

La validazione delle competenze non formali e informali: quadro, criticità e prospettive

ROBERTO FRANCHINI¹

I sistemi di istruzione e formazione professionale in molti Paesi europei, e soprattutto in Italia, sono incentrati su processi di apprendimento formale che esplicitamente trascurano le molteplici acquisizioni che avvengono al di fuori delle istituzioni scolastiche e formative.

In controtendenza si muove l'European Qualification Framework che definisce l'apprendimento come: "un processo cumulativo che si verifica prima, durante e dopo i processi di istruzione formale, e precisamente ogni volta che il soggetto è ingaggiato in attività, siano esse del tempo libero o del lavoro, che sfidano le sue risorse, mobilitando un impegno attivo nella risoluzione di problemi e nella generazione di senso". La tendenza è quella di far uso di tutta la gamma delle conoscenze e delle competenze a disposizione dell'individuo e considerare in maniera sempre più esplicita l'apprendimento nelle sue diverse forme: formale, non formale e informale.

Il Quadro Europeo delle Qualifiche (*European Qualifications Framework*) definisce l'apprendimento nel seguente modo: "Learning is a cumulative process where individuals gradually assimilate increasingly complex and abstract entities (concepts, categories, and patterns of behaviour or models) and/or acquire skills and wider competences. *This process takes place informally, for example through leisure activities, and in formal learning settings which include the workplace*"².

¹ Docente di Pedagogia Speciale presso l'Università Cattolica di Brescia. Membro del Gruppo tecnico della Regione Liguria sulle politiche di istruzione e formazione professionale.

² Cfr. Commission of the European Communities, Commission staff working document. *Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning*, Brussels, 8.7.2005, sec (2005) 957. Come è noto, il documento è stato recepito dalla Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio di Europa del 23 aprile 2008, riguardante l'istituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche.

La definizione è per lo meno scioccante. Infatti, quando si pensa al processo di apprendimento il contesto che viene facilmente dato per scontato è quello formale, ed in particolare la scuola, ivi compresi i percorsi di formazione professionale, e al più l'apprendistato, anche se, significativamente, questa modalità non è pienamente integrata, almeno in Italia, nell'architettura del sistema di istruzione.

L'apprendimento avviene *sempre*: questo sembra affermare la definizione appena letta. Pertanto, esso si verifica prima, durante e dopo i processi di istruzione formale, e precisamente ogni volta che il soggetto è ingaggiato in attività, siano esse del tempo libero o del lavoro, che sfidano le sue risorse, mobilitando un impegno attivo nella risoluzione di problemi.

Al contrario, i sistemi di istruzione e formazione in molti paesi europei, e certamente in Italia, sono centrati sui processi di apprendimento formale, rischiando di non valorizzare, anzi di esplicitamente trascurare, l'universo di acquisizioni che non avvengono entro gli stretti confini delle istituzioni scolastiche e formative. Tuttavia, un crescente numero di attori sottolinea il bisogno urgente di far uso di tutta la gamma delle conoscenze e delle competenze disponibili. L'obiettivo è quello di "rendere visibile" l'apprendimento³, in qualsiasi forma esso avvenga, sia nei confronti del soggetto stesso che apprende – che diventa consapevole delle proprie risorse, e dunque maggiormente incline a spenderle nei contesti ove esse sono richieste – sia nei confronti dei circuiti formativi e del lavoro, che apprezzano i vantaggi e pianificano i metodi per collegare i loro referenziali con l'energia risorgiva del *Life Long Learning*.

1. Il ruolo della comunità europea

Prima di trovare spazio negli indirizzi degli organismi internazionali, le pratiche di identificazione e convalida degli apprendimenti acquisiti tramite le esperienze non formali e informali si erano già diffuse nel Nord America alla fine della seconda guerra mondiale, fondandosi sulle strategie di bilanciamento di competenze, per poi estendersi in Europa dalla seconda metà degli anni '80. In ambito europeo emergono in particolare due importanti linee metodologiche: quella sviluppatasi in Francia e nell'area francofona, con l'approccio VAE (*Validation des Acquis Expérientiels*) e quella sviluppatasi in Gran Bretagna e Irlanda, con l'approccio NVQ (*National Vocational Qualifications*)⁴.

In anni più recenti la Comunità Europea ha inaugurato una serie di di-

³ BJORNAVOLD J., *Making learning visible: identification, assessment and recognition of nonformal learning in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2000 (CEDEFOP Reference series).

⁴ Cfr. FRANCHINI R., *Il caso inglese*, in GAY G. - NICOLI D. (a cura di), *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Guerini e Associati, Milano, 2008.

chiarazioni di intenti, risoluzioni e programmi finalizzati alla validazione delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali. Uno dei primi pronunciamenti avvenne nel dicembre del 2002, con la cosiddetta Dichiarazione di Copenaghen⁵, con la quale gli Stati Membri furono invitati a sviluppare “*a set of common principles*” riguardanti la validazione dell’apprendimento non formale e informale, con l’obiettivo di assicurare un’ampia compatibilità tra gli approcci utilizzati nei diversi paesi e a differenti livelli.

Nel maggio del 2004, il Consiglio d’Europa, come naturale seguito della Dichiarazione di Copenaghen, ha adottato una sorta di manuale, denominato *Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*⁶. Poco dopo, nel dicembre dello stesso anno, viene divulgato il Comunicato di Maastricht⁷: in esso, la Commissione Europea indica tra le priorità in ordine al raggiungimento degli obiettivi di Lisbona l’utilizzo di pratiche e strumenti comuni per sostenere la riforma e lo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione. In generale, assume rilevanza il principio della trasparenza delle qualifiche e delle competenze, che sarà poi definitivamente messo in luce con il varo delle strategie di Europass, il 15 dicembre del 2004⁸.

Per venire ai giorni nostri, risultano particolarmente importanti da una parte il già citato Quadro Europeo delle Qualifiche, con la centralità che esso assegna ai descrittori degli otto livelli di apprendimento, in termini di competenze, conoscenze e abilità, e la contemporanea proposta di Risoluzione sull’istituzione del sistema europeo di crediti per l’istruzione e la formazione professionale (ECVET)⁹. Entrambi i documenti, infatti, puntano ad accrescere la libertà della persona di muoversi nello “spazio europeo” dell’istruzione, della formazione e del mercato del lavoro, permettendo alle persone di proseguire il loro percorso di apprendimento tenendo conto dei risultati conseguiti allorché si spostano da un contesto di apprendimento a un altro (dal formale all’informale-non formale, e viceversa) e da un paese all’altro.

⁵ European Commission, *Copenhagen declaration: declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Copenhagen, 2002. Disponibile in Internet: http://www.europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_en.html

⁶ European Commission, *Common European Principles*, 2004. Disponibile in Internet: http://www.europa.eu.int/comm/education/docs/official/keydoc_en.html.

⁷ European Commission, *Maastricht communiqué*, 2004. Disponibile in Internet: http://www.europa.eu.int/comm/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf.

⁸ Decisione n. 2241/2004/ce del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass).

⁹ Cfr. Commissione delle Comunità Europee, *Proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del consiglio sull’istituzione del sistema europeo di crediti per l’istruzione e la formazione professionale (ECVET)*, SEC(2008) 442 SEC(2008) 443.

2. Definizioni

Prima di procedere con la riflessione, occorre definire meglio che cosa si intende per apprendimento formale, non formale e informale. La Comunità Europea ha definito questi ambiti nel documento “*Making a European area of lifelong learning a reality*”¹⁰:

- 1) *Apprendimento formale*. È l'apprendimento erogato tradizionalmente da un'istituzione di istruzione o formazione, strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento) e sfociante in una certificazione. L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente.
- 2) *Apprendimento non formale*. Un apprendimento che non è erogato da un'istituzione d'istruzione o formazione e che non sfocia di norma in una certificazione. Esso è peraltro strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse per l'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) e di norma non sfocia in una certificazione. L'apprendimento informale può essere intenzionale, ma nella maggior parte dei casi non lo è (ovvero è “fortuito” o casuale)¹¹.

Pochi anni più tardi, il glossario pubblicato dal CEDEFOP¹² offre una definizione per molti versi sovrapponibile:

- 1) *L'apprendimento formale* consiste nell'apprendimento che si verifica dentro un contesto strutturato e organizzato (istruzione formale, formazione in azienda), ed è intenzionalmente designato appunto come apprendimento. Può condurre ad un riconoscimento formale (diploma, certificato).

¹⁰ European Commission, *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission, 2001. Disponibile in Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/life/communication/com_en.pdf.

¹¹ La traduzione è tratta da ISFOL (2003/1), Dossier *Il processo di Copenhagen*, Roma. Il testo originale è come segue: (a) formal learning is typically provided by education or training institutions, structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and leading to certification. Formal learning is intentional from the learner's perspective; (b) non-formal learning is not provided by an education or training institution and typically it does not lead to certification. However, it is structured, in terms of learning objectives, learning time or learning support. Non-formal learning is intentional from the learner's point of view; (c) informal learning results from daily life activities related to work, family or leisure. It is not structured (in terms of learning objectives, learning time and/or learning support). Typically, it does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases, it is non-intentional (or incidental/random).

¹² TISSOT P., *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe*. CEDEFOP. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004. La traduzione è nostra.

- 2) *L'apprendimento non formale* consiste nell'apprendimento che è implicito in attività pianificate che non sono esplicitamente designate come attività di apprendimento, ma che contengono elementi importanti di formazione.
- 3) *L'apprendimento informale* è definito come il risultato delle attività di vita quotidiana coinvolte nel lavoro, nella vita familiare e nel tempo libero. È spesso definito come apprendimento esperienziale e può essere reso cosciente, a vari livelli, come apprendimento incidentale.

Leggendo e confrontando le due definizioni, se si può affermare non esserci un confine netto tra le tre tipologie di apprendimento, le differenze possono tuttavia essere articolate in modo chiaro facendo attenzione a due dimensioni: il contesto e l'intenzionalità. Per quanto riguarda *l'apprendimento formale*, la strutturazione e l'organizzazione del contesto fa il paio con l'intenzionalità del processo, esplicitamente diretto all'apprendimento da parte dell'istituzione che lo eroga; per quanto riguarda *l'apprendimento non formale*, il contesto (struttura, organismo, ecc.) possiede una progettualità (un programma, un'attività), ma il prodotto non è inteso da chi lo eroga come esplicitamente finalizzato all'istruzione; tuttavia, l'intenzione di apprendere può essere presente nel discente; per quanto riguarda infine *l'apprendimento informale*, entrambe le caratteristiche di strutturazione del contesto e di intenzionalità diretta all'apprendimento sono assenti: l'apprendimento è dunque pienamente esperienziale.

Tab. 1 - *Natura dell'apprendimento*¹³

Structure of the context	Intention to learn	
	<i>Learning is intentional</i>	<i>Learning is non-intentional</i>
Planned learning activities	Formal learning	
Planned activities		Non-Formal learning (or contextual learning)
No planning		Informal learning

3. Validare le competenze

Dopo aver aperto il campo semantico dell'apprendimento non formale e informale, occorre chiedersi in che modo deve essere inteso l'oggetto da validare (cioè l'esito del processo di apprendimento), e, di conseguenza, in cosa consiste la stessa operazione di validazione. Qual è il prodotto di un processo di apprendimento, formale, contestuale o esperienziale che sia?

¹³ La tabella è tratta da COLARDYN D. - BJÖRNAVOLD J., *Validation of formal, non-formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States*, "European Journal of Education", 39 (2004) 1, 69-90.

Quali sono le acquisizioni che interessano sia alle istituzioni (gli *stakeholders*) che al soggetto che apprende, e che sono meritevoli di essere messe in trasparenza, se non persino di essere certificate?

La risposta è: la competenza (o le competenze) della persona. L'acquisito, dunque, non è esprimibile in termini di "sapere", ma attraverso un *prodotto* più ampio e comprensivo, che ad oggi è universalmente riconducibile alla competenza intesa come capacità della persona di mobilitare le proprie risorse (conoscenze, abilità, disposizioni soggettive) e le risorse esterne (tecnologie, aiuti umani, ecc.) per far fronte ad un compito-problema o per creare un prodotto significativo in almeno una comunità di appartenenza.

A ben vedere, è proprio la definizione degli esiti in termini di competenze che apre lo spazio semantico entro il quale è possibile parlare di apprendimento non formale e informale. Infatti, mentre un apprendimento centrato sui saperi costringe in un certo modo ad immaginare contesti strutturati di istruzione e formazione, l'apprendimento centrato sulle competenze ha in fondo come unico requisito il passaggio attraverso il vaglio dell'esperienza, con le problematiche e le sfide che essa pone alla persona. In questo orizzonte, risulta evidente come l'apprendimento non avvenga soltanto, e nemmeno in primo luogo, nei luoghi formali, ma potenzialmente dappertutto, ogni qualvolta cioè il soggetto si trova ingaggiato in esperienze per così dire sfidanti. Naturalmente, non tutte le esperienze sono di per sé idonee a predisporre e facilitare l'apprendimento: perché l'esperienza generi, almeno potenzialmente, competenza ci deve essere sfida¹⁴ ovvero scarto¹⁵, una situazione cioè in cui la persona sia indotta ad arricchire le proprie risorse ovvero modificare i propri schemi di azione in funzione di un compito nuovo e complesso.

Pertanto, la validazione delle competenze si colloca all'interno delle strategie didattiche dell'Experiential Learning, le quali consistono "nell'ideazione e realizzazione di situazioni nelle quali i soggetti possano vivere situazioni non simulate o analogiche ma connotate da aspetti di realtà, complessità e globalità, presenza di problemi e, a partire da tali situazioni, percorrere itinerari di sviluppo delle proprie conoscenze, arricchimento e modificazione delle opinioni, miglioramento delle abilità operative e sociali (...). In tal senso, formuliamo l'ipotesi che l'Experiential Learning costituisca, in ambito formativo, la logica di fondo all'interno della quale le pratiche di validazione si possano collocare e dalla quale possano trarre alimento"¹⁶.

Tuttavia, non necessariamente queste situazioni devono essere ideate e realizzate intenzionalmente all'interno dei contesti formativi: se da una

¹⁴ L'espressione è di Michele Pellerrey, cfr. PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 2004.

¹⁵ L'espressione è di Nouroudine, cfr. NOUROUDINE A., *L'expérience: creuset de rencontres et de transformations*, in *L'analyse des pratiques*, "Éducation permanente", 160 (2004).

¹⁶ REGGIO P., *Validazione degli apprendimenti non formali e informali e formazione esperienziale*, "Professionalità", 99 (2008), 3.

parte è sempre più auspicabile, se non indispensabile, che le situazioni di apprendimento esperienziale siano integrate in percorsi formativi formali, dall'altra esse sono ovviamente presenti nei contesti non formali e informali; il ruolo delle istituzioni formative, in questo secondo caso, è quello di sostenere e riconoscere tali esperienze, attraverso la validazione degli apprendimenti che in esse il soggetto ha maturato. Questa operazione è tanto più necessaria quanto più si è in presenza di apprendimento tacito, ove pertanto solo un esplicito processo di validazione può condurre la persona alla piena consapevolezza degli acquisiti, evitando con ciò stesso la dispersione di competenze utili allo sviluppo personale e sociale.

In questo senso, si può anche sottolineare come il processo di validazione delle competenze risponde a profonde istanze di valorizzazione e promozione dell'autonomia della persona, mettendo al centro i diritti soggettivi di ogni individuo a vedersi riconosciute le proprie capacità, comunque acquisite. Il processo di validazione va dunque incontro ad un diritto soggettivo della persona: per questo, pur dovendo diventare un obbligo per le istituzioni, deve comunque conservare le caratteristiche di centralità della persona e di volontarietà per l'individuo (oltre che di rispetto della *privacy*).

I sistemi fondati sul valore esclusivo delle qualifiche, al contrario, finiscono inevitabilmente per mettere al centro le istituzioni erogatrici, le quali, nel rispetto di regole e vincoli, rilasciano i titoli a vari livelli. Occorre dunque distinguere tra *qualificazioni* e *competenze*: se è vero che il raggiungimento di una qualifica attesta il possesso di un pacchetto di competenze, è vero anche che il rilascio di titoli non deve essere l'unico modo per riconoscere le acquisizioni della persona. L'introduzione di strumenti e metodi per il riconoscimento delle competenze informali e formali consente di salvaguardare il valore aggiunto dell'apprendimento che ha luogo al di fuori dei contesti formali: questo fondamentale guadagno non sarebbe possibile assumendo la qualifica come unico veicolo di attestazione¹⁷.

Un'altra questione dibattuta è quella relativa al termine "validazione", se cioè esso sia il più idoneo a descrivere finalità e obiettivi del processo di riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali. In realtà, molto spesso termini come validazione, accreditamento, certificazione, riconoscimento e valutazione (*assessment*) sono utilizzati in modo intercambiabile e nello stesso contesto. Tuttavia, il termine validazione è quello oramai universalmente accettato, in quanto ritenuto in grado di coprire semanticamente le varie attività in questione (che vanno dalla prima identificazione degli acquisiti, attraverso la valutazione, al riconoscimento, certificazione o accreditamento)¹⁸. Anche nel già citato *Glossario*, la validazione è definita come "il processo di identificazione, valutazione e riconoscimento di un'ampia gamma di competenze che le persone sviluppano durante la loro

¹⁷ Cfr. COLARDYN-BJÖRNAVOLD, cit., p. 108.

¹⁸ *Ibidem*, p. 23.

vita e in differenti contesti, per esempio attraverso l'educazione, il lavoro e le attività del tempo libero"¹⁹.

In realtà, anche se il termine validazione è utile ad aprire l'intero campo semantico, è comunque importante distinguere accuratamente la funzione specifica alla quale risponde, perché a seconda dell'obiettivo che si intende assicurare possono essere messi in rilievo gli uni o gli altri aspetti del processo di convalida. A questo proposito i ricercatori dell'ADMEE (Association pour le Développement des Méthodologies de l'Évaluation en Éducation) hanno definito tre assi prioritari in cui raggruppare le pratiche: 1) l'accesso alla formazione; 2) la certificazione; 3) il riconoscimento e la valorizzazione professionale²⁰.

In questo senso si può forse affermare che quando il processo di validazione è connesso al completamento di un percorso formale, rispetto al quale si intende accreditarne una parte al soggetto che ne fa istanza di accesso, il prodotto finale è il riconoscimento. Al contrario, se il processo di validazione è connesso al rilascio di un'attestazione connessa a referenziali di competenze di per sé autonomi, anche se correlati, dai percorsi formali, allora si può più appropriatamente parlare di certificazione²¹.

All'interno dei percorsi professionali, invece, Behrens distingue tre tipi di procedura certificativa: la prima ufficializza le pratiche professionali antecedenti in maniera diretta, accordando un titolo riconosciuto; la seconda rilascia dei titoli che pur non avendo riconoscimento statale, sono legittimati all'interno delle aziende; la terza è impostata in una logica volta a favorire la mobilità professionale orizzontale e si fonda sulla strutturazione di modalità di equipollenza di moduli formativi per diversi percorsi professionali²².

4. Metodologia

Occorre a questo punto approfondire i principali aspetti metodologici collegati al processo di validazione delle competenze. Nelle definizioni offerte sono solitamente incluse tre dimensioni fondamentali, che costituiscono gli ingredienti indispensabili per costruire un corretto itinerario di riconoscimento:

¹⁹ Cfr. TISSOT P., *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe*, cit. La traduzione è nostra.

²⁰ ADMEE, *17e Colloque international, L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience*, Université de Lisbonne, 18, 19 e 20 novembre 2004.

²¹ Questa tesi è sostenuta da COLARDYN-BJÖRNVOLD, *op. cit.*

²² Cfr. BEHRENS M., *Evaluer les compétences et les acquis de l'expérience pour la certification*, in ADMEE, *Actes du 17e Colloque international, L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience*, Université de Lisbonne, 2004 cit. in SALINI D., *Identificazione e convalida delle competenze acquisite in contesti non formali e informali*, "I Quaderni dell'Istituto" n. 12; ICIEF (Istituto Comunicazione Istituzionale e Formativa), Università della Svizzera italiana, Facoltà di Scienze della Comunicazione, Novembre 2006, p. 7.

- 1) descrizione degli esiti dell'apprendimento in termini di competenze, a prescindere dai contesti in cui esse sono acquisite;
- 2) standards (norme, riferimenti, referenziali) entro i quali la valutazione ha luogo (gli standards possono essere definiti dal sistema di istruzione e formazione professionale oppure possono essere definiti in modo autonomo);
- 3) linee guida e strumenti che descrivano il processo attraverso il quale deve essere effettuata la validazione dell'apprendimento.

Gli aspetti metodologici assumono una rilevanza non comune all'interno del processo di validazione delle competenze non formali e informali, costituendo un requisito indispensabile come e forse più rispetto all'analogo processo che avviene all'interno delle istituzioni scolastiche e formative. Infatti, "lo scopo di queste pratiche, definite in inglese con l'acronimo APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning) è non solo quello della valorizzazione individuale e della promozione dell'empowerment dei soggetti, ma altresì quello di poter garantire la compatibilità e trasferibilità di quanto acquisito, attraverso la trasparenza e il coordinamento della terminologia di riferimento e dei processi di identificazione e convalida"²³.

Le questioni dell'affidabilità e della validità del processo di valutazione, infatti, risultano potenzialmente molto più complesse nel campo dell'apprendimento non formale e informale, dove non è per definizione possibile costruire artificialmente situazioni di *testing* univoche e definite, o comunque prevedere in anticipo la tipologia di *performance* desiderate. "La specificità di questo tipo di apprendimenti, contestuali e parzialmente taciti, nonché il carattere asincrono e molteplice dei luoghi in cui avviene l'apprendimento pongono dei problemi per l'*istituzione di procedure condivise* e per la definizione dei *punti di riferimento*, dei *criteri di giudizio* e degli *standards* di rendimento di quanto appreso"²⁴.

Behrens²⁵ sottolinea le difficoltà specifiche che si riscontrano in ciascuna delle fasi in cui consiste il processo di validazione: nel momento dell'identificazione delle competenze attivate nell'esperienza di riferimento, si rischia una decontestualizzazione delle competenze stesse, che potrebbe avere come esito una formulazione generica e poco rappresentativa delle effettive capacità in gioco; nel momento in cui si documentano le competenze entra necessariamente un elemento di "messa in scena" dell'acquisito, che può aprire lo spazio a forti elementi di soggettività; nel momento della riconduzione delle competenze a *standards* di riferimento, la ricerca di corrispondenze tra le competenze identificate e i referenziali può essere difficoltosa o addirittura impossibile, postulando eventualmente la revisione dei riferimenti esistenti.

Eppure, la trasparenza sia degli standards che delle procedure è assolu-

²³ SALINI D., *op. cit.*, p. 2.

²⁴ *Ibidem*, p. 6.

²⁵ Cfr. BEHRENS, *op. cit.*

tamente necessaria se si intende costruire quella *communauté de confiance*²⁶ senza la quale ogni azione di validazione corre il rischio di essere sterile e inconcludente. Pertanto, occorre sostenere un duplice profilo di riflessione, nel confronto con quanto già avviene nei contesti formali: per quanto riguarda gli *standards*, bisogna chiedersi se siano sufficienti i referenziali già messi a punto dai sistemi formali di istruzione e formazione, oppure se occorre costruirne altri (o ancora rivedere i primi alla luce delle più ampie esigenze poste dal processo di validazione delle competenze informali e non formali); per quanto riguarda le *procedure*, bisogna chiedersi se le procedure di validazione necessitino di specifiche strategie di valutazione, oppure possano riprendere i principi e le pratiche costruite all'interno dei contesti di apprendimento formale.

Dal primo punto di vista, basti dire che gli *standards* possono in realtà essere unici, a valere sia nei contesti formali che informali e non formali, a patto che essi siano espressi in modo omogeneo in termini di esiti di apprendimento (competenze come *outcomes*), e non in termini di "programmi" (cioè di elenco di *input* che devono essere forniti dalle istituzioni erogatrici)²⁷. Resta il problema su chi deve decidere riguardo ai referenziali, attraverso quali itinerari di coinvolgimento delle realtà territoriali coinvolte (i cosiddetti *stakeholders*), ecc.

Dal secondo punto di vista, superando una certa rigidità che sovente si riscontra nei sistemi formali, occorre fare riferimento a molteplici metodologie, non esclusive, tra le quali tuttavia si possa rintracciare il collegamento. Infatti, essendo la competenza un dato qualitativo, non direttamente misurabile tramite misure standardizzate (come invece è possibile per la valutazione dei saperi), è necessario mettere in moto una sorta di "triangolazione" delle fonti di valutazione, alla ricerca di riscontri multipli e tra loro collegabili.

Tra le modalità utilizzabili Aubret indica²⁸: un'osservazione diretta di comportamenti o realizzazioni (analisi di prodotti, osservazione in *stage* o in attività professionale reale, osservazione di simulazioni relative ad un contesto reale, somministrazione di test artificiali che intendono misurare capacità o conoscenze); la raccolta di dati provenienti dalle dichiarazioni della persona da valutare (colloqui di valutazione, interviste biografiche, test di personalità o attitudinali, test di tipo proiettivo).

²⁶ L'espressione è di YOUNG M., *Certification et formation tout au long de la vie: deux approches contradictoires*, Formation Emploi, 76 (2001), 205-210.

²⁷ Nel rendere omogenei i referenziali può essere un ostacolo una certa confusione che si riscontra nei sistemi formativi circa le modalità di definizione degli *standards*, che sovente sono scritti in modo tale da sovrapporre il concetto di programma (*standards* di *input*) con quello qui inteso di traguardi (*standards* di *outcome*). Cfr. COLARDYN-BJÖRNVOLD, *op. cit.*, p. 8: "While traditional standards frequently have mixed input and output criteria, in an increasing number of countries, the standards focus on learning outcomes".

²⁸ AUBRET J. - GILBERT P., *Reconnaissance et validation des acquis, Que sais-je?*, Presses universitaires de France, Parigi 2004, in SALINI D., *op. cit.*, p. 8.

A loro volta Colardyn e Björnavold indicano²⁹: test tradizionali ed esami; metodi dichiarativi; metodi basati sull'osservazione; simulazioni; evidenze (fisiche o intellettuali) del lavoro compiuto.

Infine, un'ultima questione a carattere metodologico riguarda i ruoli coinvolti nel processo di validazione. Prima di tutto, come già ricordato più sopra, va garantita la centralità del soggetto, che si traduce anche in una centralità di "ruolo": il vero protagonista del processo di validazione è la persona stessa che apprende, e che è chiamata ad imparare a trasformare le proprie esperienze in opportunità di apprendimento, prendendo coscienza sia della potenziale fecondità delle situazioni di vita, sia delle acquisizioni che in esse si generano. Al contempo, tuttavia, la complessità del processo di validazione, con il pluralismo metodologico e il rigore procedurale che richiede, postulano la definizione di funzioni professionali specifiche (se non di figure), ad evitare che l'improvvisazione si traduca nell'impossibilità di stabilire e mantenere quella "comunità di fiducia" che abbiamo visto essere un requisito indispensabile per avviare un sistema stabile di certificazione e trasferibilità di competenze.

Infine, sempre al riguardo del ruolo degli attori, occorre sottolineare che, "a garanzia di trasparenza e affidabilità, risulta necessario distinguere fra coloro (persone ma anche enti e istituzioni) che hanno l'incarico di accompagnare le persone nelle fasi di consulenza e valutazione personale, dunque attori il cui compito è eminentemente formativo e di supporto al processo di sviluppo personale innescato dalla pratica stessa, da coloro che sono chiamati a mettere in atto procedure e materiali atti alla valutazione, accreditamento e certificazione"³⁰. A questo riguardo risulta significativa l'esperienza inglese, laddove gli organismi che rilasciano certificazioni (i cosiddetti *awarding bodies*) sono separati rispetto agli organismi (*college*, aziende, ecc.) che erogano i servizi di accompagnamento formativo³¹.

5. Stato dell'arte nei sistemi europei: prospettive da sviluppare

Nei sistemi di istruzione e formazione europei, lo stato dell'arte rispetto al diritto soggettivo a vedersi riconosciute le competenze comunque acquisite attraverso processi di validazione degli apprendimenti non formali e formali è riconducibile, secondo Colardyn e Björnavold³², a tre situazioni:

²⁹ COLARDYN-BJÖRNAVOLD, *op. cit.*, p. 9.

³⁰ SALINI, *op. cit.*, p. 6.

³¹ Per un approfondimento cfr. Franchini R., *Il caso inglese*, in GAY G. - NICOLI D. (a cura di), *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Guerini e associati, Milano, 2008.

³² COLARDYN-BJÖRNAVOLD, *op. cit.*, pp. 7-8. La traduzione è nostra.

- a) Sperimentazione e incertezza. Alcuni paesi, infatti, sono ad uno stadio sperimentale, anche se accettano il bisogno di questo tipo di iniziativa. Fino a quale livello l'iniziativa influenzerà le strutture e i sistemi esistenti su una base di stabilità non è dato saperlo con certezza.
- b) Il sistema nazionale di validazione è in fase di strutturazione: alcuni paesi, cioè si stanno muovendo verso una cornice nazionale basata su una cornice legale ed istituzionale.

Esiste già un sistema stabile. Infatti, ci sono paesi dove un sistema di validazione delle competenze è stato introdotto in modo precoce; questo non vuol dire, comunque, che lo sviluppo di politiche sia oramai compiuto, in quanto rimane forte il dibattito su questo argomento.

Il sistema italiano è certamente nella prima tipologia. Esso, infatti, è ad oggi basato su una forte prevalenza dei percorsi di istruzione formale, non avendo ancora fornito la cornice e gli strumenti utili per la valorizzazione delle competenze apprese. Si tratta ad oggi di rendere visibili e spendibili in termini qualitativi e quantitativi enormi risorse di capitale umano latenti e gestite in modo non sempre ottimale. In sintesi possiamo affermare che in Italia non è ancora diffuso un sistema di validazione dell'apprendimento delle competenze in contesti non formali e informali (già presente invece in altri paesi europei) anche se, in accordo con il decreto attuativo della legge 30 del 14 febbraio 2003 sul mercato del lavoro, è possibile prevedere uno sviluppo di nuovi dispositivi (cfr. libretto formativo del cittadino), nella direzione della valorizzazione del patrimonio individuale.

Riferimenti bibliografici

- ADMEE, *Actes du 17e Colloque international, L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience*, Université de Lisbonne, 2004.
- AUBRET J. - GILBERT P., *Reconnaissance et validation des acquis, Que sais-je?*, Presses universitaires de France, Parigi, 1994.
- BEHRENS, M., *Evaluer les compétences et les acquis de l'expérience pour la certification*, in ADMEE, *Actes du 17e Colloque international, L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience*, Université de Lisbonne, 2004.
- BJORNAVOLD J., *Making learning visible: identification, assessment and recognition of nonformal learning in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (CEDEFOP Reference series), 2000.
- COLARDYN D. - BJORNAVOLD J., *Validation of formal, non-formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States*, "European Journal of Education", 39(2004) 1, 69-90.
- COLARDYN D. - BJORNAVOLD J., *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*, CEDEFOP Panorama series, 117/2005.
- EUROPEAN COMMISSION, *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels, European Commission, in:
http://europa.eu.int/comm/education/policies/life/communication/com_en.pdf, 2001.
- EUROPEAN COMMISSION, *Copenhagen declaration: declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Copenhagen, 2002, in:

- http://www.europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_en.html, 2002.
- EUROPEAN COMMISSION, *Common European Principles* 2004, in:
http://www.europa.eu.int/comm/education/docs/official/keydoc_en.html, 2004a.
- EUROPEAN COMMISSION, *Maastricht communiqué* 2004, in:
http://www.europa.eu.int/comm/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf, 2004b.
- FRANCHINI R., *Il caso inglese*, in GAY G. - NICOLI D. (a cura di), *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera*, Guerini e Associati, Milano, 2008.
- ISFOL, *Dossier Il processo di Copenaghen*, Roma, 2003.
- NOUROUDINE A., *L'expérience: creuset de rencontres et de transformations*, in *L'analyse des pratiques*, "Éducation permanente", 1(2004).
- PELLERAY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 2004.
- REGGIO P., *Validazione degli apprendimenti non formali e informali e formazione esperienziale*, "Professionalità", 99(2008).
- SALINI D., *Identificazione e convalida delle competenze acquisite in contesti non formali e informali*, "I Quaderni dell'Istituto" n. 12; ICIEF (Istituto Comunicazione Istituzionale e Formativa), Università della Svizzera italiana, Facoltà di Scienze della Comunicazione, Novembre 2006, 7.
- TISSOT P., *Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe*, CEDEFOP Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004.
- YOUNG M., *Certification et formation tout au long de la vie: deux approches contradictoires*, "Formation Emploi", 76(2001), 205-210.

