

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

MICHELE PELLERÉY<sup>1</sup>, OLGA TURRINI<sup>2</sup>

## Parte prima: UNA PROSPETTIVA STORICO-CRITICA

Per inquadrare in maniera adeguata, anche concettualmente, la questione è bene ripercorrere per sommi capi le origini, i fondamenti teorici e gli sviluppi attuali della problematica.

### 1. Sulle radici storiche

Il riconoscimento della competenza a operare in un certo ambito dell'attività umana ha una lunga tradizione. Nell'antichità greca e romana esistevano già corsi diretti a preparare i cittadini a svolgere la loro azione professionale e si era approfondita la ricognizione delle qualità che dovrebbero caratterizzare la competenza personale nello svolgere determinate professioni. La più celebre opera del periodo romano è certamente quella di Quintiliano: *Institutiones oratoriae*, che in una traduzione libera si può dire: come formare un cittadino competente nel campo della vita pubblica. La parola latina *institutiones* deriva dal verbo *statuo*, il cui significato immediato è dare fondamento, costruire. Tale termine viene usato nei due significati principali: di attività o processo costitutivo, e di "costruzione" come risultato di tale attività o processo. Nel contesto formativo il termine evoca la collocazione in uno *status* ideale dal punto di vista cognitivo, affettivo e volitivo, secondo la triplice articolazione aristotelica delle dimensioni fondamentali dell'essere e dell'agire umano.

Nel periodo alessandrino sono presenti *institutiones* sia riferite alla raccolta di elementi caratterizzanti un ambito del sapere, a esempio giuridico, oppure relative

<sup>1</sup> Professore Emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

<sup>2</sup> Responsabile macro area mercato del lavoro ISFOL.

allo sviluppo di competenze come quelle connesse con l'arte retorica da esercitare in ambito pubblico, a esempio in tribunale. Tuttavia nell'un caso e nell'altro l'uso di tali *institutiones* da un punto di vista formativo si poneva nella prospettiva più ampia di dare fondamento e sviluppo alla collocazione del formando nello *status* di uomo completo ed equilibrato non solo dal punto di vista del suo conoscere, bensì anche da quello del suo agire e della sua partecipazione alla vita pubblica. Nel periodo imperiale il termine *institutio* evocava anche la formazione di funzionari pubblici che non solo conoscono il corpus delle leggi, ma sanno anche farne loro uso validamente e onestamente nella pratica istituzionale.

In Quintiliano si ha nella descrizione di competenza una integrazione tra il concetto di *peritus* (perito) in un ambito di attività professionale particolare e quello di *bonus* (buono) come qualità fondamentale della persona: "Ci proponiamo di formare l'oratore completo, il quale non può non essere anche un uomo onesto, e perciò da lui pretendiamo non solo un'eccellente capacità professionale, ma anche tutte le virtù dell'animo"<sup>3</sup>. La perizia professionale deve essere innestata in una matrice di probità di vita: *vir bonus, dicendi peritus*.

Nel medioevo, la nascita delle università avvenne insieme alla introduzione di titoli professionali specifici: le licenze. Così si ebbero le licenze di insegnare determinate discipline, di svolgere attività medica, di esercitare le professioni giuridiche. E non bastava aver seguito i corsi, le lezioni *ex cathedra*, le disputazioni, ma soprattutto occorreva aver dimostrato pubblicamente di possedere le conoscenze e le competenze proprie della pratica professionale per la quale si intendeva conseguire la licenza di operare.

Più o meno nello stesso periodo nel quale si costituirono le università, in Europa si svilupparono le corporazioni delle arti e dei mestieri. Si trattava di associazioni create per regolamentare e tutelare le attività degli appartenenti ad una stessa categoria professionale. In Francia presero il nome di *Guildes*, in Inghilterra *Guilds*, in Spagna *Gremios*, in Germania *Zünften*. Indipendentemente dalle diversità e dal coinvolgimento politico più o meno profondo, il compito primario di ogni corporazione era la difesa dell'esercizio del proprio mestiere; e chi lo praticava, pur non essendovi iscritto, veniva considerato dalla corporazione un lavoratore che costituiva un potenziale pericolo verso gli iscritti. Esse avevano dunque lo scopo non solo di preparare i nuovi adepti ma anche di riconoscerne e tutelarne le competenze proprie della professione, in particolare di fronte alla concorrenza e alla intrusione nella pratica professionale di persone non adeguatamente competenti. Il termine latino più usato per indicare tali associazioni era quello di *Collegia*. Gli attuali collegi e ordini professionali si ricollegano proprio alla tradizione avviata in epoca medioevale. Fin dal loro inizio è stato presente l'intervento pubblico per regolare la vita e l'influenza delle corporazioni nella vita pubblica e sociale.

Nei tempi più vicini a noi le principali attività professionali di grande impatto sociale sono state protette da possibili intrusioni di incompetenti mediante le cosid-

<sup>3</sup> QUINTILIANO, *Istituzione oratoria*, Torino, UTET 1968, 69.

dette abilitazioni pubbliche a esercitarle. Di qui il nome di professioni protette o regolamentate. In molti Paesi ancora oggi sono gli ordini professionali a gestire la formazione e il riconoscimento delle competenze necessarie per essere abilitati all'esercizio di determinate professioni. Dove lo Stato centralistico ha preso il sopravvento, tali abilitazioni sono state regolate e in molti casi gestite direttamente dalla stessa Autorità pubblica, spesso con l'ausilio delle istituzioni scolastiche e universitarie pubbliche. Così alcuni titoli scolastici o di istruzione superiore assunsero anche il ruolo di titoli abilitanti all'esercizio di determinate attività professionali.

La razionalità che stava e sta alla base di tali certificazioni di competenza era ed è di tipo protettivo: per determinate categorie di lavoratori, di fronte a possibili intrusioni e condizionamenti; per la collettività, come garanzia di qualità delle prestazioni di chi possedeva tali titoli; per difendere diritti e privilegi conseguiti nel tempo; per sanzionare comportamenti giudicati negativi per l'onorabilità della professione stessa.

## 2. Sulle radici teoriche

Per comprendere gli sviluppi attuali della certificazione di competenza occorre riconsiderare alcuni termini della questione. In primo luogo il concetto di pratica professionale. All'inizio degli anni ottanta ha avuto un impatto non indifferente la pubblicazione di un'opera che ha centrato le sue argomentazioni proprio sul concetto di pratica intesa come «una coerente e complessa forma dell'attività umana, cooperativa e socialmente stabilita, attraverso cui si realizzano i beni immanenti di questa forma di attività durante il processo messo in atto per raggiungere quegli standard delle eccellenze che sono propri dell'attività stessa e la definiscono allo stesso tempo. Il risultato di questa attività è un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei beni coinvolti»<sup>4</sup> (MacIntyre, 1988, 225).

Il raggiungimento di un livello di eccellenza nello svolgimento di una pratica non è quindi solo un fatto soggettivo, la percezione di competenza, bensì anche sociale, pubblico, proprio perché la pratica nella quale si è inseriti ha caratteri sociali, pubblici, che ne garantiscono non solo il valore collettivo, ma anche gli standard di riferimento. Riconoscere la competenza di una persona nel portare a termine nel migliore dei modi gli impegni che caratterizzano tale pratica è la base per potere giungere a qualche forma di attestato che la garantisce.

La questione centrale che sollecita un approfondimento dell'argomentazione sta nel fatto che il concetto di competenza, come quello di intelligenza o di saggezza pratica, è una elaborazione teorica, un costrutto. Di conseguenza la competenza di una persona non è direttamente osservabile, misurabile; sono invece osservabili e, in qualche modo, misurabili le sue manifestazioni o prestazioni. Un uomo viene de-

<sup>4</sup> McINTYRE A., *Dopo la virtù*, Milano, Feltrinelli 1988, 225.

finito saggio perché si comporta normalmente in maniera saggia; un medico si riconosce come competente in quanto le sue prestazioni rispondono normalmente ai requisiti di qualità definiti dalla comunità scientifica di appartenenza. Analogo concetto è quello di perizia professionale.

Nell'approfondire il concetto di competenza da un punto di vista teorico è necessario tener conto, quindi, della sua natura relazionale secondo almeno tre grandi riferimenti: il soggetto che agisce, i compiti da svolgere, la pratica sociale e collaborativa nella quale si è inseriti<sup>5</sup>.

*La prima relazione* è tra il soggetto e il compito da svolgere. Si attiva in tale relazione un processo che il soggetto deve essere in grado di gestire e nel quale entrano in gioco sia le caratteristiche peculiari della persona, sia quelle del compito o della situazione lavorativa. Si tratti di riflettere su una questione, di interpretare una situazione, di risolvere un problema, di realizzare un prodotto, di affrontare una situazione di lavoro o di relazione sociale, la competenza di una persona si evidenzia nell'essere in grado di attivare, guidare, sostenere, controllare, valutare il processo che permette di conseguire il risultato atteso. Ciò vale non solo nel caso di attività esterne al soggetto, ma anche di attività che si svolgono solo al suo interno. Il pensiero e la riflessione sono anch'essi azioni interiori che si attuano in forma di conversazione, un argomentare tra sé e sé, un porsi domande e cercare di rispondervi, una ricerca di soluzioni e insieme una critica serrata ad esse. Un tipo di conversazione che si attiva analogamente quando l'interlocutore è esterno, come il compito da svolgere o la situazione lavorativa. Si tratta di un'attività che è tanto più sentita e significativa quanto più il soggetto ne è coinvolto e motivato; tanto più sfidante quanto più essa è percepita come complessa e poco familiare; tanto più agevole, quanto più egli pensa di possedere le risorse in termini di conoscenze, abilità ed esperienza necessari per affrontarla; ecc.

In effetti la generazione dell'intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione, deriva dall'interazione tra il sistema del sé (conoscenze concettuali e operative; motivi, valori e convinzioni; attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e del contesto lavorativo, ecc.) e la percezione della situazione specifica o del compito da affrontare e delle sue caratteristiche<sup>6</sup>. In altre parole ha un ruolo

<sup>5</sup> Si tratta di tre dimensioni che, a nostro avviso, caratterizzano una competenza, e cioè la dimensione soggettiva, quella oggettiva e quella intersoggettiva. Nel considerare tali dimensioni, però, si può essere tentati di isolare il soggetto dall'oggetto, nel senso di esaminare con cura le qualità proprie della persona, le sue conoscenze e abilità possedute nella loro trasformazione personale, le motivazioni e i significati che guidano i suoi comportamenti; e, separatamente, per quanto concerne l'oggetto, un'analisi attenta del compito da svolgere e delle sue esigenze in termini di risultati da conseguire. Questa lettura può condurre a trascurare ciò che caratterizza il concetto stesso di competenza: la relazione esistente tra il soggetto e il compito da svolgere o la situazione sfidante. Inoltre, la natura stessa di una competenza personale si definisce in gran parte in riferimento alla pratica umana nella quale egli è inserito. A questo proposito si può leggere il secondo capitolo del volume: PELLERÉY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci, La Nuova Italia 2004.

<sup>6</sup> Cfr. PELLERÉY M., *Educare*, Roma, Las, 1999, 66-67. Vedi anche: NUTTIN J., *Teoria della motivazione umana*, Roma, Armando 1983.

del tutto rilevante una componente della competenza che possiamo denominare interpretativa, in quanto si tratta di dare senso a una situazione (o a un problema), cogliendone gli aspetti che implicano un intervento che la modifichi secondo un obiettivo preciso e, contemporaneamente percepire se si è in grado di affrontare tale situazione in maniera valida ed efficace<sup>7</sup>.

*La seconda relazione* è tra il soggetto e il contesto sociale e collaborativo nel quale si è inseriti. Da questo punto di vista è utile evocare quanto descritto da E. Wenger e collaboratori<sup>8</sup> circa le comunità di pratica. Si ha una rivalutazione dell'apprendistato pratico e dei processi di apprendimento da modelli, insieme alla valorizzazione del concetto di zona di sviluppo prossimale dovuto a L.S. Vygotskij<sup>9</sup>. Nello sviluppo delle competenze è chiaro il ruolo di una realtà viva e dinamica di pratica, soprattutto se si considera come, accanto al singolo partecipante, esistono in genere numerosi altri soggetti, che, differendo tra loro per livello di sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze, possono costituire un sistema di reciproco aiuto e sostegno. Inoltre, normalmente ci sono soggetti già esperti che sono in grado di sollecitare, guidare e valutare l'impegno apprenditivo dei meno competenti. L'intero sistema comunitario viene così a costituirsi con un sistema di relazioni di aiuto, guida e sostegno non solo nello stimolare le manifestazioni della competenza ma anche, se non soprattutto, nel promuoverne lo sviluppo.

*La terza relazione* si evidenzia se teniamo presente come sia il soggetto che agisce, sia il compito da svolgere siano inseriti in un contesto culturale e pratico che evolve nel tempo e si differenzia geograficamente. Nella teoria psicologica dell'attività socioculturale, e in particolare negli studi di Engeström<sup>10</sup>, il discorso si allarga a considerare un primo livello di sistema dell'attività che oltrepassa il singolo evento per considerare una complessa struttura di azioni umane segnate da mediazioni e interazioni collettive che si modificano nel tempo adattandosi alle mutate circostanze e all'evoluzione degli artefatti umani (tecnologie, linguaggi, ecc.). In altre parole, alla materialità dell'azione specifica va congiunta la sua lettura e inter-

<sup>7</sup> Questo processo può essere esaminato utilizzando il quadro concettuale del transfer, cioè del processo attraverso il quale una competenza già raggiunta riesce a essere modulata o addirittura trasformata per affrontare un situazione nuova e/o più complessa, evidenziandone i caratteri e le condizioni necessarie per una sua attivazione positiva. In altra occasione ho studiato tale processo giungendo alla conclusione che alla base della attivazione della gestione del processo sta l'intenzione e la voglia di impegnarsi in esso. Cfr. a esempio: PELLERREY M., *Processi di transfer delle competenze e formazione professionale*. In ISFOL, *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo* (a cura di C. Montedoro), Milano, FrancoAngeli 2002, 113-153.

<sup>8</sup> Cfr. WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006; WENGER E. - McDERMOTT R. e SNYDER W.M., *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini 2007.

<sup>9</sup> La zona di sviluppo prossimale in ambito educativo può essere così descritta: "l'insieme delle conoscenze, capacità e competenze che l'educando può manifestare solo con l'aiuto di chi già le possiede".

<sup>10</sup> Cfr. a esempio: ROTH W.M. e LEE Y.J., *Vygotsky's neglected legacy. Cultural-historical activity*, *Review of Educational Research*, 2007, 2, 186-232.

pretazione secondo un quadro di riferimento storico-culturale. Tale posizione è analoga a quella aristotelica evidenziata da McIntyre circa il fatto che la singola azione si iscrive in una pratica e il suo valore può essere colto solo a partire dal senso e valore che la pratica stessa ha nel contesto della comunità umana nella quale si attua. Di conseguenza, la qualità della competenza di una persona non può essere riferibile solo alla sua manifestazione in caso specifico e isolato, bensì entro una cornice assai più complessa di criteri di riferimento presenti nella comunità. Un compito, una sfida lavorativa non può essere colta solo in riferimento a se stessi, bensì tenendo conto, anche se non soprattutto, del contesto pratico, sociale e culturale nel quale tale compito o sfida si colloca.

Tutto ciò porta a considerare attentamente il fatto che un riconoscimento di competenza è legato certamente a riscontri sociali, pubblici di prestazioni che permettono di inferire la competenza di una persona, ed eventualmente un suo livello di eccellenza, in un contesto di pratica professionale, ma che quest'ultima subisce nel tempo anche sostanziali evoluzioni. Basti pensare alle trasformazioni che sempre più rapidamente caratterizzano le tecnologie e le forme organizzative dei sistemi di produzione di beni e servizi.

Il riconoscere poi la competenza di qualcuno nel contesto di una pratica lavorativa non può derivare solo da una sua occasionale manifestazione, occorre che in più situazioni la persona riesca ad affrontare positivamente i compiti che caratterizzano tale pratica. Un giudizio di competenza segue infatti un percorso di consolidamento circa la sua fondatezza a partire da adeguati riscontri ed evidenze raccolte.

### **3. L'attenzione europea per la certificazione delle competenze**

Con lo sviluppo delle società industrializzate e l'introduzione di tecnologie sempre più complesse si è riconosciuta parallelamente la necessità di garantire sia la proprietà, sia la società dal malfunzionamento o rottura di attrezzature costose o dai danni alle persone o agli ambienti pubblici. Così per poter guidare mezzi di trasporto sia navali, sia terrestri, sia, in seguito aerei, si doveva superare una serie di prove di verifica delle conoscenze e competenze effettivamente acquisite. Le stesse qualifiche professionali ai vari livelli dovevano garantire che i loro possessori fossero in grado di svolgere le mansioni e assumere i ruoli lavorativi a esse correlate in maniera valida e produttiva.

L'Autorità pubblica ha dovuto sviluppare un sistema che da una parte promuovesse le competenze richieste nelle varie professioni e, dall'altra, certificasse il loro raggiungimento. I limiti intrinseci di tali operazioni stavano sia nel carattere nazionale di tali politiche, sia nel considerare le qualifiche professionali abbastanza stabili nelle loro articolazioni e caratterizzazioni. Ma in ambedue i casi gli sviluppi hanno provocato non pochi problemi al sistema. L'apertura in Europa di un mercato comune delle merci e del lavoro con la costituzione della CEE prima ed ora dell'U-

nione Europea e la contemporanea veloce trasformazione del sistema produttivo hanno imposto non pochi cambiamenti.

A partire dalla fine degli anni ottanta la comunità europea ha iniziato ad affrontare il problema della certificazione delle competenze a causa delle esigenze poste dal mutuo riconoscimento delle attestazioni di qualificazione professionale rilasciate dai vari paesi membri. Si tratta di qualcosa di analogo a quanto in seguito è avvenuto a livello dei titoli scolastici e universitari. La prospettiva di riferimento era quella di favorire la mobilità delle persone, dei lavoratori e degli studenti all'interno di uno spazio comune di vita, di studio e di lavoro.

Nel decennio 1989-1999 sono state pubblicate tre direttive europee (CEE 89/48; CEE 92/51; CEE 99/42) che hanno sancito tre principi di riferimento comuni: a) la necessità di sviluppare una reciproca fiducia tra i sistemi formativi dei Paesi membri; b) impostare meccanismi di riconoscimento delle qualificazioni che tenessero in conto soprattutto delle persone e dei loro diritti; c) rilasciare attestazioni di competenza comparabili sulla base di un "apprezzamento delle qualità personali, delle attitudini e delle conoscenze del richiedente da parte di un'autorità, se non c'è una preventiva formazione sistematica".

Si fa strada, accanto alla necessità di certificare la competenza raggiunta da una persona nello svolgere una determinata attività lavorativa a fini di garanzia della società e del mondo del lavoro: a) il diritto di ciascuno a vedere riconosciute le competenze effettivamente acquisite, comunque esse siano state conseguite; b) l'articolazione delle competenze in unità o nuclei che possono essere considerati separatamente da una qualificazione professionale completa e integrati secondo varie figure professionali; c) la possibilità di certificare il raggiungimento di competenze caratterizzanti tali unità o segmenti, anche indipendentemente dalla qualificazione richiesta da una particolare figura professionale. Basti qui ricordare gli sviluppi della certificazione delle competenze linguistiche nelle lingue straniere secondo un quadro di riferimento comune europeo e delle competenze informatiche secondo gli impianti valutativi coordinati a livello europeo dalle varie associazioni di informatici.

Gli sviluppi di tali orientamenti hanno portato nel 2002 alla individuazione da parte dell'Unione Europea di alcune linee guida per quanto riguarda il riconoscimento reciproco delle qualificazioni in vista di un potenziamento della mobilità nel mercato del lavoro, in particolare per quanto riguarda le professioni regolamentate. In tale documento si parla ancora di una distinzione di livelli di qualificazione sulla base della considerazione del tempo dedicato al processo formativo in analogia a quanto definito nel 1985 (CEE 85/768)<sup>11</sup>. A esempio il livello 3 "corrisponde a una

<sup>11</sup> A esempio per il livello 2 si dice: "Formazione che dà accesso a questo livello: istruzione obbligatoria e formazione professionale (compreso in particolare l'apprendistato). Questo livello corrisponde ad una qualifica completa per l'esercizio di una attività ben definita con la capacità di utilizzare i relativi strumenti e tecniche. Si tratta principalmente di un lavoro esecutivo che può essere autonomo nei limiti delle tecniche ad esso inerenti".

formazione di livello post-secondario di almeno 1 anno e inferiore a 3 anni”, mentre per il livello 4 si esige “una formazione di livello superiore o universitario di almeno 3 anni e inferiore a 4 anni”. Tuttavia si precisano anche varie forme di equivalenza formativa, che includono tirocini e/o pratica professionale. In tale documento vengono anche considerati, in analogia a quanto ormai in atto a livello universitario, i cosiddetti crediti formativi descritti spesso come unità di competenze riconoscibili, capitalizzabili e trasferibili.

Il salto di qualità rispetto a queste indicazioni avviene alla fine del primo decennio del nuovo millennio con l’approvazione del Quadro Europeo delle Qualificazioni (EQF), con la considerazione ormai esclusiva dei risultati di apprendimento effettivamente raggiunti, senza più tener conto dei percorsi formativi seguiti, e la definizione del sistema dei Crediti Europei nell’ambito della Formazione Professionale (ECVET). Viene anche codificata la nozione di competenza e si giunge alla prospettazione di otto competenze chiave per l’apprendimento permanente.

Le trasformazioni progressive dell’impianto europeo nei riguardi della certificazione delle competenze ha portato in primo luogo alla considerazione di un diritto individuale a vedere riconosciuta la propria competenza a operare in ambiti di pratiche lavorative o sociali, e questo indipendentemente dall’aver o meno seguito corsi di formazione specifici. In qualche modo si è spostato l’accento sulla persona e i suoi apprendimenti, rispetto ai sistemi e ai processi di istruzione e di formazione. La formula adottata è quella di considerare le competenze come il risultato di processi complessi di interazione formativa attuati in contesti sia formali, sia non formali e informali e di conseguenza la necessità di separare i risultati di apprendimento dal contesto nel quale essi sono stati raggiunti. La certificazione delle competenze effettivamente raggiunte da ciascuno implica in questa prospettiva processi valutativi in qualche modo separabili da quelli presenti nelle istituzioni educative e formative, con reciproche influenze metodologiche. A testimonianza di ciò sta lo sviluppo dei cosiddetti “supplementi al diploma”, attestati che si accostano al titolo scolastico, accademico, o tecnico-professionale per indicare il livello di conoscenze, abilità e competenze che è stato affettivamente raggiunto e che ha permesso di rilasciare tale certificato.

#### **4. Sulla certificazione di competenza nei contesti di apprendimento formali, informali e non formali**

Nella riflessione promossa dal Cedefop si è giunti nel 2004 alla definizione di un insieme di termini in uso nelle normative europee<sup>12</sup>. Tra questi si evidenziano le definizioni relative agli apprendimenti conseguiti nei diversi contesti: formali, non formali e informali. È utile richiamare tali definizioni terminologiche.

<sup>12</sup> CEDEFOP, *Terminology of European education and training policy*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.

- 1) *Apprendimento formale*. Apprendimento erogato in un contesto organizzato e strutturato (per esempio, in un istituto d'istruzione o di formazione o sul lavoro), appositamente progettato come tale (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento). L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Di norma sfocia in una convalida e in una certificazione.
- 2) *Apprendimento non formale*. Apprendimento erogato nell'ambito di attività pianificate che non sono specificamente concepite come apprendimento (in termini di obiettivi, di tempi o di sostegno all'apprendimento). L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente.
- 3) *Apprendimento informale*. Apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento. Nella maggior parte dei casi l'apprendimento informale non è intenzionale dal punto di vista del discente.

Alle due ultime definizioni si collegano alcune note: a) i risultati dell'apprendimento non formale possono essere convalidati e sfociare in una certificazione, mentre i risultati dell'apprendimento informale in genere non sfociano in una certificazione, ma possono essere convalidati e certificati nel quadro del riconoscimento dei programmi di apprendimento precedenti; l'apprendimento non formale è talora denominato «apprendimento semi-strutturato», mentre l'apprendimento informale è detto anche apprendimento «esperienziale» o «fortuito» o casuale.

Si tratta di definizioni certamente utili per impostare discorsi relativi ai processi di apprendimento che conducono a risultati effettivi in termini di conoscenze, abilità e competenze. Anche perché ormai, come accennato precedentemente, l'attenzione si è spostata dai sistemi formativi, e relativa strutturazione temporale, organizzativa e curricolare, ai risultati conseguiti dai singoli soggetti e che questi sono in grado di dimostrare al termine di un processo di apprendimento formale, non formale o informale.

L'apprendimento definito "formale" è dunque l'apprendimento che ha luogo in un contesto organizzato e strutturato, per ciò stesso esplicitamente costituito in termini di obiettivi, tempi e risorse. È intenzionale dal punto di vista sia dell'apprendente, ma anche da quello del sistema formativo, e per sua natura conduce a una validazione e certificazione. Basti pensare ai processi formativi che sono propri delle istituzioni scolastiche o di istruzione superiore.

Quanto agli altri contesti nei quali si possono sviluppare le competenze personali, e che vengono definiti non formali e informali, recentemente Patrick Werquin<sup>13</sup> ha osservato che la questione è più sfumata. A suo giudizio si può pensare a un continuo che va da contesti chiaramente informali, come le attività quotidiane che si svolgono sul posto di lavoro, in famiglia, nel tempo libero e che non sono certo

<sup>13</sup> WERQUIN P., *Recognising Non-formal and Informal Learning*, OECD, 2010.

esplicitamente definite in termini di obiettivi, tempo e supporto formativo, a contesti che si avvicinano a quelli formali, perché in essi si manifestano forme di intenzionalità più esplicite, attività più sistematiche e organizzate, in vista dello sviluppo di competenze specifiche.

A suo giudizio si può ipotizzare una gradazione progressiva di formalità basata su alcuni aspetti significativi propri dei contesti nei quali si svolgono gli apprendimenti:

- a) si tratta di istituzioni istruttive o formative esplicitamente destinate a promuovere gli apprendimenti e regolate da norme statali o regionali?
- b) si tratta di organizzazioni per le quali esistono forme di assicurazione della qualità delle attività apprenditive sviluppate?
- c) si tratta di percorsi formativi ben strutturati dal punto di vista curricolare e che portano a titoli e certificazioni garantiti dall'autorità pubblica?

Egli propone di tener presente quindi di un continuo che tiene conto di alcune scale di riferimento. Agli estremi si collocano contesti chiaramente definibili come formali o informali, tra questi si possono collocare gli altri contesti che possono avvicinarsi di più a quelli formali o a quelli informali.

<b>Apprendimento formale</b>	<b>Apprendimento non formale</b>	<b>Apprendimento informale</b>
L'apprendimento è deliberato	-----	L'apprendimento non è deliberato
L'apprendimento è strutturato in forma curricolare	-----	L'apprendimento non è strutturato in forma curricolare
L'apprendimento è regolato dall'autorità pubblica	-----	L'apprendimento non è regolato dall'autorità pubblica
Ci sono meccanismi di controllo della qualità	-----	Non ci sono meccanismi di controllo della qualità
I contesti sono strutturati, e controllati	-----	I contesti non sono intenzionali, strutturati e controllati

Dalla considerazione di tale continuo possono derivare anche alcune indicazioni comuni circa i percorsi da seguire nella certificazione di competenza. Le linee guida elaborate in sede Cedefop per validare l'apprendimento non formale e informale possono essere richiamate subito per evidenziare alcune analogie con gli orientamenti emergenti anche nei contesti di apprendimento più formali. In effetti il riconoscimento delle competenze personali segue un percorso i cui passaggi possono essere così riassunti.

*Primo passaggio.* Identificazione della competenza considerata e raccolta della documentazione disponibile, in altre parole identificare ciò che un soggetto conosce ed è in grado di valorizzare in compiti coerenti con la competenza in oggetto, sulla base di opportune evidenze. In questo passaggio è coinvolto il soggetto stesso, magari con l'aiuto di qualcuno più esperto.

*Secondo passaggio.* Stabilire ciò che effettivamente il soggetto conosce ed è in grado di fare in maniera consapevole e responsabile. Entra in gioco sia un processo di autovalutazione, sia di valutazione esterna per giungere a una conclusione che sia affidabile e pertinente.

*Terzo passaggio.* Si tratta ora di validare il quadro valutativo raggiunto rispetto a un riferimento esterno o standard, cioè a quanto viene richiesto non solo come patrimonio di conoscenze e abilità, ma anche come capacità di loro valorizzazione rispetto a compiti caratterizzanti un certo livello di competenza.

*Quarto passaggio.* Se le esigenze di qualificazione rispetto agli standard previsti sono state soddisfatte, allora l'autorità che ne è competente può redigere un documento che lo certifica, specificando quanto il soggetto sa, sa fare e sa valorizzare in un ambito specifico di competenza.

*Quinto passaggio.* È il passaggio spesso più problematico nei casi di certificazione degli apprendimenti conseguiti nei contesti informali e non formali, riguarda, infatti, il riconoscimento sociale, cioè l'accettazione da parte della società, nelle sue varie articolazioni, di tale documentazione come assicurazione di competenza spendibile sia nel campo dello studio, sia in quello del lavoro.

Nei prossimi due contributi esploreremo più nei dettagli le problematiche precedentemente accennate sia negli ambiti più formali, sia in quelli più informali o non formali.

