

La certificazione delle competenze sviluppate in contesti di apprendimento formale, non formale e informale

MICHELE PELLERREY¹ - OLGA TURRINI²

Continua la serie dei contributi che intendono analizzare la problematica, le sue origini e gli sviluppi attuali, focalizzando l'attenzione questa volta sulla certificazione delle competenze sviluppate in contesti di apprendimento non formali e informali.

Parte terza: LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE SVILUPPATE IN CONTESTI DI APPRENDIMENTO NON FORMALI E INFORMALI.

1. Un quadro di riferimento teorico: l'apprendimento esperienziale di conoscenze, abilità e competenze

Le problematiche connesse con la certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali evocano immediatamente la necessità di approfondire la comprensione delle istanze legate ai processi di apprendimento che si svolgono lungo tutto l'arco della vita, affinché i risultati che mediante tali processi i singoli soggetti riescono a raggiungere in termini di conoscenze, abilità, competenze, atteggiamenti e valori siano spendibili da punto di vista culturale e/o professionale. Certamente ogni apprendimento è legato a una esperienza; cioè, non si dà apprendimento se il soggetto non è coinvolto personalmente più o meno profondamente in tale processo. Se poi tale esperienza porta a un patrimonio personale spendibile nel corso della propria attività culturale, sociale o professionale, ciò dipende dalla sua qualità. Un limite dell'apprendimento nei contesti formali è spesso dovuto al fatto che si apprende in maniera superficiale e ripetitiva, perché in realtà

¹ Professore Emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

² Responsabile macro area del mercato del lavoro ISFOL.

non si intende arricchire tale patrimonio, bensì solo superare una prova, ottenere un risultato positivo, raggiungere un riconoscimento da parte di altri o di un'istituzione. Un limite dell'apprendimento nei contesti informali è invece dovuto al fatto che, non essendo intenzionale, esso non comporta necessariamente l'acquisizione di una consapevolezza del valore cognitivo dell'esperienza.

Un apprendimento che faccia crescere effettivamente il proprio patrimonio conoscitivo e operativo implica non solo che ci si impegni, più o meno consapevolmente, a migliorare se stesso da qualche punto di vista, ad affrontare una situazione sfidante, ma anche che tale esperienza abbia risonanze emozionali positive e che si cerchi di capirne il perché. La filosofia dal canto suo tende ad approfondire tale istanza dal punto di vista cognitivo e affettivo e con il termine esperienza essa non intende "il semplice fare, l'essere coinvolto in qualche forma di attività; l'esperienza non coincide con il mero vissuto ... modo diretto e naturale di vivere nell'orizzonte del mondo. L'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso ... Il fare esperienza va inteso come il movimento dello stare in contatto di sé, il disporsi in atteggiamento di ascolto pensoso rispetto al divenire della propria presenza nel mondo. L'esperienza richiede ascolto: ascolto di sé, dei propri vissuti emotivi e cognitivi"³.

Una delle difficoltà più rilevanti, constatate durante i processi di validazione delle competenze professionali acquisite in contesti non formali e informali, sta proprio nella difficoltà che provano i soggetti nel riuscire a descrivere in maniera compiuta, o almeno a narrare in maniera articolata, le loro esperienze di lavoro. Sono passati attraverso attività anche impegnative, che li hanno coinvolti e hanno fornito loro abilità anche complesse, ma queste sono state vissute come pura interazione con situazioni specifiche, come un semplice saper fare, senza una reale consapevolezza del perché si era in grado di svolgere tale attività. Nei processi di apprendimento esperienziale è necessario che ci sia un momento di riflessione, di ritorno sulla situazione vissuta, per narrarla a se stessi, o ad altri, e darle un senso, un significato. In altre parole concettualizzarla. Si tratta di un passaggio obbligato per poter poi confrontare quanto si è acquisito in termini di abilità con altri, con modelli operativi differenti o migliori, con situazioni diverse. Senza tutto ciò non si può parlare di vere competenze. Come abbiamo chiarito nel primo contributo non basta avere acquisito un certa abilità, un saper fare, bisogna che questa sia sostenuta dalle relative conoscenze di riferimento, che il soggetto ne sia consapevole, che sia in grado di adattarla a nuove situazioni anche più impegnative.

Gli approfondimenti che nei passati decenni sono stati dedicati ai processi di apprendimento esperienziale hanno portato a descriverli per mezzo di uno schema che può essere ripreso anche per chiarire meglio quanto sopra ricordato. Si tratta di forme circolari di apprendimento che collegano strettamente l'esperienza professionale con una sua rilettura e riprospettazione a un livello di comprensione e proget-

³ MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003, pp. 15-16.

tazione superiore, per mezzo di apporti di natura teorica e confronti con parallele situazioni operative. In altre parole va valorizzato in maniera sistematica il ciclo di apprendimento esperienziale delineato dal grafico seguente.



Il ciclo dell'apprendimento esperienziale⁴

In tale ciclo, che si ripete nel corso della propria esistenza, è essenziale che venga alimentata una valida e adeguata concettualizzazione dell'esperienza pratica e che venga arricchito l'insieme delle conoscenze teoriche, affinché si possa giungere a una migliore comprensione e a un'adeguata riprogettazione operativa. La competenza che ne deriva è oggetto, dunque, di un'evoluzione che implica da una parte un lavoro di riflessione critica e di sviluppo concettuale e, dall'altra, di adattamento continuo delle proprie abilità per affrontare situazioni diverse, meno familiari, di complessità crescente.

2. Gli sviluppi del tema a livello europeo

Il tema dell'apprendimento di competenze acquisite in contesti non formali e informali e quello, ad esso collegato, del riconoscimento di tali competenze in ter-

⁴ Cfr. PELLERAY M., *Sull'offerta formativa non accademica successiva al Secondo Ciclo di Istruzione e Formazione*, «Rassegna CNOS», XXVI (2010), 2, pp. 95-103.

mini di validazione e di certificazione è stato oggetto di riflessione in tutto il primo decennio degli anni 2000, nell'ambito del cosiddetto "Processo di Copenhagen". In particolare esso prende corpo a partire dalle Conclusioni del Consiglio Europeo del maggio 2004, relative ai principi comuni europei concernenti l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale. Nel testo viene sottolineato come, avendo acquisito il concetto della rilevanza di processi di apprendimento di questo tipo, occorre definire delle forme di garanzia per "incoraggiare e orientare lo sviluppo di affidabili impostazioni e sistemi di identificazione e validazione di elevata qualità dell'apprendimento non formale e informale".

Data la difficoltà di trovare un linguaggio comune che tenga conto delle definizioni esistenti nei diversi Paesi europei, il Consiglio adotta due definizioni.

Identificazione: attesta e rende visibili i risultati dell'apprendimento. Ciò non dà luogo ad una certificazione formale (attestato o diploma), ma può costituire la base per tale riconoscimento formale.

Validazione: si basa sulla valutazione dei risultati di apprendimento conseguiti da un individuo e può dar luogo ad una certificazione formale.

I principi comuni definiti sono relativi ad alcuni fondamentali riferimenti.

- *Diritti individuali:* l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale dovrebbero essere, in linea di principio oggetto di decisione facoltativa per la persona. A ciascuno dovrebbero essere garantiti pari opportunità ed equità di accesso e di trattamento. La sfera privata e i diritti della persona devono essere rispettati.
- *Obblighi delle parti interessate:* le parti interessate dovrebbero definire, conformemente ai rispettivi diritti, responsabilità e competenze, sistemi e approcci per l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale. Ciò dovrebbe includere meccanismi appropriati di garanzia della qualità. Le parti interessate dovrebbero fornire orientamento, consulenza e informazione su tali sistemi e approcci ai singoli individui.
- *Affidabilità e fiducia:* i processi, le procedure e i criteri di identificazione e validazione dell'apprendimento non formale e informale devono essere equi, trasparenti e sostenuti da sistemi di garanzia della qualità.
- *Credibilità e legittimità:* i sistemi e gli approcci di definizione e validazione dell'apprendimento non formale e informale dovrebbero rispettare gli interessi legittimi e assicurare la partecipazione equilibrata delle parti interessate pertinenti.

Appare chiaro dunque che la scelta di valorizzare questo tipo di apprendimenti si accompagna alla consapevolezza della delicatezza e della difficoltà di definire sistemi di valutazione e certificazione adeguati.

I documenti chiave elaborati a livello europeo negli anni successivi contengono tutti riferimenti agli apprendimenti non formali ed informali. Sono da citare in particolare le Raccomandazioni su EQF (del 2008) ed ECVET (del 2009), che contengono importanti riferimenti e forniscono una strumentazione operativa. Le Conclusioni del

Consiglio del 12 maggio 2009 su ET 2020, poi riprese nella Strategia “Europa 2020” e nel “Bruges Communiqué” del dicembre 2010⁵, ribadiscono un concetto chiave: la strategia per la crescita e l’occupazione richiede un forte investimento sulle competenze della popolazione, anche adulta. Tale investimento deve passare non solo attraverso i sistemi formali tradizionali, ma anche attraverso forme di stimolo e incentivazione a promuovere il proprio apprendimento legato ad una strategia di sviluppo professionale, che passino attraverso la promozione di una capacità di riconoscere le competenze acquisite in vari contesti, di promuoverle, di ottenere una loro valutazione e una validazione (cui conseguano forme appropriate di certificazione). Generalmente la principale finalizzazione di tali percorsi è quella di agevolare l’accesso a forme di formazione formale, utilizzando come parte dei percorsi le competenze di cui si è già in possesso, in una logica di “crediti”. Il risultato atteso, in termini strategici, è quello di ottenere una maggior partecipazione ad opportunità ulteriori di apprendimento, stimulate dal riconoscimento delle competenze di cui si è già in possesso, innalzando così il livello complessivo di competenze della popolazione adulta a livello europeo. Un secondo risultato atteso è quello di stimolare i sistemi di istruzione e formazione a cercare nuove forme di flessibilità e di apertura verso le esigenze del mercato del lavoro.

Nel 2009 il Cedefop elabora le “Linee guida europee per la validazione dell’apprendimento non formale e informale”. Esse hanno il pregio di fare il punto su aspetti definitivi e di standardizzazione del processo, a partire dai principi definiti nel 2004, cominciando a tradurli in forma più operativa. Tra l’altro, le Linee guida aggiornano e reinterpretano le definizioni del Consiglio europeo, tenendo conto anche delle successive definizioni correlate all’EQF e precisando che la distinzione tra identificazione e validazione riflette la distinzione tra valutazione formativa e sommativa e la supera, adottando una definizione complessiva (già precedentemente citata): “Validazione di risultati di apprendimento è la conferma, da parte di un’autorità competente che i risultati di apprendimento (conoscenze, abilità e competenze) acquisiti da un individuo in un contesto formale, non formale o informale, sono stati valutati secondo criteri predefiniti e sono conformi a standard o referenziali di validazione. La validazione sfocia normalmente in una certificazione”. Il documento descrive puntualmente, fornendo linee direttrici precise, tutti gli elementi e le fasi che entrano in gioco in un processo di validazione, precisando che, coerentemente con lo spirito delle conclusioni del Consiglio del 2004, l’individuo è al centro del processo.

La strategia Europa 2020 e i nuovi Orientamenti per le politiche degli Stati membri a favore dell’occupazione del 2010 ribadiscono che “per garantire a tutti l’accesso ad un sistema d’istruzione e formazione di qualità e migliorare i risultati, gli Stati membri dovrebbero investire efficacemente nei sistemi ... per innalzare il livello di competenze della forza lavoro nell’UE in modo da soddisfare le esigenze in rapida evoluzione dei mercati del lavoro moderni e della società in generale. In linea con i principi dell’apprendimento permanente, le iniziative dovrebbero interessare

⁵ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf

tutti i settori dell'istruzione ... tenendo in considerazione anche l'apprendimento in contesti informali e non formali”(Orientamento n. 9).

3. Un approfondimento della tematica

Alla base dell'idea di riconoscere gli apprendimenti indipendentemente dai contesti nei quali sono stati acquisiti, c'è la considerazione che la vera parola chiave di lettura delle tendenze del mercato del lavoro è oggi la “competenza”. Essa diventa riferimento obbligato per le politiche formative, che devono tener conto che il bagaglio di competenze di una persona si costruisce e si accumula in vari modi e attraverso molteplici processi di apprendimento. Occorre, perciò, che i sistemi formativi e lavorativi dialoghino e ne tengano conto per favorire maggiori e più efficaci prospettive per l'occupabilità e la crescita professionale delle persone, in contesti lavorativi sempre più caratterizzati da mobilità, transizioni e cambiamenti. Per questo diventa sempre più necessario per le persone (e di conseguenza diventa oggetto di politiche da parte delle istituzioni):

- promuovere l'accrescimento e l'aggiornamento delle competenze;
- promuovere nuove competenze;
- valorizzare le competenze possedute;
- consentire la riconoscibilità e la spendibilità di tali competenze.

Tutto ciò chiama in causa l'utilità di un ruolo pubblico nel promuovere lo sviluppo di competenze in una logica di riconoscibilità. Ciò implica da un lato l'adeguamento dei sistemi formativi con l'introduzione di approcci centrati sulla comparabilità dei risultati dell'apprendimento, piuttosto che dei percorsi in termini di durata o struttura dei curriculum; dall'altro lato implica l'attivazione di processi di validazione le cui regole siano chiare, trasparenti, omogenee nei territori e coerenti con i riferimenti comuni europei, garantendo un clima di condivisione e fiducia reciproca tra tutti gli attori in gioco.

Alla validazione delle competenze dovrebbe seguire una certificazione. Secondo le definizioni Cedefop, il termine connota un processo attraverso il quale viene rilasciato un certificato, un diploma o un titolo che attesta formalmente che un organismo competente ha accertato e convalidato un insieme di risultati dell'apprendimento conseguiti da un individuo rispetto a uno standard prestabilito. Il tema è complesso, perché occorre distinguere e non equivocare tra finalità di certificazione connesse al rilascio di titoli di studio e finalità legate ad attestare il valore di scambio delle competenze in un contesto professionale.

I molteplici dispositivi di messa in trasparenza delle competenze in uso in Europa e in Italia possono avere diverso valore:

- Valore ufficiale (o di terza parte), in quanto costituiti e riconosciuti a livello istituzionale dentro un sistema di regole condivise. Solo in questo caso si può parlare propriamente di “certificazione”.

- Valore negoziale (o di seconda parte), poiché sono frutto di una transazione tra un individuo e un secondo soggetto (frequentemente un'agenzia formativa o un'impresa) riconducibile ad un contesto ben definito ma non istituzionale. Nella pratica in alcuni contesti sono rilasciati documenti di questo tipo sotto forma di "attestazione o dichiarazione di competenza".
- Valore di semplici autodichiarazioni, che hanno solo un valore personale e il loro riconoscimento sociale si fonda sulla fiducia nei confronti del dichiarante (ad esempio l'Europass CV).

Non v'è dubbio che un ruolo pubblico nel validare e certificare le competenze presenti indubbi vantaggi per:

- a) il lavoratore, in quanto rafforza la consapevolezza delle sue competenze e agevola il riconoscimento di una qualificazione o un titolo formale, e attraverso i crediti formativi stimola ulteriori apprendimenti;
- b) i servizi per il lavoro, in quanto agevola il matching domanda-offerta utilizzando il linguaggio delle competenze e consente di approfondire la conoscenza della domanda e offerta professionale;
- c) l'azienda, in quanto favorisce i processi di assunzione, crescita professionale e sviluppo di carriera e agevola la gestione delle risorse umane;
- d) i servizi formativi, in quanto stimola percorsi più flessibili, passaggi orizzontali o verticali nei sistemi di istruzione e formazione attraverso il riconoscimento di crediti e facilita la personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

Gli strumenti forniti attraverso le Raccomandazioni europee (EQF, ECVET, EQARF e Europass) concorrono a definire un framework basato su principi comuni di trasparenza, riconoscibilità, legame con la concreta realtà lavorativa, valorizzazione del ruolo delle istituzioni e delle parti sociali.

Nel caso dell'EQF, che nasce con la finalità di agevolare trasparenza e riconoscibilità delle competenze legate ai processi formali (definendole secondo 8 livelli di progressione e descrivendole in termini di risultati di apprendimento di conoscenze, abilità e competenze), viene introdotta una modalità descrittiva che consente un riferimento anche alle competenze acquisite in processi non formali e informali, agevolandone la convalida.

Nel caso dell'ECVET (*European Credits in Vocational Education and Training*), viene introdotto un meccanismo per il riconoscimento reciproco di crediti formativi, volto ad agevolare la mobilità formativa, inizialmente in sistemi formali. Si basa su un sistema di competenze e resa in carico degli apprendimenti coerente con l'EQF e prefigura nuove forme di progettazione formativa legate a standard di riferimento espressi in forma di unità di risultati di apprendimento, ai quali viene attribuito un valore in termini di crediti (riferibile a un valore di 60 crediti per un percorso di durata annuale). La Raccomandazione relativa a ECVET suggerisce ai vari Stati di sviluppare un sistema di unità di risultati di apprendimento, che costituiscono le componenti fondamentali delle differenti qualificazioni professionali. Vi si prospettano alcune definizioni:

- a) «risultati dell'apprendimento», indicazione in termini di conoscenze, abilità e competenze di ciò che un beneficiario di una formazione sa, comprende ed è in grado di fare una volta che ha completato un processo di apprendimento;
- b) «unità di risultati dell'apprendimento»: un elemento della qualifica costituito da un insieme coerente di conoscenze, abilità e competenze suscettibili di essere valutate e convalidate;
- c) «credito per i risultati dell'apprendimento», un insieme di risultati d'apprendimento conseguiti da una persona che sono stati valutati e che possono essere accumulati in vista di una qualifica o trasferiti ad altri programmi di apprendimento o altre qualifiche.

Un'unità è dunque un elemento della qualifica costituito da un complesso coerente di conoscenze, abilità e competenze che possono essere valutate e convalidate con una serie di punti ECVET associati⁶. Una qualifica comprende in linea di principio diverse unità ed è formata dal complesso delle unità. Una persona può pertanto acquisire una qualifica accumulando le unità necessarie ottenute in paesi e contesti diversi (formali e, se del caso, non formali e informali), nel rispetto della legislazione nazionale relativa all'accumulazione delle unità ed al riconoscimento dei risultati dell'apprendimento. Le unità che costituiscono una qualifica dovrebbero essere:

- descritte in termini leggibili e comprensibili con riferimento alle conoscenze, abilità e competenze in esse contenute;
- costruite e organizzate in modo coerente con riguardo alla qualifica generale;
- articolate in modo tale da consentire la distinta valutazione e convalida dei risultati dell'apprendimento contenuti nell'unità.

Un'unità può riguardare un'unica qualifica o essere comune a diverse qualifiche. I risultati dell'apprendimento attesi che definiscono un'unità possono essere conseguiti indipendentemente dal luogo o dalle modalità di ottenimento. Un'unità, pertanto, non va confusa con un elemento di un programma di apprendimento formale o di una formazione.

Il sistema favorisce la possibilità non solo di identificare le competenze già acquisite e che entrano a far parte di un referenziale professionale riferito ad una qualifica lavorativa, ma anche di validarle e certificarle. Esso favorirebbe la prospettiva operativa di un sistema di formazione permanente che abbia una sua coerenza e funzionalità ai fini della progressiva qualificazione dei lavoratori, con possibili ricadute sulla loro carriera professionale. Non si tratta infatti di forme di aggiornamento, bensì di costituzione progressiva di un patrimonio di conoscenze, abilità e competenze, non solo effettivamente posseduto, ma anche riconosciuto e spendibile sul piano formativo o lavorativo. Naturalmente, si tratta di una visione per alcuni

⁶ Il concetto di punti ECVET è analogo a quello di crediti ECTS nel sistema universitario. Gli ECTS (*European Credit Transfer System*) sono definiti sulla base dell'impegno di circa 25 ore di lavoro dello studente e per un anno a pieno tempo ne sono previsti 60. Per ogni unità di apprendimento si attribuisce un certo numero di crediti (qui di punti) in base all'impegno richiesto allo studente.

versi criticabile, perché può venire a mancare un processo organico, progressivo e continuo del proprio apprendimento a causa della frammentazione delle unità e della possibile fragilità dei soggetti. Ciò impone da una parte un buon sistema di orientamento e sostegno, dall'altra di puntare a promuovere una più elevata capacità di autoformazione. Infine, occorre che sia chiaro il concetto di riferimento per la competenza che si intende promuovere o acquisire e le sue caratteristiche fondamentali.

4. Sviluppi ulteriori a livello europeo

Più recentemente, a seguito di una Comunicazione della Commissione del dicembre del 2008 sul tema "New skills for new jobs" e del lancio dell'omonima iniziativa faro nel quadro dell'attuazione di "Europa 2020", ha preso il via un processo volto a definire un linguaggio comune tra l'ambito dell'occupazione e quello dell'istruzione e formazione. Si tratta dello sviluppo di un dizionario multilingue denominato ESCO (*European Skills, Competencies and Occupation Taxonomy*). L'obiettivo è quello di collegare, utilizzando il medesimo linguaggio, i nuovi paradigmi del lavoro e della formazione:

- nel lavoro, collegando le classificazioni delle professioni a descrittori di abilità e competenze;
- nell'istruzione e formazione, collegando le certificazioni con i risultati dell'apprendimento, a loro volta descritti in termini di conoscenze, abilità e competenze.

Nel 2010 la Commissione ha lanciato una consultazione pubblica su una possibile azione futura per supportare la promozione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale, i cui risultati dovrebbero essere resi noti a breve. Le proposte alle quali si sta lavorando riguardano una Raccomandazione del Consiglio per la promozione e valorizzazione dell'apprendimento non formale e informale nel quadro dell'iniziativa faro "Youth on the move", nonché l'introduzione di un "Passaporto europeo delle competenze" basato sugli elementi dell'attuale Europass, volto a registrare, in modo trasparente e comparabile, le competenze acquisite durante tutta la vita in diversi contesti, tra cui le competenze informatiche e quelle ottenute mediante l'apprendimento informale e non formale. Il passaporto dovrà favorire la mobilità e facilitare il riconoscimento delle competenze tra i diversi paesi.

È uscito recentemente l'aggiornamento al 2010 dell'*European Inventory on Validation of Non Formal and Informal Learning* (il precedente rapporto è del 2007)⁷. Il Rapporto evidenzia come, rispetto alla precedente edizione, emerga un nuovo quadro, che vede un passaggio da una fase più teorica e di discussione ad una fase maggiormente operativa: un campo in grande movimento con sviluppi a diversi livelli e in diversi settori in ciascun paese, incentivato anche dal contesto di crisi, che ha acuitizzato la necessità per molti lavoratori di valorizzare al massimo le pro-

⁷ <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/projects/validation-of-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-scope.aspx>

prie competenze. Il rapporto opera un raggruppamento dei Paesi in quattro tipologie, in base al livello (alto, mediamente alto, mediamente basso e basso) di sviluppo e attuazione del tema (l'Italia viene collocata nel terzo gruppo, ma non viene mai citata nel testo). Si evidenzia però come, in generale, tranne in alcuni Stati, il gran numero di iniziative e buone pratiche non abbia ancora fatto il salto verso veri e propri sistemi di validazione e come via sia un'enorme diversità di casi e di esperienze, che richiede ulteriori riflessioni e valutazioni.

Sono interessanti le indicazioni che il Rapporto fornisce sulle problematicità/criticità che occorrerà affrontare in futuro per una reale implementazione della validazione dell'apprendimento non formale informale. In primo luogo permane una gran varietà terminologica, persino a livello europeo (dove nel processo di Bologna si usa il termine di "riconoscimento dell'apprendimento progressivo" anche in riferimento al riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale), dietro alla quale ci sono in realtà concettualizzazioni assai differenti. Occorre, quindi, ancora un grande lavoro in questa direzione. Un secondo elemento di criticità riguarda il costo elevato dei dispositivi e l'incertezza dei finanziamenti pubblici, mentre nel caso di finanziamenti legati al Fondo sociale o a Programmi europei, come il Lifelong learning, rimane aperto il problema della sostenibilità e della continuità al termine del finanziamento di singoli progetti.

Un terzo aspetto riguarda il fatto che ci sono importanti ostacoli di tipo culturale e di scarsa fiducia nella validazione. Essi emergono in particolare nei sistemi universitari, ma sono anche legati a timori riguardo all'effettiva libertà di scelta, al rischio di speculazioni e creazioni di business della validazione, alla difficoltà di descrivere e certificare competenze sociali. Vi è anche un problema di fiducia sull'effettivo vantaggio di un processo di validazione individuale, rispetto ai tradizionali esami dei sistemi formali. Un quarto aspetto riguarda la distanza e il ritardo delle politiche rispetto alle pratiche. Mancano norme di riferimento, finanziamenti, ma anche la capacità da parte delle istituzioni formative di mettere in atto processi di validazione, capacità non surrogata, in molti casi, dall'individuazione di soggetti specificatamente dedicati. Inoltre, laddove la validazione è delegata a istituzioni formative o a centri dedicati, si viene a creare una gran varietà di applicazioni che rischia di inficiarne credibilità e qualità. Infine, mancano dati attendibili sull'effettivo numero di utilizzatori e loro caratteristiche, nonché effettive valutazioni costi/benefici.

5. Problemi aperti in tema di validazione e della certificazione

Nel glossario contenuto nel sito Europa Lavoro del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali⁸ si legge per la voce "certificazione delle competenze": "La certificazione rappresenta l'insieme delle azioni che attestano una serie di competenze ac-

⁸ <http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneEuropaLavoro/Utilities/Glossario/Certificazionecompetenze>

quisite da un individuo mediante la propria esperienza personale, professionale e formativa, permettendone conseguentemente la spendibilità all'interno del sistema educativo e del mondo del lavoro. La certificazione delle competenze è quindi la base per percorsi formativi lungo l'intero corso della vita, garantendo interventi personalizzati in funzione delle caratteristiche dell'individuo. La certificazione è resa possibile da un sistema di standard formativi, che costituiscono un riferimento certo e condiviso per riconoscere il possesso di competenze in modo univoco e confrontabile". Tre elementi di questa definizione esigono un approfondimento adeguato: il riferimento ai processi di apprendimento permanenti, la spendibilità delle competenze acquisite, la disponibilità di standard di riferimento.

In primo luogo, nel contesto dei processi di certificazione di competenze, occorre che le competenze che il soggetto è stato in grado di sviluppare nel corso della sua esistenza siano riconoscibili e valorizzabili come facenti parte di un sistema di crediti spendibili nel contesto dei processi di qualificazione culturale e professionale propri dei sistemi educativi, oppure, direttamente nel contesto del mondo del lavoro. In questa direzione proposte e iniziative sperimentali degli ultimi decenni hanno delineato alcuni quadri di riferimento utili, anche se manca in Italia un vero e proprio sistema di descrizione dei cosiddetti referenziali professionali che esplicitino in maniera adeguata per ogni comparto lavorativo le conoscenze, abilità e competenze che li caratterizzano ai vari livelli; e ciò sia nel caso di processi formativi di tipo formale, sia nel caso di apprendimenti esperienziali o non formali. In Italia sono disponibili finora: a) le competenze di base e professionali che caratterizzano le 21 qualifiche professionali e i 21 diplomi professionali approvate in Conferenza Stato-Regioni; b) le descrizioni ATECO 2007 relative alle diverse attività economiche; c) per alcuni comparti, elaborazioni curate nel contesto di sperimentazioni promosse da varie Regioni; d) altri apporti derivanti da studi di settore. Ma l'Italia è caratterizzata da un quadro regolativo debole o limitato e di elevato consenso nei confronti del valore dei processi formali e dei titoli correlati, con conseguente scarsa credibilità di procedure di certificazione alternative, anche se vi è una gran ricchezza di sperimentazioni eterogenee. Il Quadro nazionale delle qualificazioni (NQF) non vede ancora la luce e non vi è gran fermento sull'attuazione della Raccomandazione relativa a ECVET. La crisi ha prodotto numerose esperienze di validazione e certificazione, ma mancano standard pubblici riconosciuti di riferimento.

Ci sono aspetti da approfondire ancora sulla questione della validazione e certificazione, almeno per due capitoli fondamentali: il concetto stesso di validazione e le implicazioni; l'aspetto metodologico centrale di tale processo. Esso presuppone un processo di valutazione e un insieme di metodi e di procedure atti a definire la misura in cui una persona ha effettivamente conseguito una particolare conoscenza, abilità o competenza. Si tratta di un processo non immediatamente agevole, anche perché è mancato un adeguato approfondimento teorico e sviluppo pratico nel contesto dei sistemi formali di istruzione e di formazione, anche superiore. In particolare, viene spesso sottovalutato l'apporto fondamentale che in tale processo deve venire da parte di chi intende ottenere il riconoscimento delle proprie competenze. Come si è ri-

cordato, questi deve essere consapevole di quanto posseduto, capace di presentarlo e difenderlo di fronte a esaminatori esterni, in maniera articolata ed efficace. Nella tradizione, oggi ripresa in questo ambito, si tratta di raccogliere elementi documentari, spesso denominati evidenze, del livello di competenza raggiunto in determinati ambiti, quello proprio delle varie unità di apprendimento, e relative conoscenze e abilità implicate; presentare poi questa raccolta, denominata correntemente portfolio, in maniera chiara e dettagliata; rispondere convenientemente a eventuali obiezioni e rilievi critici. La questione fondamentale, tuttavia, riguarda il fatto che una competenza non è direttamente osservabile e misurabile, come ogni altra qualità umana complessa, bensì inferibile a partire dalle sue manifestazioni. In qualche maniera si tratta di ottenere elementi di prova rispetto a un'ipotesi di competenza che portino a un livello di plausibilità o di probabilità abbastanza elevato da garantire l'accoglienza del giudizio da parte di altri perché degno di fiducia. Il pericolo emerso dalle tendenze attuali in merito all'assicurazione di qualità è una certa propensione ad insistere sulla fedeltà rispetto a procedure definite nei minimi particolari. Ciò può funzionare per misurare conoscenze e abilità, anche manifestazioni specifiche di competenza, ma la sintesi finale è sempre basata su giudizi complessivi che tanto più sono affidabili, quanto più basati su argomenti e prove a loro favore. Questa osservazione si estende, ovviamente, in particolare all'ente responsabile della valutazione. Il passaggio successivo implica il confronto tra quanto concluso dalla valutazione e quanto richiesto dai risultati d'apprendimento previsti. Naturalmente, ciò sarà assai facilitato se nel processo stesso di valutazione si è guidati da una descrizione funzionale delle conoscenze e abilità che costituiscono nella loro integrazione le competenze richieste.

In sostanza, occorre decidere cosa è veramente utile che il soggetto pubblico promuova riguardo alla validazione e certificazione di apprendimenti non formali e informali. Non è semplice, ed è anche costoso. Ma è possibile, e le sperimentazioni compiute offrono utili elementi, sia a livello regionale, sia nella bilateralità. Forse sarebbe anche il caso di decidere che non tutte le competenze sono certificabili (o non ne vale la pena). Come in altri paesi, si potrebbe partire da quelle che hanno standard professionali e formativi di riferimento. Ma occorre risolvere i problemi di economicità, di motivazione degli attori e di scelte di priorità. Non si possono coltivare illusioni meccanicistiche, occorre garantire affidabilità e adottare dispositivi semplici e leggibili, ma anche democrazia nell'accesso ai dispositivi di validazione, con efficaci sistemi di accompagnamento per evitare selezione ed esclusione dei più deboli.

Occorre infine fare chiarezza sul senso effettivo del riconoscimento da parte dei sistemi formativi e del mondo del lavoro. Per questo è necessario il coinvolgimento degli attori chiamati a formalizzare il valore d'uso o di scambio delle competenze validate e/o certificate, a seconda che esse siano equivalenti a titoli o crediti formativi e attestino il possesso di requisiti professionali cui sia attribuito un valore in un'ottica prossima alle politiche del lavoro e della gestione delle risorse umane. Da ultimo, quindi, la domanda di fondo: qual è il valore effettivo della certificazione pubblica dell'apprendimento non formale e informale e come ciò si connette con il dibattito che periodicamente affiora sul valore legale dei titoli?