento delle acquisizioni di competenze e quindi l'attribuzione del valore di credito alle differenti certificazioni.

Gli standard di competenze minime nazionali, di base, trasversali e tecnico professionali, vanno definiti tenendo presente i seguenti criteri:

- gli standard di competenza non si devono confondere, quindi non devono coincidere, con il programma dei corsi, confermando il principio di costituire elementi essenziali della occupabilità delle persone;
- gli standard hanno caratteristiche di essenzialità e chiarezza terminologica, per realizzare un sistema di comunicazione diretta tra persona ed ambiente sociale ed economico

Sulla base di tale principio, si intende definire *la composizione del format di una U.C.*, in continuità con quanto già indicato nell'All. C del Documento tecnico per la programmazione dei corsi IFTS ed in sintonia con quanto indicato nel documento "Standard nazionali di competenze e certificazione – Architettura di sistema e ruolo istituzionale delle Regioni – " approvati dalla Conferenza Unificata del 1 agosto 2002, precisando quale riferimento teorico per chiarezza e completezza, la terminologia essenziale.

La chiarezza definitoria degli standard si rende infatti necessaria, potendo questa costituire il fondamento per il sistema formativo nel suo complesso, riferimento per tutte le filiere formative, di cui i percorsi IFTS e quelli per l'Educazione degli adulti, rappresentano la forma più avanzata di sperimentazione.

L'Accordo del 28 ottobre 2004

Nella seduta del 28 ottobre 2004 la Conferenza Unificata, con atto n°790/CU ha sancito «*L'Accordo ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lettera c), del decreto legislativo 28 agosto 1997, n°281, tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province Autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane per la certificazione finale ed intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi*».

Il documento e gli allegati, che sono parte integrante dell'atto, costituiscono una svolta importantissima per la pari dignità dei diversi sistemi formativi, poiché nel ribadire i principi fondamentali più volte affermati e sanciti dalla recente legislazione in materia, li sostanzia fornendoli dei dispositivi concreti per le persone, ai fini del reale esercizio del diritto al riconoscimento delle competenze acquisite.

I punti fondamentali dell'Accordo stabiliscono infatti, sul doppio fronte dell'istruzione e della formazione professionale:

1. l'unitarietà del sistema educativo, nella salvaguardia delle rispettive autonomie;
2. il Glossario INVALSI quale riferimento condiviso per creare cultura di sistema, costituendone il protocollo di linguaggio per le diverse accezioni terminologiche. Condivisione non limitata al significato loro attribuito, ma resa coerente agli atti conseguenti da garantire alle persone;
3. dispositivi che certificando le competenze secondo la logica della trasparenza, consentono parametri di coerenza ed uniformità a livello nazionale, per garantire il credito a chi esibisce la certificazione, pur rimandando l'attribuzione del valore e l'ampiezza della spendibilità agli accordi locali tra istituzione che rilascia e istituzione che accoglie;
4. modalità sillagmatiche che garantiscono pari dignità ai passaggi tra formazione professionale ed istruzione e viceversa;
5. un modello nazionale di certificazione di qualifica, in esito a tutti i percorsi formativi, in particolare a quelli di cui all'accordo quadro del 19 giugno 2003, nell'ambito del diritto-dovere;

6. il collegamento indispensabile con lo strumento nazionale di registrazione costituito dal Libretto formativo del cittadino e con lo strumento comunitario Europass;
7. l'estensione dei dispositivi e delle logiche che li reggono a tutte le persone in obbligo formativo e a coloro che abbiano compiuto 18 anni di età, per consentire loro la effettiva capitalizzazione delle competenze acquisite nei differenti contesti, comprese quelle derivanti dall'informal e non *formal learning*.

Parole come credito, certificazione, competenze, verifica, ecc. da questo momento danno luogo, in virtù della condivisione tra attori istituzionali di modalità e processi, a conseguenze uniformi su tutto il territorio nazionale, per le persone che seguono il proprio percorso educativo e formativo, consentendo loro l'accesso ad una formazione flessibile nel tempo ed individualizzata nei contenuti, basata sulla progressiva capitalizzazione del sapere in termini di competenze.

L'attuazione dell'Accordo archivia il senso di slogan cui queste *parole* sembravano destinate e ne propone l'interpretazione concreta di cui da tempo l'Europa chiamava i paesi membri a farsi carico, a favore delle persone.