

GABRIELLA
DI FRANCESCO*

La "questione" delle competenze e le esperienze europee

Ciò che accomuna sempre più approcci e linee di intervento nei sistemi europei di istruzione e formazione è la necessità di individuare nuovi modelli e definire nuovi approcci intorno alla "questione del riconoscimento, valutazione e certificazione delle competenze, non più solo con riferimento a quelle acquisite nei contesti formalizzati, ma sempre più conoscenze e competenze comunque acquisite dagli individui anche, quindi, in percorsi non formali".

L'attuazione di iniziative in periodi di tempo diversi e nel contesto di differenti sistemi di istruzione e di formazione si è tradotta in una molteplicità di linee di intervento e di approcci nazionali e comunitari. Ciò che è importante sottolineare è che la maggior parte delle iniziative si focalizzano sugli stessi obiettivi. Innanzitutto, l'esigenza di un riorientamento dell'istruzione e della formazione (soprattutto professionale) formale da sistemi basati sull'input a quelli orientati sull'output; in secondo luogo, ma pur sempre in rap-

* ISFOL - dirigente area "Metodologie per la Formazione.

porto a quanto affermato, la crescente importanza attribuita all'apprendimento per tutto l'arco della vita, ciò implicando una maggior attenzione al collegamento ed all'integrazione tra le diverse forme d'apprendimento in aree diverse, in diverse fasi della vita. Ciò è necessario per venire incontro sia alle necessità dell'individuo al fine di consentire un rinnovo vario e continuo delle sue conoscenze e competenze, sia alla necessità per le imprese di disporre di un'ampia gamma di conoscenze e competenze che consenta loro di affrontare un sistema economico sempre più complesso.

Le politiche comunitarie rafforzano continuamente tali prospettive.

L'OCSE, nell'ultimo rapporto del 1998 "Investimento sul capitale umano", scrive che: *"L'apprendimento long life è oggi fra le più importanti priorità dei Governi come fattore di promozione della crescita e rafforzamento della coesione sociale; in particolare la lotta alla disoccupazione comporta un insieme complesso di obiettivi legati al capitale umano, obiettivi la cui eterogeneità richiede una pluralità di strategie"*.

L'ormai famoso libro bianco della Cresson "Insegnare ad apprendere" concentra l'attenzione sulla centralità che le competenze professionali, in particolare le *competenze chiave*, assumono nel dibattito e nei processi di riforma in atto proponendo modalità di sviluppo, valutazione e riconoscimento delle stesse in ambito comunitario.

E ancora, il Libro Verde sulla nuova organizzazione del lavoro individua proprio in un nuovo modello educativo e formativo e nella garanzia di accesso alle competenze per tutto l'arco della vita la base per la ridefinizione del diritto del lavoro e delle stesse relazioni industriali.

A partire dal 1996, la Commissione, sulla base dei programmi della DG XXII Leonardo da Vinci e Socrates, ha sostenuto azioni sperimentali riguardanti lo sviluppo di strumenti di riconoscimento dei saperi e delle competenze acquisite in maniera progressiva.

Come gli strumenti del diploma classico o tradizionale accreditano i saperi e le conoscenze apprese in maniera tradizionale, così, se si vuole espandere il sistema delle conoscenze e competenze degli individui attraverso la formazione durante tutta la durata della vita attiva, occorre sviluppare nuovi e ulteriori strumenti di riconoscimento più flessibili, più adattabili, maggiormente adeguati al mondo del lavoro.

Anche a livello nazionale, nel dibattito istituzionale e sociale, la categoria competenza ha assunto una propria autonoma rilevanza, divenendo anzi costitutiva di molta parte del discorso sulla formazione e l'occupazione. Si pensi solo alla funzione che svolge, sul piano del dialogo sociale, l'Accordo per il Lavoro nell'avviato sistema di analisi dei fabbisogni delle figure e delle competenze che è stata attivata dall'OBN (Organismo Bilaterale Nazionale), nelle prassi di bilancio delle competenze avviate nel sistema di formazione professionale o nell'orientamento, nelle pratiche del sistema di FP e nelle regolamentazioni che le disciplinano.

Ciò è indubbiamente da collegare alle profonde e rapide trasformazioni dei sistemi produttivi. La struttura operativa e organizzativa del mondo del

lavoro si sta sempre più spostando verso l'interpretazione dei dati prodotti da complessi sistemi informativi, verso il progressivo coinvolgimento di competenze intellettuali, emotive e relazionali dei soggetti. Competenze, queste, che non possono essere apprese semplicemente *on the job*, ma che comportano capacità di consapevolezza, di riflessione e di analisi, soprattutto simbolica, e quindi di specifici momenti di apprendimento. Decresce l'importanza della componente tecnico-professionale pura e cresce in modo netto il peso delle componenti "integrative", basate su competenze cognitive, sociali e contestuali, verso nuove figure di *Know-net workers*, *specificabili in base alle diverse combinazioni di conoscenze e abilità* piuttosto che in termini di segmentazione e separazione (in campi disciplinari) del proprio sapere.

Le nuove forme di esercizio della professionalità sono sempre più giocate a livello di competenze, come elemento che fa la differenza. La ricerca empirica peraltro (dagli ormai storici contributi di McClelland in poi) conferma che ciò che fa la differenza non sono le conoscenze, o gli skill specialistici, ma sempre più le *competenze che attengono alla sfera cognitiva e relazionale dei soggetti e alle caratteristiche più soggettive, come motivazioni e immagini di sé, che costituiscono il corredo di lungo periodo delle persone e che possono essere modificate solo in periodi medio lunghi*.

Peraltro la garanzia di accesso alle competenze per tutto l'arco della vita attraverso la valorizzazione del patrimonio di competenze, di cui gli individui sono portatori, e l'introduzione di sistemi di riconoscimento e certificazione dei crediti formativi rappresentano oggi in tutta Europa la nuova componente del welfare.

L'Accordo per il lavoro siglato tra Governo e Parti sociali nel settembre 1996, riconfermando ed integrando quanto previsto al proposito dalla concertazione precedente (ed in particolare dall'Accordo del luglio '93), introduce in forma esplicita i concetti di competenza, credito e certificazione, visti come fondativi di un nuovo ordine del discorso, in cui risaltano almeno tre elementi chiave:

- **la centralità dei processi di apprendimento**, con il riferimento alla formazione ed alla patrimonializzazione del sapere lungo tutto l'arco della vita;
- **la centralità dell'individuo**, inteso come il soggetto attivo cui riconosce il diritto dell'accesso alle competenze come condizione di cittadinanza, oltre che requisito cardine per l'accesso al lavoro;
- **la necessità di una nuova modalità di rappresentazione del sapere**, sia in termini di categoria di analisi del lavoro (il riferimento alle competenze, più che al tradizionale modello per qualifiche), sia nelle forme di messa in trasparenza e valorizzazione (riconoscere il sapere appreso al di fuori del dispositivo formale scolastico e formativo; documentare le competenze possedute).

Nei provvedimenti legislativi e negli accordi espressi dal dialogo sociale, che hanno caratterizzato i processi di riforma nell'ambito della formazione

e della certificazione formativa degli ultimi due anni, si possono rintracciare i principi già sanciti nell'Accordo per il Lavoro del 1996: la necessità di creare un sistema integrato di formazione capace, a monte, di dialogare, attraverso analisi di fabbisogni, con la realtà socio-economica; di garantire agli individui, in itinere, l'effettiva possibilità di capitalizzare le esperienze di apprendimento anche attraverso dispositivi di reciproco riconoscimento di crediti tra le diverse filiere formative; di operare, a valle, con logiche alternative nell'ambito della strategica questione della certificazione, anche attraverso l'effettiva messa in trasparenza delle esperienze e delle competenze acquisite.

Se, infatti, per gli individui, la posizione e la presenza stessa sul mercato del lavoro sono sempre più legate all'accesso all'apprendimento, ciò richiede che si superi una visione nozionistica e additiva delle conoscenze, centrando l'apprendimento sull'effettiva capacità del soggetto di mettere in atto comportamenti e strategie personali efficaci. È dunque necessaria una categoria diversa dalle mere conoscenze, che recuperi ed incorpori come fine l'agire sociale individuale.

Queste scelte travalicano le specificità del contesto nazionale, cioè non esprimono soltanto la risposta ad esigenze interne al Paese, quanto s'inscrivono in un generale ridisegno del rapporto fra economia e società, che interessa strutturalmente i Paesi più industrializzati e, progressivamente, il mondo intero.

La competenza nel nuovo "ordine del discorso"

Siamo dunque in presenza di un **nuovo ordine del discorso** che fa perno sulla necessità di modifiche strutturali dei sistemi educativo formativi. In questi processi d'innovazione appare centrale proprio ***l'uso del concetto di competenza professionale***, che diviene in qualche misura la questione chiave attorno cui il dibattito si va sviluppando e strutturando, sia nel nostro paese sia in Europa.

Il concetto di competenza, infatti, come "strumento convenzionale d'uso", risponde bene ad una serie di obiettivi:

- risponde alla diversa posizione dell'individuo rispetto al lavoro ed all'apprendimento. L'adozione dell'approccio per competenze consente di affrontare i diversi aspetti della personalizzazione dei percorsi educativi e formativi, della valorizzazione del sapere già posseduto, della relazione di scambio con l'impresa;
- si presenta come base di nuove prassi per la gestione della formazione continua e più in generale delle risorse umane;
- consente di rileggere il "sapere" di ogni individuo in modo più articolato e coerente con i processi di apprendimento, migliorando l'accesso alle opzioni educative e formative attraverso il riconoscimento dei crediti;

- costituisce un'importante risorsa per l'integrazione fra sistemi educativo e formativo, supportando la costruzione di codici di corrispondenza fra percorsi (o loro parti), *basati – anziché sull'equivalenza dei contenuti – sulla finalizzazione del loro output*;
- rappresenta una "tecnologia" coerente con l'esigenza di trasparenza propria del mercato globale (p.e. mobilità dei lavoratori nell'ambito della UE);
- consente la definizione di nuovi modelli di scambio fra individui ed imprese attorno al lavoro;
- costituisce un prerequisito di sistema al fine di garantire l'accesso alle competenze per tutto l'arco della vita, consentendo la continua messa in coerenza delle capacità professionali con l'evoluzione dei sistemi di produzione, anticipando/accompagnando i mutamenti, anziché affrontando *ex post* problemi spesso irrisolvibili di "riconversione" a livello di intero profilo/figura.

Il dato più importante è che di competenza si parla ormai in senso "tecnico", cioè come qualcosa di relativamente ben definito, la cui acquisizione si può empiricamente accertare per mezzo di procedure di tipo scientifico (ciò è ancor più avvalorato da un dibattito scientifico estremamente ricco ed in continua evoluzione). Da finalità di progetto formativo la competenza diviene, pertanto, obiettivo anche operativo e risultato suscettibile, in qualche modo, di autovalutazione, riconoscimento intersistemico e verifica. Si tratta di un percorso analogo a quello che ha portato all'irruzione del concetto di competenza nell'ambito della gestione delle risorse umane nelle organizzazioni quale nuovo paradigma di riferimento ed alla sua assunzione come concetto chiave in un ambito intermedio tra scuola e lavoro qual è quello della formazione professionale, dei sistemi di alternanza e sempre più nella prospettiva della cosiddetta "formazione allo sviluppo dell'occupabilità" (*employability*) individuale.

È importante sottolineare come il lavoro dell'Isfol in questi anni si sia sviluppato progressivamente come *discorso* a partire dal dibattito che con molta intensità si è animato (nel nostro Paese ma anche in altri paesi europei) proprio sul tema delle competenze, e in particolare di quel tipo di competenze, sempre più ritenute strategiche, chiamate di volta in volta, a seconda delle prospettive trasversali, chiave, "core", "soft", cognitive-relazionali, organizzative, "di successo", etc.

In questo lavoro, che ha condotto negli anni più recenti alla proposta del modello delle competenze e alle Unità Capitalizzabili e crediti formativi, si sono progressivamente formulate nuove proposizioni rispetto alle precedenti; di tali proposizioni si è verificata ogni volta la coerenza e la continuità logica alternando momenti di elaborazione teorica a fasi di ricerca sul campo; momenti di costruzione di metodologie, strumenti e prototipi a fasi di socializzazione e confronto pubblico; momenti di laboratorio a fasi di verifica e valutazione collettiva. (Per un approfondimento su queste tematiche cfr. Vo-

lumi ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, 1998; *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, 1994).

Su tale discorso si *è costruito nel tempo un consenso assai ampio*, espresso, oltre che dal ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, anche dalle parti sociali, dalle Regioni, da diversi Enti di formazione e dallo stesso Ministero della pubblica istruzione. Tale consenso ha dato vita a sperimentazioni con scuole e istituti professionali, oggi interessati ad applicare e sperimentare sul campo nuovi modelli di progettazione, riconoscimento, valutazione e certificazione per competenze.

In Italia siamo dunque in una fase di transizione caratterizzata da elevata complessità, tanto a livello di architettura dei sistemi quanto di metodologie e strumenti di lavoro, i due aspetti essendo peraltro interdipendenti. Ciò porta all'instaurarsi di una dialettica fra processi di tipo "top-down", cioè di produzione normativa attraverso il confronto fra istituzioni ed attori sociali, e pratiche di tipo "bottom-up", cioè sperimentazioni ed innovazioni introdotte "dal basso" dai soggetti della formazione. Appare pertanto utile approfondire come tali questioni, inerenti al tema della progettazione, riconoscimento, valutazione e certificazione delle competenze, siano state affrontate o in che modo si stiano affrontando in alcuni paesi europei, dove il dibattito e le esperienze in corso delineano un quadro se non unitario, certamente coerente con esperienze ed approcci dibattuti nel nostro paese.

La garanzia di accesso alle competenze: alcune linee comuni nelle riforme dei sistemi europei

Nei sistemi di offerta formativa di alcuni paesi europei sono in corso riforme significative. Dalla lettura dei casi studiati (Gran Bretagna, Francia, Belgio — Comunità francofona —, Spagna) emergono aspetti comuni riconducibili a concetti chiave come: innalzare i livelli di istruzione e formazione, garantire l'accesso alle competenze per tutto l'arco della vita, favorire l'integrazione dei sistemi. Si tratta di concetti di ampio respiro su cui è possibile rintracciare elementi di convergenza sul piano delle politiche formative nei diversi paesi europei e in rapporto agli orientamenti comunitari, ma soluzioni metodologiche e implicazioni operative profondamente diverse. In quest'ottica lo sforzo compiuto è stato quello di rileggere i diversi casi cercando di utilizzare una griglia di lettura costruita sulla base di elementi comuni, talvolta anche forzando il piano interpretativo. Se da una parte, infatti, una lettura comune dei casi affronta il rischio dell'imprecisione, dall'altra offre indubbi vantaggi sul piano delle indicazioni d'ordine generale che da questa analisi possono essere tratte, anche allo scopo di identificare indicazioni preziose ai processi di riforma in atto nel nostro paese. L'orientamento politico emergente dalla lettura dei diversi casi assegna, in alcuni paesi in modo maggiore in altri in modo meno puntuale, una grande importanza al passaggio da una visione dei sistemi di offerta come insieme di singoli percorsi forma-

tivi (FP, scuola, formazione continua, università, formazione superiore, alternanza) allo sviluppo di un sistema integrato di opportunità d'apprendimento.

In questa dinamica sembrano essere fondamentali due elementi di passaggio:

- da sistemi verticali autoreferenziali a sistemi di rete relazionali;
- dall'attenzione posta alla formazione all'attenzione crescente verso i processi di apprendimento.

Il passaggio da sistemi autoreferenziali a sistemi relazionali, che trova nell'integrazione la parola chiave, comporta una riflessione puntuale su due elementi tecnico-metodologici:

- costruire standard per ogni sistema al fine di agevolare la confrontabilità e la trasparenza dei percorsi;
- definire gli stessi sulla base di un protocollo comune di rete, al fine di assumere un linguaggio di riferimento comune (competenze).

Il passaggio, invece, dall'attenzione posta alla formazione come nodo centrale del sistema all'apprendimento comporta modificazioni parallele al precedente, ma con implicazioni in parte svincolate e originali. In particolare si assiste, in forme diverse, ad una decrescente importanza assegnata ai sistemi di offerta e ad una crescente attenzione rivolta all'individuo.

Tale attenzione si sostanzia, anche in questo caso, attribuendo significato ad alcune parole chiave come:

- la flessibilità dei percorsi,
- la personalizzazione nei tempi, nei modi e nei contenuti della formazione, in aderenza con le esigenze di apprendimento espresse dagli individui,
- la capitalizzabilità delle esperienze e delle acquisizioni anche parziali.

In questo articolo l'attenzione è rivolta solo al primo dei due elementi di passaggio precedentemente ricordati: da sistemi autoreferenziali a sistemi relazionali.

Di seguito viene riportata una tabella dove sulle righe vengono proposti i diversi casi analizzati (Gran Bretagna, Francia, Belgio — Comunità francofona —, Spagna) e sulle colonne gli standard esistenti, o in via di definizione, per i diversi sistemi. In seno alla tabella è possibile verificare l'importanza che assume, o sta assumendo, il concetto di competenza come categoria comune per la strutturazione delle relazioni tra i diversi sistemi.

	Standard Professionali	Standard di competenza	Standard Formativi	Standard di certificazione
Belgio (Comunità francofona)	Profili professionali Scelta delle figure di riferimento ricompresi in "impieghi tipo" comuni. Analisi delle funzioni e delle attività. Descrizione dei profili per competenze.	Profili di formazione Segmentazione in Unità di Competenza dei profili professionali. Definizione del tipo d'unità di competenza (Competenze a Maitriser – CM-, C. esercitate in formazione –CEF-, C. esercitate in situazione professionale –CEP-). Raggruppamento delle UC in profili di formazione.	Definizione degli standard formativi (référentiels de formation) Struttura dei percorsi formativi. Contenuti Metodologie didattiche.	Definizione degli standard formativi (référentiels de formation) Organizzazione delle procedure di certificazione. Crediti di competenza. <i>Entrambi relativi solo alle CM. La formazione non certifica le CEF e le CEP.</i>
Spagna	Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales finalizzato a: riconoscibilità nazionale degli esiti; favorire la formazione per tutto l'arco della vita.	Definizione delle competenze professionali finalizzato a: orientare le azioni formative in relazione alle necessità di <i>cualificación</i> richieste dai processi produttivi e dal mercato del lavoro; integrare, unitamente al S.N.Q.P., i tre sistemi di formazione (Formazione professionale, Formazione occupazionale, Formazione continua).	Definizione degli standard formativi (Catálogo integrado modular de formación asociado al sistema de cualificaciones) finalizzato a: permettere l'acquisizione e la capitalizzazione delle competenze professionali	Elaborazione di itinerari formativi composti di moduli professionali che consentano: • l'acquisizione della distinta unità di competenza; • certificato professionale; • titolo di grado medio e superiore.
Gran Bretagna	Sistema delle NVQ Il titolo delle NVQ non richiama un profilo professionale ma un insieme di attività viste come output di processo o sub-processo (es.: Servire Cibi e bevande)	Sistema delle NVQ suddivise in UNIT. Le UNIT possono essere composte da Elementi . Ogni UNIT rappresenta una competenza (work based e descritta come performance) .	SCAA Elaborazione degli School Curriculum	GNVQ, NVQ e titoli scolastici. Le competenze contenute nelle UNIT possono essere certificate indipendentemente dalle modalità e dai luoghi di acquisizione delle stesse competenze.
<i>NCVQ e SCAA hanno recentemente dato vita al QCA che le ricomprende. È compito del QCA elaborare i criteri per la costruzione di un nuovo quadro nazionale di standard e nuovi School Curriculum sulla base di un modello di competenza tripartito: occupazionale/professionali, employability skills, key skills.</i>				
Francia	R O M E – Répertoire Operationnel des Métiers et des Emplois – che definisce: 22 Categorie professionali; 61 Domini Professionali; 466 Emplois/Métier, che portano a sintesi tutte le figure professionali.	Descrizione dei singoli Emploi/Métier in termini di: titolo del E/M; definizione; condizioni generali di esercizio; formazione ed esperienze Competenze: • tecniche di base • associate • legate al lavoro	Significative modificazioni degli standard di offerta da parte del MEN. Diplomi riferiti ai sistemi di validazione e non alla formazione. Diplomi costituiti in unità di "competenza" e non solo su approccio disciplinare. Valutazione e certificazione di competenze sviluppate attraverso formazione in impresa. Accesso alla certificazione per tappe successive.	Sistema dei Diplomi VAP - Riconoscimento come credito formativo, relativamente ai diplomes, delle competenze acquisite nelle esperienze di lavoro.

Relativamente ai quattro casi analizzati, solo nel caso francese non è stata introdotta negli ultimi anni una riforma organica del sistema. Anche nel caso francese però, con una analisi di più ampio respiro, è possibile ricostruire un quadro generale in cui emergono significative indicazioni in tema di standard e competenze. Per prima cosa la Francia ha da tempo sviluppato un approccio innovativo **all'analisi del lavoro basato sulle competenze**, viste come categoria necessaria per favorire e sostenere i processi di mobilità sul mercato del lavoro ed in impresa (ROME - Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois). Inoltre si registrano significativi processi di innovazione, verso **standard formativi** basati su unità capitalizzabili di competenza, in alcuni *diplômes* tecnici e professionali. In relazione al tema della certificazione è importante ricordare il caso del VAP, che costituisce uno strumento innovativo, anche se critico, per il riconoscimento delle competenze maturate in contesti non formali. Infine, sul piano del dialogo sociale, si registra lo sviluppo di un dibattito forte soprattutto sul versante delle imprese (Giornate de Deauville), che individua proprio nelle competenze la categoria generale per la ridefinizione di uno scambio fra imprese, lavoratori ed istituzioni.

Quanto detto non costituisce per il caso francese un "sistema", ma senza dubbio si iscrive in un possibile (e forse di prossimo avvio) processo di riforma "*competence based*".

Negli altri casi sono state avviate riforme in cui, tecnicamente, un ruolo rilevante è assegnato al tema degli standard e al concetto di competenza.

Nel caso della Gran Bretagna questi temi sono ormai profondamente radicati. La novità più importante, in questo caso, è la costituzione, nell'Ottobre del '97, della nuova authority (QCA-Qualification and Curriculum Authority) che ha "assorbito" NCVQ e SCAA e che ha, tra gli altri, l'obiettivo di dare impulso, assumendone la leadership, al progetto di creazione e sviluppo di un coerente quadro nazionale di standard rispondente allo stesso tempo ai bisogni del sistema scuola e del sistema formazione, dell'individuo e dell'impresa.

Il caso belga si presenta, invece, interessante per la particolare tassonomia delle competenze utilizzata, individuando per ogni profilo professionale le competenze acquisibili in ambito formativo, e quindi certificabili (CM), e le competenze che possono invece essere esercitate e sviluppate in quest'ambito, ma non possono essere certificate (CEF-CEP). Tali competenze possono essere certificate solo successivamente, nel caso che la loro acquisizione sia perfezionata attraverso un'esperienza professionale.

Nel caso della Spagna nel 1997, con Legge 19 del 7 giugno, il Consiglio Generale di Formazione Professionale ha elaborato il Nuovo Programma Nazionale di Formazione Professionale, che è stato approvato dal Consiglio dei Ministri il 13 marzo 1998.

Obiettivo primario della riforma è la creazione di un Sistema Nazionale di Qualificazione e di un Catalogo Integrato Modulare di Formazione associato al Sistema di Qualificazione.

La riforma spagnola è la più recente dei casi analizzati. In questo caso lo sforzo è stato quello di agevolare il processo di integrazione tra i diversi sistemi di formazione e rinforzare il dialogo con il mercato del lavoro. Anche in questo caso si è scelto di operare attraverso la definizione di standard di riferimento nazionali dove le competenze costituiscono, allo stesso momento, il contenuto della qualificazione professionale e la *metrica* minima per la certificazione.

Il riconoscimento dell'apprendimento non formale in alcuni paesi europei: evoluzioni e tendenze.

Un'esigenza specifica di carattere strategico fortemente intrecciata al complesso delle riforme in atto in ciascun paese riguarda la possibilità di identificare, valutare e certificare competenze acquisite in contesti diversi da quelli tradizionalmente formativi.

A testimonianza di ciò, nel corso degli ultimi dieci anni, gran parte degli Stati membri dell'UE, così come altri stati extraeuropei (ad es. Australia e Giappone), hanno dato vita ad iniziative che avevano l'obiettivo di concertare metodologie e creare istituzioni per facilitare l'identificazione, la valutazione ed il riconoscimento dell'apprendimento acquisito al di fuori dei normali canali istituzionali dell'istruzione e della formazione. La Francia ha svolto un ruolo pionieristico (vedi la legge sul "Bilancio delle competenze" del 1985 e la legge del 1992 sulla "Validazione delle competenze acquisite attraverso l'esperienza lavorativa"), ma anche negli altri Paesi l'attenzione su tali questioni si è rafforzata anno dopo anno.

È possibile precisare sin da ora che non esiste nulla che possa essere definito come un comune approccio europeo. L'attuazione di iniziative in periodi di tempo diversi e nel contesto di differenti sistemi di istruzione e di formazione si è tradotta in un miscuglio eterogeneo di approcci nazionali e settoriali. Ciò che importa è che la maggiore parte delle iniziative si focalizzino sugli stessi obiettivi:

- in primo luogo, il riorientamento dell'istruzione e della formazione (soprattutto professionale) formale da sistemi basati sull'input a quelli orientati sull'output;
- in secondo luogo, la crescente importanza attribuita all'apprendimento per tutto l'arco della vita, che implica una maggior attenzione al collegamento tra le diverse forme di apprendimento in aree diverse e in diverse fasi della vita.

In maniera più o meno esplicita sono queste le sfide sulle quali tutti i paesi studiati concentrano la propria attenzione.

In generale possiamo affermare che questa esigenza comune ha avuto come riscontro almeno tre livelli di risposta:

- *risposte globali di sistema (normativa, riforme);*

- *introduzione di dispositivi (ad es. il VAP in Francia o l'APL in UK);*
- *proposte prevalentemente legate al dibattito tecnico scientifico.*

Sulla base di questa classificazione del livello di risposta di ciascun sistema Paese è oggi possibile fare il punto sullo stato di avanzamento e sugli approcci prevalenti, pur senza affrontare questioni più strettamente tecniche che si rinviavano ad altra sede di trattazione.

In Germania, così come in Austria, un sistema fortemente centrato sulla formazione iniziale e su un forte valore attribuito ai profili (*Berufsprofilen*) e alle qualifiche (*Beruf*), non lascerebbe pensare ad una rilevanza del problema dell'apprendimento non formale. Tuttavia il dibattito sul ruolo dell'apprendimento non formale sta subendo un'evoluzione. Infatti, un crescente bisogno di flessibilità dei percorsi e di complementarità tra istruzione, formazione iniziale e percorsi di reinserimento implica un impulso alla riarticolazione degli standard nazionali di profilo e alla modularizzazione dei percorsi formativi.

Sul piano dei dispositivi segnaliamo l'Externenprüfung (test esterno), che costituisce forse il più importante strumento in grado di ridurre il divario che separa l'apprendimento formale da quello non formale, ed inoltre risulta essere un elemento permanente di entrambi i sistemi duali di Germania ed Austria. Tale sistema/test dà il diritto ai lavoratori con un ampio bagaglio di esperienza di partecipare all'esame finale di formazione artigiana (Abschlussprüfung) insieme a coloro che hanno invece seguito il normale iter formativo tramite il sistema duale.

Infine, sul piano tecnico metodologico sono stati intrapresi una serie di progetti sperimentali (incentrati in particolare sui bisogni dei disoccupati, delle persone che cercano di reinserirsi nel mercato del lavoro, eccetera), al fine di sottoporre a verifica i vari approcci alla valutazione.

Nel Regno Unito, fin dalla sua adozione, il sistema delle NVQ ha costituito l'esempio più diretto e chiaro di un sistema di istruzione e di formazione professionale basato sulle competenze, le prestazioni e sull'*output*. Benché oggetto di accese controversie nel Regno Unito, il sistema NVQ ha costituito l'esempio di un'alternativa al modello di istruzione e formazione scolastica tradizionale. In linea di principio tale sistema è aperto a qualsiasi percorso e forma di apprendimento, con una particolare enfasi sull'apprendimento basato sull'esperienza in ambito lavorativo. Non è un caso se la questione della valutazione e del riconoscimento ha assunto un'importanza fondamentale nel dibattito sullo stato del sistema NVQ e sulle sue prospettive future. L'esperienza maturata dal Regno Unito nel campo della valutazione dell'apprendimento non formale, che va considerata parte integrante della sfida rappresentata dal problema della valutazione in senso generico, assume una grande importanza per lo sviluppo di pratiche ed approcci alla valutazione per gli altri paesi europei.

Sono molte, tuttavia, ad oggi le criticità di questo approccio, che in Europa può essere considerato pionieristico; ci limiteremo a segnalare che il si-

stema NVQ è decisamente in una fase di riformulazione a causa della necessità di un raccordo con il sistema dell'istruzione (costituzione del QCA). In tal caso il problema è, paradossalmente, inverso a quello degli altri paesi europei, ovvero occorre ricordare standard costruiti sull'output e sulla parcellizzazione di unità di competenza work based ai percorsi di apprendimento formali.

Sul piano dei dispositivi, segnaliamo l'accreditamento dell'apprendimento precedentemente acquisito (*APL - Accreditation of Prior Learning*) e l'accreditamento dell'apprendimento per esperienza precedentemente acquisito (*APEL - Accreditation of Prior Experiential Learning*), la cui importanza è però diminuita man mano che il programma NVQ andava consolidandosi.

Si tratta di uno sviluppo del tutto comprensibile, in quanto — in tale sistema — qualsiasi approccio alla valutazione deve dimostrarsi all'altezza della sfida posta dalla puntualità con cui è espresso lo standard. L'esperienza dell'*APL* e dell'*APEL* è quindi stata integrata nel quadro organizzativo NVQ, il che costituisce un esempio del processo di maturazione che caratterizza il sistema.

Ad oggi un approfondimento del caso del Regno Unito riesce ad illustrare meglio di altri i problemi posti dalla valutazione e dal riconoscimento dell'apprendimento non formale; in particolare una delle questioni che ci segnala è costituita dallo stretto legame esistente tra standard e valutazione.

Sotto molti aspetti è possibile considerare **la Francia** come il paese europeo con maggiore esperienza nel campo dell'identificazione, valutazione e riconoscimento dell'apprendimento non formale.

La legge del 1985 sul "*Bilan de compétence*" (bilancio delle competenze) sancisce il **riconoscimento** delle competenze professionali acquisite al di fuori dell'istruzione formale. L'iniziativa può provenire dall'impresa o dal dipendente stesso. Tale diritto è stato consolidato con la Legge del dicembre 1991, che sancisce il diritto del dipendente ad un congedo per motivi di studio finalizzato alla redazione del bilancio. Lo scopo del "*Bilan de compétence*" consiste, secondo la Legge del 1991, nel consentire ai dipendenti di individuare e comprendere le proprie competenze professionali e personali, congiuntamente alle proprie motivazioni ed attitudini, con l'obiettivo di facilitare la pianificazione e l'avanzamento di carriera in termini sia professionali sia formativi.

In seguito, la legge del luglio 1992 sulla **validazione** delle competenze acquisite tramite l'esperienza lavorativa lega direttamente tale validazione alla struttura nazionale di diplomi e certificati e quindi riconosce, a livello giuridico, l'uguaglianza esistente tra le competenze acquisite all'interno ed all'esterno dell'istruzione e della formazione formale. Tale legge, cui è stata data applicazione dal Ministero della Pubblica Istruzione e che si collega al sistema di formazione iniziale, è affiancata da un sistema per la "Validazione degli *aquis* professionali" (*VAP*), sviluppato dal Ministero del Lavoro.

La base giuridica istituita con queste tre Leggi indica chiaramente come l'apprendimento non formale sia ritenuto di grande importanza e che la sua

posizione debba essere consolidata e chiarita in rapporto a quella dell'apprendimento formale.

Sia in termini di volumi e costi, sia in termini di sperimentazione metodologica, il sistema del "*Bilan de compétence*" è rilevante anche per gli altri paesi. In Francia più che altrove, l'apprendimento non formale è diventato un elemento importante nel dibattito politico sull'istruzione, la formazione ed il lavoro. Tale tema è stato integrato nel discorso politico nazionale in corso tra le parti sociali ed è, inoltre, diventato oggetto di ricerca.

Paese	Risposte di sistema	Introduzione di dispositivi	Proposte legate al dibattito tecnico scientifico
Germania	Revisione degli standard di profilo Modularizzazione dei percorsi	<i>Externenprüfung</i> (test esterno)	Progetti sperimentali incentrati sui bisogni di reinserimento dei disoccupati
Francia	Leggi 85 e 91 sul Bilancio di competenze Legge 92 sul VAP	VAP (<i>Validation des acquis professionnels</i>)	Metodologie di orientamento e autovalutazione tratte dall'esperienza del BC
UK	Sistema NVQ (1986/96) Istituzione di una authority integrata - QCA (1998)	APL - <i>Accreditation of Prior Learning</i> APEL - <i>Accreditation of Prior Experiential Learning</i>	Metodologie di valutazione delle competenze sulla base di standard work based