

Temî&Strumenti

Studi e Ricerche

ISBN 978-88543-0021-7

L'Isfol, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, è un Ente pubblico di ricerca scientifica istituito con D.P.R. n. 478 del 30 giugno 1973. L'Istituto opera in base al nuovo Statuto approvato con D.P.C.M. del 19 marzo 2003 ed al nuovo assetto organizzativo approvato con delibera del Consiglio di Amministrazione n. 12 del 6.10.2004.

Svolge attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione, informazione e valutazione nel campo della formazione, delle politiche sociali e del lavoro, al fine di contribuire alla crescita dell'occupazione, al miglioramento delle risorse umane, all'inclusione sociale ed allo sviluppo locale. Fornisce consulenza tecnico-scientifica al Ministero del lavoro e delle politiche sociali e ad altri Ministeri, alle Regioni, Province autonome e agli Enti locali, alle Istituzioni nazionali pubbliche e private. Svolge incarichi che gli vengono attribuiti dal Parlamento e fa parte del Sistema statistico nazionale.

Svolge anche il ruolo di struttura di assistenza tecnica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo, è Agenzia Nazionale LLP - Programma settoriale Leonardo da Vinci, Centro Nazionale Europass, Struttura nazionale di supporto all'iniziativa comunitaria Equal.

Presidente

Sergio Trevisanato

Direttore generale

Giovanni Principe

La collana *Temi&Strumenti* - articolata in *Studi e Ricerche, Percorsi, Politiche comunitarie* - presenta i risultati delle attività di ricerca dell'Isfol sui temi di competenza istituzionale, al fine di diffondere le conoscenze, sviluppare il dibattito, contribuire all'innovazione e la qualificazione dei sistemi di riferimento.

La collana *Temi&Strumenti* è curata da *Isabella Pitoni*, responsabile URP-Centro di Documentazione Specializzato Isfol.

2006 - ISFOL

Via G.B. Morgagni, 33

00161 Roma

Tel. 06445901

<http://www.isfol.it>

ISFOL

**ESPERIENZE
DI VALIDAZIONE
DELL'APPRENDIMENTO
NON FORMALE
E INFORMALE
IN ITALIA E IN EUROPA**

ISFOL Editore

Il volume raccoglie i risultati di un lavoro di ricerca dell'Isfol - Area Sistemi e Metodologie per l'apprendimento - diretta da *Gabriella Di Francesco*.

La ricerca è stata realizzata nell'ambito delle attività d'Area dedicate alla ricerca e assistenza tecnica di livello nazionale e internazionale di tema del riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale.

Il volume è a cura di *Elisabetta Perulli*.

Hanno collaborato al gruppo di lavoro nelle diverse fasi della ricerca: *Patrizio Cianci, Marco Innocenti, Annarita Racioppo, Rosa Maria Suglia, Beatrice Tomadini*.

Sono autori del testo:

Gabriella Di Francesco (Introduzione)

Donatella Gobbi (Cap. 2 par. 2.3, 2.4)

Veronica Messori (Cap. 3)

Elisabetta Perulli (Cap. 2 par. 2.1, 2.2 e Conclusioni)

Revisione editoriale a cura di *Fabio Roma*.

Coordinamento editoriale della collana *Temi&Strumenti*:

Piero Buccione e Aurelia Tirelli.

Collaborazione di *Paola Piras*.

Introduzione	7
1. Nascita ed evoluzione del tema della validazione dell'apprendimento in Europa e in Italia	17
1.1 Presupporti per la comprensione del fenomeno: i concetti di <i>Lifelong learning</i> e <i>Lifewide learning</i>	17
1.2 Apprendimento formale, non formale e informale	22
1.3 La validazione dell'apprendimento non formale e informale: i principi comuni europei	26
1.4 Il contesto istituzionale italiano: tendenze e ambiti sensibili al tema della validazione	29
2. Approcci ed esperienze di validazione nei Paesi dell'UE	33
2.1 Approcci normativi e istituzionali	36
2.1.1 <i>I paesi in fase di sperimentazione (Bulgaria, Cipro, Estonia, Grecia, Lettonia, Polonia, Romania, Slovacchia e Ungheria)</i>	36
2.1.2 <i>I sistemi formalizzati per segmenti (Austria, Repubblica Ceca, Germania, Islanda, Italia, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Malta e Svezia)</i>	49
2.1.2 <i>I sistemi consolidati (Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Irlanda, Norvegia, Olanda, Portogallo, Regno Unito, Slovenia e Spagna)</i>	67
2.2. Le prassi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Sistema del lavoro e delle imprese	86
2.2.1 <i>I paesi con prevalenza di iniziative sperimentali e settoriali (Austria, Bulgaria, Repubblica Ceca, Danimarca, Germania, Italia, Norvegia, Portogallo, Romania, Slovenia, Spagna, Svezia)</i>	88
2.2.2 <i>I paesi con prassi formalizzate (Belgio, Estonia, Finlandia, Francia, Irlanda, Islanda, Olanda e Regno Unito)</i>	96
2.3 Le prassi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Terzo Settore	102
2.4 Quadro di sintesi delle prassi europee	110
3. L'indagine sulle buone pratiche in Italia	113
3.1 Il percorso di indagine	113
3.1.1 <i>Le modalità dell'indagine</i>	115
3.1.2 <i>Gli ambiti e i casi analizzati</i>	117

INDICE

3.2	Pratiche istituzionali di validazione	123
3.2.1	<i>Regione Valle d'Aosta e sistema di crediti</i>	125
3.2.2	<i>Regione Veneto e IFTS</i>	132
3.3	Le prassi nei servizi di supporto all'occupabilità: la promozione dell'individuo	137
3.3.1	<i>Bilancio di Competenze nel Centro per l'Impiego di Pesaro</i>	137
3.3.2	<i>Valorizzazione delle competenze per l'incontro domanda offerta di lavoro nel Centro per l'Impiego di Verona</i>	141
3.3.3	<i>Progetto ARCO del Comune di Firenze</i>	145
3.4	Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale	152
3.4.1	<i>Il caso della MEMC Spa</i>	153
3.4.2	<i>Il caso della CANON Italia</i>	157
3.4.3	<i>Il caso della Gucci Spa</i>	161
3.4.4	<i>Valorizzazione di competenze informatiche per i dipendenti del Comune di Torino</i>	166
3.4.5	<i>Rilascio della licenza SAB nel Comune di Bologna</i>	171
3.4.6	<i>Il caso dell'Albo Nazionale Gestione Rifiuti</i>	175
3.5	Le prassi di valorizzazione nel terzo settore: riconoscimento e spendibilità delle competenze	179
3.5.1	<i>Il caso del Servizio Civile Nazionale</i>	181
3.5.2	<i>Il caso del Servizio Civile Emilia Romagna</i>	184
3.5.3	<i>Il caso dell'Agesci</i>	189
3.5.4	<i>Il caso della Fivol</i>	192
3.6	I nodi irrisolti e l'integrazione possibile	195
	Conclusioni	201
	Bibliografia	205

INTRODUZIONE

L'apprendimento e la valorizzazione delle competenze diventano centrali in un sistema formativo orientato al *lifelong learning*: è quanto emerge dagli orientamenti accademici e dallo studio concreto del funzionamento dei sistemi avanzati di istruzione e formazione. Il nuovo scenario, guidato dai profondi cambiamenti in atto nell'economia e nella società, enfatizza e pone centralità agli apprendimenti individuali ed alle diverse forme e sedi in cui questo avviene.

L'attenzione delle istituzioni e degli esperti del mondo del lavoro e della formazione sui cambiamenti in atto, è posta oggi, molto più che nel passato, sui luoghi non formali di apprendimento, sulle imprese ed i luoghi di lavoro come sedi strategiche di sviluppo delle competenze, sulle diverse forme di alternanza viste come contesti di apprendimento e di messa in valore delle esperienze comunque acquisite. La focalizzazione sui nuovi fattori, sedi, luoghi e tempi non solo formali di apprendimento e, più in generale, lo sviluppo di sistemi di opportunità offerti agli individui per mantenere, sviluppare, rendere visibili, migliorare e certificare le proprie competenze, sono oggi tematiche chiave nel dibattito comunitario e centrali nel nostro paese in un momento in cui si

vanno ridisegnando le politiche in materia di istruzione, formazione e lavoro.

L'enfasi posta a livello comunitario sull'esigenza di nuovi dispositivi di *lifelong learning*, di formazione continua e di apprendimento permanente degli adulti impone ai sistemi d'istruzione e formazione obiettivi di trasformazione che hanno ormai le caratteristiche della continuità, nel senso che non è più plausibile pensare il dispositivo educativo-formativo-professionale come un sistema configurato in modo stabile e onnicomprensivo. L'indicazione che emerge richiede come strutturale una nozione di formazione aperta ai cambiamenti, esposta alle variazioni continue dei contenuti tecnologici ed organizzativi del lavoro, centrata sui bisogni di apprendimento degli individui e realizzata nei luoghi e nei tempi più diversificati.

Fino ad un decennio anni fa il centro dei sistemi educativo-formativi era rappresentato dalla dualità scuola/mondo del lavoro (pensata prima in modo distinto poi sempre più secondo modelli continui di alternanza tra le due componenti), che concorrono a ideare e trasferire i contenuti della formazione secondo uno schema verticale che distingue nettamente le aree di appartenenza delle diverse professioni e, conseguentemente, i rapporti di dominanza tra discipline formative e prassi qualificanti ciascuna professionalità.

Le caratteristiche di questo modello sono da alcuni decenni al centro di una lenta ma costante crisi di mutamento che ha portato tutti i paesi europei a definire un nuovo concetto di apprendimento e formazione, soprattutto sotto la spinta di una radicale ridefinizione di quelli che sono gli effettivi bisogni formativi espressi dall'economia e dai lavoratori.

Tale spostamento di accento da una nozione statica di formazione verso una più dinamica di apprendimento, interrelato con le dimensioni di vita sociale e professionale degli individui, è fenomeno comune ai diversi contesti nazionali e geografici dell'Europa.

La spinta propulsiva che ha modificato nell'impianto e nei dettagli la domanda/offerta di formazione va ricercata nelle profonde modificazioni ambientali subite dai modi concreti di ideare, utilizzare e applicare la formazione nelle economie avanzate.

Tale transizione modifica l'impianto di presidio di ciò che si potrebbe chiamare il *know how* di sistema delle società ed economie avanzate a vantaggio di assetti culturali, organizzativi e produttivi significativamente diversi.

Da tempo ci troviamo infatti di fronte ad un cambiamento "di fatto" del sistema di apprendimento-riconoscimento-certificazione, evoluzione che passa attraverso:

- la ridefinizione dei luoghi e dei tempi dell'apprendimento e della formazione che non hanno più solo sede in un determinato percorso di formazione in un determinato momento della vita, ma sono uno strumento dell'individuo che può avere la possibilità di costruirsi percorsi formativi e professionali flessibili, individualizzati, garantendo la formazione e l'aggiornamento permanente;
- la modifica e l'ampliamento dell'oggetto della certificazione che riguarda competenze, qualifiche, percorsi di formazione/istruzione, formazione continua, segmenti parziali o complessivi di esperienza formativa ed esperienziale, ecc.;
- la sperimentazione di nuove modalità e l'ampliamento dei soggetti e delle sedi di apprendimento con particolare riferimento ai contesti di lavoro;
- l'affermarsi di nuove metodologie e approcci che si fondano sulla valorizzazione delle esperienze individuali attraverso percorsi narrativo-ricostruttivi quali quelli di bilancio di competenze o approcci che si fondano sulle biografie individuali, approcci di validazione e riconoscimento dell'esperienza individuale;
- le diverse forme di apprendimento meta-cognitivo centrate sullo sviluppo delle risorse individuali, attivatrici di livelli di competenze di auto-apprendimento e riflessività fondamentali per lo sviluppo personale e professionale.

Uno dei portati centrali dei nuovi approcci riguarda dunque proprio il modo di concepire, sviluppare e riconoscere le competenze acquisite dagli individui.

Nel modello classico la competenza (come la nozione di professionalità) assumeva un connotato che è contemporaneamente rigido ed identificabile sia in relazione al contenuto che al ruolo di chi la esercita. La discontinuità con il passato si va affermando per mezzo di modelli di acquisizione-trasmissione-utilizzo e valorizzazione delle competenze estremamente diversi rispetto al passato e fondati su un modello di economia più competitiva che necessita di valorizzare e sviluppare le proprie risorse umane e professionali.

L'impegno a favore del rafforzamento della competitività dell'Unione (Lisbona 2010) affidato a una visione economica che sceglie il modello della società conoscitiva, della competitività affidata ad un sistema economico e produttivo basato sulla capacità di innovazione investe uno sforzo profondo di ammodernamento dei sistemi formativi. Questi sono chiamati a sviluppare e mantenere adeguatamente e l'occupabilità di quei lavoratori della conoscenza che ne costituiscono il bene essenziale. Lo svi-

luppo del *lifelong learning* riguarda dunque l'assetto organizzativo dei sistemi di istruzione e formazione per quanto concerne le possibilità e modalità di accesso alla formazione, l'integrazione dei sistemi formativi, il riconoscimento delle competenze individuali apprese in ogni ambito formale, non formale ed informale, modalità che implicano il funzionamento di sistemi di certificazione delle competenze di concezione moderna, in grado di garantire diritti, occupabilità, competitività, integrazione sociale dei lavoratori.

La valorizzazione delle competenze delle persone, la predisposizione di modalità differenziate di accesso alla formazione e quanto la certificazione delle competenze è in grado di realizzare, diventano fattori di garanzia del modello sociale europeo perché la transizione verso la società conoscitiva assicuri una adeguata inclusione e partecipazione sociale.

Sullo sfondo di una problematica comune, i singoli assetti nazionali si organizzano e si percepiscono come sistemi i cui confini e la cui geografia sono determinate da regole interne, comprese e condivise all'interno del sistema, ma scarsamente traducibili da un sistema all'altro. Il fatto che le iniziative in materia di istruzione e formazione siano state avviate in differenti periodi di tempo ed in diversi contesti di sistema di educazione formale e professionale, ha sicuramente contribuito alla nascita di eterogenei approcci alla materia.

L'analisi del sistema di regolazione della formazione e dei dispositivi di accesso all'apprendimento, nei diversi contesti europei, evidenzia un elevato livello di consapevolezza sulle tematiche innovative sulle quali lavorare.

In particolar modo emerge, in quasi tutti i paesi europei, la necessità di attuare riforme dei sistemi di istruzione/formazione e lavoro, per lo sviluppo di competenze individuali strategiche per le persone e la società, per andare incontro ai cambiamenti del mercato del lavoro ed alle conseguenti rinnovate esigenze di apprendimento da parte della popolazione, con un forte e più strategico coinvolgimento di tutti gli attori. In tutti i paesi gli attori sociali sono, pur con diverse intensità, pienamente coinvolti nel processo di implementazione delle riforme, attraverso la messa a punto di sistemi stabili di collaborazione tra organizzazioni sindacali e imprese e la creazione di dispositivi più o meno efficaci di manutenzione e sviluppo delle competenze. Si può anzi dire che la concertazione e l'accordo tra i diversi interessi degli attori sociali coinvolti nel processo è stato, per tutti i paesi, il punto di partenza per l'implementazione delle riforme.

La strategia europea per il lifelong learning ed il percorso avviato in materia di “Validazione e Riconoscimento dell’apprendimento”

Un ruolo cruciale per l’effettiva realizzazione di sistemi di formazione orientati al *lifelong learning*, essenziali alla realizzazione della strategia di Lisbona (competitività, sviluppo sostenibile, coesione sociale) riguarda la messa a punto di policies orientate a valorizzare l’apprendimento nei diversi aspetti fondamentali: apprendimento individuale e organizzativo, valorizzazione dei contesti di apprendimento non più centrati solo sull’aula, trasparenza dei risultati dell’apprendimento (*learning outcomes*), certificazione delle competenze come strumento di valorizzazione dei percorsi individuali, sistema di certificazione come leva fondamentale per una effettiva innovazione del sistema.

Il dibattito istituzionale è oggi alimentato dall’impulso dell’Unione Europea per quanto riguarda il tema delle politiche relative allo sviluppo delle risorse umane. Sinteticamente i processi in atto sono da ricondurre ad alcuni momenti fondamentali.

Il vertice europeo di Lisbona (marzo 2000) dà avvio alla cosiddetta strategia di Lisbona e rappresenta il punto di avvio dei processi in corso su questo tema.

Chiamata a fronteggiare le sfide poste dal XXI secolo, l’Unione Europea stabilisce un nuovo obiettivo strategico per il millennio: diventare l’economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale. Competitività, coesione, sviluppo sostenibile riassumono e rappresentano il modello sociale verso cui l’Europa dirige la sua azione. In vista di questo obiettivo i governi europei riuniti a Lisbona stabiliscono una strategia di azione articolata su tre assi di azione¹ tra cui figura un asse orientato alla “modernizzazione del modello sociale europeo investendo nelle persone e combattendo l’esclusione sociale”. Ai sistemi di istruzione e formazione viene affidata la responsabilità di sostenere il passaggio verso la società conoscitiva in modo da supportare gli elementi costitutivi del modello di sviluppo prescelto dall’Unione relativi alla competitività, la coesione sociale, lo sviluppo sostenibile.

¹ La strategia di Lisbona stabilisce una strategia globale articolata in tre assi:

1. Predisporre il passaggio verso un’economia e una società basata sulla conoscenza (società dell’informazione per tutti e investimenti in ricerca e sviluppo)
2. Modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l’esclusione sociale
3. Adottare di un nuovo metodo di coordinamento aperto per raggiungere gli obiettivi.

Le linee di lavoro definite a Lisbona e sviluppate successivamente (piani e strumenti di programmazione messi a punto dalla Commissione o in ambito di confronto multilaterale) rappresentano il quadro di riferimento per le azioni tuttora in corso su questi temi.

Gli obiettivi stabiliti nel quadro di questa strategia fanno riferimento a due ambiti di lavoro:

- realizzazione e praticabilità di sistemi di *lifelong learning* a sostegno di un generale innalzamento dei livelli di qualificazione delle risorse umane, a garanzia dei processi di transizione verso la società cognitiva, tali da assicurare la partecipazione dei cittadini e la coesione sociale;
- sviluppo di una maggiore mobilità delle persone a sostegno della realizzazione e praticabilità di spazi di azione-opportunità di livello continentale nei settori ritenuti strategici per la competitività dell'Unione quali principalmente l'istruzione, la formazione, il mercato del lavoro, ma anche la ricerca e l'innovazione.

Tra gli obiettivi operativi individuati rientrano specifiche indicazioni in tema di competenze, loro valorizzazione, riconoscimento e certificazione. In primo luogo lo sviluppo effettivo di sistemi formativi orientati alla praticabilità del principio del *lifelong learning* implicano in modo implicito lo sviluppo e l'adozione di adeguati strumenti di certificazione. Per quanto riguarda le iniziative a favore della mobilità delle persone, l'azione europea mira a sviluppare una maggiore trasparenza delle qualifiche e delle certificazioni. Si stabilisce ad esempio di lavorare alla disponibilità di modelli europei di certificazione e documentazione trasparente, in primis il Curriculum Vitae europeo (ECV) e i Supplementi (alle certificazioni e ai diplomi), fino alla decisione del dicembre 2004 che istituisce il portafoglio Europass per la trasparenza di tutte le competenze, titoli ed esperienze professionali maturate in qualunque paese dell'Unione.

Il vertice di Barcellona (marzo 2002) e la dichiarazione di Bruges-Copenaghen (novembre 2002) fanno emergere come prioritario il tema del *lifelong learning* e della validazione/certificazione delle competenze ai fini dell'accesso ai percorsi formativi, a sostegno del potenziamento delle risorse umane e del superamento degli ostacoli alla libera circolazione delle persone. Da questo momento in poi la dimensione europea di istruzione, formazione e mercato del lavoro, ovvero dei settori strategici per il potenziamento del fattore risorse umane, diventa una specifica priorità di azione.

Anche nell'ambito della politica europea a sostegno dell'occupazione, la funzionalità dei nuovi dispositivi di valorizzazione e riconoscimento delle competenze comunque acquisite è coerente con il raggiungimento dei due

obiettivi relativi all'occupabilità e all'adattabilità dei lavoratori, elaborati a partire dal processo di Lussemburgo e declinati nell'ambito dei diversi Piani Nazionali per l'Occupazione. L'obiettivo della piena occupazione, costantemente tenuto presente dai Governi e dall'Unione, l'intenzione di aumentare quantitativamente e qualitativamente i posti di lavoro, richiedono massima attenzione alle condizioni di occupabilità delle persone, alle competenze possedute, alla loro valorizzazione, riconoscimento, mantenimento e sviluppo.

Il Maastricht Communiqué (dicembre 2004)² riafferma e dà più impeto ai principi stabiliti con la Dichiarazione di Copenhagen. Nel documento si afferma che “[...] il processo di Copenhagen continuerà a determinare le priorità politiche per il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona nel campo del sistema VET, anche nel contesto del programma di lavoro *Education and training 2010*”.

Il 5 settembre 2006 è stata presentata dalla Commissione la proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla realizzazione dell'*European Qualification Framework* (EQF) per il *lifelong learning*. L'EQF è considerato, nel testo della proposta, uno strumento determinante per lo sviluppo e l'innovazione dei sistemi di istruzione e formazione europei e per il raggiungimento dei fondamentali obiettivi individuati nell'ambito della strategia di Lisbona.

Per quanto riguarda il tema del riconoscimento dell'apprendimento non formale ed informale, tema presente e trasversale a tutti i documenti sopra citati, il riferimento più specifico riguarda l'approvazione dei principi comuni definiti dalla Commissione europea (“Principi comuni europei per la validazione dell'apprendimento non formale e informale” - conclusioni del Consiglio - maggio 2004). Tale documento, che rappresenta l'esito dell'attività di gruppi tecnici avviati dalla Commissione europea nel febbraio del 2003, stabilisce alcuni criteri chiave che gli Stati membri sono invitati a prendere in considerazione, su base volontaria, per consentire i processi di riconoscimento e validazione dell'esperienza non formale ed informale. Un importante contributo alla definizione dei principi comuni deriva dal lavoro del cosiddetto gruppo “H” del processo Obiettivi (“rendere l'apprendimento attrattivo e più integrati i collegamenti tra educazione, lavoro e società”).

L'attenzione ai processi di validazione ed alla loro qualità viene posta in relazione a diverse aree: ai sistemi educativi e formativi; al mercato del

² Maastricht Communiqué *On The Future Priorities on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*, del 14 dicembre 2004.

lavoro (imprese, pubbliche amministrazioni, settori economici); alle attività di servizio civile e volontariato.

Gli esiti di questo lavoro di consultazione tra gli esperti dei paesi europei e la proposta di dieci principi chiave hanno avviato un intenso dibattito e dato vita ad iniziative e pratiche di validazione molto eterogenee rispetto ai contesti in cui si è realizzata, ai metodi utilizzati ed agli obiettivi. La complessità di tali iniziative, legata a fattori storico-culturali peculiari dei diversi stati e delle posizioni ed interessi degli stakeholders coinvolti nei processi di validazione e riconoscimento dell'esperienza, e la diversità degli approcci adottati nei paesi della Unione Europea, hanno dato luogo all'intensificarsi del dibattito ma anche ad approfondimenti ai diversi livelli.

La stessa Commissione Europea ha promosso nel corso di questi anni una importante ricognizione delle esperienze più significative attraverso un "Inventario delle esperienze non formali ed informali", realizzato dal Cedefop (2005-2006; 2007-) ed ha avviato, nel corso del 2006, un "Cluster" in tema di Riconoscimento dei risultati dell'apprendimento (*Recognition of learning outcomes*) che ha l'obiettivo di valorizzare il lavoro comune dei diversi paesi su questa tematica. L'obiettivo è quello di una più stretta cooperazione dei paesi europei, nella dimensione più ampia di condivisione e confronto, che potranno cooperare, con il supporto della Commissione nei prossimi anni (2007-2008), per affrontare criticità e problematiche connesse all'implementazione dei principi comunitari. I principi riguardano la qualità e la credibilità degli approcci di validazione:

- la validazione deve essere volontaria;
- la privacy degli individui deve essere rispettata;
- occorre garantire equa accessibilità e giuste condizioni;
- gli stakeholders dovrebbero istituire servizi di validazione;
- i sistemi dovrebbero prevedere meccanismi di orientamento e counseling per gli individui;
- i sistemi dovrebbero prevedere garanzie di qualità;
- i sistemi devono rispettare i legittimi interessi degli stakeholders e perseguirne un equilibrato coinvolgimento;
- il processo di validazione deve essere imparziale ed evitare conflitti di interesse;
- la competenza professionale di coloro che realizzano le valutazioni deve essere assicurata.

Sin dal 2004 questi principi sono stati adottati con modalità molto eterogenee ed a vari livelli nei paesi membri. I processi di adozione e di implementazione hanno portato alcuni paesi a valorizzare questi principi, avendoli a riferimento per le politiche formative ed utilizzandoli concre-

tamente come un input importante per lo sviluppo di metodologie e di istituzioni a ciò dedicate (tra questi ad es. il Belgio, l'Irlanda, l'Olanda, ecc). L'Italia non ha, fino ad oggi, affrontato la tematica della validazione come dispositivo strategico per la valorizzazione delle risorse umane nella prospettiva di costruzione di un sistema di *lifelong learning* ma, come il volume potrà rappresentare, molte sono le esperienze istituzionali e di singole imprese che hanno messo a punto pratiche anche significative dal punto di vista delle metodologie e degli strumenti per la valorizzazione dell'apprendimento non formale ed informale, senza tuttavia poter configurare una risposta di sistema.

Una chiara valorizzazione dei risultati dell'apprendimento e del riconoscimento dell'apprendimento è indubbiamente collegata alla necessità dei sistemi di istruzione e formazione di rendere visibili i risultati dell'apprendimento in un quadro di riferimento istituzionale, permeabile tra i diversi sistemi e comprensibile dagli individui anche per la fruibilità delle competenze acquisite per l'accesso al mondo del lavoro e per la progressione dei percorsi individuali di formazione e sviluppo.

Se questa esigenza trova risposte relativamente consolidate sul piano del valore che viene attribuito ai percorsi formali, soprattutto nella formazione iniziale, in cui l'acquisizione di determinati titoli e diplomi serve come dispositivo di segnalazione del raggiungimento di determinate conoscenze e competenze, nell'apprendimento degli adulti, (tranne quando questo termina con un titolo formale o diploma) il percorso di validazione dell'esperienza e delle competenze comunque acquisite, e l'utilizzabilità di questo apprendimento è ancora oggi, nel nostro paese lontano dal poter rappresentare uno strumento strategico per adulti e lavoratori per la loro qualificazione e/o riposizionamento rispetto ai percorsi di sviluppo professionale e/o di carriera.

La definizione di un sistema nazionale di standard, percorso che il nostro Paese ha avviato negli ultimi anni, rappresenterebbe certamente una risposta politica ed istituzionale coerente con le esigenze attuali della società e dell'economia.

Questo volume si colloca pertanto in uno scenario di profondi cambiamenti nei contesti nazionali ed europei ed affronta una tematica centrale nelle strategie europee. Con questa consapevolezza ci si augura di offrire un contributo di inquadramento e di informazione utile per ampliare e consolidare il dibattito socio-istituzionale nel nostro Paese e per valorizzare al meglio le numerose pratiche emergenti.

NASCITA E EVOLUZIONE DEL TEMA DELLA VALIDAZIONE DELL'APPRENDI- MENTO IN EUROPA E IN ITALIA

1.1 PRESUPPORTI PER LA COMPrensIONE DEL FENOMENO: I CONCETTI DI *LIFELONG LEARNING* E *LIFEWIDE LEARNING*

Come noto, tra le più rilevanti priorità europee e comunitarie, espresse nella Comunicazione “Realizzare uno Spazio Europeo per l’Apprendimento Permanente”³ e ancor prima nel “Memorandum sull’Istruzione e la Formazione Permanente”⁴, vi è quella di favorire l’apprendimento continuo degli individui valorizzando processi di acquisizione di competenze per tutto l’arco della vita e in tutti i contesti cognitivi, sia prettamente scolastici e formativi, che professionali o riferibili alla sfera privata.

³ Commissione Europea - Direzione Generale dell’Istruzione e della Cultura, Direzione Generale per l’Occupazione e gli Affari sociali, *Realizzare uno spazio europeo dell’apprendimento permanente*, Comunicazione della Commissione, Bruxelles, Novembre 2001.

⁴ Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente*, Documento di Lavoro dei Servizi della Commissione, Bruxelles, Ottobre 2000.

Da questo punto di vista si può affermare che la focalizzazione del dibattito europeo in tema di apprendimento si sia progressivamente spostata dai sistemi formativi all'individuo e al valore della sua soggettività, che deve e può diventare un patrimonio, spendibile e riconoscibile sul piano sociale e istituzionale.

La poliedricità e molteplicità delle competenze individuali, spesso acquisite in momenti e situazioni diverse della vita e quindi difficilmente o non immediatamente codificabili, rappresentano la principale ricchezza del soggetto e, allo stesso tempo, rischiano di rimanere nascoste, se non opportunamente individuate e valorizzate ai fini di una possibile spendibilità all'interno dei sistemi formativi o del mercato del lavoro.

Malgrado già dagli anni '90 si facesse riferimento all'importanza dell'apprendimento continuo⁵, è nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* diffuso dalla Commissione UE nel 2000, che vengono enunciati, per la prima volta in modo strutturale, i due concetti di "Lifelong learning" e di "Lifewide learning". Essi prendono spunto da un assioma più generale e cioè che la necessità di portare la società europea verso un'economia della conoscenza richiede il parallelo sviluppo di un sistema di istruzione e formazione permanente. A questo proposito, tutti gli Stati membri, sostiene il Memorandum, devono attivare politiche e strategie per favorire l'apprendimento permanente a livello individuale ed istituzionale, nei contesti pubblici e privati.

Ma che cosa s'intende per apprendimento permanente?

Nella definizione elaborata a livello europeo nel 2001⁶, per apprendimento permanente si intende "...qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale...".

In sintesi si stabilisce che i processi di apprendimento riconoscibili socialmente non possono esaurirsi unicamente in quelli promossi esplicitamente nel sistema scolastico e formativo "ufficiale", ma che, in aggiunta, essi si realizzino per l'intera esistenza dell'individuo, anche in altri contesti, meno formalizzati ed istituzionalizzati, ma altrettanto significativi e determinanti per la crescita e la professionalizzazione dei cittadini.

⁵ Commissione delle Comunità Europee, *Insegnare e apprendere - verso una società cognitiva*, Libro Bianco della Commissione Europea, Bruxelles, 1995.

⁶ Commissione Europea, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Comunicazione della Commissione COM (2001) 678, Bruxelles, novembre 2001.

Il concetto di *Lifelong Learning*, ossia di apprendimento permanente o per tutto l'arco della vita, tradizionalmente e originariamente identificato nella creazione di continue occasioni formative da parte del sistema dell'*Education* rivolte a soggetti adulti, occupati o inoccupati, si allarga e acquista una connotazione più ampia e complessa con l'evoluzione del dibattito socio-economico.

Infatti l'apprendimento permanente non si realizza soltanto nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale e nelle sue reti identificative, ma si allarga e si diffonde in altri sistemi sociali che diventano, essi stessi, fonti e contesti di apprendimento. In questo quadro eterogeneo non solo il sistema dell'*Education* ma anche il sistema del mercato del lavoro, quello imprenditoriale e produttivo, i sistemi e le organizzazioni del tempo libero e del volontariato acquistano una comune responsabilità per la realizzazione di strumenti e processi atti a favorire l'apprendimento permanente.

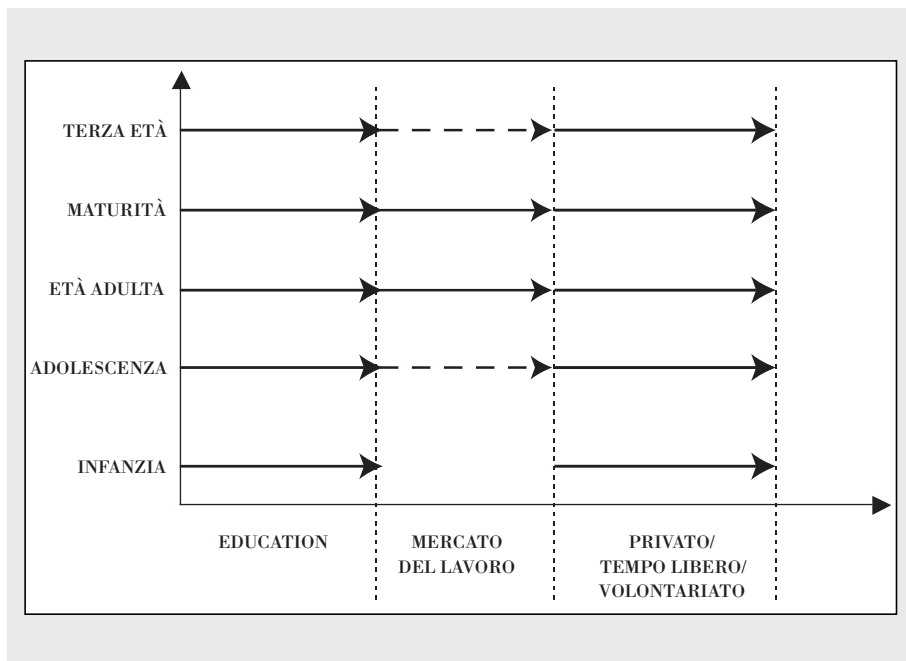
L'apprendimento individuale si connota, dunque, come un processo complesso e socialmente rilevante che si realizza su tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) e trasversalmente a tutti i contesti di vita (*lifewide learning*)⁷. Il soggetto apprende dal momento della nascita alla terza età e il suo processo conoscitivo e abilitante si avvia all'interno della famiglia, della scuola o della formazione professionale, per poi ampliarsi e completarsi all'interno di contesti lavorativi e professionali, maggiormente connessi alle scelte individuali e al vissuto soggettivo⁸ (fig. 1).

*1.1
Presupporti
per la
comprensione del
fenomeno: i
concetti
di Lifelong
learning e
Lifewide
learning*

⁷ Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC (2000) 1832, Bruxelles, ottobre 2000.

⁸ National Agency for Education, *Lifelong and Lifewide learning*, Stockolm, genuary 2000.

1.1
Presupposti
per la
comprensione del
fenomeno: i
concetti
di Lifelong
learning e
Lifewide
learning



Gli individui, dunque, sono costantemente interessati da processi di apprendimento più o meno intenzionali e consapevoli, realizzati in contesti di apprendimento differenziati, in momenti e fasi diverse della loro vita o anche contemporaneamente.

In particolare, i percorsi di apprendimento che il cittadino realizza nel suo percorso scolastico e formativo, all'interno di istituti scolastici o di agenzie di formazione professionale sono intenzionali, consapevoli, strutturati e articolati in modo da supportare e agevolare il processo di acquisizione delle conoscenze e delle capacità che costituiscono obiettivo di apprendimento.

I sistemi dell'education, infatti, per loro stessa natura, pianificano, promuovono e verificano i processi di acquisizione di competenze da parte degli allievi, sia presidiando tali processi attraverso i classici strumenti didattici e pedagogici, sia comprovandone formalmente l'avvenuto completamento, attraverso prove ed esami di verifica, e favorendo il passaggio a livelli di istruzione superiori⁹.

⁹ Bjornavold J., *Making Learning Visible*, Pubblicazione CEDEFOP, Lussemburgo, 2000. In questa pubblicazione l'autore fa riferimento ai concetti di *scopo formativo*, volto a controllare l'iter di apprendimento e *scopo sommativo*, finalizzato a verificare l'avvenuto processo di acquisizione della competenza.

Il valore istituzionale dei processi di apprendimento attuati nel sistema dell'*Education*, rende le competenze acquisite riconoscibili all'interno di sistemi analoghi o limitrofi (agenzie del mercato del lavoro, pubbliche amministrazioni ecc.), nonché dagli altri contesti sociali (sistema produttivo, culturale).

I processi di apprendimento che si sviluppano nell'ambito di contesti diversi da quello dell'education, siano essi imprese private, ambito familiare, associazioni culturali o di volontariato, risultano invece aleatori e non immediatamente riconoscibili.

Le modalità di apprendimento, non essendo del tutto intenzionali e strutturate per obiettivi e output cognitivi, possono differenziarsi in base al tipo di contesto e alle caratteristiche del soggetto e sfuggono da qualsiasi tipo di controllo o di valutazione strutturata.

Se le competenze acquisite in contesti extrascolastici ed extraformativi sono così difficili da valutare e da validare tanto che spesso il soggetto non è neppure consapevole di averle acquisite, perché si ritiene indispensabile metterle in trasparenza?

Che ruolo devono giocare le istituzioni in questo quadro concettuale e qual è il valore aggiunto che ne consegue per l'individuo?

Nel quadro delle indicazioni europee sull'apprendimento permanente si stabilisce con chiarezza che questa costituisce una priorità strategica per la competitività e lo sviluppo e che le istituzioni devono giocare un ruolo fondamentale nell'offrire ai propri cittadini queste opportunità in particolare a coloro che, a causa di condizioni sociali o professionali disagiate, necessitano di strumenti per muoversi più flessibilmente e agevolmente nel mercato del lavoro.

Secondo i presupposti europei, non si può dunque pensare ad un processo di validazione di tutti gli apprendimenti individuali che non sia in qualche misura promosso o regolato, se non addirittura gestito, a livello istituzionale.

*1.1
Presupposti
per la
comprensione del
fenomeno: i
concetti
di Lifelong
learning e
Lifewide
learning*

1.2 APPRENDIMENTO FORMALE, NON FORMALE E INFORMALE

Parallelamente ai concetti di *Lifelong* e *Lifewide Learning*, il dibattito comunitario ha introdotto a partire dalla seconda metà degli anni '90, la distinzione di tre diverse tipologie di apprendimento: formale, non formale ed informale.

Poiché si rilevano diverse accezioni e interpretazioni di questa distinzione, sia a livello europeo che nazionale, un primo passaggio utile può essere quello di richiamare ciò che formalmente è stato enunciato nelle diverse fonti a livello europeo, relativamente a tali tipologie di apprendimento.

Una necessaria annotazione, opportuna per una migliore comprensione del quadro concettuale presentato, è quella relativa alle dimensioni connotative dell'apprendimento che compaiono con diversa enfasi, nei diversi documenti europei. La natura dell'apprendimento viene infatti definita in base a quattro essenziali dimensioni¹⁰:

- in quale contesto avviene l'apprendimento;
- esiste o no intenzionalità dell'apprendimento;
- esiste o no una pianificazione e strutturazione del processo in quanto apprendimento;
- l'apprendimento è normalmente certificato o no.

In misura diversa, più o meno articolata o accennata, tutti i documenti europei che ufficialmente e formalmente citano la tripartizione delle tipologie di apprendimento, fanno riferimento alle dimensioni sopra citate.

Il primo documento in cui viene presentato in modo ufficiale la tripartizione dell'apprendimento è il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente del 2000*¹¹.

Nel documento di lavoro elaborato dalla Commissione Europea, viene enunciata la seguente definizione:

- ☞ **apprendimento formale:** è quello che "...si svolge negli istituti di istruzione e di formazione e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute...";
- ☞ **apprendimento non formale:** è quello che "...si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta

¹⁰ Colardin D., Bjornavold J., *Validation of Formal, Non formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States*, European Journal of Education, Vol. 39, n° 1, 2004.

¹¹ Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC (2000) 1832, Bruxelles, ottobre 2000.

a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici). Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a completamento dei sistemi formali (quali corsi di istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione degli esami)...”;

☞ **apprendimento informale:** è “...il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze...”.

1.2
*Apprendimento
formale,
non formale
e informale*

Riprendendo le dimensioni sopra indicate, la definizione presentata nel Memorandum, individua prevalentemente il contesto *in cui si realizza l'apprendimento* (istituti scolastici e agenzie formative per l'apprendimento formale, strutture istituzionali di istruzione e formazione quali imprese, associazioni civili, agenzie a supporto dei sistemi formali per quello non formale e vita quotidiana per l'apprendimento informale) e *la presenza o assenza di certificazione ufficiale* rilasciata (nell'apprendimento formale vengono rilasciati diplomi e qualifiche riconosciute mentre in quello non formale non vengono consegnati certificati ufficiali mentre l'apprendimento informale, non essendo intenzionale, non rilascia alcunché).

In questa prima definizione *l'intenzionalità dell'apprendimento* viene considerato l'elemento di differenziazione tra apprendimento formale e non formale e apprendimento informale. Nei primi due casi si ritiene che il processo di apprendimento sia intenzionale e che vi sia consapevolezza da parte del soggetto mentre nell'apprendimento informale, il processo cognitivo è del tutto incontrollato e inconsapevole.

Non si fa riferimento al *livello di strutturazione e articolazione dell'apprendimento* essendo il contesto il primo e più importante elemento di differenziazione e distinzione tra le tre tipologie di apprendimento.

Un ulteriore contributo al processo definitorio è stato fornito dal *Glossario Cedefop del 2003*¹² in cui viene fornita un'ulteriore denominazione delle tre tipologie di apprendimento che aggiunge ulteriori elementi di riflessione al dibattito.

In particolare gli apprendimenti vengono così definiti:

☞ **apprendimento formale:** è “...l'apprendimento che si realizza nei contesti strutturati e organizzati (scuola, formazione professionale o

¹² P.Tissot (a cura di), *Glossario*, CEDEFOP, 2003.

- formazione sul lavoro) ed è esplicitamente progettato e strutturato come apprendimento (in termini di obiettivi di apprendimento, tempi e risorse). L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente e sfocia di norma in una certificazione...¹³;
- ☞ **apprendimento non formale:** è "...l'apprendimento che si realizza in attività pianificate ma non esplicitamente progettate e strutturate come apprendimento (in termini di obiettivi, tempi e risorse) pur contenendo importanti elementi di apprendimento. L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Di norma non porta a certificazione..."¹⁴;
- ☞ **apprendimento informale:** è "...l'apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia e al tempo libero. Esso non è strutturato né organizzato (in termini di obiettivi di apprendimento, tempi e risorse). L'apprendimento informale nella maggior parte dei casi non è intenzionale dal punto di vista del discente e di norma non porta a certificazione".

Nelle definizioni riportate dal Cedefop vengono riprese le definizioni precedentemente enunciate anche se viene presentata una sensibile distinzione relativa alla definizione di apprendimento formale e non formale.

Nella definizione del Cedefop, infatti, l'apprendimento formale è un apprendimento intenzionale - strutturato per obiettivi, tempi e risorse - che porta a certificazione e che si svolge presso istituzioni scolastiche, agenzie formative o in processi di formazione sul luogo del lavoro.

La definizione di apprendimento non formale appare quella che, alla luce dei documenti fin'ora elencati e che rappresentano le espressioni più autorevoli in materia, si presenta maggiormente aperta a molte possibili interpretazioni.

Riprendendo, in sintesi, le diverse enunciazioni dal Memorandum del 2000 ad oggi, possiamo ragionevolmente ipotizzare un'accezione di sintesi.

¹³ Nostra traduzione.

¹⁴ Ibidem come sopra.

L'apprendimento formale è un apprendimento strutturato e organizzato per obiettivi formativi, tempi e risorse dedicate, che si svolge nell'ambito di istituzioni scolastiche e formative, che è intenzionale dal punto di vista del discente e che prevede il rilascio di certificazioni ufficiali. L'apprendimento formale può prevedere, nell'attuazione del processo formativo, l'utilizzo di momenti di formazione interna (realizzata presso le strutture formative, con obiettivi e regole di apprendimento tradizionalmente formalizzate ed istituzionalizzate all'interno degli enti) e momenti di formazione on the job (realizzata al di fuori delle strutture formative, con obiettivi e regole di apprendimento adatte al contesto e semi-strutturate), momenti che integrati tra loro compongono il percorso formativo istituzionale e rilasciano certificazioni ufficiali.

L'apprendimento non formale può essere definito un apprendimento semi-strutturato che si realizza a partire da attività pianificate in relazione ad un contesto organizzato, che si svolge al di fuori delle istituzioni scolastiche e formative, che è intenzionale dal punto di vista del discente e che solitamente non porta a certificazione.

L'apprendimento informale è invece quello che si realizza nelle attività quotidiane connesse al lavoro, alla famiglia e al tempo libero, che non è intenzionale né strutturato o organizzato per obiettivi formativi, tempi e risorse e che normalmente non rilascia certificazioni.

*1.2
Apprendimento
formale,
non formale
e informale*

Il tema dell'apprendimento formale, non formale ed informale trova la sua diretta esplicazione nel concetto di validazione, ossia nel processo di accertamento e valorizzazione degli apprendimenti finalizzato ad assegnare un valore e a mettere in trasparenza le competenze individuali ovunque e comunque acquisite.

Nel paragrafo seguente cercheremo di fornire spunti di riflessione per la comprensione del fenomeno della validazione degli apprendimenti e per la sua concettualizzazione.

1.3 LA VALIDAZIONE DELL'APPRENDIMENTO NON FORMALE E INFORMALE: I PRINCIPI COMUNI EUROPEI

Strettamente connesso ai concetti di apprendimento permanente in tutti gli aspetti della vita e alla tripartizione dell'apprendimento in formale, non formale e informale, si pone il concetto di validazione che viene specificamente riferito ai processi di riconoscimento e messa in valore degli apprendimenti non formali e informali.

Il processo di validazione rappresenta la modalità attraverso cui le competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali e informali possono essere evidenziate e valorizzate e quindi possono acquistare legittimità e trasparenza per il sistema socio-economico e istituzionale.

Il quadro di riferimento europeo in tema di validazione è stato oggetto di numerose definizioni ufficiali nonché di un lungo dibattito, prima scientifico e poi istituzionale, che a partire dal 1998 ha animato la scena comunitaria. Oggi il tema della validazione dell'apprendimento non formale e informale rappresenta una componente stabile della strategia europea sul *lifelong learning* e soprattutto è parte integrante della "Raccomandazione del Parlamento Europeo e del consiglio sulla costituzione di un Quadro Europeo delle Qualificazioni"¹⁵ del 5 settembre 2006. In questo documento viene ribadita la validità dell'esito di questo lungo processo, esito che si è sostanziato nel 2004 con il documento sui "Principi comuni europei per la validazione dell'apprendimento non formale e informale" (conclusioni del Consiglio sui Principi Comuni Europei - maggio 2004). Tale documento stabilisce, inoltre, alcuni criteri chiave che gli Stati membri sono invitati a prendere in considerazione, su base volontaria, per consentire i processi di riconoscimento e validazione.

Infatti si sottolinea che, sebbene tali principi comuni non costituiscano un obbligo per gli Stati Membri, essi contribuiscono a sviluppare una fiducia reciproca tra gli attori e ad incoraggiare le riforme.

I principi comuni europei sono necessari per incoraggiare e guidare lo sviluppo di approcci e sistemi per l'identificazione e validazione dell'apprendimento non formale e informale affidabili e di qualità, contribuendo a rendere comparabili i differenti approcci e sistemi esistenti negli Stati Membri. Attraverso l'adozione di principi comuni si potrà favorire il trasferimento e la riconoscibilità di tutte le competenze maturate nei diversi contesti, nel pieno rispetto dei fabbisogni e delle prerogative individuali.

¹⁵ RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning Brussels, 5.9.2006 COM(2006) 479 final 2006/0163 (COD).

Finora, infatti, i sistemi di riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale, si sono sviluppati isolatamente. Un set di principi comuni europei può contribuire ad aumentare la comparabilità e la coerenza e può supportare il *lifelong learning* senza sostituirsi al lavoro condotto a livello nazionale, regionale, settoriale e locale. La sfida lanciata dall'Unione europea consiste nella formulazione di "meta-principi", che possono essere formulati sia in forma negativa (cosa non deve essere fatto), sia in forma positiva (cosa si vuole che sia fatto).

Il dibattito sul riconoscimento, inoltre, deve riflettere sia l'aspetto tecnico della questione sia quello politico. La definizione di un corredo di principi comuni dovrebbe contribuire quindi, a lungo termine, allo sviluppo di approcci di alta qualità ed economicamente praticabili per l'identificazione, la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale.

Sulla scorta delle riflessioni elaborate dal gruppo tecnico, i principi sono strutturati sulla base delle seguenti voci principali:

- *Diritti dell'individuo*

L'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale dovrebbero, in linea di principio, avvenire su base volontaria per gli individui. La privacy e i diritti dell'individuo devono quindi essere rispettati.

- *Obblighi degli attori socio-istituzionali*

Gli attori principali dovrebbero decidere, conformemente ai loro diritti, responsabilità e competenze, sistemi e approcci per l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale. Questi dovrebbero poi comprendere appropriate procedure di garanzia di qualità. Ancora, dovrebbero fornire agli individui orientamento, counseling e informazione sui sistemi e sugli approcci disponibili.

- *Praticabilità e fiducia*

I processi, le procedure e i criteri per l'identificazione e il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale devono essere giusti, trasparenti e ancorati a meccanismi di sicurezza di qualità.

- *Credibilità e legittimità*

I sistemi e gli approcci per l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale dovrebbero rispettare gli interessi legittimi e assicurare la partecipazione equilibrata dei principali attori.

I processi di valutazione devono essere imparziali, e i meccanismi di valutazione devono essere predisposti in maniera tale da evitare ogni genere

1.3 La validazione dell'apprendimento non formale e informale: i principi comuni europei

di conflitto e interesse, anche mediante una maggiore professionalizzazione degli addetti alla valutazione.

La definizione di tali principi dovrebbe evitare la standardizzazione delle misure tra i diversi Stati membri, che sarebbe in conflitto con gli obiettivi del processo di Bruges-Copenaghen, e si pone in contrasto con l'adozione di approcci di tipo top-down. Piuttosto, per migliorare la comparabilità tra i diversi sistemi europei di riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale è necessario:

- Verificare la qualità e l'affidabilità delle metodologie di validazione, affinché i tentativi di creare collegamenti tra i diversi sistemi non vadano falliti.
- Far riferimento a standard e principi già esistenti a livello nazionale e internazionale (ad esempio le norme EN 45013/ISO 17024).
- Impegnarsi sul versante dei diritti individuali.

Alla base del lavoro svolto dal gruppo tecnico risiede la profonda convinzione che lo sviluppo di metodi per la validazione ufficiale delle esperienze di apprendimento non formale costituisce un elemento fondamentale per rendere l'apprendimento più "attraente" e significativo per l'individuo. Creare una cornice comune europea significa conferire valore aggiunto al lavoro svolto a livello locale, regionale e nazionale.

A tal proposito la Commissione, contestualmente al dibattito che ha portato alla condivisione dei principi europei, lancia nel 2004 la realizzazione dell'*Inventario europeo dell'apprendimento non formale*, ai cui dati è dedicato interamente il Cap. 2 del presente Volume, e che svolgerà un ruolo fondamentale per il monitoraggio e la valutazione delle iniziative a tutti i livelli offrendo un utile supporto allo sviluppo di strumenti per la validazione.

**1.4 IL CONTESTO ISTITUZIONALE ITALIANO: TENDENZE E AMBITI SENSIBILI
AL TEMA DELLA VALIDAZIONE**

L'Italia, come altri Paesi membri dell'Unione Europea, ha iniziato in questi ultimi anni a sviluppare riflessioni e concettualizzazioni sul tema del *lifelong e lifewide learning*, adottando politiche per l'allargamento del diritto-dovere di istruzione e sperimentando, soprattutto a livello locale, strategie di validazione degli apprendimenti non formali e informali.

Gli attori istituzionali coinvolti nel processo di riflessione e concettualizzazione sui temi dell'apprendimento permanente e sulle modalità per renderlo visibile, riconoscibile e integrabile con i sistemi di certificazione in uso sono individuabili da un lato dal livello nazionale (Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dell'Università e della Ricerca, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, Parti Sociali e Associazioni datoriali a livello nazionale, rappresentanze delle Regioni) che opera a livello politico e concettuale e, dall'altro lato, dal livello regionale, che si è occupato e si occupa del tema sia dal punto di vista strategico, elaborando sistemi e politiche di governo, sia dal punto di vista tecnico e operativo, promuovendo sperimentazioni e sistemi concreti di validazione degli apprendimenti ovunque e comunque acquisiti.

Tuttavia, se da un lato il nostro Paese presenta una particolare ricchezza sia nel dibattito socio istituzionale sia nelle molte esperienze maturate in contesti regionali o locali o in realtà specifiche di tipo settoriale (aziendale o legate a specifici target di utenza), dall'altro appare ancora molto lontano da un sistema di validazione a carattere nazionale formalizzato o istituzionalizzato. Anche al livello nazionale prevalgono le iniziative, pur organiche, ma avviate per "segmenti" di sistema, per le quali sussistono alcune difficoltà dovute alla mancanza di un quadro organico che legittimi e consolidi le singole pratiche.

Ad esempio, sul versante dell'*Education*, ricordiamo come già da alcuni anni le filiere più innovative e rilevanti sul piano dell'apprendimento permanente, IFTS e EDA, si siano dotate di linee guida nazionali per la validazione dell'apprendimento in ingresso ai percorsi e che anche nei percorsi universitari è previsto il riconoscimento di competenze maturate sul lavoro, in stage o in attività culturali, di volontariato, servizio civile. Tuttavia non abbiamo ad oggi dati attendibili sulla frequenza o il successo di tali disposizioni.

Altrettanto interessanti risultano gli orientamenti sul tema emersi in questi ultimi anni da parte del *Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali* nel cui ambito va segnalata l'introduzione del *Libretto Formativo del Cittadino* istituito tramite il decreto Interministeriale (Ministero del Lavoro

*1.4 Il
contesto
istituzionale
italiano:
tendenze e
ambiti
sensibili al
tema della
validazione*

e Ministero dell'Istruzione) del 10 ottobre 2005¹⁶, tuttora in fase di sperimentazione in diverse Regioni.

Dunque, nonostante questi primi passi, molte questioni sono ancora aperte: la costituzione di un sistema di standard di competenza, ad esempio, cui si lavora già da alcuni anni o di dispositivi quadro che permettano la validazione dell'apprendimento formale, non formale e informale acquisito in tutte quelle occasioni di alternanza (scuola e impresa) in cui si prevedano necessariamente accordi fiduciari tra soggetti socio-istituzionali diversi (è questo il caso dell'apprendistato o della formazione continua realizzata tramite i fondi interprofessionali). Ciò rispecchia, ancora una volta, la portata realmente complessa e sistemica del tema che, come si intuisce, impegna fortemente il dialogo socio-istituzionale a tutti i livelli, imponendo un forte impegno alla cooperazione reciproca.

Nel frattempo, come già ricordato, le esperienze e le pratiche si moltiplicano e acquistano sempre maggiore rilevanza.

Importante elemento necessario per completare il quadro italiano in merito alle riflessioni e alle evoluzioni sul tema, si riferisce alle esperienze e alle politiche attivate a livello locale e specificamente dalle Amministrazioni Regionali.

Le Regioni italiane e le amministrazioni provinciali e comunali sono state coinvolte direttamente dagli inviti e dai richiami espressi dal Consiglio di Lisbona e dalle ripetute Comunicazioni emanate dalla Commissione Europea e hanno attivato azioni e strategie specifiche per favorire e sviluppare l'apprendimento permanente dei cittadini e la valorizzazione delle competenze ovunque e comunque acquisite.

Alcune Amministrazioni Regionali (Basilicata, Emilia Romagna, Piemonte, Provincia Autonoma di Trento, Veneto, Valle d'Aosta) sono intervenute direttamente sulla definizione di politiche e strategie operative volte a favorire la validazione degli apprendimenti non formali e informali per il riconoscimento di crediti formativi all'interno di specifiche attività di apprendimento formale o per l'acquisizione di titoli e certificati ufficiali¹⁷.

In alcuni casi il processo di validazione è avvenuto nell'ambito di specifiche filiere formative (IFTS, percorsi EDA), in altri casi le Amministrazioni regionali hanno progettato e implementato sistemi di validazione per il riconoscimento di crediti formativi o di titoli ufficiali riferiti a specifici contesti di apprendimento (servizio civile nazionale, specifici settori pro-

¹⁶ Decreto Interministeriale 10 ottobre 2005 "Approvazione del modello di libretto formativo del cittadino, ai sensi del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, articolo 2, comma 1, lettera i)".

¹⁷ Vedi Allegato A "Trasparenza e certificazione nelle Regioni".

duttivi), in altri casi ancora i dispositivi di validazione sono stati attivati “ad hoc” e resi funzionanti per tutti i percorsi e le filiere del sistema della formazione professionale (ad es. in Valle d’Aosta).

Un caso particolarmente interessante in questo panorama di prassi, riguarda la validazione delle competenze acquisite durante il servizio civile. Nel 2002 è stato emanato il Decreto Legislativo 72/2002 in cui si evidenziava la necessità di “*inserimento nel mondo del lavoro e di riconoscimento di crediti formativi*” per i volontari nel Servizio Civile Nazionale¹⁸. Tale decreto è stato recepito formalmente dall’Ufficio del Servizio Civile Nazionale e alcune Regioni lo hanno adottato (Emilia Romagna, Piemonte, Lombardia, Toscana, Marche) stabilendo protocolli d’intesa con l’Università o adottando dispositivi operativi di validazione e dichiarazione delle competenze acquisite dai volontari (Emilia Romagna).

Tuttavia, ancora una volta, un elemento di criticità del processo di attivazione ed implementazione del dispositivo si è rilevato essere quello costituito dalla impossibilità attuale di coordinare e regolare in modo centrale il processo di attuazione del decreto, che è quindi stato recepito con modalità, tempi e approcci differenti dalle diverse realtà regionali.

In sintesi, possiamo affermare che in Italia la questione della validazione degli apprendimenti non formali e informali si trova in questo momento in una fase decisiva. Le sollecitazioni dell’Unione Europea e le esigenze sempre più pressanti date dall’evoluzione del nostro sistema di istruzione e formazione, rendono infatti imprescindibile affrontare la questione di un dispositivo quadro di natura istituzionale che consenta in modo condiviso la validazione degli apprendimenti non formali e informali. Tale dispositivo, ispirandosi ai principi europei, dovrebbe assicurare:

- **legittimità:** garantire la omogeneità delle prassi e delle attestazioni che vengono rilasciate, rispondendo all’esigenza di facilitare gli individui nell’accesso al sistema dell’Education e al Mercato del Lavoro;
- **affidabilità e validità:** garantire processi, sistemi e strumenti di valutazione trasparenti e funzionanti attraverso l’esercizio di specifiche regole e prescrizioni formali;
- **condivisione e traducibilità:** utilizzare procedure leggibili e traducibili da tutti i sistemi facendo ricorso principalmente a riferimenti comuni di carattere metodologico e procedurale ad esso afferibili in modo trasversale.

¹⁸ Decreto Legislativo 77/2002, art. 13 comma 3.

APPROCCI ED ESPERIENZE DI VALIDAZIONE NEI PAESI DELL'UE

Nonostante la costante attenzione delle istituzioni europee al tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali, l'evoluzione delle politiche e delle pratiche rilevanti nei diversi paesi appare, al momento attuale, assai differenziata ed eterogenea.

L'*European Inventory of Validation of non formal and informal learning*¹⁹, pubblicato nel settembre 2005 dalla DG Istruzione e Cultura della Commissione Europea, presenta, a questo proposito lo stato dell'arte dei paesi comunitari sul tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali, evidenziando differenze, stadi di avanzamento, best practices e tendenze future.

Ne emerge che complessivamente tutti i paesi dell'Unione Europea, includendo quelli attualmente candidati, stanno in qualche misura affrontando il tema del *lifelong learning* mettendo in campo normative o dispositivi appropriati a garantire agli individui l'accesso ai percorsi formali di

¹⁹ ECOTEC, *European Inventory on Validation of non formal and informal learning. A final report to DG Education & Culture of the European Commission*, Brussels, September 2005.

istruzione e formazione e la valorizzazione delle competenze comunque e ovunque apprese.

Tuttavia, se in alcuni paesi sono stati definiti ed elaborati sistemi quadro istituzionali di validazione a carattere nazionale (Francia, Norvegia, Portogallo, Olanda, Regno Unito, Finlandia), in altri contesti si stanno sperimentando azioni e progetti che preludono a una riflessione istituzionale e politica sul tema e che rimandano ad un momento futuro la definizione di metodologie e dispositivi condivisi unitariamente.

Ciò conferma ulteriormente come il tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali non si esaurisca in una mera riflessione di carattere tecnico e metodologico, ma chiami in causa le strategie e le politiche dei governi e dei sistemi istituzionali che regolano e gestiscono le dinamiche sociali ed economiche di un paese. Quanto più la dimensione politico-istituzionale è in grado, per diversi motivi, di sintonizzarsi in modo strutturale e concreto sul tema della valorizzazione e sviluppo degli individui, tanto più si affermano sistemi e modelli di regolazione e riconoscimento istituzionale delle competenze indipendentemente dal contesto in cui sono state apprese.

Per documentare questo fenomeno evolutivo in modo puntuale, presentiamo di seguito un quadro dettagliato degli approcci e delle esperienze in atto nei paesi dell'Unione Europea, utilizzando in molta parte i dati che l'*European Inventory of Validation of non formal and informal learning*²⁰ ci restituisce e provando ad individuare alcuni stadi di maturazione del tema nei diversi paesi; dalle realtà più attrezzate ed avanzate (dal punto di vista normativo ed istituzionale) a quelle che si trovano ancora ad uno stadio di elaborazione e pianificazione strategica.

Oltre alla articolazione dei diversi livelli di maturazione, l'illustrazione dei casi è organizzata anche per temi e categorie di prassi. Infatti, per ognuno dei paesi e conformemente all'impostazione dell'*European Inventory*, verranno trattati separatamente:

- il quadro normativo e istituzionale e gli impatti sul sistema dell'*Education*. Si fa riferimento al livello di formalizzazione e istituzionalizzazione del tema all'interno dei diversi contesti nazionali e il loro impatto sulle prassi di validazione del Sistema di istruzione e formazione (procedure e dispositivi che i sistemi di istruzione e formazione hanno messo a punto per il riconoscimento di crediti o per il conseguimento di titoli o qualifiche a livello formale o sperimentale);

²⁰ ECOTEC, *European Inventory on Validation of non formal and informal learning. A final report to DG Education & Culture of the European Commission*, Brussels, September 2005.

- le prassi di validazione del Sistema del lavoro e delle imprese. Si fa riferimento alle procedure, alle best practices, ai progetti e alle sperimentazioni che il sistema del lavoro e delle imprese hanno attivato per valutare e validare le competenze acquisite a livello non formale e informale nel contesto di lavoro;
- le prassi di validazione del Terzo Settore. Si individuano esperienze significative di validazione nell'ambito delle organizzazioni no profit, della cultura, dell'assistenza, del volontariato e del privato sociale.

2.1 APPROCCI NORMATIVI E ISTITUZIONALI

Una prima dimensione da analizzare per comprendere lo stadio di evoluzione delle diverse realtà europee in tema di validazione di apprendimenti non formali e informali è quella relativa alla posizione del sistema pubblico o istituzionale, intendendo con questo termine gli organismi amministrativi centrali (Ministeri) e locali (Amministrazioni regionali, lander, municipalità) che, a vario titolo e con competenze e funzioni differenti, si occupano di normare e legittimare i processi di validazione degli apprendimenti.

Dalle esperienze segnalate e raccolte all'interno dell'*Inventario Europeo* si evidenzia che quasi tutti i paesi hanno attivato o stanno attivando un quadro normativo riferibile alla validazione degli apprendimenti non formali e informali, spesso collegato alla riforma del sistema di istruzione e formazione o allo sviluppo della formazione continua o del sistema universitario e dell'istruzione secondaria.

2.1.1 I paesi in fase di sperimentazione (Bulgaria, Cipro, Estonia, Grecia, Lettonia, Polonia, Romania, Slovacchia e Ungheria)

In alcuni paesi europei la validazione degli apprendimenti viene citata all'interno di una legge o di un atto di riforma nazionale con valenza strategica e politica generale e riferibile al sistema del lavoro e dell'istruzione nel suo complesso. In questo caso la legge prepara azioni e strategie concrete di definizione ed implementazione operativa di modelli e sistemi che si trovano ancora allo stato larvale e presuppone l'attivazione successiva di leggi e normative più specifiche sul tema²¹.

Tali strategie generali e di indirizzo producono nel sistema dell'education, studi, analisi, progetti e iniziative sperimentali, spesso non accompagnate da atti formali, finalizzate a verificare la praticabilità delle strategie espresse e il livello di ricettività delle istituzioni, dei cittadini e della società civile ed economica.

Tra i paesi che hanno definito strategie programmatiche e hanno avviato studi di campo, analisi e iniziative sperimentali (spesso in specifiche regioni, enti e istituzioni) in attesa di mettere a sistema modelli e processi, vi sono **Bulgaria, Cipro, Estonia, Grecia, Lettonia, Polonia, Romania, Slovacchia e Ungheria**.

²¹ È interessante notare che la maggioranza dei paesi che hanno espresso politiche e orientamenti generali sul tema a cui seguono frequentemente progetti e iniziative sperimentali, sono quelli dell'Est europeo, da pochi anni aperti ai temi del lifelong learning e alle sollecitazioni della Unione europea.

BULGARIA

2.1
*Approcci
normativi e
istituzionali*

La Bulgaria ha una grande tradizione, che risale al 1878, relativa all'educazione e formazione degli adulti. La riforma dell'istruzione del 1924 ha suddiviso la formazione professionale in scuola secondaria, professionale e di aggiornamento per i lavoratori occupati in specifici settori produttivi che non potevano frequentare i corsi tradizionali. Si è dunque pensato di erogare la formazione serale e domenicale al fine di agevolare l'apprendimento degli adulti anche attraverso l'accesso a sale di lettura e biblioteche. Dal 1944 al 1989 l'educazione degli adulti ha acquisito ancora più importanza e si è assistito alla moltiplicazione di agenzie formative che offrivano formazione in molteplici forme, anche per corrispondenza, con il fine di specializzare le persone su specifiche competenze lavorative.

Tutte le iniziative, in tal senso, sono state progettate dal Ministero dell'Istruzione e governate e coordinate dal Ministero del Lavoro.

Dal 1989 le autorità bulgare sono tese a garantire lo sviluppo del sistema di istruzione e formazione e, contemporaneamente, la professionalizzazione della popolazione. Il nuovo disegno legislativo relativo alla formazione degli adulti si è focalizzato sullo sviluppo di azioni formative per disoccupati, sull'inserimento della formazione continua come segmento del sistema istituzionale di istruzione e sulla promozione di un approccio in grado di valorizzare gli apprendimenti non formali e informali anche attraverso la ridefinizione del sistema nazionale di qualifiche.

L'*Atto per la Promozione dell'Occupazione* del 2002, è finalizzato espressamente allo sviluppo di programmi e misure per il *lifelong learning* e destinato a lavoratori e disoccupati. Coerente con questo Atto è il *Piano di Sviluppo Economico Nazionale* (2002-2006), documento strategico fondamentale relativamente al tema trattato. Il Piano include, infatti, uno specifico Programma Operativo per lo sviluppo delle risorse umane che ha, tra i suoi principali obiettivi, quello di incrementare l'occupazione attraverso la flessibilizzazione dell'offerta di lavoro, l'incoraggiamento dell'auto-imprenditoria, l'integrazione dei ceti sociali più svantaggiati. Un ulteriore indirizzo strategico, in questo senso, è la promozione della mobilità europea, il *mutual trust* e la trasparenza dei titoli e delle qualifiche attraverso l'introduzione dell'ECTS e del Supplemento al Diploma. Le strategie e le politiche espresse dal governo bulgaro hanno trovato attuazione, in primo luogo, nella creazione del NAVET (Agenzia Nazionale per l'istruzione e la formazione professionale) emanata dal Consiglio dei Ministri a supporto del Ministero dell'Istruzione che ha attivato alcuni progetti sperimentali:

2.1
*Approcci
normativi e
istituzionali*

- *Verifica delle competenze nel sistema ICT.*
Il 50% delle attività formative dei centri di educazione e formazione continua all'interno delle Università è finalizzato all'acquisizione di competenze del settore ICT. Il NAVET supporta il processo di validazione delle competenze non formali e informali definendo gli standard e le procedure per i processi di validazione e accreditamento, le procedure in uso presso le agenzie formative, gli obiettivi e oggetti per le ricerche e il monitoraggio di settore.
- *Sperimentazione di un sistema di qualifiche professionali.*
Nel maggio 2001 il NAVET ha predisposto una lista di 172 professioni obiettivo per la formazione professionale basate sulla classificazione ISCED 97 a cui sono state associate le Qualifiche Nazionali del Ministero del Lavoro con i rispettivi standard (in parte prodotti attraverso il progetto PHARE iniziato nel 1996 in cui sono stati definiti standard e progetti modulari per 25 professioni).
Il Servizio Nazionale per l'Impiego (NES), afferente al Ministero del Lavoro, è l'organismo preposto alla definizione della metodologia per stabilire gli standard nazionali della formazione professionale. Un gruppo di esperti, provenienti dai diversi ministeri, dalle associazioni datoriali e da quelle sindacali, è stato incaricato di lavorare sugli standard di tre aree professionali. Questi standard sono stati poi sperimentati sul campo. I risultati della sperimentazione hanno determinato la formalizzazione degli standard nelle tre aree prese a riferimento e sono state individuate altre aree presso cui svolgere la stessa attività di standardizzazione.

CIPRO

Il tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali ha, in questo paese, una notevole rilevanza. Malgrado ciò, tuttavia, non sono state implementate e attivate iniziative significative in tal senso anche se è in corso un dibattito molto acceso sul ruolo delle istituzioni e del sistema produttivo. La spinta riformatrice in direzione del lifelong learning si è focalizzata su uno studio preliminare alla definizione degli standard di qualifica nazionali e su alcuni progetti europei finalizzati alla sperimentazione di metodologie e procedure di validazione degli apprendimenti indipendentemente da come sono stati acquisiti.

- *Studio di fattibilità sul Sistema Nazionale di Qualificazione.*
L'Autorità per lo Sviluppo delle risorse umane (HRDA) è l'organismo nazionale responsabile dello sviluppo delle persone e della loro forma-

zione. Esso opera dal 1979 e al suo interno sono presenti rappresentanze del Governo, associazioni datoriali e sindacali. L'HRDA pone notevole importanza sull'analisi della domanda, sul matching tra domanda e offerta di lavoro e sull'analisi dei fabbisogni dei lavoratori.

Relativamente alla validazione degli apprendimenti non formali e informali, una legge divenuta effettiva il 1° novembre 1999, introduce gli standard delle qualifiche professionali e assegna all'HRDA la responsabilità di:

- definire gli standard per ogni categoria professionale;
- supervisionare gli esami di qualifica;
- formalizzare le certificazioni.

L'implementazione dei risultati del lavoro dell'HRDA non è ancora stata avviata. L'HRDA ha tuttavia commissionato uno studio, completato nell'Agosto del 2004, finalizzato a definire quali sistemi e strutture possono essere attivate per realizzare processi di validazione delle competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali e informali. Le linee guida per la definizione degli standard di qualificazione prendono spunto dal sistema inglese e sono basate sulle competenze indipendentemente dal contesto in cui sono state acquisite.

- *Sperimentazione di dispositivi attraverso Progetti europei.*

Cipro ha partecipato e sta partecipando ad un numero significativo di progetti europei sul tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali. Tra questi si ricorda il progetto Lenoardo Diaplus finalizzato alla produzione di strumenti per lo sviluppo di carriere individuali nel campo dell'ICT valorizzando gli apprendimenti ovunque appresi. Nel periodo 2004-2006, inoltre, sono stati finanziati con il FSE tre progetti connessi al tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali e che sono stati sviluppati in accordo con i servizi pubblici per l'impiego, che hanno coinvolto donne espulse dal mercato del lavoro, giovani diplomati e persone disoccupate. Tutti i progetti si sono posti l'obiettivo di accompagnare al lavoro i beneficiari attraverso processi di assessment finalizzati a valorizzare apprendimenti non formali e informali funzionali ad un re-impiego nel mercato del lavoro o ad un ingresso nel percorso di istruzione istituzionale per il conseguimento di un titolo formale.

ESTONIA

L'Estonia sta vivendo un intenso periodo di riforme a livello politico, sociale, economico e culturale. L'Atto sulle Università e Alta formazione

e l'Atto sulle Istituzioni Educative sono azioni legislative recenti finalizzate ad accreditare gli apprendimenti di base e non formali (APEL) nei curricula di studi. La rapida evoluzione del mercato del lavoro ha portato da un lato all'accrescimento dell'importanza delle qualifiche istituzionali e dall'altro ad una maggiore valorizzazione dell'esperienza rispetto ai titoli di laurea.

- *Attivazione del Sistema APEL.*

A seguito della dichiarazione di Bologna (2001) le Università estoni hanno attivato un processo di accreditamento delle competenze di base acquisite in contesti formali che ha portato nel 2003, a seguito della riforma universitaria, il riconoscimento del 50% del curriculum ottenuto attraverso l'APEL. Attualmente l'attenzione è rivolta maggiormente verso la validazione degli apprendimenti formali piuttosto che su quella degli apprendimenti non formali e informali.

L'Università di Tartu è stata la prima in Estonia a sperimentare ed adottare l'APEL all'interno del proprio percorso di studi. L'accREDITAMENTO di una sola materia di studio viene affidato ad un insegnante preposto mentre il riconoscimento di almeno 5 crediti e la validazione per il conseguimento di un titolo sono attività sottoposte alla commissione universitaria.

L'*assessment* avviene attraverso la compilazione di un portfolio, la presentazione di evidenze formali ed una intervista.

- *Sperimentazione della Strategia per il lifelong learning.*

Nel 2001 il Ministero dell'Istruzione ha nominato un gruppo di esperti (formato da funzionari pubblici, referenti di grandi imprese e sindacati) incaricato di sviluppare la strategia estone per il lifelong learning. Il sistema di formazione degli adulti, finanziato dal FSE ha, tra i suoi obiettivi prioritari, quello di accreditare le esperienze lavorative e le competenze di base. Le priorità nazionali riferite all'educazione degli adulti per il 2004-2006 sono:

- garantire agli adulti un accesso più agevole nel sistema del *lifelong learning*, con particolare attenzione ai *drop out*;
- sviluppare un sistema di counselling per adulti finalizzato ad informare e ad accompagnare al lavoro;
- sviluppare un sistema di APEL;
- incentivare le imprese che favoriscano la formazione e l'aggiornamento dei propri dipendenti;
- favorire la formazione *on the job*.

GRECIA

In Grecia sono presenti limitate esperienze di validazione degli apprendimenti non formali e informali. La recente *Legge 3191/2003* afferente alla riforma del sistema della formazione iniziale e continua, ha tuttavia avviato la discussione sul tema.

La legge prevede la razionalizzazione dei sistemi di istruzione e formazione professionale, l'attivazione di reti con il mercato del lavoro e con gli attori significativi che a vario titolo operano nel sistema attraverso l'attivazione di un sistema nazionale di coordinamento (ESSEEKA).

Il sistema educativo e formativo greco è caratterizzato da un'elevata autoreferenzialità dei diversi sistemi a cui corrispondono Ministeri differenti (per es. la formazione continua dipende dal Ministero del lavoro) e la nuova legge intende rendere più integrato e flessibile il sistema.

Un organismo che sta iniziando a discutere e ad operare in merito alla validazione degli apprendimenti è il Centro Nazionale di Accreditamento delle Agenzie Formative e di definizione dei servizi di supporto (EKEPIS) creato attraverso la legge 2469/1997, con il compito di gestire il processo di accreditamento delle agenzie formative e dei formatori. Attualmente EKEPIS sta sviluppando un sistema per la standardizzazione dei corsi di formazione e per la verifica delle competenze delle persone iscritte ai corsi.

Le strategie istituzionali greche hanno avuto forti impatti sul sistema dell'education, attraverso specifiche sperimentazioni e progetti innovativi. Tra questi si segnalano specificamente:

- *Sistema di assessment per la certificazione delle competenze linguistiche.*

Il Ministero dell'Istruzione ha recentemente attivato (2003) un sistema di assessment sommativo per validare e certificare le competenze linguistiche (Inglese, Francese, Tedesco, Italiano) acquisite all'interno di contesti non formali e in grado di rilasciare un Certificato di Competenze linguistiche. Le regole di assessment sono rese trasparenti attraverso la comunicazione delle stesse su Internet e presso le Agenzie competenti. Contenuti e struttura del dispositivo di certificazione sono accessibili per discenti, insegnanti ed imprese (che riconoscono il certificato al momento dell'assunzione). Il sistema di valutazione è strutturato su diversi livelli di utilizzo della lingua.

- *Progetti Europei per la sperimentazione di dispositivi di validazione*
In funzione di una futura implementazione di sistemi e modelli istituzionalizzati di validazione degli apprendimenti non formali e informali, sono stati attivati numerosi progetti europei sul tema. Di seguito menzioniamo i più significativi:

Progetto Equal Espartakos

Progetto coordinato dall'Associazione Ellenica di Management si propone di costruire un portfolio di competenze per agevolare la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel settore dell'informatica, della logistica e della ricezione alberghiera. Il progetto si è strutturato in fasi successive. I lavoratori compilano una check list di competenze mentre l'imprenditore attesta che il lavoratore ha sviluppato determinate competenze sul lavoro o ha frequentato specifici corsi di aggiornamento e specializzazione. In relazione alle competenze dichiarate dal lavoratore, esso viene indirizzato a una specifica parte di programma formativo.

Progetto Equal Prooptiki

Progetto coordinato dall'European Profiles è rivolto alle popolazioni provenienti dall'ex Unione Sovietica con scarsa qualificazione, che necessitano di validare le competenze apprese in contesti non formali e informali e nei contesti di lavoro.

Progetto Leonardo Epo

Progetto coordinato dalle Poste Elleniche e dai Centri per la formazione continua e dall'Organizzazione per l'Istruzione e la Formazione professionale che si propone di sviluppare la figura professionale del postino valida per tutti i paesi europei. La figura prevede 15 livelli di professionalità a cui corrisponde la validazione degli apprendimenti non formali per il riconoscimento dei crediti formativi.

LETTONIA

Dal 1991, anno in cui la Lettonia ha acquisito l'indipendenza, si è assistito ad un notevole cambiamento nel sistema educativo e formativo. Attualmente il sistema si muove senza un quadro legislativo definito e quindi opera nell'ambito di sperimentazioni e iniziative isolate.

Dai primi anni '90 il paese ha legiferato in materia di istruzione iniziale e superiore ma non in materia di formazione continua.

Nei programmi ministeriali dei prossimi anni si prevede la possibilità per gli adulti di usufruire di un sistema formativo orientato al *lifelong learning* e specificamente finalizzato a promuovere l'inclusione di differenti gruppi sociali nel sistema educativo anche attraverso percorsi modulari e individualizzati, creare un sistema di crediti formativi che permetta il passaggio tra sistemi, valorizzare gli apprendimenti acquisiti in contesti diversi da quelli istituzionali.

Come abbiamo detto, tuttavia, allo stato attuale, le iniziative in atto nel paese sono a carattere sperimentale e circoscritto al fine di promuovere le condizioni per azioni legislative più decise. Le iniziative sono le seguenti:

- *Formazione del personale del settore educativo.*
La legge sull'istruzione del 2003 prevede che coloro che operano nel settore educativo (ad eccezione delle strutture di alta formazione) possono aggiornarsi e specializzarsi attraverso alta formazione o auto-formazione per un numero di ore stabilito e sulla base di specifici moduli formativi²².
- *Verifica e certificazione delle competenze linguistiche.*
La legge sulla giustizia del 2000 ha reso obbligatorio l'uso della lingua nazionale in tutti i contesti e in tutte le aree del paese. A seguito di questa direttiva è stato necessario verificare il possesso delle competenze linguistiche da parte dei cittadini al livello richiesto²³.

POLONIA

In Polonia non esiste un sistema formalizzato di validazione degli apprendimenti non formali e informali ma esistono molti elementi perché tale processo si realizzi in tempi brevi. Il sistema della formazione continua si sta sostanzialmente trasformando e sul territorio si realizzano esperienze significative in tal senso, frequentemente supportate da finanziamenti europei e connesse alla rete europea di progetti sul tema.

Si individuano alcune azioni sistematizzate e formalizzate sul tema.

- *Meccanismi di Assessment e Certificazione nell'IVET e CVT.*
Dal 1999 i titoli dell'istruzione professionale sono separati dall'acquisizione delle qualifiche professionali per cui il sistema permette ai diplomati di continuare il loro percorso di studi superiori senza dover

²² In tale percorso è possibile accreditare competenze di base e capacità maturate dall'esperienza nel settore. Ciascun insegnante può mostrare evidenze documentali comprovanti la sua esperienza che verranno valutate da una Commissione per la Certificazione (operante in nome del Ministero dell'Istruzione e delle parti sociali) che individuerà gli eventuali crediti formativi. Al termine del processo gli insegnanti ottengono un certificato di qualifica. A tale certificato non corrisponde un incentivo economico ma l'acquisizione di un titolo e il diritto di lavorare nei sistemi educativi.

²³ La validazione è stata affidata al Centro Nazionale per la Lingua (Valsts valodas centrs) ed è stata suddivisa in tre parti: un'intervista in cui la commissione valuta le capacità dialogiche del candidato e definisce il livello di conoscenza della lingua, un esame delle competenze di lettura, un esame delle competenze di scrittura. Al termine dell'esame la persona riceve un certificato linguistico riferito allo specifico livello di conoscenza. Quora il livello sia insufficiente, la persona dovrà partecipare ad un corso specifico.

obbligatoriamente aver partecipato ad un esame professionale. La responsabilità di gestire la valutazione e gli esami è affidata, dopo la Riforma, ad una Commissione Regionale d'Esame dipendente dal Ministero dell'istruzione che combina insieme un assessment interno ed esterno. Nell'esame di maturità l'esame si basa sulla valutazione di competenze in base a standard definiti sulla base delle richieste del mercato del lavoro e del sistema educativo. I titoli di apprendista e artigiano sono invece acquisiti attraverso un esame gestito dalle Camere per l'artigianato che si basa su specifici standard definiti per 73 professioni. Il sistema di formazione continua funziona sia all'interno che all'esterno del sistema istituzionale e gli esami esterni confermano che l'acquisizione di una qualifica professionale rappresenta il tramite per collegare il sistema di istruzione con quello della formazione continua e per la costruzione di un sistema di validazione degli apprendimenti non formali e informali. Il sistema scolastico permette agli adulti di rientrare in percorsi scolastici precedentemente interrotti anche attraverso esami esterni.

Il conseguimento di una qualifica professionale non richiede il completamento del percorso scolastico e può essere ottenuta anche al di fuori del sistema formale o sul lavoro attraverso la frequenza a corsi, seminari, workshop, training on the job, apprendistato forniti dalle imprese, dai centri di formazione ma anche dalle scuole. Le qualifiche ottenute fuori dal sistema scolastico possono essere validate attraverso esami organizzati da specifiche commissioni istituzionali che possono essere costituite dalle associazioni di categoria (Camera dell'artigianato).

I Centri per la formazione continua offrono percorsi formativi per gli adulti dentro e fuori l'apprendimento scolastico formale e contribuiscono alla definizione dei curricula per gli adulti. L'atto del giugno 2003 sul sistema di istruzione ha introdotto l'accreditamento degli enti che offrono educazione continua definendo strutture e modalità operative e sottolineando la permeabilità tra scuola e sistema esterno.

- *Sviluppo di un Sistema di Qualificazione.*

Pur non esistendo ancora un sistema formalizzato e unitario, sono già attivi alcuni elementi del dispositivo quali la struttura dell'esame finale, l'integrazione con i sistemi del lavoro e alcuni strumenti di raccolta e documentazione delle evidenze. Nel 1998 è stata definita una metodologia di base per definire gli standard delle qualifiche professionali. In questa fase sperimentale sono state progettate 8 qualifiche a cui nel 2003 ne sono state aggiunte ulteriori 40. La Strategia di sviluppo per la formazione continua elaborata nel 2003 parte dall'assunto che tutti i cittadini possano accedere a percorsi di formazione con-

tinua in modo da aumentare la propria occupabilità. Il processo di riferimento è quello di sviluppare un sistema di verifica, conferma e validazione delle qualifiche acquisite in qualunque ambito di apprendimento, prendendo a riferimento gli standard di qualifica come elemento di qualità del sistema. La definizione del Sistema Nazionale di Qualificazione è un obiettivo prioritario per la Strategia del 2010 anche se non esiste ancora un organismo istituzionale preposto allo scopo.

- *Verifica delle qualifiche per la mobilità europea.*

Il governo polacco ha sviluppato azioni per la diffusione del concetto di trasparenza europea e in particolare la diffusione del *Diploma Supplement*. Inoltre, pur non essendo obbligatorio, le università polacche utilizzano un sistema di trasferimento dei crediti fondato sull'accumulazione del periodo di studio e basato sull'*European Credit Transfer System (ECTS)*.

- *Azioni istituzionali per la guida alle professioni e allo sviluppo di carriera.*

Esistono diverse esperienze di counselling e orientamento per lo sviluppo di progetti occupazionali e percorsi di carriera sia per i giovani studenti che per gli adulti. Gli Uffici del lavoro (*Voivodship*) analizzano l'esperienza individuale e le competenze comunque e ovunque acquisite utilizzando il modello francese del *bilan de compétences*.

Nell'ambito di questo sistema è stato prodotto il software *Eurorecord* che mette in relazione bisogni formativi e di sviluppo individuale con i fabbisogni delle imprese, definendo un piano di sviluppo e una strategia professionale individuale permettendo così di gestire lo sviluppo di carriera degli individui.

ROMANIA

La Romania ha adottato una politica nazionale di *lifelong learning* ed ha concretamente attivato un percorso di riflessione e confronto per la sua implementazione comprendendo, in tal senso, anche le politiche di validazione degli apprendimenti non formali e informali. Questo paese ha una lunga tradizione nel campo dell'educazione su tutto l'arco della vita e particolarmente nell'ambito della formazione degli adulti. Il Ministero del Lavoro e della Solidarietà Sociale, il Ministero della Cultura e il Ministero dell'Istruzione e della Ricerca hanno creato agenzie specializzate e dipartimenti istituzionali finalizzati allo sviluppo delle azioni per il *lifelong learning* comprendenti anche alcune procedure di validazione.

Tra i progetti più significativi che intendono avviare una sperimentazione sui temi della validazione degli apprendimenti, segnaliamo:

- **Progetto ROEDUNET.**

Nel 1998 il Centro Nazionale per l'istruzione su tutto l'arco della vita e la formazione a distanza ha sviluppato una strategia affinché i programmi di *lifelong learning* vengano implementati all'interno delle università. Il progetto ROEDUNET ha svolto un'azione di diffusione delle metodologie di e-learning della Commissione Europea all'interno delle agenzie scolastiche rumene.

- **Introduzione della qualifica nei percorsi di apprendistato.**

Il Piano Nazionale del 2002 ha stipulato l'organizzazione di 1070 corsi per 162 imprese ed è stata introdotta la qualifica a seguito di un percorso di apprendistato e formazione sul lavoro.

- **Progetto PHARE per la definizione di un Sistema Nazionale di Qualificazione (NVQ).**

Nel settembre 2003, attraverso un progetto PHARE, è stata proposta la definizione di un *Framework Nazionale per la qualificazione (NQF)* che agevoli la formazione iniziale e continui adottando anche la validazione degli apprendimenti non formali e informali.

SLOVACCHIA

La validazione degli apprendimenti non formali e informali rappresenta un nuovo obiettivo per la politica slovacca. Nel 2004 il Governo Slovacco ha approvato il *Concetto di Lifelong learning nella Repubblica Slovacca* sottolineando l'importanza della certificazione e della formazione per i lavoratori e la necessità di riconsiderare il sistema della certificazione al di fuori dei circuiti educativi istituzionali, prendendo in considerazione anche sistemi di validazione degli apprendimenti non formali e informali. Le proposte definite nel documento per la validazione delle competenze non formali e informali sono differenti: supportare la progettazione modulare, completare il sistema di standard formativi e professionali e delle competenze chiave, elaborare procedure per l'analisi e la valutazione degli apprendimenti non formali e informali coinvolgendo le parti sociali e valorizzando i processi di counseling e placement.

Il *Programma Operativo Settoriale per le Risorse Umane (2004)* ha definito il processo di elaborazione di una classificazione nazionale delle professioni e conseguentemente di standard formativi in collaborazione con parti sociali, istituzioni educative e del mercato del lavoro.

In riferimento alla formazione continua, essa è regolata dall'Atto n° 386/1997. In base a questa normativa la formazione continua viene legittimata come parte significativa del sistema educativo della Repubblica Slovacca e facente parte del sistema del *lifelong learning*. Nell'atto vengono stabilite anche le condizioni e le procedure per l'accREDITAMENTO dei programmi e il rilascio di certificati che ancora non prevedono processi di validazione degli apprendimenti non formali e informali.

Esistono tuttavia progetti e iniziative sperimentali finalizzate alla diffusione dei temi della validazione degli apprendimenti non formali e informali e alla loro valorizzazione nel sistema dell'education.

- *Atto n° 455/1991 - "Small business"*

L'Atto individua e formalizza indicatori specifici di qualificazione per lo svolgimento di attività imprenditoriali regolamentate nel settore della produzione artigianale (edilizia, alimentare ecc.). L'esercizio della professione è condizionato alla presentazione di qualifiche dell'istruzione o della formazione attinenti al settore di riferimento o ancora alla documentazione comprovante tre anni di esperienza sul campo. L'esame di qualificazione è regolato dal Decreto n° 323/2001 ed è finalizzato a verificare le conoscenze teoriche e le capacità pratiche per realizzare le attività associate alla professione attraverso prove scritte, pratiche e orali gestite da una Commissione d'Esame designata dall'amministrazione regionale e comprendente referenti delle parti sociali. Il superamento dell'esame permette all'individuo di esercitare la professione come coloro che hanno ottenuto la qualifica attraverso un percorso di formazione tradizionale. Il ricorso a questo dispositivo è ancora molto limitato (10%) e la maggioranza delle professioni qualificate sono quelle del settore estetico.

- *Decreto n°41/1996 sulle Competenze Professionali e Pedagogiche dello Staff Educativo.*

Il decreto definisce gli indicatori e le procedure per l'ottenimento della qualificazione per gli insegnanti di scuole materne, elementari e superiori a cui corrisponde uno specifico inquadramento funzionale e salariale. La qualificazione può essere ottenuta attraverso la documentazione di studi condotti nell'istruzione tradizionale e attraverso le esperienze di lavoro (almeno 5 anni di insegnamento che sostituiscono la qualifica di 1° livello). Un importante mutamento legislativo ha introdotto 8 regioni autonome con il conseguente trasferimento di competenze, inclusa quella dell'istruzione e della sua struttura e funzionamento.

- *Atto n° 477/2002.*

L'Atto permette di connettere le qualifiche utilizzate nei paesi europei per le professioni regolamentate con quelle esercitate in Slovacchia. Per

alcune professioni la verifica è automatica (medici, architetti, ingegneri, avvocati) che per esercitare in altri paesi o in Slovacchia devono rispondere a specifici test di equiparazione. Per le professioni per le quali non esiste un sistema di standard europeo condiviso, viene valutata l'esperienza professionale (professioni turistiche, estetiche ecc.).

- *Introduzione dell'ECTS e al Diploma Supplement.*

Nel 2002 è stato inoltre introdotto l'ECTS che è attualmente in uso nella quasi totalità delle università e istituti di alta formazione così come il Diploma Supplement, qualora richiesto dagli studenti.

- *Analisi delle professioni in funzione di un Sistema Nazionale di Qualificazione (NVQ).*

Non esiste un framework di qualificazione nazionale relativo alle competenze minime richieste per svolgere una specifica attività. Il Ministero del lavoro ha tuttavia analizzato 470 professioni di cui sono state definite le caratteristiche occupazionali da condividere con il sistema tripartito.

UNGHERIA

In Ungheria il tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali è in via di sviluppo e definizione. Nell'*Adult Training Act* del 2001 gli adulti che iniziano un'attività formativa possono richiedere di essere sottoposti ad un assessment preliminare finalizzato a testare il loro livello di competenze il cui esito deve essere tenuto in considerazione dall'agenzia formativa. L'Atto comprende una sezione specifica sul tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali anche se non ci sono ancora state azioni realizzative in proposito soprattutto a causa della mancanza di accordi con il sistema imprenditoriale. La ridotta diffusione e condivisione di questi temi con il sistema produttivo ha determinato la diffusione di sperimentazioni e iniziative progettuali per la verifica dell'applicabilità del sistema.

- *Progetto ORACLE.*

Il progetto, composto da azioni inserite nei programmi *Socrate*, *Leonardo* e *Youth Programme* e sviluppato da diversi paesi europei (Portogallo, Italia e Irlanda), è finalizzato alla costruzione di un sistema di accumulazione e trasferimento di crediti formativi per il *lifelong learning*. Ciascun attore è incaricato di coinvolgere i referenti istituzionali e socio-economici locali. Il progetto intende identificare e definire le competenze tacite, le capacità implicite e le abilità latenti con particolare attenzione alla validazione degli apprendimenti non formali e

informali per trasferire sistemi di accreditamento delle competenze nel mercato del lavoro europeo al fine dell'inclusione sociale.

- *Analisi del lavoro e delle professioni.*

Il piano di sviluppo nazionale prevede specifiche azioni per la riduzione del gap con gli altri paesi europei nel periodo 2004-2006. Tra le azioni previste, il programma di sviluppo delle risorse umane prevede l'analisi e la descrizione del lavoro, delle professioni (in termini di competenze e attività) e dei percorsi modulari necessari a formarle. Sono previsti anche dispositivi di assessment e valutazione per misurare il livello di padronanza delle competenze stesse. Riguardo ad alcune specifiche professioni è prevista la possibilità, per i cittadini, di sostenere un esame professionale attraverso la valutazione di apprendimenti non formali e informali e la compilazione di un Portfolio delle competenze.

2.1.2 I sistemi formalizzati per segmenti (Austria, Repubblica Ceca, Germania, Islanda, Italia, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Malta e Svezia)

Oltre ai paesi che hanno avviato una profonda riflessione sul tema del *lifelong learning* e della validazione degli apprendimenti non formali e informali attivando analisi, studi, ricerche e sperimentazioni in tal senso, si evidenzia un cospicuo numero di paesi europei che hanno sistematizzato specifici dispositivi e modelli finalizzati alla certificazione e al riconoscimento di competenze acquisite in contesti differenti da quelli formali. In questo caso le esperienze dei differenti contesti nazionali sono state formalizzate e legittimate da una norma o da un atto formale che ha regolato una parte del sistema dell'education comprendendo al suo interno specifici dispositivi di validazione.

Tra i paesi che hanno formalizzato e normato parti del sistema, si segnalano **Austria, Repubblica Ceca, Germania, Islanda, Italia, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Malta e Svezia.**

AUSTRIA

La discussione e gli interventi progettuali e metodologici in tema di validazione degli apprendimenti non formali e informali è ancora in uno stadio di sviluppo ed evoluzione. Oltre a non essere presenti competenze adeguate per sviluppare e promuovere iniziative sul tema, il sistema duale della formazione professionale attivo nel paese (che si fonda sull'integrazione della formazione scolastica di base con l'apprendimento in

azienda) ha ridotto fortemente l'esigenza di individuare e studiare sistemi per validare gli apprendimenti non formali e informali, anche perché il sistema duale prevede già un forte coinvolgimento delle parti sociali e delle imprese nei processi di formazione, certificazione e riconoscimento delle competenze. La presenza del sistema duale, rende quindi ridondante, per gli stessi attori interessati, l'individuazione e progettazione di altri metodi per validare apprendimenti appresi al di fuori del sistema scolastico e formativo. Infine, l'opinione pubblica austriaca e gli attori sociali e datoriali attribuiscono estrema importanza ai titoli, ai diplomi e alle qualifiche acquisite attraverso i percorsi duali e vedono con scetticismo altre tipologie di certificazioni, incluse quelle che valorizzano apprendimenti non formali e informali. Benché non siano stati promossi, a livello federale e ministeriale, nuovi strumenti, metodologie e processi relativi a dispositivi di validazione degli apprendimenti non formali e informali, si segnala tuttavia un numero consistente di atti pubblici che permettono il riconoscimento di competenze acquisite attraverso significative esperienze di lavoro, finalizzato all'accesso ai percorsi di formazione professionale ed istruzione anche universitaria. Le procedure di riconoscimento sono contestuali alla partecipazione a sessioni di esami organizzate e strutturate all'interno del sistema di istruzione e formazione professionale.

- *Accesso alla formazione professionale (e al sistema duale).*

Attraverso gli atti formali prodotti a partire dal 2001, ossia il “*Berufsausbildungsgesetz*” e il “*Gewerbeordnung*”, i cittadini che hanno acquisito competenze attraverso percorsi di apprendimento non formale e che desiderano accedere agli esami di apprendistato, possono presentare richiesta purché abbiano compiuto 18 anni e siano in grado di dimostrare che le competenze da esaminare sono state acquisite sul campo anche attraverso la partecipazione a programmi di formazione continua o *on the job*²⁴.

Qualora il soggetto non sia in grado di presentare attestazioni formali della sua esperienza di lavoro, può richiedere di essere sottoposto ad

²⁴ Qualora il candidato non possieda le competenze necessarie per accedere all'esame, gli sarà consigliata una formazione aggiuntiva (in apprendistato) in cui, tuttavia, l'esperienza acquisita sul lavoro verrà riconosciuta sotto forma di credito formativo fino ai 2/3 della durata complessiva del percorso di apprendistato frequentato. Il metodo di verifica delle competenze acquisite in contesti non formali, per l'acquisizione della qualifica di apprendista, si fonda sul sistema di standard di qualifica definiti a livello nazionale. Dal 2002, (attraverso il “*Gewerbeordnung - Atto per la Regolazione del Lavoro*”), le certificazioni e attestazioni che dimostrino l'esperienza lavorativa dichiarata dal soggetto sono ritenute valide come “certificato di competenze” da presentare ai fini dell'assunzione in settori produttivi in cui i titoli formali rappresentano un requisito d'accesso.

un assessment in modo da certificare le competenze acquisite in contesti non formali. Le competenze acquisite in contesti di apprendimento non formale e informale possono inoltre essere verificate e riconosciute per accedere all'esame di conseguimento del "Matura" (certificato scolastico che consente l'accesso all'Istruzione Superiore) senza bisogno di frequentare le classi preparatorie.

- *Accesso all'Alta formazione e all'Istruzione Superiore.*

Esistono diverse procedure formali che prevedono l'accreditamento di competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali e informali per l'accesso all'Istruzione Superiore.

- *Externistenprüfung (esame per privatisti):* le persone che non partecipano ai corsi normali possono accedere comunque agli esami finali. La frequenza a corsi preparatori è consigliata ma non obbligatoria.
- *Berufsreifepfung:* permette a studenti degli Istituti professionali e agli Apprendisti di accedere agli esami di ingresso a percorsi di alta formazione (per universitari, per diplomati e di specializzazione). Il dispositivo, che si contrappone al *Reifepfung* (esame che permette l'accesso all'Università per giovani che hanno frequentato percorsi di studi regolamentari), prevede un esame che può essere svolto gradualmente e individualmente e considera in modo equivalente apprendimenti acquisiti sul lavoro e conoscenze e capacità acquisite attraverso percorsi scolastici tradizionali.
- *Studienberechtigungsprüfung:* garantisce l'accesso a specifiche aree di specializzazione dell'Istruzione Superiore e in particolare prevede l'inserimento soltanto in percorsi di studio correlati all'esperienza di lavoro già acquisita dal soggetto. La preparazione all'esame può essere gestita autonomamente oppure supportata da corsi per adulti organizzati dalle Scuole e dagli Istituti preposti all'Istruzione superiore.

Un caso a parte è quello dell'Università di Scienze Applicate in cui è possibile accedere anche attraverso l'accreditamento di rilevanti esperienze di lavoro abbinate ad esami aggiuntivi verificati e validati dal Consiglio Universitario.

REPUBBLICA CECA

A partire dal 2001, sulla scorta del Memorandum europeo sul *lifelong learning*, le istituzioni Ceche hanno attivato un rilevante numero di documenti sul tema della validazione degli apprendimenti e dell'applicazione

del sistema formativo e scolastico. Il “*Piano di sviluppo a lungo termine dell’educazione*” (2002) evidenzia poi il disequilibrio tra motivazioni formative delle imprese e aspettative individuali e propone alcune misure alternative quali lo sviluppo di un sistema di *counselling* individuale articolato e flessibile, l’attivazione di un sistema di certificazione unitario in grado di validare anche apprendimenti acquisiti in contesti informali e professionali, nonché di un sistema di accreditamento e qualità integrato con il livello regionale e infine la progettazione di un sistema formativo modulare che permetta anche certificazioni parziali.

Nel campo legislativo, il nuovo “*School Act*” (2004) determina un notevole passo in avanti nella creazione di un sistema a rete flessibile per l’istruzione e la formazione nella logica del *lifelong learning* in grado di coinvolgere diversi attori istituzionali e socio-economici. La legge, che è diventata attiva dal 2005, prevede inoltre la verifica delle competenze acquisite in contesti di apprendimento non formale e informale e la possibilità di ottenere qualifiche formali attraverso il riconoscimento di apprendimenti ovunque acquisiti.

Un ulteriore passaggio legislativo, infine, è definito dal “*Programma per l’implementazione della strategia per lo sviluppo delle risorse umane nella Repubblica Ceca*” (2003) in cui è prevista la creazione di un sistema di ricognizione e certificazione degli apprendimenti non formali e informali attraverso la creazione di un gruppo di lavoro composto da istituzioni, associazioni datoriali e sindacali e attori locali. Obiettivi del sistema sono:

- sviluppare un sistema nazionale di qualifiche e un sistema per la ricognizione e la certificazione di competenze acquisite in contesti di apprendimento non formale e informale connesso al sistema di trasparenza europea (ECDL, Europass ecc.);
- creare un’Agenzia Nazionale per la standardizzazione delle qualifiche e l’attivazione di ricerche e piani di monitoraggio sul sistema di formazione continua nel suo complesso.

Le politiche e le strategie ceche sui temi del *lifelong learning* si sono espressi in alcune iniziative sperimentali volte a testare la ricettività del sistema e la sua disponibilità al cambiamento. Segnaliamo le iniziative più interessanti.

- *Verifica dell’apprendimento nel sistema iniziale di istruzione e formazione professionale.*

Il sistema di formazione e istruzione della Repubblica Ceca è caratterizzato da una forte regolamentazione e standardizzazione della formazione iniziale da un lato e da una notevole liberalità, flessibilità e deregolamentazione per quanto riguarda la formazione continua. Il

sistema di istruzione e formazione iniziale è fortemente sviluppato tanto che più dell'80% dei giovani consegue un titolo formale a seguito di un percorso di formazione iniziale. Allo stesso tempo, tuttavia, il sistema offre opportunità limitate di mobilità intrascolastica e di passaggio da un corso all'altro durante gli studi.

Con lo *School Act* del 2004 si introduce il riconoscimento delle competenze di base in caso di inserimento durante il corso di studi e la presenza di Responsabili "Headteachers" in grado di validare gli apprendimenti attraverso l'analisi e la verifica di documentazione appropriata (valevole fino ad un max. di 10 anni). Anche se la ricognizione riguarda gli apprendimenti formali acquisiti in altri contesti scolastici e formativi, il sistema potrebbe essere allargato, con le opportune modifiche, anche al processo di validazione degli apprendimenti non formali e informali. Interessante notare che lo *School Act* prevede la possibilità, per adulti, di inserirsi all'interno di percorsi di formazione e istruzione iniziale. Chiunque abbia raggiunto un titolo di istruzione obbligatoria (9 anni) può essere sottoposto ad un esame individuale per il conseguimento di un titolo superiore strutturato e gestito dal CERMAT (Centro per la valutazione dei risultati educativi). Nei casi in cui l'esame di verifica preveda una prova pratica, il candidato può frequentare un certo numero di ore di formazione specifica. Nel caso in cui la valutazione sia rivolta ad adulti che hanno svolto percorsi di formazione continua, il Responsabile "Headteacher" può "abbonare" la formazione pratica a fronte di una comprovata esperienza professionale dimostrata dal soggetto. L'esame individuale non garantisce l'acquisizione del titolo ma permette di accedere all'esame modulare attinente a tutte le materie di insegnamento per l'acquisizione di un titolo scolastico. L'esame modulare non attiene a standard ben precisi ma si fonda sulle specificità di ciascuna scuola e istituto.

- *Verifica dell'apprendimento nel Sistema della Formazione Continua per il completamento della formazione iniziale.*

La formazione continua ha sofferto a lungo di un'assenza legislativa e istituzionale. Il solo segmento di apprendimento destinato ad adulti che è stato interessato da una specifica attività normativa, è quello relativo al completamento della formazione iniziale da parte di soggetti adulti. Tale formazione viene sviluppata attraverso percorsi formativi organizzati dai servizi per l'impiego e riguarda specifiche qualifiche istituzionali necessarie per svolgere una determinata professione. La formazione continua che si basa su tali qualifiche è considerata alla stregua dei percorsi di istruzione iniziale e presenta una struttura ed un'articolazione flessibile ed adattabile alle esigenze della popolazione

adulta che spesso deve mediare l'obiettivo formativo con impegni professionali e familiari.

- *Verifica dell'apprendimento nel Sistema della Formazione Continua per l'abilitazione ad una professione.*

Spesso, la formazione continua finalizzata all'acquisizione di una qualifica abilitante ad una professione, viene erogata da soggetti ed agenzie appartenenti ai diversi settori produttivi di riferimento. Questo dato si connette fortemente con eventuali processi di accreditamento di apprendimenti acquisiti in contesti non formali che dovrebbero essere regolati dalle agenzie e dalle istituzioni di riferimento. L'acquisizione di una qualifica attraverso la formazione continua richiede, in base al settore e al tipo di professione, la definizione di specifici corsi di studio e talvolta la dichiarazione di specifici anni di esperienza (es. nel caso di carpentieri, estetisti, fotografi ecc. viene richiesta un'esperienza documentata di almeno 6 anni). Chi non possiede una specifica esperienza nel settore ha la possibilità di sostenere l'esame di qualifica presso una delle agenzie accreditate allo scopo.

I corsi di ri-qualificazione sono invece spesso progettati attraverso la collaborazione dei servizi per l'impiego con le agenzie di intermediazione professionale o anche con le imprese e rilasciano certificati con valore nazionale che possono essere rilasciati unicamente dalle agenzie accreditate dal ministero dell'educazione. Un percorso differente è invece quello destinato alla ri-qualificazione o qualificazione di coloro che hanno iniziato un percorso di apprendistato senza concluderlo. In questo caso il Responsabile della formazione potrà analizzare e verificare il percorso di studi effettuato dal candidato e definire le modalità di ampliamento dei gap individuati. Nell'ambito della formazione continua, le imprese e le agenzie formative possono rilasciare certificazioni che, pur non avendo valore formale, vengono riconosciuti nell'ambito internazionale o all'interno di una rete di imprese (per es. ECDL, certificati e attestati Microsoft ecc.).

In Repubblica Ceca la verifica e gli esami di qualifica sono fondati esclusivamente su un processo istituzionale ed accademico basato sulla comparazione di programmi e contenuti didattici. La verifica e l'esame attraverso l'assessment delle competenze ancora non esiste e appare una barriera per la mobilità dei lavoratori in Europa. Attraverso la legge n° 18 del 2004, si è stabilito che i cittadini europei che vogliono esercitare una professione regolamentata in Repubblica Ceca possono sostenere l'esame di qualifica. La gestione del dispositivo è affidata al Ministero dell'Istruzione che coinvolge di volta in volta i ministeri che afferiscono alle diverse professioni regolamentate (per es. il Ministero

della sanità per le professioni mediche, il ministero del commercio per professioni commerciali e collegate all'import-export ecc.). La legge prevede un meccanismo di compensazione che può attuarsi in un periodo di pratica professionale, in un esame o in un processo graduale di avvicinamento alla professione. Quando il processo di verifica riguarda l'accREDITAMENTO di titoli di studio per l'acquisizione di titoli dell'istruzione superiore o dell'alta formazione, interviene il *Czech National Academic Recognition Information Centre (NARIC)* che esamina documentazione ed evidenze formali presentate dal soggetto. In futuro il NARIC avrà il ruolo di gestire la verifica delle competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali e informali.

- ***Sviluppo del Sistema Nazionale di Qualifiche.***

Un significativo progetto in corso sul tema è quello relativo allo “Sviluppo del sistema nazionale di qualifiche”, affidato al Ministero del Lavoro e finalizzato alla creazione di reti tra partners e alla definizione degli aspetti fondativi del sistema (descrizione, definizione, sviluppo e acquisizione). Questo progetto si connette strettamente con il *Sistema Integrato delle Posizioni Tipo (ISTP)* che descrive le attività lavorative necessarie allo svolgimento di una determinata professione, l'esperienza lavorativa richiesta, le competenze e le caratteristiche personali richieste. Ci si aspetta che il sistema sviluppi un sistema nazionale di qualifiche collegato ai fabbisogni espressi dal mercato del lavoro. Un terzo ambito di lavoro è quello relativo alla descrizione dei profili professionali riferibili alla formazione iniziale (IVET) svolto dalle istituzioni in collaborazione con attori sociali e che definisce le competenze necessarie ad assicurare determinate performances lavorative attraverso percorsi formativi.

- ***Attivazione di Uffici del Lavoro (IGCs) e Centri di Bilancio e Diagnosi (BDCs)***

Un ruolo interessante in tema di validazione degli apprendimenti non formali e informali è poi quello giocato dagli Uffici del Lavoro (IGCs) che utilizzano numerosi strumenti e metodologie per accompagnare i cittadini nella ricerca di un lavoro, nella mobilità professionale e nella riconversione lavorativa. Questi uffici rappresentano un luogo di notevole interesse per un possibile sviluppo del tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali poiché utilizzano in modo integrato assessment, diagnosi lavorativa, formazione e ri-qualificazione. Altrettanto interessanti sono i *Balance Diagnostic Centres (BDCs)* creati nel 2000 e che dal 2003 comprendono 2 centri metodologici e 10 centri operativi posizionati presso gli Uffici del Lavoro. I metodi utilizzati sono quelli dell'orientamento e del bilancio di compe-

tenze ancorati alla ricerca di un lavoro. Al termine del percorso il soggetto elabora un Rapporto finale che può essere utilizzato in processi di assunzione e riqualificazione. Essendo una componente essenziale degli Uffici del Lavoro, questi Centri potrebbero avere un ruolo centrale nella validazione degli apprendimenti non formali e informali²⁵.

GERMANIA

In passato, la Germania non ha avuto bisogno di sviluppare sistemi di validazione degli apprendimenti non formali e informali poiché il sistema scolastico e formativo erano in grado di rispondere e fotografare le specificità e le esigenze del mercato del lavoro. Oggi, lo sviluppo tecnologico, i cambiamenti sociali ed economici e l'aumento della competitività conseguente alla globalizzazione determinano innovazioni velocissime e richiedono altrettanto rapide trasformazioni nel sistema delle competenze e delle professioni dei lavoratori. In questo contesto, la validazione degli apprendimenti comunque e ovunque appresi, acquisisce un'importanza cruciale. Quest'ultimo è un fenomeno relativamente recente in Germania. La riforma sull'artigianato "*Handwerksordnung*" per molti anni ha riservato l'accesso all'esame finale di apprendista e maestro artigiano a persone che avevano maturato un'esperienza analoga sul lavoro (*Externenprüfung*) attraverso la partecipazione diretta delle associazioni di categoria agli esami finali. In aggiunta a questo dispositivo di verifica e riconoscimento, sono state recentemente avviate alcune importanti iniziative da parte del Ministero Federale dell'Istruzione e dai Ministeri dell'Istruzione dei Länder per lo sviluppo e la sistematizzazione di dispositivi per la validazione degli apprendimenti non formali e informali.

- *Studio sull'applicazione del Weiterbildungspass - Pass per la formazione continua.*

Si tratta di uno studio, finanziato dal Ministero dell'Istruzione, finalizzato ad analizzare le esperienze di costituzione di passaporti per la

²⁵ Il processo diagnostico e di bilancio di competenze, rivolto a cittadini che abbiano compiuto i 15 anni di età (soprattutto drop out), si sviluppa su tre passaggi successivi: incoraggiamento e ri-motivazione dei soggetti (soprattutto di coloro che hanno maturato insuccessi scolastici e lavorativi) e mappatura della personalità del soggetto e delle sue aspettative professionali; partecipazione ad un corso motivazionale (della durata di un mese) in cui il soggetto individua una possibile opportunità occupazionale; assessment delle competenze individuali per verificare l'adeguatezza del soggetto all'opportunità professionale individuata (qualora si evidenzia un gap di competenze il soggetto può svolgere attività formative o scegliere un'altra soluzione professionale).

formazione, realizzate in 51 regioni all'interno delle scuole, dei centri di formazione professionale, dei servizi per l'impiego e delle imprese. L'analisi è finalizzata a sviluppare un modello nazionale di Pass in grado di individuare, analizzare, documentare e verificare informalmente le competenze acquisite indipendentemente dal contesto di apprendimento. Lo studio ha sottolineato che gli obiettivi delle diverse iniziative di costruzione di un Pass rilevate erano diversi ma nella maggioranza dei casi determinati da esigenze e richieste del mercato del lavoro.

Dal punto di vista individuale, il Pass può favorire la mobilità geografica e la flessibilità mentre a livello sociale può favorire la valorizzazione delle differenze culturali, la diminuzione delle differenze di genere, la valorizzazione delle esperienze professionali. Dal punto di vista delle imprese, il Pass è utile per agevolare la selezione del personale e lo sviluppo delle risorse umane. È previsto un assessment delle competenze che coinvolge l'individuo attraverso un'autovalutazione oppure un soggetto terzo incaricato di validare il processo. Le parti sociali considerano favorevolmente l'adozione di un Pass delle competenze, ritenendo che esso possa rendere trasparente e leggibile la storia formativa e professionale di un individuo, che possa evidenziare aspettative e motivazioni individuali e competenze di base e infine che faciliti la mobilità e renda decodificabili le esperienze maturate. Maggiore diffidenza viene invece attribuita al sistema di assessment esterno che viene svalutato rispetto al sistema di esami e verifiche dell'istruzione e della formazione professionale.

Le esperienze rilevate dal progetto sono molto eterogenee e differenziate e mostrano una notevole destrutturazione dei dispositivi e delle posizioni metodologiche sul tema.

- *Progetto Lernkultur Kompetenzentwicklung (Sviluppo delle competenze come cultura dell'apprendimento).*

Si tratta di un progetto, avviato nel 2001 con conclusione prevista nel 2007, finalizzato ad analizzare lo sviluppo e la sperimentazione di sistemi e dispositivi di formazione continua all'interno di singole imprese e afferenti a specifiche competenze professionali. L'iniziativa si struttura in 200 progetti finalizzati a validare gli apprendimenti informali nell'ambito dell'ICT. Obiettivo del progetto è da un lato quello di verificare la reale corrispondenza delle certificazioni di settore con le esperienze dei lavoratori ed eventualmente di evidenziare metodi alternativi di certificazione, comprese metodologie di validazione di apprendimenti non formali e informali.

2.1
Approcci
normativi e
istituzionali

- *Teilqualifikationen - Accredimento di segmenti di qualifiche.*
Un'indagine condotta nel 1998 ha dimostrato che il 12% dei giovani tra i 20 e i 29 anni non possedevano una qualifica, non avendo completato il percorso scolastico e formativo. Il sistema *Teilqualifikationen* permette di accreditare competenze acquisite attraverso metodologie di apprendimento tradizionali oppure *on the job* in modo da "abbonare" segmenti e parti di percorso formativo necessari per il conseguimento di una qualifica.

- *Reformproject Berufliche Bildung - Identificazione di qualifiche aggiuntive.*

A partire dal 1997 il Ministero dell'Istruzione ha indicato il processo di identificazione di qualifiche aggiuntive come una delle sue priorità istituzionali. Tali qualifiche possono essere utili per le imprese come strumento flessibile per lo sviluppo delle persone e delle competenze, per i giovani possono rappresentare un'opportunità di crescita professionale dopo l'apprendistato. Le qualifiche aggiuntive possono dunque essere settoriali e funzionali alle imprese ma anche finalizzate ad elevare il livello di qualificazione e professionalità. Inoltre possono motivare gli individui a proseguire il percorso di apprendimento in logica di *lifelong learning*.

Attualmente, il 40% delle qualifiche aggiuntive sono relative all'area del linguaggio e della comunicazione nonché alle metodologie di produzione e al management.

ISLANDA

Negli ultimi dieci anni il governo islandese ha posto molta enfasi sul tema del *lifelong learning* e sulla necessità di formalizzare regole trasparenti per l'accesso degli adulti ad attività formative e di qualificazione. La validazione degli apprendimenti è praticata in Islanda già dal 1920. Il *Centro Servizi per l'Istruzione e la Formazione* si occupa dal 2003 dello sviluppo di procedure e metodologie per la validazione degli apprendimenti non formali. In questa direzione sono state sviluppate ed attuate numerose iniziative.

- *Career planning.*

Le Agenzie per l'impiego aggiornano il database nazionale per la ricerca di lavoro e forniscono informazioni sulla formazione individuale istituzionale, sulle possibili *work experiences*, sulle certificazioni e sulle qualificazioni possibili e praticabili.

- *Accreditamento all'istruzione superiore e universitaria.*

I Centri di Istruzione Comunale e i Centri per il *Lifelong Learning* operano per preparare gli adulti a rientrare nel sistema dell'istruzione.

ne e della formazione superiore. Gli adulti vengono valutati in base alle *Linee guida nazionali sul Curriculum* che prevedono che il dirigente scolastico sia responsabile dell'*assessment* delle competenze sia formali che non formali e della loro validazione. Vengono considerati non formali gli apprendimenti che sono stati acquisiti in contesti diversi da quelli istituzionali o sul lavoro. Le scuole e le università mostrano comunque notevoli difficoltà a svolgere l'*assessment* di competenze non formali e informali.

- *Sviluppo di Curricula Individuali.*

Il Ministero dell'Istruzione ha attivato specifici Centri di Istruzione Professionale con la responsabilità di verificare il "*contratto di studi*" per coloro che vogliono intraprendere un percorso formativo all'interno di professioni regolate dalla contrattazione industriale. Il contratto di studi viene siglato per tutti i corsi di formazione professionale e applicato anche all'apprendistato. È abbastanza frequente che un lavoratore che ha maturato una rilevante esperienza in un particolare ambito o settore produttivo cerchi di completare il proprio corso di studi ottenendo un titolo o una qualifica professionalizzante di livello superiore. Il primo passaggio che il lavoratore deve affrontare è quello di stilare un contratto di studi con un referente accreditato. Una volta siglato il contratto di studi, il lavoratore può richiedere di essere valutato attraverso *assessment* relativamente alla propria esperienza professionale e in funzione del percorso formativo prescelto²⁶.

All'interno delle professioni regolate dal sistema industriale, gli studenti che intendono passare da un programma formativo alla scuola superiore devono sostenere un esame e aver completato un periodo di formazione in azienda.

Gli studenti stranieri hanno anch'essi la possibilità di veder riconosciuti i propri certificati e titoli all'interno del sistema educativo islandese.

- *Sistemi di regolazione della validazione di esperienze di apprendimento non formale e nel mercato del lavoro.*

Il Ministero del Lavoro ha definito alcune regole e linee guida per validare esperienze di apprendimento non formale e competenze acquisite nell'ambito del settore dei servizi sociali e dell'assistenza medica sulla base di un contratto di studi. Attualmente l'iniziativa è al suo avvio.

²⁶ Gli studenti che non hanno completato il proprio percorso di studi ricevono un certificato che attesta la frequenza ad un determinato percorso anche se parziale. Tale diploma non è valido all'interno dei percorsi di studio istituzionale ma può costituire una valida base per l'*assessment* finalizzato al rientro nel ciclo di studi.

Il contratto di studio prevede che i lavoratori che svolgono professioni i cui è necessario formarsi ed aggiornarsi continuamente (ausiliari, impiegati comunali, personale del settore sociale e sanitario) siano messi in condizione di tenere sotto controllo il proprio livello di esercizio delle competenze e il gap eventualmente maturato in modo di partecipare ad azioni di aggiornamento e ri-qualificazione.

ITALIA

Analizzando sinteticamente il sistema italiano, le cui pratiche rilevanti saranno approfondite nei capitoli 3 e 4 del presente volume, è possibile rilevare che la discussione e la riflessione sui temi della validazione degli apprendimenti non formali e informali si è attivata negli anni '90 ma non è stata ancora inserita in un disegno globale nazionale. Il ruolo rilevante delle Amministrazioni Regionali ha inoltre arricchito ma anche differenziato il panorama delle esperienze: alcune Regioni infatti hanno avviato e in qualche caso realizzato sistemi complessi di qualificazione e certificazione. L'*Inventory* tuttavia evidenzia alcune azioni sistemiche nazionali, supportate da atti normativi, che hanno formalizzato parti e sezioni di un sistema più complesso di validazione ancora da attivare.

- *Libretto formativo del Cittadino.*
La legge 30/2003 ha sancito la progettazione e attivazione del Libretto formativo del cittadino finalizzato a registrare le competenze acquisite attraverso percorsi formativi e di istruzione e competenze acquisite in contesti non formali e informali documentati e certificati. Attualmente il dispositivo è in fase di sperimentazione nell'ambito di alcune Amministrazioni regionali a cui è stato affidato il compito della gestione operativa dello strumento.
- *Percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS).*
Si tratta di percorsi formativi che rilasciano una certificazione con valore nazionale e che nascono dalle istanze progettuali di referenti del sistema dell'*Education* (Enti di formazione, Istituti Superiori e Università) e del mercato del lavoro (imprese e parti sociali). Questa tipologia di percorso, a cui possono accedere giovani diplomati e laureati, disoccupati e occupati, permette di validare competenze acquisite in contesti di apprendimento non formale attraverso il riconoscimento di crediti formativi.
- *Sistemi di qualifiche e certificazioni regionali.*
In alcune regioni italiane quali Emilia Romagna, Valle d'Aosta, Toscana, Piemonte, sono stati progettati strumenti di qualifiche che permet-

tono il riconoscimento di crediti formativi a fronte di competenze acquisite in contesti non formali e informali.

2.1
*Approcci
normativi e
istituzionali*

LIECHTENSTEIN

La validazione degli apprendimenti non formali e informali non rappresenta un tema prioritario per il paese al momento attuale. Il paese è molto piccolo e la popolazione è esigua per giustificare lo sviluppo di politiche adeguate in materia. Inoltre gli orientamenti educativi e formativi vengono mutuati dalla Svizzera e dall'Austria e quindi non possiedono caratteri di originalità. Attualmente esiste un solo metodo per validare gli apprendimenti non formali e informali ed è sancito dall'*Articolo 31 del Liechtenstein Vocational Education Act* basato sulla legislazione svizzera. Tale articolo garantisce l'accesso all'esame finale di apprendistato alle persone che non sono passate formalmente attraverso il sistema duale della formazione professionale. In alternativa il soggetto deve però aver trascorso sul lavoro il doppio della durata del percorso istituzionale (6 anni di esperienza lavorativa al posto dei 3 anni di apprendistato nel sistema duale). L'esame viene gestito da due soggetti:

- l'imprenditore che deve testimoniare l'esperienza lavorativa dichiarata dal soggetto e le attività svolte;
- il *Liechtenstein Office for Vocational Training* che si occupa di valutare le competenze dichiarate e di definire che tipo di percorso o integrazione formativa il soggetto deve frequentare per poter sostenere l'esame di apprendistato. La decisione dipende anche dalla possibilità che il candidato abbia partecipato ad una parte di formazione del sistema duale (in questo caso tale partecipazione varrebbe come credito formativo).

Il processo di validazione ha carattere formativo.

LITUANIA

La Lituania è attualmente interessata da un significativo processo di riforma finalizzato a validare le competenze ovunque e comunque acquisite, favorendo l'apprendimento e la professionalizzazione di tutti gli individui. Nel 2001-2002 un *Decreto formale* ha definito le procedure di valutazione delle conoscenze e capacità acquisite fuori dal sistema formale dell'istruzione e della formazione professionale. Infine, nella *Legge sull'Istruzione* del 2003 vengono stabiliti i passaggi formali per certifica-

re le competenze acquisite attraverso apprendimento non formale e informale (inclusa l'istruzione dei bambini e degli adulti). La legge stabilisce i principi del sistema educativo, la rete degli attori e delle istituzioni, i diritti e i doveri connessi. Il sistema di validazione degli apprendimenti non formali e informali poggia sul sistema VET nazionale che rappresenta il primo passo normativo e istituzionale per consolidare i dispositivi di validazione a livello nazionale.

- *Standard Nazionali del Sistema VET.*

Gli standard nazionali del sistema VET giocano un ruolo centrale nel processo di validazione fornendo i requisiti di occupazione, formazione e assessment. Gli standard VET sono costituiti da 9 sezioni: descrizione generale dell'ambito occupazionale, concreti ambiti di occupazione, area di attività, competenze, obiettivi formativi, valutazione delle competenze per l'esame di qualifica. Il processo di costruzione di un sistema di qualificazione basato sulle competenze è tuttavia ancora in atto. La rigidità degli standard rende difficile la mobilità tra sistema VET e mercato del lavoro tanto che il processo di valutazione finalizzato alla qualificazione è stato delegato alle parti sociali.

Attualmente le competenze acquisite in un percorso di apprendimento non formale possono essere valutate e accreditate come parte di un programma formale di istruzione o qualificazione sulla base delle procedure di ogni scuola o università. Allo stesso modo, apprendimenti acquisiti dagli adulti in contesti non formali o informali possono essere accreditati in percorsi formali di istruzione. La procedura di validazione può essere attivata dalle Camere di Commercio o da enti del Ministero del Lavoro e della Sicurezza Sociale e avviene attraverso l'esame delle evidenze formali e documentali che, se considerate valide, portano a sostenere l'esame finale di un percorso formativo. L'*assessment* non è obbligatorio ma avviene su richiesta del soggetto o dell'impresa e quando è gestito dalla Camera di Commercio, è a pagamento. Quando invece la validazione delle competenze è gestita dal Ministero del Lavoro e della Sicurezza sociale è simile a quella sopradescritta gestita dalle Camere di Commercio anche se differisce dalla prima perché l'istituzione gestisce interamente il processo di valutazione e lo eroga gratuitamente.

Un dato rilevato è comunque quello che la maggioranza delle imprese non esprime il bisogno di usufruire di un dispositivo per certificare le competenze acquisite in contesti non formali e l'opinione corrente è che sia solo l'individuo a beneficiare di tale procedura. Si rilevano comunque alcune differenze in corrispondenza di specifici settori produttivi (per esempio nel settore dell'agricoltura e delle costruzioni). I giovani diplomati in istituti professionali possono inoltre proseguire gli

studi nelle scuole superiori (licei) attraverso un formale trasferimento di crediti. Altre esperienze di validazione delle competenze non formali e informali si riferiscono all'esame di lingua TOEFL e all'ECDL.

2.1
*Approcci
normativi e
istituzionali*

LUSSEMBURGO

Il processo di definizione di strumenti e dispositivi per la validazione degli apprendimenti non formali e informali è ancora ad uno stadio iniziale. La legislazione esistente è molto vicina a quella francese e al sistema VAE, anche se il sistema è ancora in via di sviluppo. Lo sviluppo delle metodologie di validazione degli apprendimenti non formali e informali è attualmente limitata in Lussemburgo. Il *Piano Nazionale* approvato nel 1998 ha visto la creazione di una metodologia di assessment con cui esaminare le competenze acquisite da una persona a livello non formale e informale (*bilan des compétences* o *individual skills audit*), considerato uno strumento per aiutare le persone a valutare le proprie competenze per individuare prospettive di sviluppo e di inserimento occupazionale. Il *Piano Nazionale* del 2002 ha visto l'avvio di uno strumento di assessing delle competenze definito *bilan d'insertion professionnelle (BIP)* e nel 2003 è stato previsto che uno studente possa richiedere alla propria Università il programma VAE per essere inserito nel percorso di studio.

- *Bilan des compétences.*

Si tratta di un *audit* individuale delle competenze creato nel 1998 e fruibile attraverso i Servizi per L'impiego nella ricerca di un lavoro. Lo strumento esplora le abilità professionali e individuali e le capacità acquisite nel mercato del lavoro con una finalità formativa.

Obiettivi principali del bilancio sono quelli di individuare le conoscenze, il know how, le capacità e abilità comportamentali del soggetto con l'obiettivo di sviluppare autovalutazione e definizione delle priorità di carriera, attivare sviluppo del potenziale e remotivare la persona in caso di perdita di impiego. La metodologia utilizzata si basa su interviste, questionari e assessment individuale condotto da un organismo terzo (*Service d'accompagnement personnalisé des demandeurs d'emploi*). Dal 2003 è stata introdotta una tipologia di *self-assessment*, il *bilan des compétences basses qualifications*, che si rivolge alle persone con scarso livello di qualificazione e che è suddiviso tra abilità professionali e sociali.

- *Bilan d'insertion professionnelle.*

Si tratta di una procedura simile al *bilan des compétences* che ha l'obiettivo di aiutare l'individuo di diventare più autonomo nella sua ricer-

ca di impiego in associazione con strumenti per la valutazione delle capacità tecniche e sociali. Il bilancio prevede la definizione di un progetto occupazionale e la sua pianificazione operativa. La gestione delle attività viene svolta in gruppo e ciascun soggetto viene incoraggiato a mettere in relazione le proprie aspettative con quelle degli altri e con le richieste del mercato del lavoro. Output concreto del processo è un Dossier in cui il candidato annota gli esiti del suo percorso e il suo piano di azione. Pur non essendo un metodo finalizzato alla validazione degli apprendimenti non formali e informali, il metodo permette di definire strategie di inserimento o re-inserimento nel mercato del lavoro.

- *Validazione degli apprendimenti di base nell'Università del Lussemburgo e per la formazione degli adulti.*

Essa viene attuata per validare gli apprendimenti di base ed è menzionata nelle direttive dell'Università del Lussemburgo (*Legge 12 agosto 2003*). La legge permette il conseguimento di un diploma o di un altro certificato attraverso l'accREDITAMENTO di competenze di base. La procedura è gestita da un panel di docenti universitari che valuta il Dossier fornito dal candidato, somministra interviste e osserva l'esercizio pratico delle competenze decidendo se l'accREDITAMENTO si riferisce ad un segmento del percorso formativo o alla sua interezza. Nel 2000 un regolamento analogo concedeva agli adulti di validare le proprie competenze di base acquisite con la pratica lavorativa per il conseguimento di un certificato di apprendistato iniziale tecnico-professionale (CITP), di un certificato di capacità manuale (CCM) o di attitudine tecnica-professionale (CATP). Il dispositivo viene attuato dal Centro Nazionale di Formazione Professionale Continua (CNFC) o all'interno di un Liceo Tecnico. La validazione permette anche l'accREDITAMENTO di competenze acquisite nel contesto professionale per l'inserimento all'interno di un percorso di apprendistato.

MALTA

Il tema della validazione degli apprendimenti appare ancora ad uno stadio sperimentale.

Il dibattito sulla validazione degli apprendimenti non formali e informali è complementare al sistema formale dell'educazione istituzionale maltese. Con l'*Implementazione del Curriculum Nazionale* (2000) e la definizione del *Piano Strategico* (2001) sono state avviate numerose iniziative sul tema anche se il processo di attuazione e implementazione appare ancora allo stadio iniziale.

A fronte di tali riferimenti strategici, sono state attivate numerose iniziative formali e istituzionali nella direzione indicata dal Piano Strategico Nazionale.

- *Attivazione di sistemi di validazione a livello Universitario.*
L'Università di Malta ha avviato due dispositivi formalizzati di validazione degli apprendimenti non formali e informali. Il primo, disponibile per gli studenti universitari (ad eccezione delle matricole e degli specializzandi), consiste in un sistema di riconoscimento dei crediti in cui gli studenti hanno l'opportunità di partecipare a progetti operativi che contribuiscono ad accreditare segmenti formativi nel percorso di studi tradizionale. Il secondo prevede che i partecipanti allo *Youth Studies Programme* possano accreditare nel loro percorso fino a 300 ore di attività svolta sul lavoro.
- *Implementazione del Curriculum Nazionale.*
L'azione prevede che tutti i Centri di Apprendimento che si occupano della formazione degli adulti all'interno del Programma Governativo di Educazione degli Adulti, si facciano carico di garantire l'apprendimento nella popolazione adulta, valorizzando e mettendo in risalto gli apprendimenti comunque ed ovunque appresi.
- *Sistema ESTS.*
L'istituto per il turismo maltese si occupa della qualificazione e formazione del personale addetto ai servizi turistici del paese rilasciando diplomi e certificati formali. L'istituto svolge anche un programma di apprendistato ESTS che offre agli studenti la possibilità di documentare la propria esperienza nell'industria turistica per l'ottenimento di crediti formativi.
- *Associazione per l'impiego e la formazione.*
Fondata nel 1990 attraverso un Atto formale, ha il compito di favorire e sostenere l'occupazione dei cittadini anche attraverso attività formative finalizzate all'occupabilità e all'indicazione dei requisiti richiesti dal mercato del lavoro. L'Associazione svolge attività di progettazione formativa, placement, sviluppo dell'apprendistato con particolare attenzione per i gruppi svantaggiati.

SVEZIA

Un'indagine del 2001 ha indicato che il 67% dei comuni svedesi ha adottato procedure di validazione degli apprendimenti non formali e informali. Il *Kunskapslyftet* (1997) è l'iniziativa più significativa relativa alla validazione degli apprendimenti non formali e informali che sia stata mai

fatta prima d'ora a livello nazionale. Una *Relazione Governativa* del 2003 sul tema definisce la validazione come un processo strutturato formalmente di valutazione, documentazione e analisi delle conoscenze e competenze che una persona possiede indipendentemente dal modo in cui le ha acquisite. Nella stessa Relazione si sottolinea il fatto che la sfera educativa deve vedere la partecipazione congiunta del pubblico e del privato e delle parti sociali in modo da elaborare una metodologia efficace e condivisa.

Nella Comunicazione del Ministero dell'Istruzione, il governo ha, nel 2004, attivato una Commissione di Validazione (*Valideringsdelegationen*) per iniziare a verificare la fattibilità dell'applicazione del sistema nella popolazione adulta. Obiettivo della Commissione è quello di creare una metodologia adattabile coinvolgendo attori pubblici e parti sociali e di fornire suggerimenti entro il 2007.

Allo stesso tempo, attraverso un approccio *bottom up*, si stanno sistematizzando esperienze formalizzate a livello locale.

- *Centro di Validazione di Göteborg.*

Il Centro di Validazione di Göteborg ha sviluppato una metodologia di validazione nei settori dell'assistenza infermieristica, delle costruzioni, della tecnologia di produzione meccanica ed elettrica e nella business administration. Il processo di validazione prevede l'analisi delle esperienze di lavoro, l'assessment individuale condotto da un assessor esterno che osserva la persona al lavoro per una settimana e l'esecuzione, da parte dell'individuo, dei compiti che ha scelto di validare attraverso l'assessment. La durata della validazione dura da 1 a 8 settimane in dipendenza del settore e della complessità delle competenze da verificare.

- *Il Progetto di Validazione - Valideringsprojektet.*

Il Progetto di Validazione - Valideringsprojektet di Stoccolma (2004) è un'altro esempio di un progetto regionale che ha sviluppato azioni di validazione delle competenze per persone disoccupate e che può contribuire alla definizione di un sistema nazionale²⁷. Al termine della fase di *placement* sul lavoro i partecipanti ricevono un diploma che

²⁷ Complessivamente 500 persone disoccupate sono state aiutate a valutare le proprie competenze di base. Il percorso è avvenuto attraverso due steps principali: tre settimane di assessment durante le quali i partecipanti individuano le loro competenze distinte supportati da assessor e orientatori, identificano il proprio cammino professionale, valutano le competenze necessarie ad ottenere il lavoro e pianificano gli eventuali bisogni di formazione e aggiornamento; un mese di lavoro durante il quale le competenze dei partecipanti vengono valutate attraverso l'osservazione diretta sulla pratica.

potrà essere utilizzato presso i potenziali datori di lavoro, nei servizi per l'impiego e anche nelle scuole professionali.

- **Progetto Utbildingscentrum Tjön.**

Il progetto ha sviluppato una metodologia per validare gli apprendimenti non formali acquisiti sul posto di lavoro. Partendo dalla considerazione che non tutti gli studenti apprendono in modo uguale e che molti soggetti possono imparare lavorando, è stato sviluppato il *Workplace education system (FSG - System)* che permette ai ragazzi di frequentare un posto di lavoro per 3 giorni alla settimana (senza essere pagati) e di accumulare in questo modo crediti per il conseguimento del diploma frequentando invece in aula lo Svedese, la Matematica e l'Inglese. Non appena è stato accumulato il numero necessario di crediti, lo studente è ammesso all'esame per il conseguimento del diploma.

- **Istruzione superiore.**

Per quanto riguarda l'istruzione superiore, l'Università di Malmö ha sperimentato numerosi dispositivi di validazione degli apprendimenti. Attualmente è in corso un progetto per le assistenti infermiere con una precedente esperienza universitaria. L'accesso ai corsi di specializzazione per infermiere è subordinato alla presentazione di 80 crediti che possono essere conseguiti anche a seguito di un'esperienza lavorativa. L'Università ha sperimentato una specifica metodologia per validare le competenze pratiche che le assistenti infermiere hanno guadagnato sul lavoro.

2.1.2 I sistemi consolidati (Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Irlanda, Norvegia, Olanda, Portogallo, Regno Unito, Slovenia e Spagna)

Numerosi altri paesi europei si pongono invece ad uno stadio successivo rispetto a quello precedentemente esposto poiché hanno già attivato e normato politiche, sistemi e dispositivi finalizzati alla validazione degli apprendimenti non formali e informali che trovano applicazione diretta sul territorio attraverso sistemi consolidati e condivisi a livello nazionale. In questo caso le leggi e i decreti sono stati finalizzati a rendere operativi modelli e procedure di funzionamento di dispositivi e quindi mostrano uno stadio assai più avanzato di sviluppo sul tema.

I paesi che mostrano al loro interno la presenza di dispositivi di validazione già consolidati e funzionanti "a regime" all'interno del sistema dell'*Education* sono essenzialmente **Belgio** (nelle sue diverse comunità linguistiche), **Danimarca, Finlandia, Francia, Irlanda, Norvegia, Olanda, Portogallo, Regno Unito, Slovenia e Spagna.**

BELGIO

L'obiettivo di sviluppare metodologie e dispositivi per la validazione degli apprendimenti non formali e informali non è ancora ben definito, essendo il dibattito avviato relativamente da pochi anni. Inoltre, la responsabilità dell'istruzione, della formazione e dunque anche della validazione degli apprendimenti è tripartita tra le comunità di lingua tedesca, francese e fiamminga riducendo di molto il ruolo del governo belga nello sviluppo e nell'implementazione delle politiche sul tema. L'individuazione e validazione delle competenze acquisite in contesti di apprendimento non formale e informale è comunque un obiettivo prioritario per il sistema istituzionale, soprattutto per le comunità francese e fiamminga (che subiscono influenza rispettivamente dai sistemi francese ed olandese). La tendenza generale è quella di validare gli apprendimenti non formali e informali al fine di acquisire crediti formativi in percorsi di qualificazione e riqualificazione formale. A livello di Governo Federale le iniziative non sono ancora a sistema mentre nelle singole comunità linguistiche si assiste alla messa a regime di sistemi di validazione mutuati dai paesi confinanti (sistema francese per quanto riguarda la comunità francese e Olanda per la comunità fiamminga). Il Governo belga, pur non avendo molta voce in capitolo rispetto alla definizione di metodologie e modalità di sviluppo di programmi per la validazione degli apprendimenti non formali e informali, ha tuttavia la possibilità di finanziare e promuovere specifiche iniziative nel campo del lifelong learning. Dal 1985 mette a disposizione dei dipendenti del settore privato un "congedo formativo" di 180 ore per corsi universitari o per attività formative connesse all'attività professionale. Anche i dipendenti del settore pubblico hanno un congedo analogo. Vediamo, di seguito, invece i sistemi formalizzati nelle singole comunità linguistiche.

- *Sistema di validazione della Comunità Fiamminga.*

Nelle Fiandre, il tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali ha acquisito una notevole rilevanza e, come in Olanda, il concetto è conosciuto con il nome di "*Erkenning van Verworven Competenties - Ricognizione delle competenze acquisite*" (EVC). La politica orientata al lifelong learning e alla valorizzazione delle competenze ovunque apprese, ha avuto la sua formalizzazione nel Luglio 2000 con la formalizzazione dell'*Action Plan "Een Leven Lang Leren in Goede Banen - Lifelong Learning per lo sviluppo dei diritti"*. L'*Action Plan* prevedeva l'attivazione di un gruppo di lavoro incaricato di investigare sul modo più efficace di implementare l'EVC. Il gruppo di esperti, composto da accademici, funzionari del dipartimento dell'i-

struzione, lavoro, cultura ed economia nonché del servizio formazione e lavoro e delle parti sociali hanno prodotto un documento contenente linee guida per applicare al meglio l'EVC. In particolare si è ritenuto opportuno avviare 5 progetti pilota che sperimentassero e standardizzassero esperienze in merito.

La finalità dell'EVC è quello di aiutare il soggetto di aumentare le proprie opportunità di integrazione nel mercato del lavoro e nella società in generale. Esso è strutturato per essere utilizzato da un ampio target di persone che include non soltanto i soggetti in cerca di lavoro e i lavoratori occupati ma anche i liberi professionisti, i lavoratori in proprio, le persone prive di una qualifica o di un titolo di studio, immigrati e altre categorie svantaggiate. I principi guida del modello sono la non discriminazione e la garanzia di eque opportunità di integrazione sociale. Metodologicamente, l'approccio si fonda su:

- *Ricognizione e trasferimento di competenze (funzione sommativa)*: la ricognizione formale delle competenze individuali esistenti, includendo anche quelle che sono state acquisite in contesti esterni all'istruzione e alla formazione professionale, viene ritenuta fondamentale per l'accesso al mercato del lavoro e al sistema dell'istruzione e formazione professionale con immediate e positive conseguenze a livello sociale ed economico. Il sistema permette, inoltre, di convertire le competenze acquisite in contesti non formali, entro il sistema di qualificazione belga.
- *Guida alla carriera e allo sviluppo personale (funzione formativa)*: un ulteriore obiettivo dell'EVC è quello di fornire indicazioni per lo sviluppo formativo degli individui. Partendo da questo assunto ogni individuo può rivolgersi a specifiche organizzazioni che sono accreditate per supportare i cittadini nella definizione del proprio percorso di carriera e sviluppo individuale e che, a questo scopo, possono certificare le competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali e informali.

In sintesi, il sistema EVC delle Fiandre si fonda su tre passaggi fondamentali: *identificazione* (la ricognizione dell'apprendimento non formale ed informale avviene spesso partendo dall'analisi e ricomposizione del percorso di carriera che si esplica in un portfolio personale che diventa la base per una eventuale e successiva ricognizione delle competenze), *assessment* (esso può essere funzionale alla ricostruzione professionale del soggetto o essere richiesto dall'individuo stesso ed è basato sulla verifica di standard professionali fissati a livello nazionale o all'interno di percorsi formativi utilizzando test pratici, interviste o analizzando altre evidenze quali certificazioni, attestazioni ecc.),

- ricognizione* (la ricognizione formale delle competenze che si conclude con la consegna di un certificato, può essere svolta da qualsiasi organismo accreditato).
- *Sistema di validazione della Comunità francofona.*
Nella comunità francofona, il dibattito sulla validazione degli apprendimenti non formali e informali è centrata sul concetto di “*validation des compétences*” compreso nelle attività di bilancio delle competenze o di registrazione individuale degli apprendimenti. Nel dicembre 2001 è stata approvata una legge che garantisce a tutti i lavoratori il diritto di usufruire un bilancio di competenze e di un assessment per identificare e validare le competenze acquisite al di fuori del circuito scolastico. Da quel momento si è costituito un Consorzio, formato dalle più importanti e significative Agenzie formative pubbliche operanti nella comunità belga di lingua francese (*Enseignement de Promotion Sociale, The Institut de Formation des Petites et Moyennes Entreprises, FOREM, Bruxelles Formation*), con il compito di definire standard comuni (*référentiels*) da utilizzare nella comunità di lingua francese e in modo da stabilire una rete di centri incaricati della validazione e del rilascio di certificazioni (*titres de compétences*) che pur non essendo l’equivalente di un diploma, faciliteranno ai soggetti l’accesso a percorsi di istruzione e formazione superiore e potranno essere accumulati ai fini di una qualificazione. Il Consorzio ha definito le competenze sotto forma di set di capacità misurabili al fine di svolgere specifiche attività sul posto di lavoro. In altre parole, il sistema definisce le competenze in stretta e diretta connessione con le figure professionali operanti nei diversi settori produttivi (sviluppate dal *French ROME system and by the Commission Communautaire des Professions et des Qualifications - CCPQ*).

DANIMARCA

La validazione degli apprendimenti non formali e informali occupa un ruolo centrale nella politica educativa e formativa danese. La *Riforma per l’Educazione degli Adulti* (2001) ha fortemente sottolineato l’importanza del sistema di *lifelong learning* fondato sulle competenze orientandosi ad un approccio valutativo e certificatorio che metta in connessione i bisogni individuali con quelli delle imprese. La Riforma prevede anche la definizione di un sistema integrato di apprendimento formale, non formale e informale in cui sia possibile mettere in connessione le esigenze dei sistemi di istruzione e formazione, del mercato del lavoro e delle imprese. Le iniziative attuali e future del Ministero dell’Istruzione danese sono finalizzate a

promuovere un più coerente sistema di validazione degli apprendimenti non formali e informali integrato con l'apprendimento formale per il riconoscimento dei crediti nei percorsi specificamente nell'ambito della formazione professionale degli adulti e dell'istruzione professionale. Dispositivi di riferimento, che risultano attivi sul territorio sono essenzialmente:

- *Basic Adult Education Scheme (GVU).*

La Riforma per l'Educazione degli Adulti (2001) ha introdotto un modello più flessibile e coerente di verifica degli apprendimenti formali, non formali e informali. Il *College* offre a ciascuno studente che intenda sviluppare un piano di studi individualizzato o un percorso di studi part time (in cui lo studente divide il suo tempo tra lo studio e il lavoro), un assessment individuale delle competenze base. L'*assessment* individuale evidenzia il gap di competenze rispetto agli standard previsti dal Master o dal corso universitario o dal percorso di specializzazione. Il programma di Formazione e Istruzione di base degli adulti permette non soltanto di individuare e accreditare nei percorsi di studio le competenze acquisite in contesti di apprendimento formale ma anche quelle acquisite in contesti non formali. L'obiettivo è quello di adattare e rimodulare il piano di studi ai bisogni individuali e di ridurre gli interventi formativi aggiuntivi. Le Commissioni professionali formate dalle parti sociali, non intervengono nell'assessment individuale e nella verifica delle competenze tecnico professionali ma il College informa la Commissione dei risultati raggiunti e dei piani individuali definiti e quest'ultima ha il diritto di intervenire sulla pianificazione delle attività di pratica *on the job* previste in futuro.

- *Sistema di verifica delle competenze in CVT e VET.*

I Centri per la formazione continua e i Colleges per la formazione e l'istruzione professionale nell'area tecnica e commerciale, offrono assessment individuali delle competenze per il riconoscimento di crediti formativi e per il counselling dal 1996. L'obiettivo è duplice: da un lato definire un piano di formazione individualizzato che identifichi e validi gli apprendimenti non formali e formali, dall'altro offrire un percorso di formazione individualizzata in linea con le scelte definite dal piano individualizzato (che spesso prepara a sostenere esami di qualifica ecc.). Il target di persone interessato dal dispositivo è quello dei lavoratori occupati e disoccupati a tutti i livelli di competenza e professionalità e il sistema di analisi e validazione può essere utilizzato dalle imprese all'interno del proprio sistema di sviluppo delle risorse umane. Gli strumenti utilizzati sono soprattutto interviste per individuare idee e priorità individuali, per analizzare e valutare le più importanti esperienze di lavoro e quelle formative più rilevanti, test

scritti ed orali, esercizi pratici, simulazioni. Per quanto riguarda i percorsi di formazione continua finalizzati all'acquisizione di un diploma, è possibile, per i lavoratori non qualificati, validare i propri apprendimenti non formali per il riconoscimento di crediti formativi. Dal 1992 poi, a seguito di una decisione parlamentare, tutti i cicli di studio ministeriali riferiti alla formazione e all'istruzione iniziale permettono agli studenti maggiori di 25 anni di presentare documentazione attestante l'acquisizione di competenze in contesti non formali e ottenere crediti formativi per il programma di studi. In tutti questi casi, i dispositivi vedono la presenza delle parti sociali.

- *Sistema di verifica delle competenze di livello avanzato nel Sistema di Educazione degli Adulti.*

La Riforma sull'educazione degli adulti prevede una forte connessione tra istruzione formale e apprendimento non formale sul lavoro. L'organizzazione didattica e i metodi formativi sono basati fortemente sulla vita e sulle esperienze professionali dei partecipanti. In particolare si prevede una forte connessione tra teoria e competenze acquisite nel contesto di vita e di lavoro. Destinatari dei percorsi sono soggetti occupati che devono possedere un elevato livello di istruzione e rilevanti esperienze professionali (minimo 2 anni di esperienza nel settore). I percorsi di alta formazione seguono alcuni indirizzi di funzionamento: introduzione della possibilità di accedere ai percorsi da parte di soggetti non qualificati ma in possesso di equivalenti competenze acquisite in contesti non formali; riduzione della durata dei corsi qualora venga dimostrato il possesso di competenze non formali; possibilità di sostenere l'esame finale e avere il diploma dimostrando il possesso esclusivo di competenze non formali.

- *Sistema di verifica delle competenze commerciali (EUD).*

La Riforma sull'educazione degli adulti prevede lo sviluppo di metodi per l'analisi e la valutazione di competenze all'interno dei programmi di formazione per le professioni commerciali. L'iniziativa ha l'obiettivo di riconoscere crediti formativi: da un lato per accedere ai percorsi di formazione specialistica, dall'altro per cambiare percorso di studi all'interno della stessa area.

FINLANDIA

La Finlandia è uno dei pochi paesi europei che possiede un sistema permanente per la validazione degli apprendimenti non formali e informali. Le attività di validazione sono fortemente decentrate e ciascuna struttu-

ra educativa possiede un notevole grado di autonomia. Le istituzioni ritengono che le politiche educative possano essere avvantaggiate dal riconoscimento di apprendimenti non formali e che i contesti non formali e informali di apprendimento costituiscano un ambito di forte arricchimento e valorizzazione individuale. I modelli, pur attivati in contesti locali, hanno tuttavia una matrice comune e sono fortemente sistematizzate e formalizzate.

- *Sistema di qualificazione basato sulle competenze.*

Il sistema di qualificazione basato sulle competenze (*Näyttötutkinto*) è la forma più strutturata di validazione esistente in Finlandia. Le qualifiche possono essere acquisite indipendentemente da come e dove le capacità e le conoscenze sono state acquisite purché vengano verificate attraverso test e prove ufficiali. Il sistema di qualifiche, creato nel 1994 con l'Atto 306/1994 sulle Qualifiche professionali, è stato creato dall'Agenzia Nazionale per l'Istruzione in collaborazione con le principali associazioni datoriali e sindacali e con gli insegnanti. La qualificazione si basa su tre livelli (di base, superiore e specialistica) e le qualifiche della formazione iniziale possono essere ottenute attraverso test e prove assai simili a quelli dei percorsi tradizionali. La qualificazione superiore e specialistica è rivolta soprattutto ad adulti con tre o cinque anni di esperienza lavorativa che intendono validare le proprie competenze tecnico-professionali. Il 95% dei candidati sceglie questo dispositivo per accedere a percorsi di apprendimento formale preparatorio all'esame di qualifica anche se la formazione preparatoria all'esame è volontaria e deve essere richiesta espressamente dal soggetto. Ciò avviene perché per un lavoratore occupato non è sempre possibile acquisire l'insieme di conoscenze e capacità necessarie per la qualificazione in un solo posto di lavoro o su una singola linea produttiva. Attualmente, a fronte di 400 qualifiche, sono presenti 422 agenzie formative in grado di svolgere gli esami di qualifica e in dieci anni sono stati rilasciati 90.000 titoli in questo modo.

- *Rilascio del Certificato Nazionale di Lingua Proficiency.*

Si tratta di un test finalizzato a misurare il livello di utilizzo di una lingua straniera (e riferibile a 9 diverse lingue) in persone adulte indipendentemente da come e dove l'esperienza linguistica è stata fatta. La prova misura la competenza linguistica a livello scritto, letto, ascoltato e parlato. Il certificato conseguito ha valore nazionale e nel 2003 è stato conseguito da 22.000 persone.

- *Regolazione dell'accesso all'istruzione formale.*

La legislazione finlandese permette l'accesso alla Scuola Secondaria, ai Centri di Formazione Professionale, ai Politecnici e alle Univer-

sità per coloro che non possiedono i requisiti standard di ingresso. Gli individui che ne facciano richiesta, possono accedere ai percorsi purchè siano in grado di dimostrare il possesso delle competenze di base comunque e dovunque apprese (formali, non formali e informali). Tuttavia le Università e le Scuole di Alta Formazione raramente procedono alla validazione di apprendimenti non formali e informali. L'Accordo sugli Studi Politecnici (n° 225/1995) permette invece agli studenti che ne facciano richiesta, di inserirsi nei percorsi di studio attraverso l'accreditamento delle esperienze e delle competenze maturate sul campo. La legislazione permette di accreditare all'interno dei percorsi di istruzione superiore, studi compiuti anche in ambiti e in contesti diversi da quello istituzionale. La validazione degli apprendimenti non formali e informali resta comunque assai limitata.

- **ECDL.**

Il TIEKE (Finnish Information Technology Development Centre) in collaborazione con le Agenzie del lavoro e dell'istruzione e con gli attori del mercato del lavoro, ha avviato la diffusione del Computer Driver Licence già a partire dal 2004 e più di 144.000 persone hanno ottenuto tale licenza in Finlandia. Il certificato prevede la verifica di differenti livelli di conoscenza e utilizzo.

FRANCIA

La Francia ha una lunga tradizione in tema di validazione degli apprendimenti non formali e informali (nel settore ingegneristico, per esempio, i soggetti possono acquisire un Diploma attraverso la validazione delle competenze acquisite sul campo, fin dal 1934) e il sistema nazionale di qualifiche è fortemente connesso con il mercato del lavoro. L'evoluzione del tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali ha seguito tre passaggi fondamentali:

- metà degli anni '80 - fase di orientamento e supporto alle opportunità formative e di qualificazione: creazione dei *Centres Interinstitutionnels de Bilan des Compétences* (CIBC) finalizzati ad accompagnare e supportare gli individui nell'analisi delle proprie competenze ed opportunità professionali per la definizione di un piano formativo o di inserimento professionale (una legge del 1991 concedeva ai lavoratori espulsi dal mercato del lavoro o in mobilità o in cerca di lavoro, il diritto di utilizzare 24 ore pagate dallo stato per ottenere un bilancio di competenze).

- anni '90 - adozione del concetto di *Validation des Acquis Professionnels* (VAP) all'interno della legislazione francese: le persone con cinque anni di esperienza lavorativa possono essere valutate al fine di ottenere certificazioni e qualifiche ministeriali afferenti all'istruzione secondaria e superiore. Per ottenere la certificazione o il titolo, il soggetto deve produrre un portfolio contenente il dettaglio delle attività svolte e delle competenze esercitate, che sarà esaminato da un panel di assessors che potrà definire il numero di crediti formativi concessi o il tipo di studi necessario al soggetto per ottenere la qualifica o il titolo richiesto.
- 2002 - adozione del *Loi de Modernisation Sociale*: il sistema di validazione dell'esperienza lavorativa viene esteso a tutti i tipi di qualifica e certificazione attraverso il concetto di *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE).

La presenza di una normativa sistematica e puntuale ha determinato la presenza di sistemi applicativi e funzionanti su tutto il territorio nazionale.

- *Approccio sommativo del sistema di validazione.*

Il concetto di VAE pone estrema importanza alla validazione sommativa ossia all'acquisizione di un titolo o di un diploma piuttosto che a parti o sezioni del percorso formativo che porta all'acquisizione del titolo. L'accesso alla validazione delle esperienze per il conseguimento di un titolo formale è attualmente un diritto per tutti gli individui che abbiano maturato almeno tre anni di esperienza lavorativa.

La *Commission Nationale de la Certification Professionnelle* (CNCP), creata nel gennaio del 2002, si pone tre obiettivi principali:

- attivare ed aggiornare il *Répertoire national des certifications professionnelles*;
- controllare l'adozione della riforma sul sistema dell'istruzione e del mercato del lavoro;
- supportare le agenzie e le organizzazioni che si occupano della validazione e degli esami per la qualificazione.

La Commissione è composta da referenti ministeriali, parti sociali, esperti e referenti delle Camere di Commercio e delle istituzioni regionali.

Il *Répertoire national des certifications professionnelles* contiene circa 15.000 differenti qualifiche di cui 11000 universitarie, 700 di secondo livello, 600 certificati di competenze professionali, 800 certificati di competenze aziendali rilasciati dalle imprese e 400 altri certificati rilasciati da organizzazioni diverse. Attualmente, il dispositivo VAE prevede un assessment condotto da agenzie accreditate (inclusi i Centri per il Bilancio delle Competenze) sulla base di un portfolio delle esperienze presentato dal candidato e verificato attraverso un panel di

assessment o una prova pratica. Gli standard di valutazione (*référentiels*) sono definiti in base al tipo di qualifica e soggetti a modifiche e aggiornamenti. La decisione di rilasciare o meno la qualifica è collegiale e si basa sulla valutazione complessiva delle capacità e delle esperienze dichiarate e possedute dal soggetto. Le regioni svolgono inoltre un ruolo importante nell'accompagnamento e nella definizione di metodologie e strumenti di assessment funzionali al VAE.

- *Approccio formativo del sistema di validazione.*

Parallelamente al VAE, il sistema del bilancio di competenze occupa ancora un ruolo importante nel sistema di validazione francese. L'approccio individualizzato permette di fornire suggerimenti ed indicazioni per l'accesso a percorsi formativi e per il riconoscimento di singoli crediti formativi. Al termine del bilancio, il counsellor del Centro accreditato elabora un documento di sintesi, in collaborazione con il candidato, che permette di svolgere l'assessment delle competenze e metterlo in relazione con gli obiettivi e le aspettative del soggetto. Nell'ambito del VAE, infatti, il bilancio di competenze serve per individuare le competenze che il soggetto potrà eventualmente sottoporre ad assessment e si pone quindi come un passaggio dello stesso processo di VAE.

IRLANDA

Il dibattito sulla validazione degli apprendimenti non formali e informali appare in rapido sviluppo e coinvolge tutti gli attori istituzionali e socio-economici a livello nazionale.

- *Sistema Nazionale di Qualificazione.*

Tra il 2001 e il 2003 è stato sviluppato il nuovo *National Framework of Qualifications* coordinato dall'Autorità Nazionale per la Qualificazione (NQA), che prevede un sistema di qualifiche per tutti i livelli di istruzione e formazione professionale compatibile con il sistema europeo per la mobilità.

Nel *framework* sono compresi tutti gli attori che a vario titolo intervengono sul tema anche se con pesi e ruoli diversi (per es. l'università mantiene un discreto livello di autonomia). Il Further Education and Training Awards Council (FETAC), l'Higher Education and Training Awards Council (HETAC) e il The Dublin Institute of Technology [DIT] sono gli organismi che si occupano della definizione degli standard di qualifica, della validazione dei programmi di studio e di assessment e della qualità dell'intera procedura.

NORVEGIA

2.1
*Approcci
normativi e
istituzionali*

Uno degli obiettivi della *Riforma sul lifelong learning* avviata nel 1999 è quello di equiparare le competenze acquisite in contesti non formali e informali con quelle formali. Questo obiettivo è stato portato avanti grazie alla collaborazione delle parti sociali e di tutte le associazioni che operano nel campo dell'educazione degli adulti. In questi anni circa 24000 persone, di cui 6000 dipendenti di 150 imprese, sono state coinvolte in processi di validazione. Dopo il 1999 l'Istituto Norvegese per l'Educazione degli Adulti (VOX) è stato incaricato dal Ministero dell'Istruzione e della Ricerca di sviluppare standard nazionali per il Passaporto delle competenze con la collaborazione del sistema dell'education, del mercato del lavoro e della società civile. La Riforma sul *Lifelong Learning* include la decisione di attivare un sistema nazionale per la validazione degli apprendimenti non formali e informali in relazione sia al sistema istituzionale dell'istruzione e della formazione che a quello del mercato del lavoro. La Riforma sancisce per gli adulti il diritto di veder documentare e accreditare le proprie competenze all'interno del sistema dell'istruzione e della formazione indipendentemente da dove e come sono state acquisite. A questo proposito la legge sulla formazione professionale (1952) stabiliva già che gli individui potessero sostenere l'esame di artigiano dopo aver maturato una sufficiente esperienza lavorativa. Il ruolo delle regioni nella validazione dell'apprendimento di base e nell'espletamento di un diritto per i cittadini è garantito sia dal sistema dell'education che dal mercato del lavoro. La Riforma prevede impatti sul sistema dell'education e del mercato del lavoro. Per quanto riguarda il sistema dell'education i principi della riforma sono così riassumibili:

- gli adulti che intendono completare il percorso di studi di secondo livello possono usufruire dell'assessment degli apprendimenti non formali e informali;
- gli apprendisti dai 23 anni in su che hanno almeno 5 anni di esperienza e che possiedono competenze in almeno 6 materie chiave possono accedere all'istruzione di terzo livello o superiore;
- gli adulti di oltre 25 anni di età possono usufruire dell'assessment dei loro apprendimenti non formali e informali per frequentare corsi specialistici;

Per quanto riguarda il mercato del lavoro i principi della riforma sono così riassumibili:

- gli adulti che vogliono completare il ciclo di istruzione secondaria possono usufruire dell'assessment dell'apprendimento non formale e informale anche se non applicano tale apprendimento sul loro posto di lavoro;

2.1
*Approcci
normativi e
istituzionali*

- il dispositivo di validazione può essere attivato da un ufficio per l'impiego nei confronti di apprendisti in cerca di lavoro oppure da uffici per la sicurezza sociale nei confronti di soggetti che intendono rientrare nel mercato del lavoro o ancora da servizi comunali nei confronti di immigrati in possesso di certificato di soggiorno ma privi di un titolo di studio o di un lavoro.

La gestione del processo di validazione è affidata agli attori del sistema locale e regionale che perseguono finalità differenti. Le imprese richiedono l'assessment per accrescere le competenze dei lavoratori mentre le istituzioni scolastiche fanno riferimento a piani e programmi di studio formali.

OLANDA

In Olanda si evidenziano numerose esperienze relative alla validazione degli apprendimenti non formali e informali anche e soprattutto nel sistema privato. Dal punto di vista del sistema istituzionale dell'education, il sistema di validazione si esplicita fortemente nella formazione continua attraverso l'*Erkenning Verworven Competenties* (Ricognizione delle competenze acquisite) - EVC.

- *Sistema EVC - Erkenning Verworven Competenties.*

La validazione degli apprendimenti non formali e informali, definita, *Erkenning Verworven Competenties* (Ricognizione delle competenze acquisite) - EVC, si struttura attraverso un approccio bottom up dal momento che non esistono specifiche iniziative legislative ed istituzionali in tal senso. Attualmente, il processo di validazione è assegnato all'*EVC Knowledge Centre* con il compito di agevolare la trasparenza delle professioni all'interno del mercato del lavoro e di incrementare il valore di titoli e certificazioni. Pur non esistendo una normativa rigida in tal senso, il Ministero degli Affari economici ha definito alcune linee guida per l'attivazione delle procedure EVC:

- presenza di facilitazioni ed agevolazione per le procedure di assessment;
- accessibilità del servizio;
- presenza di un sistema di qualità delle procedure;
- presenza di standard di riferimento per la qualificazione;
- presenza di una rete istituzionale e socio-economica di riferimento.

Un caso a parte è quello della Legge sulle professioni educative (2004) che obbliga coloro che operano nel sistema educativo a formalizzare le proprie competenze attraverso un processo di qualificazione che tende a valoriz-

zare le competenze già acquisite attraverso una procedura di assessment con la quale viene rilasciata la qualifica per operare nel settore.

PORTOGALLO

Il Portogallo sta sviluppando numerose misure per validare le competenze della sua forza lavoro attraverso diversi dispositivi condivisi dalle istituzioni e da referenti del mercato del lavoro. Lo scarso livello di professionalità dei lavoratori si ritiene possa essere accresciuto dal sistema di validazione degli apprendimenti non formali e informali. Al momento attuale esistono due differenti sistemi di validazione e certificazione delle competenze acquisite attraverso apprendimenti non formali e informali.

- *Sistemi di certificazione delle competenze di base degli adulti.*
ANEFA (Direzione Generale per la Formazione Professionale) ha attivato un sistema per validare e certificare le competenze ottenute attraverso l'apprendimento informale che è stato diffuso tra il 2000 e il 2006. La finalità del sistema è quella di rendere visibili le competenze ottenute dagli adulti attraverso la propria carriera personale e professionale con particolare attenzione alla riduzione del deficit di competenze e all'acquisizione di una qualifica professionale. Gli adulti che non hanno completato il ciclo di istruzione obbligatoria possono, in questo modo, ottenere un certificato. Per fare questo è necessario che sostengano un esame ed eventualmente una formazione complementare e aggiuntiva. La validazione e la certificazione delle competenze si basa su una *Guida delle Competenze Chiave* che si divide in tre livelli (B1, B2 e B3) che corrispondono al primo, secondo e terzo ciclo dell'istruzione di base. Le competenze chiave sono Linguaggio e comunicazione, ICT, Matematica, Cittadinanza e Occupabilità. Il sistema ha contribuito fortemente ad accrescere l'autostima dei partecipanti e ha avuto un effetto positivo sui processi di ricostruzione dei piani di formazione e professionali individuali.
- *Il Sistema Nazionale di Certificazione Professionale.*
Obiettivo del sistema è quello di valorizzare la forza lavoro e aumentare la qualità della formazione professionale attraverso la valutazione e la certificazione delle competenze professionali. Il sistema è strutturato sulla relazione tra pubblica amministrazione, sindacati e associazioni datoriali che trovano formalizzazione nella *Commissione Permanente per la Certificazione*. Quest'ultima, in accordo con la Commissione Tecnico-Specialistica e le Agenzie di Certificazione, è responsabili dello sviluppo e della diffusione delle qualifiche definendo il loro

scopo, il loro contenuto e il loro livello di performance. Un certificato può essere acquisito, oltre che attraverso il tradizionale sistema dell'istruzione e della formazione, anche attraverso l'assessment e la valutazione delle esperienze professionali.

REGNO UNITO

La validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Regno Unito è direttamente connessa ed integrata con il sistema educativo nel suo complesso. Tale sistema è solitamente decentrato dal livello nazionale, delegato a soggetti territoriali e basato generalmente su un *assessment* moderato nei confronti degli studenti. La sistematizzazione dei dispositivi fa capo ad alcune attività o fasi del processo di validazione.

- *Accreditamento delle competenze di base e dell'apprendimento work based.*

L'accREDITAMENTO delle competenze di base (APL) si è sviluppato nei primi anni '90 prendendo a riferimento il fatto che con una qualifica formale di basso livello fosse possibile accedere all'alta formazione e al sistema VET senza dover affrontare l'iter formale degli esami nazionali. Il metodo APEL (che valuta le competenze personali e il modo in cui esse sono state apprese e sviluppate) misura l'apprendimento degli adulti equiparandolo al sistema scolastico tradizionale. L'apprendimento *work-based* è un'area importante dell'apprendimento e fa riferimento sia a livello formale che non formale all'interno del posto di lavoro. Esso può includere l'opportunità di acquisire un titolo formale all'interno di un'istituzione superiore facendo ricorso al sistema APEL per accreditare l'apprendimento. Nell'Alta formazione è possibile acquisire un titolo presentando 120 crediti all'anno, equivalenti ad un credito ECTS.

- *Verifica e certificazione dei progressi e delle acquisizioni nell'apprendimento non accreditato - RARPA.*

Nell'istruzione superiore si incoraggiano le associazioni di categoria a valorizzare ed evidenziare le competenze acquisite in contesti di apprendimento non formale (*Recognising and Recording Progress and Achievement in non-accredited learning - RARPA*). Questo approccio consiste nell'attivare "Staged Process" che consentano agli individui di poter essere valutati attraverso un processo consapevole e responsabile fondato su alcuni assunti fondamentali:

- gli obiettivi di validazione devono essere appropriati a gruppi di discenti;

- i soggetti devono essere messi in condizione di svolgere un *assessment* individuale per valutare il livello di raggiungimento degli obiettivi fissati per l'*assessment*;
- l'*assessment* iniziale deve definire il punto da cui partire per la valutazione e la validazione;
- devono essere individuati obiettivi di cambiamento appropriati e raggiungibili;
- deve essere privilegiata la formula dell'*assessment* formativo;
- il termine del programma deve mirare ad un *assessment* sommativo e alla validazione di competenze eventualmente non individuate in fase iniziale.

Un elemento chiave del RARPA è il fatto di non essere un processo burocratico eccessivamente formalizzato.

- *Accreditamento delle competenze di base e dell'apprendimento work based nell'Alta formazione.*

L'accreditamento delle competenze nel sistema dell'alta formazione prevede il riconoscimento degli apprendimenti di base attraverso un giudizio accademico trasparente e comprensibile. Tutte le esperienze acquisite dal soggetto, comprese le certificazioni ottenute nell'esperienza di lavoro, vengono valutate dallo staff accademico che definisce le modalità attraverso cui svolgere l'*assessment*. In questa procedura tutti i soggetti hanno un ruolo ben definito e formalmente riconosciuto.

- *Sistema di Crediti e Qualificazioni.*

Tutti i sistemi nazionali stanno sviluppando un Sistema di Crediti e Qualificazioni (*Credit and Qualifications Frameworks*) che descrive i risultati di apprendimento associato a livelli di formazione e istruzione (dal livello 1 di accesso al livello 12 di dottorato). Il Sistema scozzese di crediti e qualificazioni (*SCQF - Scottish Credit and Qualifications Framework*), per esempio, è strutturato per consentire l'accesso ai corsi tradizionali a coloro che hanno sviluppato percorsi di apprendimento non standardizzabili e conseguentemente permette di accreditare parti del programma di studi (Unità o Moduli) senza dover acquisire formazione aggiuntiva.

Il sistema NVQ dell'Inghilterra e del Galles, è invece sottoposto a continui controlli e verifiche di qualità, soprattutto nelle fasi di *assessment*.

- *Assessment individuale per il riconoscimento di crediti.*

L'*assessment* per la validazione degli apprendimenti non formali e informali prende avvio all'interno del sistema formale dell'istruzione. Nell'alta formazione l'*assessment* viene svolto dalle stesse persone

(lettori, insegnanti, formatori ecc.) che sono coinvolti nel processo formale di apprendimento con le stesse regole e procedure. Nella formazione superiore il modello del Sistema Qualità basato sull'*assessment*, sulla verifica interna e sulla verifica esterna assicura l'efficacia del processo. La richiesta di crediti dovrebbe essere adeguata, in modo da consentire la verifica delle evidenze presentate e degli apprendimenti dimostrati, trasparente e credibile attraverso la presentazione di evidenze realmente acquisite, sufficiente per ricondurre gli apprendimenti ad una struttura modulare, trasparente e formalizzata.

- *Il Sistema Qualità.*

La Commissione per l'apprendimento e le competenze ha la responsabilità di supportare l'istruzione e la formazione post-obbligo scolastico che viene erogata attraverso contratti formali tra Commissioni locali e attori privati quali *Colleges*, imprese, agenzie formative e organizzazioni di volontariato. Tutte queste organizzazioni sono soggette ad ispezioni di qualità.

SLOVENIA

Negli ultimi 15 anni le politiche slovene sulla formazione e l'istruzione sono molto cambiate. Il nuovo *Atto Nazionale sulla Qualificazione Professionale* (2000) formalizza l'*assessment* di competenze acquisite al di fuori dei percorsi scolastici tradizionali e permette all'individuo di ottenere una qualifica professionale in modo alternativo a quello del circuito istituzionale formale. La qualifica così ottenuta può essere utilizzata per trovare un lavoro o per accedere a percorsi formativi con il riconoscimento di crediti. A livello nazionale esiste un solo sistema di validazione.

- *Sistema Nazionale di Qualificazione professionale (NVQ).*

Definisce il set di competenze necessario per svolgere una professione. La qualifica può essere ottenuta attraverso la formazione o l'istruzione professionale oppure il completamento di parti di programma dell'istruzione o della formazione professionale iniziale o specialistica o ancora incrociando le competenze dichiarate con gli standard professionali. Il Ministero del Lavoro della Famiglia e degli Affari Sociali è responsabile dell'*assessment* e della certificazione degli apprendimenti non formali e informali. La procedura di qualificazione si avvia su richiesta dell'individuo che viene sottoposto ad *assessment* e certificazione da una commissione formalmente nominata i cui membri sono stati accreditati dal *Centro di Esami Nazionale*.

Il NVQ può servire da riferimento per l'ottenimento di una certificazione attraverso un assessment delle competenze professionali o per l'accesso a percorsi scolastici attraverso la presentazione di evidenze formali sul ciclo di studi affrontato. La forma, la durata e la tipologia di assessment è funzionale alle caratteristiche e ai bisogni dell'individuo. Gli standard professionali contenuti nel NVQ definiscono il codice e il nome della professione, il livello di difficoltà e complessità del lavoro, le competenze e gli ambiti di applicazione suddivisi in conoscenze e capacità e sono suddivisi in tre livelli: iniziale, tecnico e superiore. Lo sviluppo e l'aggiornamento degli standard nei diversi settori professionali è affidato ad un Comitato composto da referenti del sistema datoriali e sindacale. Tale Comitato propone modifiche e inserimenti di nuovi profili che vengono sottoposti al Ministero per l'approvazione. Gli standard del NVQ sono contenuti in un Catalogo che è funzionale e necessario anche per la certificazione e che viene stilato in modo congiunto per ciascuna professione. Nel 2004 sono stati definiti i Cataloghi per 65 qualifiche e 500 candidati si sono sottoposti alle procedure di NVQ. *L'Istituto Sloveno per l'Educazione degli Adulti* ha poi attivato un sistema di accertamento degli apprendimenti di base acquisiti in contesti non formali (APL).

SPAGNA

La Spagna mostra una favorevole disposizione all'attivazione di procedure e metodologie per la validazione degli apprendimenti non formali e informali sia a livello pubblico che privato. Sul versante della pubblica amministrazione, la *Riforma del Sistema della Formazione Professionale* del 2002, ha dato impulso anche al sistema delle competenze professionali e dei lavoratori e ha coinvolto attivamente le parti sociali in una logica tripartita assai funzionale per l'applicabilità dei dispositivi.

- *Sistema Nazionale di Qualificazione Professionale.*

La legge sulle Qualificazioni e la formazione professionale (*Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y la Formación Profesional*) persegue il principale obiettivo di creare un Sistema Nazionale di Qualificazione e Formazione Professionale che fornisca unità, coerenza e sistematizzazione delle qualifiche e della formazione professionale. La legge offre anche la possibilità di sviluppare un sistema di validazione degli apprendimenti non formali e informali. Tutto ciò avverrà attraverso la creazione di un *Catalogo Nazionale per le Qualifiche Professionali* che è uno strumento che sistematizza le qualifiche identificate

nel sistema produttivo e stabilisce, attraverso un catalogo strutturato in moduli, la formazione associata per essere abilitati alla professione. Il Catalogo inoltre definisce la rete di certificazioni e titoli offerti dalla formazione e il framework necessario all'assessment, alla valutazione e all'accREDITAMENTO delle competenze professionali ottenute attraverso apprendimento non formale e informale. Le professioni inserite nel Catalogo sono suddivise e raggruppate per famiglie professionali omogenee per affinità e settorialità e strutturate per unità di competenza, che sono le unità minime che possono essere valutate e accreditate e corrispondono alle performance attese per la specifica professione. L'Istituto Nazionale per le Qualificazioni (INCUAL) è l'organismo responsabile dell'elaborazione e della validazione delle informazioni contenute nel Catalogo e vede la partecipazione di tutti gli attori sociali che partecipano anche alla progettazione di moduli formativi.

Con il *Decreto Reale del febbraio 2003* è stato definito il primo set di qualifiche professionali incluso nel Catalogo che servirà anche da riferimento per la validazione degli apprendimenti non formali e informali. Le qualifiche contenute nel Catalogo hanno carattere di replicabilità e obiettività in modo da garantire il rigore tecnico dell'assessment. Qualora le competenze valutate non permettano di acquisire una qualifica esse possono essere accumulate come credito formativo per l'accesso ad un percorso formativo. Al momento attuale l'Istituto Nazionale per le Qualificazioni ha sviluppato un documento che definisce le modalità del sistema di validazione. Le principali caratteristiche della valutazione e validazione delle competenze sono fondate sulla necessità di una rete che identifichi il contenuto delle competenze per garantire la legittimità e la credibilità degli attori coinvolti nel processo. Le procedure di *assessment*, valutazione, validazione e registrazione, che sono direttamente connesse allo sviluppo del Catalogo, si basano su alcuni principi quali la valutazione e valorizzazione della diversità delle esperienze, l'adozione del principio di occupabilità per il *lifelong learning*, la flessibilità degli strumenti di *assessment*²⁸.

- *Progetto ERA*.

²⁸ La procedura è fondata su alcuni elementi basilari: la valutazione delle competenze che testimonia l'acquisizione delle stesse deve essere messa in relazione con gli standard di qualifica; durante la procedura devono essere garantiti i principi di qualità (validità, equità, imparzialità, integrità e accessibilità); la procedura deve mettere in evidenza il valore equivalente di apprendimento formale, non formale e informale; la procedura deve riflettere il punto di vista e l'orientamento di tutti gli attori.

Si tratta di un progetto pilota che ha l'obiettivo di testare le procedure di assessment, valutazione e accreditamento delle competenze acquisite attraverso apprendimenti non formali e informali. Il progetto, iniziato nel 2003, ha utilizzato per la prima volta le unità di competenza contenute nel Catalogo ed era rivolto a lavoratori che possiedono competenze che possono essere comparate con le unità di competenza. Hanno partecipato il Ministero dell'educazione della cultura e dello sport, il Ministero del Lavoro e l'Istituto Nazionale per l'impiego. L'esperienza professionale doveva essere dimostrata attraverso evidenze documentali nell'ambito di specifiche autonomie regionali. Al termine del progetto il 90% dei candidati ha ottenuto risultati positivi (di cui il 77% una qualifica e il 12% una qualifica parziale).

*2.1
Approcci
normativi e
istituzionali*

2.2. LE PRASSI DI VALIDAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI NON FORMALI E INFORMALI NEL SISTEMA DEL LAVORO E DELLE IMPRESE

Non tutti i paesi europei indagati dall'*Inventory* presentano prassi di validazione degli apprendimenti nel sistema del mercato del lavoro e delle imprese. Ancora meno realtà nazionali hanno strutturato sistemi consolidati di relazione con il mercato del lavoro e con il sistema imprenditoriale al fine di migliorare i sistemi di inserimento lavorativo per gli inoccupati / disoccupati e di crescita e sviluppo professionale per gli occupati. Anche in questo ambito di prassi, possiamo raggruppare le esperienze europee in più livelli di sviluppo di processi e sistemi.

Un primo gruppo di paesi europei non presenta particolari esperienze, modelli, sistemi o dispositivi di validazione degli apprendimenti non formali e informali all'interno del sistema del lavoro e delle imprese.

Paesi come **Cipro, Grecia, Lettonia, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Malta, Polonia, Slovacchia e Ungheria** non presentano esperienza di validazione all'interno delle imprese particolarmente significative o comunque menzionabili come buone prassi. In questi paesi il dialogo con il sistema produttivo sui temi delle competenze e del riconoscimento dei titoli e delle qualifiche è ancora allo stadio iniziale.

CIPRO

Il sistema di standard di qualifiche è stato attivato per 5 professioni anche se attualmente non esistono casi significativi di validazione all'interno delle imprese. Un dato certo è invece il riconoscimento della *certificazione ECDL* all'interno di alcune imprese, soprattutto multinazionali.

GRECIA

Il sistema delle imprese propone sistemi di certificazione paralleli a quelli istituzionali con valore settoriale (per es. nell'ambito dell'*ICT e della finanza*).

LETTONIA

Alcune imprese hanno sviluppato procedure di valutazione e validazione delle competenze dei dipendenti anche se non è possibile identificare un

sistema unico e ascrivibile ai diversi settori produttivi. La maggior parte delle imprese utilizza sistemi di formazione differenziati su temi trasversali o tecnico-professionali. Il numero di imprese che organizza formazione per i propri dipendenti è tuttavia ancora estremamente limitato (53% nel 2003) e non comprende alcuna certificazione per gli apprendimenti acquisiti in contesti non formali (per es. la *Kalnozols CeltniecŲba. Ltd.*, azienda di servizi ingegneristici e la *Grindex*, azienda farmaceutica).

2.2 *Le prassi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Sistema del lavoro e delle imprese*

LITUANIA

L'*assessment formativo* è attualmente il principale strumento attraverso cui vengono validate le competenze non formali e informali. Le imprese finanziano attività formative per i propri dipendenti sia all'interno delle imprese che in contesti istituzionali preposti alla formazione continua. Non esistono comunque certificazioni specifiche ed esperienze significative in tal senso.

LUSSEMBURGO

I principali attori sociali coinvolti sul tema del lifelong learning sono la *Camera di Commercio*, la *Camera dei Mestieri*, la *Camera del Lavoro* (associazione sindacale), la Camera del lavoro privato, l'Istituto di formazione bancaria. Al momento queste organizzazioni non hanno sviluppato specifiche iniziative o metodologie per la validazione degli apprendimenti non formali e informali pur presentando specifiche posizioni e orientamenti in merito. La Camera del lavoro privato, per esempio, si è dichiarata favorevole ad un sistema di validation des acquis come parte della procedura di ammissione ai percorsi di alta formazione. Allo stesso tempo, l'Istituto di formazione bancaria attraverso uno specifico *Diagnostic Centre*, sviluppa un bilancio di competenze per i propri dipendenti al fine di individuare lo sviluppo formativo più adeguato.

MALTA

L'Associazione degli Industriali non offre attualmente corsi o attività connesse a processi di validazione degli apprendimenti non formali e informali. Tuttavia, le singole imprese hanno attivato sistemi per migliorare e sviluppare le competenze dei lavoratori (per es. *Playmobil* dove è stato

introdotto un programma di formazione già dal 1995 in cui vengono individuate le competenze necessarie, quelle utili e quelle consigliate attraverso un processo di apprendimento in e-learning assistito a distanza multifunzionale e multisettoriale).

POLONIA

Un survey condotto dalla *Scuola di Economia di Varsavia* dimostra che le imprese polacche non utilizzano gli standard di qualifica per lo sviluppo delle persone e dei dipendenti pur applicando standard di competenze (profili e descrizioni). Il *Network europeo sulla formazione bancaria*, composto da diversi paesi europei, identifica un minimo di competenze richiesto per la valutazione delle qualifiche connesso al sistema polacco di standard di qualifiche nel sistema bancario. Nel settore delle costruzioni è previsto un sistema di formazione continua in cui i lavoratori possono usufruire di sistemi di auto-formazione e di formazione al di fuori del sistema formativo istituzionale. Attraverso un Progetto Leonardo, la *Facoltà di Ingegneria dell'Università di Varsavia* si sta costruendo un sistema di competenze e di certificazioni del settore in grado di consentire la mobilità europea. La *Società Polacca degli Psicologi (PPS)* offre agli psicologi certificazioni e modalità di validazione delle proprie competenze professionali in parte maturate sul campo.

SLOVACCHIA

Non esistono molte iniziative di validazione di apprendimenti non formali e informali nel settore privato. Attualmente l'attività di counselling, mentoring e formazione del personale delle imprese è affidato soprattutto a società di consulenza esterne (Accor Service, Ibis partner, PricewaterhouseCoopers).

2.2.1 I paesi con prevalenza di iniziative sperimentali e settoriali (Austria, Bulgaria, Repubblica Ceca, Danimarca, Germania, Italia, Norvegia, Portogallo, Romania, Slovenia, Spagna, Svezia)

Un secondo gruppo di paesi europei esibisce interessanti esperienze di validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'ambito del sistema produttivo, imprenditoriale e del mercato del lavoro sotto forma di progetti e iniziative sperimentali e contestuali. Tra questi paesi si anno-

verano **Austria, Bulgaria, Repubblica Ceca, Danimarca, Germania, Italia, Norvegia, Portogallo, Romania, Slovenia, Spagna, Svezia.**

2.2 Le prassi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Sistema del lavoro e delle imprese

AUSTRIA

I sindacati austriaci, le Associazioni datoriali, le Camere di Commercio e gli Ordini Professionali mostrano un notevole scetticismo nei confronti della validazione degli apprendimenti non formali e informali ritenendo sufficiente il sistema di standard e di riconoscimento dell'apprendimento non formale presente nel sistema duale. Esistono, tuttavia, esperienze che si avvicinano alle metodologie di validazione degli apprendimenti non formali e informali.

L'*Arbeiterkammer Tirol (Camera del lavoro del Tirolo)* è un organismo associativo che rappresenta gli interessi dei lavoratori della regione e ha messo a punto, con il supporto dell'amministrazione regionale, un sistema di validazione e sviluppo delle competenze dei lavoratori. Lo sportello, conosciuto come "*Zukunftszentrum - Centro per il Futuro*", prevede un percorso strutturato in 6 fasi della durata di 3 settimane (per il quale il soggetto deve versare un contributo), supportato da esperti del mercato del lavoro e da psicologi nonché da un Tutor personale, finalizzato a identificare le competenze e le conoscenze acquisite dal soggetto durante la sua esperienza lavorativa, valorizzabili e spendibili nel mercato del lavoro²⁹.

BULGARIA

Caso significativo di validazione di apprendimenti non formali e informali è quello dell'industria *Solvay* di Devnya. Incaricato di formare i lavoratori occupati nello stabilimento della *Solvay* di Devnya, il *Centro di*

²⁹ Il percorso è strutturato nel seguente modo: 1° step: il Tutor acquisisce informazioni sul soggetto, sulle sue aspettative, sui suoi bisogni e sulle esperienze più significative della sua vita personale e lavorativa; 2° step: il soggetto, supportato dal Tutor e dal team di esperti e psicologi, costruisce il proprio profilo personale (familiare, scolastico, formativo e lavorativo); 3° step: il Tutor aiuta il soggetto a prendere coscienza delle esperienze di apprendimento più importanti della sua vita; 4° step: il soggetto scrive il proprio CV indicando certificazioni e competenze distintive; 5° step: il soggetto, in self-assessment, cerca di comprendere la propria identità, la percezione di sé da parte degli altri, ciò che ritiene importante per il suo futuro e discute gli esiti con il suo Tutor; 6° step: vengono definiti gli obiettivi e i passi per il futuro e vengono descritte le competenze distintive del soggetto e validate formalmente.

2.2 Le prassi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Sistema del lavoro e delle imprese

formazione di Devnya, composto da 23 partner appartenenti al sistema istituzionale, datoriale e sindacale, è stato incaricato di sviluppare metodi e strumenti per sviluppare formazione specialistica nel rispetto degli standard nazionali. Tra le attività svolte vi sono analisi dei fabbisogni, formazione iniziale, aggiornamento, qualificazione e ri-qualificazione. Il *Centro di Formazione professionale delle Camere di commercio e industria* e *Centro di Formazione dell'Associazione Industriali* sono stati incaricati dal NAVET di sviluppare formazione in base agli standard e agli orientamenti comunitari e nazionali. Il *Progetto BG 937.05.03*, sviluppato nel 2003-2004, è stato finalizzato a sviluppare professionalità in una logica di mobilità ed integrazione con il mercato europeo innalzando la qualità del sistema formativo bulgaro. In particolare, obiettivo specifico del progetto è stato quello di garantire una formazione di qualità per l'acquisizione di una qualifica professionale. Il progetto, tutt'ora in corso, è finalizzato a favorire la mobilità delle persone, il mutuo riconoscimento tra qualifiche professionali, titoli e diplomi, lo sviluppo di un dialogo tra le parti sociali, l'adattamento e la partecipazione ai tavoli europei sul tema.

REPUBBLICA CECA

Il sistema del mercato del lavoro ceco è piuttosto aperto e flessibile rispetto alla richiesta di qualificazione per l'accesso al mercato del lavoro. Ad eccezione delle professioni regolamentate, l'adeguatezza del soggetto alla professione viene verificata direttamente dall'imprenditore sulla base di standard e requisiti soggettivi. La qualifica è necessaria soltanto nei settori in cui essa è richiesta per legge ai fini dell'esercizio della professione. Il mercato del lavoro Ceco mostra elevate dinamiche di mobilità professionale (circa il 38% dei lavoratori ha cambiato lavoro almeno una volta) in cui le competenze non formali e informali vengono verificate e validate attraverso processi non formalizzati e specifici. L'*assessment* di competenze nel mercato del lavoro è spesso soggetto a regole e procedure interne all'azienda e talvolta regolate dal settore di riferimento. Lo stesso accade nella formazione continua, in cui i corsi sono commissionati o rispondono ad esigenze e ad aspettative delle imprese e ai loro sistemi formativi e organizzativi. Molti settori hanno elaborato sistemi di *assessment* e certificazione delle qualifiche professionali e sono soprattutto imprese che occupano persone che devono esercitare professioni regolamentate o nelle quali il possesso di una qualifica definisce ruoli e funzioni strategiche (per es. le aziende elettriche ed elettroniche ecc.). *L'Associazione per*

la *Formazione Elettrica ed Energetica* ha sviluppato un sistema unico di esami di qualifica attraverso un progetto Leonardo in cui anche le esperienze professionali acquisiscono un valore ai fini dell'esame di qualifica. Un altro caso interessante è quello del *CIMA (Czech Institute of Marketing)* che organizza esami e certificazioni per tutte le professioni afferenti al marketing su tre livelli consequenziali. La *Camera di Commercio della Repubblica Ceca* è poi notevolmente attiva nella promozione di processi di validazione delle competenze e degli apprendimenti. In particolare essa ha avviato l'Accademia dei Servizi che prevede un sistema di esami e certificazioni basato sulle competenze. I corsi organizzati nell'accademia sono modulari e possono essere frequentati in parte dai discenti in base al loro livello di competenza. Requisito necessario è tuttavia il certificato di apprendistato o tre anni di esperienza nella professione.

2.2 Le prassi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Sistema del lavoro e delle imprese

DANIMARCA

L'azienda *Ordkløveriet*, la più grande azienda danese di telecomunicazioni, ha sviluppato percorsi formativi di base per i propri dipendenti dislessici in collaborazione con il FSE. L'azienda ha introdotto la validazione dell'apprendimento informale attraverso un corso base di 11 giorni. Nei primi giorni di corso è stato testato il livello di competenze dei partecipanti nella scrittura e nella lettura e sono state individuate le preferenze e i fabbisogni di apprendimento di ciascun discente. I successivi giorni di formazione si sono fondati sugli esiti della validazione degli apprendimenti non formali e informali individuati nella prima fase. Tutti i partecipanti hanno trovato estremo beneficio nel corso aumentando il proprio livello di autostima e sviluppando professionalità aggiuntiva.

GERMANIA

Il settore privato è interessato all'applicazione dei dispositivi di validazione soprattutto nell'ambito della selezione degli apprendisti, del personale e dello sviluppo delle risorse umane. Tra i metodi di validazione, viene dato risalto anche ai sistemi di validazione degli apprendimenti non formali e informali. Allo stato attuale, non esistono sistemi univoci o condivisi ma ciascuna azienda progetta e attiva dispositivi e procedure proprie in cui applica anche sistemi di validazione degli apprendimenti informali e non formali (per es. *DaimlerChrysler*).

ITALIA

In Italia si evidenziano numerose esperienze di validazione di apprendimenti non formali e informali, molte delle quali sono presentate come casi nella presente trattazione. Esperienze significative sono quelle condotte da *Fiat*, da *Merloni Elettrodomestici*, da *Canon Italia* e da altre aziende che hanno avviato processi di validazione di apprendimenti non formali e informali anche se all'interno di contesti specifici e senza alcuna regia istituzionale (a parte il caso *Fiat* che ha coinvolto anche attori e referenti del sistema pubblico). Le associazioni datoriali (*Associazione Industriali*, *Confartigianato*, *Associazione Piccole e Medie Imprese*) e sindacali sono ampiamente coinvolte nei processi istituzionali di progettazione e definizione di sistemi di validazione. La creazione dei *Fondi Paritetici Interprofessionali* (2004) che attribuiscono alla Bilateralità delle parti sociali la gestione delle attività formative all'interno delle imprese, ha inoltre reso ancora più cogente e pressante l'esigenza di sviluppare dispositivi condivisi di validazione degli apprendimenti non formali e informali dei lavoratori per lo sviluppo professionale e di carriera ma anche per la qualificazione e la ri-qualificazione professionale.

NORVEGIA

Tutte le imprese norvegesi che hanno sviluppato azioni di formazione e potenziamento delle competenze dei propri dipendenti hanno al loro interno una funzione di gestione delle risorse umane che svolge azioni di mappatura delle competenze dei dipendenti, del loro livello di performance e di sviluppo. La riforma sulle competenze ha avviato nove progetti sperimentali che hanno coinvolto parti sociali e istituzioni sul tema. Finalità generale è quella di sviluppare strumenti per validare competenze non formali e informali affinché possano essere utilizzate nel processo di sviluppo, selezione e gestione delle risorse umane da parte delle imprese e, allo stesso tempo, possano essere presentate dall'individuo nella ricerca del lavoro o per l'accesso ad un percorso scolastico istituzionale. Uno di questi progetti si è incaricato di progettare e sviluppare strumenti per la validazione delle competenze nell'industria elettrotecnica. Sono state individuate e analizzate 18 aree di competenza e messe in relazione con la struttura e l'organizzazione delle imprese. L'*assessment* viene effettuato verificando il livello di competenze possedute dal soggetto in relazione a quelle attese dal sistema di aree di competenza validato dalle imprese. Se viene rilevato un gap, si provvede ad effettuare una forma-

zione tecnico-specialistica adeguata. La *Federazione Norvegese delle Industrie Manifatturiere* e le *Associazioni Sindacali* hanno sperimentato il sistema di validazione definendo setting di strumenti per validare le competenze comunque e ovunque acquisite.

PORTOGALLO

Oltre alle iniziative istituzionali, si segnala un numero significativo di esperienze di validazione all'interno del sistema delle imprese in cui le parti sociali e le stesse pubbliche amministrazioni sono comunque coinvolte con specifiche responsabilità. Un esempio di ciò è il *Network dei Centri di Valutazione e Validazione delle competenze e quelle qualifiche per il Lifelong learning* in cui è coinvolta la Confindustria Portoghese. I Centri sono finalizzati alla valutazione e alla validazione delle competenze dei lavoratori che hanno oltre 18 anni e che non possiedono un diploma ma che hanno acquisito competenze attraverso il lavoro. La prima fase è stata avviata nel 2000 e ha riguardato le certificazioni equivalenti al 4°, 6° e 9° anno di scuola. La seconda fase, avviata nel 2004, si è orientata ad allargare il numero di soggetti certificati. Il piano era finalizzato ad aumentare gradualmente le iniziative autonome con gli orientamenti dei partner sociali e degli *stakeholders* coinvolti sul tema della certificazione (esempi di questo sono i trasporti, i giornalisti, l'aviazione civile, il turismo e il calzaturiero). Interessanti sono poi le iniziative avviate all'interno del *Programma Socrates*. Tra queste si segnala il *Progetto ORACLE*, coordinato dall'Università di Coimbra finalizzato allo sviluppo di una metodologia per l'utilizzo del Certificato Europeo per l'apprendimento informale, utilizzando sistemi di standard ed indicatori funzionali al sistema dei crediti ECTS. Un ulteriore progetto è il *Progetto Leonardo sulla valutazione delle competenze* coordinato da *CENFANESP (Centro Nazionale per la formazione dei formatori)* che tenta di incoraggiare le iniziative per la validazione delle competenze sviluppate durante le esperienze di lavoro.

ROMANIA

La partecipazione ai percorsi di formazione continua è attualmente ancora esiguo anche perché la partecipazione alla formazione delle persone residenti in aree rurali è ancora difficile. Il ruolo delle agenzie formative delle parti sociali nel VET ha avuto un incremento nel 2002 attraverso la

2.2 Le prassi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Sistema del lavoro e delle imprese

formazione di Agenzie regionali con funzione tripartita. Molte istituzioni private offrono corsi e percorsi di carriera, specialmente nel campo dell'IT e delle telecomunicazioni, nelle lingue straniere, nel management ecc. Nella maggioranza dei casi non vengono definiti standard di qualità o certificazioni con valore internazionale. Con la Legge n°375/2002 è stato attivato il Sistema Nazionale di Autorizzazione delle agenzie di formazione che operano sul mercato del lavoro che definisce requisiti e caratteristiche costitutive e che classifica gli enti che rilasciano titoli e certificazioni con valore nazionale. Ogni tipologia di certificato possiede un supplemento che specifica le competenze acquisite durante la formazione. La legge 129/2000 ha definito le caratteristiche degli *Assessment Centers* in cui vengono valutate e certificate le competenze acquisite in contesti non formali e informali. La legge sugli adulti del 2002, entrata in vigore nel 2004, rappresenta il più importante atto legislativo che supporta il *life-long learning* e le misure associate. In questo atto si definiscono le modalità per valutare e validare le competenze comunque e ovunque apprese e a fronte di esso sono stati definiti 300 standard occupazionali che in futuro potranno diventare il riferimento per i processi di validazione degli apprendimenti non formali e informali attraverso i comitati locali di accreditamento. Le imprese private si mostrano interessate ai sistemi di validazione e alcune di esse hanno in uso sistemi specifici. La *Banca Commerciale Rumena* possiede al suo interno un centro per la validazione delle competenze necessarie per operare all'interno degli istituti bancari. Un progetto interessante è *ROI-ritorno di investimento nella formazione*, realizzato da differenti partners europei (Portogallo, Finlandia, Repubblica Ceca, Grecia, Bulgaria, Austria e Romania) con l'obiettivo di sviluppare una metodologia e un set di strumenti per le imprese finalizzati a valutare il ritorno di investimento della formazione e in particolare la connessione costi/benefici dei programmi formativi adattabile a ciascun contesto paese.

SLOVENIA

L'*azienda farmaceutica Krka* è stata la prima impresa slovena a sviluppare e ad implementare il NVQ all'interno della propria organizzazione per la validazione di apprendimenti non formali e informali nel processo di produzione e di logistica. Lo sviluppo del dispositivo è stato seguito dalle parti sociali e istituzionali locali. Circa 100 lavoratori sono stati valutati attraverso test scritti e prove pratiche finalizzati a misurare le competenze acquisite *on the job*. La *Camera di Commercio e Industria*

slovena (GZS) ha elaborato un dispositivo di esami per la validazione e la certificazione degli apprendimenti non formali e informali. Gli standard di riferimento sono definiti dalle associazioni professionali settoriali e gli esami e le certificazioni prendono in considerazione professioni non incluse nel NVQ perché molto specialistiche o di nicchia. La lettera di referenze ottenuta serve per l'accesso alle imprese iscritte alla Camera di Commercio anche se il riconoscimento non è mutuale. La *Camera dell'Artigianato* ha definito 2 profili del NVQ relativi agli autotrasportatori e alla logistica dei trasporti e permettono di qualificarsi a lavoratori che operano nel settore da molti anni senza avere una certificazione professionale. Le due Camere di Commercio hanno sviluppato uno schema per la valutazione degli apprendimenti non formali e informali relativi alle attività ricettive, alimentari e del catering per persone che intendono aprire un'attività autonoma nel settore, inserendo i profili nel sistema NVQ.

2.2 *Le prassi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Sistema del lavoro e delle imprese*

SPAGNA

Esaminando le esperienze di validazione del settore privato possiamo individuare specifiche iniziative settoriali a livello nazionale (*Federazione Nazionale Alimenti, Cibo e Tabacco, Federazione giovani interpreti, Federazione delle imprese chimiche, Teatro di Barcellona* ecc.). Tali iniziative sono state finalizzate a validare le competenze acquisite in contesti differenti di apprendimento con differenti metodologie di analisi e valutazione. Tutti i progetti di validazione attivati dalle imprese private tendono a validare e valutare le competenze innovative espresse dal mercato del lavoro e a strutturare linee guida per la validazione. Il *progetto CAST*, sviluppato nel settore alberghiero a livello europeo, è finalizzato a valorizzare e validare le competenze dei lavoratori maturi che hanno ottenuto competenze attraverso l'esperienza professionale ed esprimono la necessità di farsele validare. L'output del progetto è una guida per la validazione delle competenze non formali e informali nel settore alberghiero.

SVEZIA

Una recente esperienza che combina attori significativi quali parti sociali, imprese e pubbliche istituzioni è il *Kunskapshusen (la casa della conoscenza)*. Questa iniziativa ha coinvolto il sindacato dei metalmeccanici

2.2 *Le prassi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Sistema del lavoro e delle imprese*

offrendo ai lavoratori la possibilità di partecipare ad un corso di una giornata con il conseguimento di un certificato che risponde a tre tipologie in dipendenza dell'esperienza precedentemente acquisita dal lavoratore nel settore. Durante la giornata di corso ai partecipanti viene somministrato un test costituito da una parte teorica e da una parte pratica costituita da domande tecniche. Dall'inizio del progetto oltre 160 persone hanno partecipato al corso e oltre 700 attendono di frequentarlo in futuro.

Un terzo gruppo di realtà nazionali presenta invece, nel sistema del lavoro e delle imprese, prassi formalizzate e spesso connesse ai sistemi istituzionali di validazione degli apprendimenti. Quanto più il sistema pubblico di questi paesi appare solido e formalizzato, tanto più esistono forti connessioni sistemiche e organizzative con il mercato del lavoro e il tessuto produttivo, coinvolto e inserito in tutti i processi elaborativi e di formalizzazione.

2.2.2 I paesi con prassi formalizzate (Belgio, Estonia, Finlandia, Francia, Irlanda, Islanda, Olanda e Regno Unito)

I paesi che mostrano al loro interno prassi formalizzate nel sistema del lavoro e delle imprese sono specificamente **Belgio, Estonia, Finlandia, Francia, Irlanda, Islanda, Olanda e Regno Unito**.

BELGIO

In Belgio si segnala un gran numero di iniziative nel campo della definizione dei profili professionali e dell'accreditamento. Malgrado tali iniziative siano state per lo più attivate da enti ed istituzioni pubbliche, esse hanno coinvolto nella maggioranza dei casi esponenti delle associazioni datoriali e sindacali e delle imprese. Per quanto riguarda il Governo Federale, esiste un dispositivo di accreditamento per gli individui supervisionato da *Belcert*, organismo responsabile dell'accreditamento di organizzazioni che certificano prodotti, sistemi di qualità e persone. Belcert si basa sulla normativa ISO/IEC 17024 per certificare individui in possesso di certificazioni rilasciate da organizzazioni e imprese (compreso il settore dell'edilizia e del catering). Per quanto riguarda le iniziative delle imprese private, la definizione di standard di competenza nei sistemi di gestione delle risorse umane aziendali ha assunto un valore significativo nel sistema produttivo belga. Molte aziende, infatti, sottopongono l'analisi delle attività, delle funzioni, delle persone e del lavoro alla definizione di standards o référentiels connessi a specifiche professioni a loro volta strettamente funzionali a poli-

tiche di incentivazione, valutazione delle performance e selezione del personale. Ovviamente ogni impresa possiede un proprio sistema di descrizione e classificazione delle competenze e delle professioni, anche se è in corso un tentativo di ricondurre le diverse esperienze a codici e linguaggi condivisi. Il caso della *Cockerill Sambre*, grande azienda metallurgica, rappresenta un valido esempio di quanto detto. A seguito di un processo di ristrutturazione, l'azienda ha definito, con il supporto di alcuni ricercatori dell'Università di Liegi, una metodologia per trasferire le conoscenze e le capacità dei lavoratori in fase di pensionamento e pre-pensionamento agli altri lavoratori operanti nell'impresa. Il progetto ha previsto l'identificazione dei profili di competenza e delle capacità individuali da trasferire e da formare, lo sviluppo di tecniche e strumenti formativi, la validazione degli strumenti, l'acquisizione delle aspettative formative all'interno dell'impresa e l'implementazione del programma formativo.

2.2 *Le prassi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Sistema del lavoro e delle imprese*

ESTONIA

Le imprese utilizzano metodi di valutazione degli apprendimenti non formali e informali per selezionare e assumere i propri dipendenti. Esistono alcuni portali che mostrano i CV-Online per favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

Il mercato del lavoro mostra due posizioni ambivalenti: da un lato attribuisce notevole importanza alle qualifiche e ai titoli formali pur non definendo adeguate politiche retributive e di riconoscimento, dall'altro attribuisce maggiore importanza all'esperienza maturata sul lavoro piuttosto che ai titoli universitari. Le imprese sono attualmente impegnate nella definizione di standard professionali e il *Sistema delle professioni* è incaricato di sviluppare un sistema di verifica delle qualifiche. Nel settembre del 2004 sono stati definiti gli standard professionali per 419 professioni. Lo standard professionale è un documento che definisce gli indicatori di conoscenza, competenza, esperienza, valori e caratteristiche personali necessarie per la qualificazione professionale. Anche se non esiste una corrispondenza diretta tra inquadramento professionale e qualifica, le imprese sono interessate alla certificazione delle competenze dei propri dipendenti per rendere maggiormente competitive le proprie organizzazioni. Si prevede l'attivazione di un processo in cui un'agenzia accreditata possa verificare tramite assessment le competenze dichiarate dal soggetto e fornendo il titolo se non viene rilevato un gap significativo. Le metodologie applicate per ottenere la qualifica sono esami orali o scritti, test, evidenze documentali o la combinazione di questi metodi.

FINLANDIA

Il sistema imprenditoriale a tutti i livelli e in tutti i settori produttivi è fortemente interessato al sistema di qualificazione basato sulle competenze e conta, specificamente, attori e agenzie quali la *Confederazione dei servizi alle imprese*, la *Confederazione delle imprese e degli imprenditori finlandesi*, le *Associazioni Sindacali*, la *Confederazione delle Professioni Accademiche*. Molte imprese hanno utilizzato con successo il sistema di qualificazione basato sulle competenze attivando dispositivi per individuare e verificare le competenze acquisite sul luogo di lavoro (in modo formale, non formale o informale). In particolare, le imprese del settore manifatturiero hanno investito sulla validazione delle competenze dei propri dipendenti per adattarsi alle esigenze e ai mutamenti del mercato. Una di queste imprese, la *Koskisen Oy*, specializzata nella lavorazione del legno, fin dagli anni 90 ha sviluppato metodologie di assessment per i propri dipendenti. Negli ultimi dieci anni, circa 400 dipendenti (circa il 37% sul totale) hanno ottenuto una qualifica attraverso la validazione di apprendimenti acquisiti sul lavoro e la frequenza di specifico apprendimento formale acquisito in azienda. Le competenze vengono testate da un assessor esterno e possono accedere alla procedura imprenditori e dipendenti che abbiano maturato almeno 1 anno di esperienza lavorativa. Tale procedura ha avuto effetti positivi sul benessere dei dipendenti, sul livello di autostima individuale e ha migliorato l'adozione di procedure e metodi di lavoro. Allo stesso tempo ha reso più competenti e professionalizzati i dipendenti, ha favorito processi di innovazione e sviluppo tecnologico, ha sviluppato la cultura del lavoro di gruppo e la mobilità interna e ha diminuito il livello di turnover aumentando la produttività. L'esperienza della *Koskisen Oy* si è poi diffusa in altre imprese di grandi dimensioni (per es. *Finnair* che ha attuato il dispositivo per il suo personale addetto alla manutenzione, *Forum Gas* che ha permesso ai propri dipendenti di conseguire una qualifica validando le proprie esperienze professionali nell'area chimica e del management).

FRANCIA

Nel 1998 la Camera di Commercio e Industria ha avviato l'*Association pour la certification des compétences professionnelles* (ACCP) che permette di validare le competenze acquisite nelle imprese in contesti non formali. Il sistema fa capo gli standard europei EN 45013 e rilascia un certificato aziendale di competenze (CEE) che può essere utilizzato dai

lavoratori per accedere all'assessment panel previsto dal VAE. Tale certificato non ha valore di titolo formale come un diploma o una qualifica ma rappresenta una modalità standardizzata di analizzare e validare le competenze non formali e permette di valorizzare tali apprendimenti in funzione del VAE. Attualmente, il certificato aziendale di competenze può essere conseguito nell'area della gestione del personale e della segreteria, delle vendite, del customer service, del management, dell'ICT, della manutenzione, dei servizi ricettivi alberghieri, della comunicazione. Le imprese hanno compreso subito l'importanza del VAE, adottandolo all'interno dei propri processi gestionali (per es. Danone ha permesso di accedere al VAE i lavoratori con più di 45 anni senza un titolo di studio adeguato in modo da migliorare la mobilità interna; allo stesso modo si sono sviluppati i progetti di Banca di Francia, SEITA, Axa ecc.).

2.2 Le prassi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Sistema del lavoro e delle imprese

IRLANDA

Il *National Framework of Qualifications* viene ritenuto il sistema attraverso cui tutti gli apprendimenti acquisiti possono essere misurati e messi in relazione con altri e con il sistema formale di istruzione e qualificazione. Il framework prevede la valutazione degli apprendimenti non formali e informali acquisiti nel mercato del lavoro e nel terzo settore in una logica di arricchimento e accrescimenti del livello di istruzione e professionalizzazione degli individui. La validazione degli apprendimenti di base viene riferita a contesti formali, non formali e informali e quindi anche al sistema produttivo nel quale possono essere acquisite competenze di base alla stregua che nel sistema formale di apprendimento. Il FÁS (*Food Industry Training and Development Unit, Services to Business*) propone un ampio numero di corsi per l'industria alimentare realizzati all'interno delle imprese e rilascia certificazioni relative ad apprendimenti acquisiti sia attraverso apprendimento formale che attraverso l'esercizio professionale. FÁS applica anche la validazione degli apprendimenti di base attraverso un processo di assessment e valutazione basato su specifici standard di certificazione. Il *Failte Ireland (National Tourism Development Authority)* applica anch'esso la metodologia della validazione degli apprendimenti sulla base di uno specifico processo metodologico. I candidati vengono supportati da un Mentore a preparare il proprio portfolio di evidenze che viene valutato da un panel di assessor e che, se viene considerato adeguato, porta al rilascio della certificazione.

Il NCVA valorizza le esperienze degli individui acquisite informalmente ai fini di un accreditamento all'interno di percorsi formali mentre il FETAC

2.2 Le
prassi di
validazione
degli
apprendimenti non
formali e
informali
nel Sistema
del lavoro e
delle
imprese

permette ad un individuo di costruire un portfolio delle competenze descrittivo delle capacità di base comunque e ovunque acquisite. Un assessor valuta il portfolio e svolge una verifica di quanto dichiarato attraverso prove pratiche e teoriche.

ISLANDA

L'*Education and Training Service Centre (Fræðslumiðstöð Atvinnulíf-sins)*, emanazione del Ministero dell'Istruzione, rappresenta una piattaforma per i referenti del governo, delle imprese e delle parti sociali per lo sviluppo di dispositivi di validazione delle competenze non formali e informali. Attualmente il Centro sta sviluppando numerose iniziative in tal senso. Le più significative sono: lo sviluppo di programmi per persone disoccupate nella regione di Sudurnes finalizzati ad analizzare e validare le competenze dei soggetti al fine di inserirli all'interno di percorsi formativi organizzati dal *College* locale (2004); la validazione degli apprendimenti non formali dei dipendenti non qualificati di *Telecom Islanda* al fine di inserirli in percorsi di qualificazione tecnica. Attualmente il Centro sta strutturando il processo di validazione identificando le competenze individuali attraverso un percorso di gruppo o individuale e trascrizione delle stesse in un portfolio; documentando le competenze individuali sulla base delle linee guida nazionali, validando le competenze individuali in associazione con la scuola secondaria superiore e definendo un contratto di studi adeguato alle caratteristiche e alle potenzialità del soggetto.

OLANDA

Già a partire dal 1990 un rilevante numero di imprese ha applicato la procedura dell'ECV a livello settoriale in collaborazione con Centri di formazione professionale e attraverso la supervisione dell'*EVC Knowledge Centre*. Per partecipare ad un progetto ECV il lavoratore deve avere normalmente dai 3 ai 5 anni di esperienza nel settore di riferimento. L'obiettivo principale è quello di validare le competenze dei lavoratori apprese sul campo. In alcuni settori produttivi come per esempio la meccanica, i lavoratori hanno il diritto di usufruire dell'ECV e in questo caso vi è l'obbligo di partecipazione da parte dell'impresa³⁰. Un caso interes-

³⁰ Normalmente la procedura si avvia attraverso un colloquio tra l'esaminatore e il lavoratore in cui il primo decide se il soggetto è in grado di partecipare direttamente all'esa-

sante è quello di *Flexis*, iniziativa del *Opleidings- en Ontwikkelingsfonds* (*Fondo per l'educazione e lo sviluppo*) nel settore dell'assistenza socio-sanitaria. L'obiettivo del progetto è quello di stimolare i lavoratori operanti a diversi livelli di professionalità a validare le proprie competenze ai fini dell'acquisizione di una qualifica. Molte imprese utilizzano il programma EVC per qualificare i propri dipendenti mettendo in evidenza apprendimenti non formali e informali. La convinzione comune è che i dipendenti apprendano attraverso un processo di *learning by doing* e che la certificazione sia un vantaggio per entrambi, indicando le competenze possedute comunque e ovunque acquisite. In alcuni casi al dipendente viene richiesto di elaborare un portfolio con l'aiuto e il supporto del manager o del responsabile diretto. Dal 2002, circa 6000 persone provenienti da 150 imprese hanno partecipato a Programmi EVC e si ritiene che il numero sia destinato ad aumentare a fronte di una sempre più diffusa popolarità all'interno del sistema del mercato del lavoro.

2.2 Le prassi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Sistema del lavoro e delle imprese

REGNO UNITO

Le imprese e il sistema del Lavoro del Regno Unito sono attivamente coinvolte nel Sistema NVQ per la qualificazione dei soggetti attraverso la validazione di apprendimenti comunque e dovunque acquisiti. Esse fanno parte del sistema e dunque rientrano all'interno di un processo istituzionalizzato e formalmente riconosciuto.

me o alla procedura di assessment. Nel caso non sia pronto, all'individuo viene offerto un percorso formativo per potenziare e migliorare le proprie competenze. Al termine di questa fase formativa, il soggetto viene invitato a sottoporsi alla procedura di esame per il rilascio di una qualifica. In alcuni casi l'individuo presenta un portfolio contenente evidenze formali e documentazione delle sue esperienze di apprendimento che viene valutato al fine dell'esame. La commissione di esame produce un proprio sistema di standard in collaborazione con le organizzazioni datoriali e sindacali.

2.3 LE PRASSI DI VALIDAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI NON FORMALI E INFORMALI NEL TERZO SETTORE

Il Terzo settore, comprendente al suo interno organizzazioni no profit, non governative, di volontariato e privato sociale, rappresenta un ulteriore ambito in cui è possibile riscontrare esperienze di validazione degli apprendimenti non formali e soprattutto informali.

In alcuni casi i processi di validazione delle competenze acquisite attraverso esperienze di volontariato o nello svolgimento di attività ricreative sono funzionali all'inserimento all'interno di percorsi formativi per il riconoscimento di crediti o per l'inserimento nel mercato del lavoro. In altri casi sono fini a sé stesse e mantengono caratteri di specificità e auto-referenzialità.

Tra le esperienze raccolte all'interno dell'*Inventory*, è possibile individuare paesi in cui le esperienze di validazione del terzo settore appaiono poco significative e scarsamente connesse con il sistema istituzionale dell'education o del mercato del lavoro. Si tratta di un discreto numero di paesi che non segnalano esperienze o progetti significativi elaborati dal terzo settore. Tra questi si distinguono **Cipro, Danimarca, Francia, Liechtenstein, Lussemburgo, Portogallo, Slovenia, Svezia, Regno Unito e Ungheria.**

Tra i paesi che segnalano invece esperienze di validazione degli apprendimenti nel terzo settore, è possibile distinguere tra paesi che hanno prodotto esperienze di validazione funzionali sia al sistema dell'*Education* che a quello del mercato del lavoro, paesi che hanno validato e certificato gli apprendimenti non formali e informali in funzione di un loro accreditamento all'interno del sistema dell'*Education* e infine realtà nazionali in cui la validazione delle esperienze di volontariato o connesse al tempo libero sono state validate al fine di aumentare le opportunità occupazionali degli individui nel mercato del lavoro.

I paesi che hanno sperimentato e attivato esperienze di validazione degli apprendimenti nel terzo settore funzionali al loro utilizzo nel sistema complessivo dell'education e del mercato del lavoro sono **Austria, Finlandia, Irlanda, Italia, Latvia, Norvegia, Olanda, Romania e Spagna.**

AUSTRIA

I Centri Pubblici per l'Education degli Adulti sono molto attivi, in Austria, circa lo sviluppo di metodi per validare gli apprendimenti non

formali e informali³¹. Queste istituzioni hanno sperimentato la metodologia del “*portfolio delle competenze*” (*Portfolio Begleiter*) fondata sulla realizzazione di assessment per validare le competenze acquisite attraverso esperienze di volontariato³². Un’ulteriore esperienza in tema di validazione di apprendimenti non formali e informali è quella del “*Linz Adult Education Centre - Centro per l’Educazione degli Adulti di Linz*” che ha sviluppato una metodologia finalizzata ad identificare le competenze sociali, relazionali e comunicative. Anche questa metodologia, come la precedente, è stata denominata *Portfolio delle competenze* ma in questo caso sono coinvolte nel dispositivo due Università e una Camera del Lavoro che hanno il compito di verificare l’applicabilità del portfolio nel mercato del lavoro e fornire suggerimenti ed input per rendere le competenze realmente spendibili³³. Il portfolio è completato con un *assessment centre* in cui ad un gruppo di soggetti che hanno completato il percorso, vengono somministrati vari test, simulazioni, ecc. Un gruppo di osservatori verificherà, per ciascun componente del gruppo di assessment indicatori quali: capacità di lavorare con gli altri, *team work*, capacità di riflettere e ragionare, autocontrollo, abilità comunicative. Al termine del processo viene rilasciata una certificazione.

2.3 Le
prassi di
validazione
degli
apprendimenti non
formali e
informali
nel Terzo
Settore

³¹ In particolare, sono molto operative in tal senso due istituzioni: la “Ring Österreichischer Bildungswerke - Circuito degli Istituti Austriaci per l’Educazione degli Adulti” e il “Linz Adult Education Centre - Centro per l’Educazione degli Adulti di Linz”.

³² Il processo di *assessment* si svolge attraverso una discussione (di circa 2 ore) con un Tutor (*Portfolio Begleiter*). Il Tutor è un formatore volontario o non, che ha conseguito un certificato in “Sviluppo delle competenze e tutoring di Portfolio” attraverso un corso strutturato in 5 moduli di cui uno pratico e che possiede sia conoscenze di metodo (come creare un portfolio delle competenze e descriverle) che di merito (politiche e funzionamento delle associazioni di volontariato).

³³ L’individuazione delle competenze avviene attraverso 3 workshop animati da 2 formatori, da un successivo lavoro individuale tra un *workshop* e l’altro e da un colloquio conclusivo finalizzato a chiarire dubbi e a risolvere questioni aperte. Il portfolio così creato, contiene informazioni su: progressione di carriera: vengono descritti tutti i passaggi di sviluppo che l’individuo ha avuto sia dal punto di vista scolastico che professionale; analisi del potenziale: vengono individuati i compiti e le attività che l’individuo ha svolto in ruoli e funzioni differenti, sia a livello privato che professionale evidenziando le competenze utilizzate o acquisite per poter svolgere tali attività; profilo personale: le attività definite nell’analisi del potenziale vengono ricondotte a competenze chiave attraverso un processo selettivo svolto dall’individuo stesso.

FINLANDIA

Tra i progetti più interessanti si segnala il progetto “*Conoscenze e Competenze nell’Istruzione non formale degli adulti (VSOP)*”. Si tratta di un programma omnicomprensivo che si occupa di sviluppare modelli, metodologie e strumenti nel campo della validazione degli apprendimenti non formali e informali degli adulti. Un progetto significativo è quello attivato nel settore delle arti e dell’artigianato finalizzato ad identificare metodi per la validazione delle competenze nei corsi per artigiani. Il *Recreational Activity Study Book* è uno dei primi esempi di validazione degli apprendimenti non formali e informali, realizzato nel 1994. Esso prevedeva che le attività e i corsi ricreativi per i giovani fossero raccolti in uno *Study Book* in modo da poter essere accreditati nel loro percorso di studi. Il riconoscimento di crediti avviene in circa 250 scuole in tutto il paese (formazione iniziale, poli-technici ed università).

IRLANDA

La *Comunità per le Iniziative Educative delle donne (CWEI)*, attraverso un progetto *Adapt* ha sviluppato un portfolio dell’apprendimento in grado di rendere visibili la storia di apprendimento e la cultura delle donne migranti attraverso metodologie non formalizzate quali i collages di fotografie, la storia di vita e il colloquio individuale al fine di rendere visibili competenze inesprese o latenti utilizzabili nel sistema dell’education o nel mercato del lavoro.

ITALIA

In Italia, come vedremo nella presente trattazione, il sistema del Terzo settore è molto attivo nel processo di validazione degli apprendimenti sia funzionalmente al sistema dell’*Education* che a quello del mercato del lavoro. Il sistema di validazione degli apprendimenti maturati durante il *Servizio Civile* o nell’esercizio di attività volontarie di *Pubblica Assistenza* può essere utilizzato nell’ambito della ricerca di un lavoro (mutualmente riconosciuto nella pubblica amministrazione) o anche per il riconoscimento di crediti formativi (soprattutto a livello post diploma o universitario) in base ad una legge dello Stato. Le attività ricreative rivolte ai giovani, invece, (*Associazioni Sportive, Scout ecc.*) sulla base di un

decreto del Ministero della Pubblica Istruzione, possono valere come crediti formativi nel percorso di istruzione superiore.

2.3 *Le prassi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Terzo Settore*

LETTONIA

Un caso interessante è quello del *Bukulti Craft Centre* che organizza percorsi formativi di artigianato tipico e può rilasciare un diploma di apprendistato. Esso progetta percorsi formativi per soggetti diversamente abili e percorsi di formazione per disoccupati nel campo dell'artigianato. Il *Latvian Adult Education Association* è il centro che si occupa di validazione di apprendimenti non formali e informali a livello nazionale occupandosi di educazione degli adulti, folklore e artigianato tipico.

NORVEGIA

Una delle esperienze più significative maturate sul tema nel terzo settore è quella del *Passaporto delle competenze* finalizzato a validare le esperienze individuali lavorative e connesse alla vita civile. Tale documento è frutto di una valutazione svolta autonomamente dall'individuo.

OLANDA

Il Centro di ricerca sull'EVC, nel 2004 ha affermato che in Olanda ci sono 3.000.000 di volontari che acquisiscono un numero elevato di competenze non formali durante la loro attività che possono potenziare e migliorare le caratteristiche vissute dai soggetti nella loro professione abituale. A partire dal 2001 si è tentato di adottare il *Programma ECV all'interno delle organizzazioni di volontariato* (CIVQ) che ha prodotto la definizione di alcuni standard di competenza relativi al profilo del volontario (2005). Attualmente, gli studenti che svolgono attività di volontariato o attività *scout* possono dichiarare tali competenze e acquisire vantaggi nel proprio percorso di studi. In molti di questi casi il portfolio delle competenze viene utilizzato per misurare le competenze acquisite dai volontari durante la loro attività. Dal 2003 il CIVQ e l'Istituto Olandese per la Cura e il Benessere (NIWZ) hanno avviato un progetto definito "ECV per il lavoro del volontario".

ROMANIA

Le organizzazioni del Terzo settore hanno sviluppato e realizzato interessanti iniziative relative all'apprendimento non formale e informale e in particolare attività formative per *drop out* che devono acquisire una qualificazione (*Euro-child programme Leonardo da Vinci*), con l'obiettivo di creare prospettive di crescita per bambini accuditi da istituti compreso quello di una riqualificazione e formazione e di uno sviluppo personale. Nel settore del volontariato esiste poi il programma "*Arte per il cambiamento sociale (2000-2004)*" organizzato dalla Fondazione Culturale Europea che introduce metodologie innovative connesse all'arte, alla cultura e allo spettacolo per sviluppare autostima nei giovani colpiti da violenza.

SPAGNA

Si segnala l'attività di *INJUVE*, organismo che sviluppa politiche per il settore giovanile. Quest'ultimo ha ipotizzato un dispositivo per certificare le competenze degli operatori e degli educatori che operano con i giovani senza veder attestare in alcun modo le proprie competenze e conseguentemente vederle valorizzate nel sistema del lavoro e della formazione e istruzione professionale.

BELGIO

Nelle Fiandre, *SoCiuS* è un organismo autonomo che si pone a supporto dell'educazione sociale e culturale degli adulti e partner dell'Organizzazione di Coordinamento dell'apprendimento degli Adulti (DIVA). Uno dei suoi principali obiettivi è quello di assicurare che le organizzazioni sociali e culturali giochino un ruolo importante nel *lifelong learning*. In accordo con un ampio gruppo di associazioni sociali e culturali, *SoCiuS* sta sviluppando una rete di referenti per lo sviluppo del *lifelong learning* nel settore dell'educazione sociale e culturale degli adulti. Dal 2003 al 2004 sono stati attivati 2 progetti pilota: il primo progetto riguardava EVC per chi cura i bambini al di fuori della scuola, per la formazione degli insegnanti, per gli immigrati nel settore elettrico, per le guide turistiche, per persone con bassi titoli di studio. Il secondo progetto riguardava validazione delle competenze linguistiche in francese ed inglese, ECV per infermieri, per volontari, per operatori del settore ricettivo.

ESTONIA

AEAE (Association of Estonian Adult Educators) è un'organizzazione non governativa specializzata nella formazione degli adulti e nell'applicazione di metodi andragogici. Finalità di questa organizzazione, come di molte altre che operano nel terzo settore, è quella di sviluppare progetti, iniziative e innovazione nell'area della formazione ed educazione degli adulti.

2.3 Le prassi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Terzo Settore

ISLANDA

EDUCATE è un forum di cooperazione costituito da referenti del settore educativo, dell'area sociale e delle istituzioni locali interessate ai temi dell'istruzione e della formazione. Il principale obiettivo di questo organismo collegiale è quello di facilitare il processo di messa in trasparenza delle conoscenze e delle competenze.

MALTA

Le associazioni per le attività giovanili nel 2004 erano circa 118 e 45 erano le Associazioni sportive che offrivano vaste opportunità di validazione degli apprendimenti. I certificati rilasciati non sono formalmente riconosciuti dal sistema dell'education anche se possono essere presi in considerazione come crediti formativi.

SLOVACCHIA

Alcune organizzazioni del terzo settore applicano assessment formativi e sommativi sugli apprendimenti di base. *L'Accademia dell'educazione*, associazione non profit, che forma 80000 studenti all'anno e rilascia certificati con valore nazionale, offre corsi di validazione dei titoli a livello europeo soprattutto per quanto riguarda le competenze linguistiche e i certificati linguistici. Attraverso un progetto Leonardo sono state individuate le capacità correlate al linguaggio e acquisibili sul lavoro in modo da individuare possibili modalità di validazione di apprendimenti linguistici acquisiti in contesti non tradizionali.

Altri paesi, infine hanno segnalato esperienze di validazione di apprendimenti acquisiti nell'ambito del terzo settore, finalizzate alla loro utilizzabilità e spendibilità nel mercato del lavoro e nel sistema produttivo. Si

2.3 Le
prassi di
validazione
degli
apprendimenti non
formali e
informali
nel Terzo
Settore

tratta specificamente di **Repubblica Ceca, Germania, Grecia, Lituania e Polonia.**

REPUBBLICA CECA

Il *CEKAS (Centre for Quality and Standards in Social Services)* offre un sistema di certificazione della qualità per le aziende che operano nei servizi sociali e di assistenza (assistenza domiciliare, assistenza ai bambini, assistenza familiare e domestica ecc.) e prevede una metodologia di valutazione individuale costituita da self-assessment e verifica delle competenze acquisite anche in contesti non formali e informali. Più numerose sono poi le esperienze operative sul tema. Il *NTF (National Training Fund)* è un'organizzazione non governativa fondata a livello ministeriale per l'implementazione dei progetti di sviluppo delle risorse umane e lo sviluppo di innovazione attraverso la partecipazione di progetti europei. Ultimamente il NTF ha elaborato un modello per la certificazione delle competenze nella formazione continua utilizzando i profili del mercato del lavoro elaborati all'interno della rete ISTP. Il coinvolgimento delle parti sociali nel processo di definizione dei profili professionali rende più credibile il processo di qualificazione. Attraverso un *progetto Leonardo* è stato elaborato un sistema di assessment delle competenze di donne immigrate in Repubblica Ceca e residenti da molto tempo nel paese. Il progetto ha evidenziato che non esiste un sistema a livello nazionale per identificare le competenze formali degli immigrati accreditabili all'interno di percorsi formativi.

GERMANIA

Esistono iniziative di individuazione delle competenze specifiche di chi opera nel terzo settore anche se non si segnalano progetti o dispositivi di validazione e certificazione. Unica eccezione è il *Kompetenzbilanz* ossia la procedura che permette di svolgere l'assessment delle competenze nel Terzo settore.

GRECIA

La *Hellenic Business Administration Corporation (E.E.D.E.)*, una delle maggiori organizzazioni non profit greche, ha sviluppato un sistema di validazione delle competenze per *assessment* sommativo che può rappresentare un esempio di *best practice*. La certificazione rilasciata al termi-

ne del processo di validazione non è un titolo formale ma viene riconosciuta dal sistema delle imprese per la qualità e l'attendibilità dell'organizzazione sul mercato. EEDE propone un discreto numero di Programmi per laureati che permettono di verificare le competenze di base ma anche competenze acquisite in percorsi universitari oppure 8 anni di esperienza lavorativa. Il Programma dura circa un anno e si compone di 4 cicli di esami che, qualora abbiano esito positivo, permettono di acquisire un certificato di competenze nell'ambito del management.

2.3 Le prassi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nel Terzo Settore

LITUANIA

Il *Social Workers training project*, costituito da numerose organizzazioni formative e non governative, ha sviluppato numerose iniziative di sviluppo e validazione delle competenze. Il *Progetto Madzinga* a cui partecipano altri tre paesi europei (Belgio, Islanda e Slovacchia) prevede specifici corsi per un totale di 24 giovani lavoratori provenienti da 13 diversi paesi con l'obiettivo di integrare le diverse esperienze individuali attraverso metodologie innovative di condivisione e sensibilizzazione.

POLONIA

Il terzo settore in Polonia è molto attivo su iniziative di validazione degli apprendimenti non formali e informali. Tutte le associazioni di volontariato offrono ai loro associati e beneficiari la possibilità di apprendere sul campo e di validare tali competenze. Attualmente ci sono 47000 organizzazioni non governative di cui 15000 offrono aiuto sociale con un ridotto numero di dipendenti e il restante numero di volontari. Il *Centro per il Volontariato*, oltre ad assegnare i volontari ai diversi servizi in base alle necessità, è incaricato di programmare ed organizzare sessioni formative per gruppi di volontari e coordinatori. Attraverso un Progetto Leonardo (2003-2006) si sta tentando di costruire un modello di validazione e certificazione degli apprendimenti maturati operando nel sistema del volontariato dal momento che molte delle competenze maturate in questo campo possono rivelarsi utili per lo sviluppo di una carriera professionale normale. Il *progetto STOP* sta implementando un sistema di sviluppo delle certificazioni per i *traniers* nelle organizzazioni non governative in modo da ampliarne le opportunità professionali. A questo fine è stata sviluppata una descrizione delle competenze del trainer con la definizione delle competenze minime richieste in entrata. Il certificato dura 5 anni.

*2.4 Quadro
di sintesi
delle prassi
europee*

2.4 QUADRO DI SINTESI DELLE PRASSI EUROPEE

Proponiamo, di seguito, una tabella di sintesi delle specificità e dello stato dell'arte rilevato per ciascun paese.

CAPITOLO 2 - APPROCCI ED ESPERIENZE DI VALIDAZIONE

SISTEMI ED ESPERIENZE DI VALIDAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI NON FORMALI E INFORMALI IN EUROPA													
Dimensioni Paesi europei	Sistema pubblico				Sistema privato				Terzo settore				
	Sperimentazioni e iniziative finalizzate	Sistemi formalizzati per segmenti	Sistemi consolidati a livello nazionale	Esperienze autoreferenziali di scarso rilievo	Esperienze sperimentali attraverso progetti	Prassi connesse al sistema istituzionale	Esperienze non significative	Esperienze connesse ai sistemi EDU e MdL	Esperienze connesse al sistema EDU	Esperienze connesse al sistema del MdL			
Austria		x			x						x		
Belgio			x			x						x	
Bulgaria	x				x						x		
Rep. Ceca		x			x								x
Cipro	x					x					x		
Danimarca			x		x						x		
Estonia	x					x						x	
Finlandia			x			x					x		
Francia			x			x							
Germania		x					x						x
Grecia	x						x						x
Irlanda			x								x		
Islanda		x										x	
Italia		x									x		
Lettonia	x						x					x	

segue

2.4 Quadro di sintesi delle prassi europee

Sistemi ed Esperienze di validazione degli apprendimenti non formali e informali in Europa

2.4 Quadro di sintesi delle prassi europee

segue
Sistemi ed Esperienze di validazione degli apprendimenti non formali e informali in Europa

SEGUE SISTEMI ED ESPERIENZE DI VALIDAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI NON FORMALI E INFORMALI IN EUROPA											
Dimensioni Paesi europei	Sistema pubblico				Sistema privato				Terzo settore		
	Sperimentazioni e iniziative finalizzate	Sistemi formalizzati per segmenti	Sistemi consolidati a livello nazionale	Esperienze autoreferenziali di scarso rilievo	Esperienze sperimentali attraverso progetti	Prassi connesse al sistema istituzionale	Esperienze non significative	Esperienze connesse ai sistemi EDU e MdL	Esperienze connesse al sistema EDU	Esperienze connesse al sistema del MdL	
Lichtenstein		x		x				x			
Lituania		x		x					x		
Lussemburgo		x		x			x				
Malta		x		x					x		
Norvegia			x		x			x			
Olanda			x			x		x			
Polonia	x			x							x
Portogallo			x		x			x			
Regno Unito			x			x		x			
Romania	x				x			x			
Slovacchia	x			x					x		
Slovenia			x		x					x	
Spagna			x		x				x		
Svezia		x			x					x	
Ungheria	x			x						x	

L'INDAGINE SULLE BUONE PRATICHE IN ITALIA

3.1 IL PERCORSO DI INDAGINE

La motivazione principale da cui ha preso origine l'indagine è stata essenzialmente la necessità di rappresentare e comprendere più in profondità in che modo, in questi ultimi anni, il sistema sociale, educativo ed economico italiano stia affrontando il problema della messa in trasparenza delle competenze dei cittadini che, per condizione soggettiva, sociale o professionale, necessitano di valorizzare il proprio vissuto cognitivo e di apprendimento, indipendentemente dal contesto e dall'epoca in cui esso è stato acquisito.

Nelle pagine che seguono saranno proposti alcuni studi di caso particolarmente rappresentativi e utili a fornire spunti di riflessione sul perché il tema della validazione delle competenze individuali sia oggi nel nostro Paese un valore centrale nella definizione delle politiche sociali e nell'integrazione fra sistemi.

Partendo dai casi rilevati, analizzeremo in che modo i diversi sistemi responsabili della validazione delle competenze hanno affrontato il pro-

cesso stesso, quali sono stati i presupposti e le finalità che hanno attivato i dispositivi e quali ne sono stati gli effetti e le ricadute. L'obiettivo primario di questa analisi sarà principalmente quello di evidenziare gli aspetti condivisibili, le chiavi di decodifica e di leggibilità tra i diversi sistemi in un processo di confronto e scambio in cui l'individuo acquista un ruolo preminente.

Lo studio dei casi, realizzato nell'ambito della ricerca presentata, ha rappresentato uno strumento attraverso cui raggiungere tre specifici obiettivi, che appaiono strategici per la concettualizzazione e l'elaborazione di una riflessione sui processi di valorizzazione e messa in trasparenza degli apprendimenti individuali a livello nazionale ed europeo:

- rendere visibili le esperienze e gli orientamenti strategici elaborati all'interno dei differenti sistemi socio-economici italiani sul tema della validazione degli apprendimenti individuali che in questi anni si sono sviluppati e diffusi sul territorio regionale e locale e che rappresentano il punto di partenza per lo sviluppo di riflessioni e interlocuzioni politico-istituzionali sul tema;
- rappresentare un "modello empirico di validazione delle competenze" che, attraverso un approccio bottom up focalizzato sull'individuazione di sistemi, procedure e modalità di valorizzazione e messa in trasparenza di competenze individuali (acquisite in contesti diversi rispetto a quelli formativi e scolastici) gestiti da sistemi organizzativi diversificati, evidenzia possibili approcci, orientamenti e strumenti condivisibili e integrabili dai diversi sistemi socio-economici ed istituzionali presenti nel nostro paese;
- ipotizzare possibili percorsi concettuali e metodologici in grado di agevolare il processo di decodifica e riconoscimento delle competenze acquisite in contesti privati o professionali e validate da sistemi organizzativi differenti, da parte degli attori del sistema integrato, partendo dalla condivisione del linguaggio e di possibili standard di processo.

Lungi dal voler fornire risposte esaustive e chiarificatrici ad una tematica assai complessa e problematica come quella della validazione degli apprendimenti individuali, la ricerca ha cercato di rendere più chiare alcune dinamiche sociali e istituzionali in atto nel nostro paese che, essendo ancora fortemente ancorate a specificità territoriali e finalizzate ad output circoscritti, non facilitano la comunicazione tra sistemi e la condivisione di un linguaggio in grado di tradurre le diverse esperienze in funzione di una valorizzazione univoca dell'individuo.

3.1.1 Le modalità dell'indagine

Uno dei principali problemi incontrati in fase di impostazione della presente indagine ha riguardato la scelta e la classificazione delle pratiche e degli ambiti in cui individuarle: a questo specifico aspetto che ha un importante risvolto concettuale è dedicato il prossimo paragrafo. Oltre a questo livello della riflessione, i criteri di individuazione delle realtà da indagare e la scelta dei casi specifici, sono stati definiti singolarmente o in integrazione tra loro e sono così riassumibili:

- *rappresentatività geografico-territoriale*: si è cercato di individuare casi il più possibile distribuiti sul territorio nazionale anche se i processi di validazione degli apprendimenti non acquisiti in contesti scolastici o formativi, sono maggiormente frequenti nelle regioni del Nord e del Centro Italia. In alcuni casi, come in Regione Campania (riconoscimento di crediti formativi per la qualifica di Operatore Socio Sanitario) o in Regione Basilicata (riconoscimento di crediti formativi nei percorsi di apprendistato), si stanno attuando processi deliberativi volti a valorizzare gli apprendimenti individuali comunque e ovunque acquisiti;
- *livello minimo di regolazione-standardizzazione del dispositivo*: sono state selezionate esperienze e realtà che, per scelta o per longevità del dispositivo, presentavano una seppur minima regolazione del processo di validazione in termini di regole procedurali, iter accertativi e valutativi, standard professionali o di processo;
- *innovatività del dispositivo*: nella scelta dei casi sono stati privilegiati dispositivi particolarmente innovativi o significativi dal punto di vista strutturale e per la loro applicabilità all'interno di più sistemi o di uno stesso settore produttivo;
- *ricorsività e replicabilità del dispositivo*: quanto più le esperienze di validazione attivate dai soggetti gestori venivano replicate e utilizzate a più riprese o a cadenze periodiche tanto più sono state ritenute interessanti e rilevanti per l'indagine;
- *rappresentatività in termini di utenza e strumenti di validazione*: un ulteriore elemento guida per la selezione del campione di casi è stato il livello di rappresentatività dei fruitori del dispositivo in relazione alle dinamiche socio-economiche e politiche in atto e agli orientamenti espressi dalle strategie europee ma notevole importanza è stata attribuita anche alle caratteristiche degli strumenti utilizzati per la validazione (accertamento, valutazione, eventuale certificazione e riconoscimento) in termini di applicabilità, innovatività e trasferibilità.
- *estensione e riconoscibilità del dispositivo*: un elemento indiretto che ha guidato la scelta dei casi è stato infine il livello di trasferibilità e replicabilità dei sistemi di validazione utilizzati, nella logica di integra-

3.1 Il
percorso di
indagine

zione tra sistemi e definizione di codici e strumenti abilitati alla traduzione e alla comprensibilità intrasistemica.

I diversi casi selezionati sono state analizzati attraverso la somministrazione di specifiche interviste semi-strutturate rivolte ai due principali attori del processo:

- *il gestore del processo di validazione*: ossia colui che promuove, attiva, gestisce e controlla l'efficienza ed efficacia del dispositivo;
- *il fruitore della validazione*: ossia colui che richiede o viene coinvolto nel processo di validazione per mettere in trasparenza e valorizzare le proprie competenze inesprese o acquisite in contesti non ufficiali o formali³⁴.

L'intervista al gestore del processo di validazione è stata strutturata in base alle seguenti dimensioni di indagine:

- *descrizione del contesto di riferimento* (tipologia di Enti coinvolti nel dispositivo, caratteristiche degli Enti/Organizzazioni, ruolo specifico delle Organizzazioni);
- *caratteristiche e aspetti fondanti del dispositivo* (storia e origine del dispositivo, riferimenti di legittimità del dispositivo, obiettivo dichiarato formalmente, output previsto dal dispositivo, spendibilità dell'output);
- *ambito di applicazione* (apprendimenti oggetti di accertamento, soggetti destinatari del dispositivo);
- *struttura e funzionamento del dispositivo* (fase di richiesta e avvio: chi sono i soggetti che richiedono, chi sono i soggetti che avviano il processo, come si fa la richiesta, dove, quando - fase di accertamento: chi sono i soggetti, cosa si accerta, rispetto a cosa si accerta, come si accerta - fase di valutazione: chi sono i soggetti, attraverso quali unità di misura, scala di valutazione - fase di certificazione: chi registra e rilascia, caratteristiche del documento rilasciato, ambito di registrazione del documento - fase di riconoscimento: chi riconosce, cosa si riconosce, modalità di riconoscimento).

Attraverso questo schema di intervista è stato possibile rappresentare il processo di validazione delle competenze acquisite in contesti non formali in tutti i suoi aspetti strutturali e soprattutto politici e strategici.

³⁴ La somministrazione delle interviste ai fruitori del processo di validazione non è stata effettuata su tutte le realtà coinvolte non essendosi resi disponibili i fruitori o non essendo concessa l'autorizzazione da parte dei soggetti gestori.

L'intervista al fruitore del processo di validazione si è focalizzata soprattutto sulla rappresentazione del progetto professionale e motivazionale dell'individuo e sulla sua percezione dello strumento di validazione nonché sulla spendibilità delle attestazioni fuori e dentro il contesto organizzativo responsabile del processo. In particolare sono stati analizzate le seguenti dimensioni:

- *background e motivazioni individuali* (elementi biografici: residenza, stato civile, attuale occupazione - programmi e obiettivi individuali - ostacoli e problemi incontrati e previsti nella realizzazione dei programmi);
- *storia professionale e formativa* (formazione pregressa: titolo di studio, eventuali corsi frequentati - esperienze professionali: attuali e passate - obiettivi formativi - obiettivi professionali);
- *utilizzo del dispositivo e sue ricadute* (perché si è richiesta e/o come si è stati coinvolti nel processo di validazione, quali sono state le fasi del processo ritenute più complesse, qual è stato il livello di assistenza e *tutoring* sul processo da parte del soggetto gestore, se e dove si è utilizzata la certificazione conseguita).

3.1.2 Gli ambiti e i casi analizzati

Un elemento distintivo riferibile ai processi di validazione delle competenze individuali, che ne determina e orienta l'impostazione e le finalità, è costituito essenzialmente dall'identità del soggetto gestore, ossia dell'organizzazione (pubblica o privata) che governa e regola il processo di messa in trasparenza degli apprendimenti dell'individuo.

La ricerca ha assunto, come primo elemento di classificazione e ricognizione dei casi di studio, quello della tipologia dei gestori del dispositivo di validazione, proposta dal *Cedefop - Gruppo Tecnico H*³⁵, che si sta occupando a livello europeo della concettualizzazione di assunti comuni sui processi di valorizzazione degli apprendimenti individuali e dal quale è stata ripresa anche la struttura dell'*Inventory* sulle esperienze di validazione di apprendimenti non formali e informali presentata nel capitolo 2. Un elemento distintivo riferibile ai processi di riconoscimento delle competenze individuali, che ne determina e orienta l'impostazione e le finalità, è costituito essenzialmente dal sistema pubblico o privato entro il quale nasce il dispositivo e dunque anche dal grado di istituzionalità e di spendibilità degli esiti di tali processi.

³⁵ D.Colardyn & J.Bjornavold, *Validation of Formal, Non Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States*, European Journal of Education, Vol 39 n°1, 2004 e CEDEFOP-Gruppo H, *Common european principles for validation of non formal and informal learning*, Bruxelles, Marzo 2004.

3.1 Il
percorso di
indagine

Nella proposta dalla Commissione Europea documento “*Common european principles for validation of non formal and informal learning*”, Bruxelles, Marzo 2004³⁶ sotto il concetto di “validazione” sembrano rientrare pratiche con caratteristiche molto diverse da questo punto di vista.

Rientrano infatti in teoria sotto questa famiglia concettuale almeno tre grandi tipologie:

1. SISTEMI NAZIONALI QUADRO DI VALIDAZIONE

Il modello di VAE francese rappresenta l'esempio principale di questa tipologia nel quale, tramite una procedura definita e gestita su base nazionale, l'apprendimento non formale e informale viene istituzionalmente riconosciuto rispetto ad un segmento o alla totalità di un titolo di istruzione o formazione. In Italia attualmente non disponiamo di un dispositivo di questa tipologia seppur nel sistema IFTS il riconoscimento dei crediti sia stata istituito dalla normativa nazionale e praticato, seppur in modo non omogeneo.

2. PRATICHE ISTITUZIONALI DI VALIDAZIONE

In questo caso la procedura avviene ad opera di un soggetto pubblico competente e con esiti istituzionalmente validi ma tali esiti sono validi esclusivamente in un ambito territoriale o di sistema e non rivestono dunque caratteristiche di ostensibilità all'intero quadro nazionale dei sistemi educativi/formativo o all'intero mercato del lavoro. Rientrano in questa tipologia le pratiche istituzionali sviluppate a livello regionale o locale e quindi solo due delle esperienze proposte nel presente capitolo (Regione Valle D'Aosta e Regione Veneto su IFTS).

3. PRATICHE NON ISTITUZIONALI (SETTORIALI O PRIVATE, AZIENDALI) DI VALORIZZAZIONE DELL'APPRENDIMENTO

In questo caso parliamo di valorizzazione poiché sia i soggetti gestori del dispositivo sia gli esiti dello stesso sono limitati ad un determinato contesto settoriale o aziendale. Tali esiti, pur non avendo carattere di istituzionalità, possono tuttavia contribuire al sostegno curricolare, professionale e motivazionale dell'individuo nonché agevolare il successivo accesso a pratiche di riconoscimento in senso stretto. Prassi di questo tipo sono piuttosto numerose nel nostro paese, anche se spesso difficili da rilevare: nella presente rassegna ne includiamo 13 riferibi-

³⁶ D. Colardyn & J.Bjornavold, *Validation of Formal, Non Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States*, European Journal of Education, Vol 39 n°1, 2004 e CEDEFOP-Gruppo H, *Common european principles for validation of non formal and informal learning*, Bruxelles, Marzo 2004.

li a diversi ambiti e contesti. Vediamo brevemente a quali ambiti ci si è riferiti:

a) *Servizi di supporto all'occupabilità*

In questo contesto il processo di valorizzazione viene gestito direttamente dalle Agenzie che si occupano di matching tra domanda e offerta di lavoro con l'obiettivo di evidenziare le professionalità e migliorare l'occupabilità.

b) *Ambito settoriale*

Sia alcuni enti locali che alcuni organismi di rappresentanza professionale si sono occupati di offrire opportunità di valorizzazione delle competenze al fine di agevolare l'accesso alla formazione o alle professioni

c) *Ambito aziendale*

In questo ambito è l'impresa che mette a disposizione un dispositivo che ha come finalità quella di migliorare l'inquadramento professionale, di sviluppare percorsi di crescita, di selezione e di empowerment interno nonché, indirettamente, di migliorare l'efficienza organizzativa e il grado di motivazione del personale.

d) *Ambito del non profit.*

L'ambito del non profit è stato considerato un sistema a sé stante non soltanto perché rappresenta un'area di competenze e di professionalità che appartengono, in buona parte alla dimensione soggettiva e personale dell'individuo, ma anche perché in questo sistema, più che in altri, il concetto di valorizzazione delle competenze acquisite attraverso l'esercizio di attività volontarie, viene considerato un approccio trasversale e riconoscibile dall'intero settore e non un'esperienza contestuale alla singola organizzazione.

In base alla classificazione sopra menzionata sono stati quindi individuati 15 casi di studio (tab.1 e 2), dei quali due sono denominabili pratiche istituzionali di validazione e gli altri 13 sono esperienze finalizzate alla valorizzazione degli apprendimenti con diverse gradi di potenziale riconoscibilità degli esiti a livello istituzionale.

CAPITOLO 3 - L'INDAGINE SULLE BUONE PRATICHE IN ITALIA

Tabella 1.
Pratiche
istituzionali
di
validazione

TABELLA 1 - PRATICHE ISTITUZIONALI DI VALIDAZIONE	
<i>Istituzione di riferimento</i>	<i>Finalità</i>
Regione Veneto	Riconoscimento di crediti formativi verso i percorsi IFTS
Regione Valle d'Aosta	Riconoscimento di crediti formativi nel sistema integrato regionale

Tabella 2.
Pratiche di
valorizza-
zione

TABELLA 2 - PRATICHE DI VALORIZZAZIONE		
<i>Ambito</i>	<i>Denominazione del caso</i>	<i>Finalità</i>
Servizi di supporto all'occupabilità	Bilancio di competenze nel Centro per l'impiego di Pesaro	Supportare l'individuo nella autoconsapevolezza delle proprie competenze
	Valorizzazione delle competenze nel Centro per l'impiego di Verona	Supportare individui e aziende per facilitare l'incontro tra domanda offerta di lavoro
	Progetto ARCO - Comune di Firenze	Supportare l'individuo e facilitare l'incontro tra domanda offerta di lavoro
Ambito aziendale	MEMC	Empowerment e valutazione personale
	GUCCI	Empowerment e valutazione del personale
	CANON Italia	Accreditamento professionale dei tecnici
	Validazione di competenze informatiche nel Comune di Torino	Valorizzazione e crescita del personale
Ambito settoriale	Albo Gestione Rifiuti	Abilitazione professionale
	Comune di Bologna - abilitazione S.A.B.	Abilitazione professionale
No profit	Servizio Civile Nazionale (Ufficio Regionale Emilia Romagna)	Agevolare il riconoscimento di crediti formativi tramite il rilascio di una Dichiarazione di competenze
	AGESCI	Riconoscimento di crediti formativi per gli studenti della Scuola Secondaria Superiore
	FIVOL	Riconoscimento e spendibilità degli apprendimenti nella rete del volontariato

Come si evince da questo elenco, al variare degli ambiti si riscontrano fabbisogni e finalità differenti che sono alla base dell'attivazione dell'esperienza. Per meglio inquadrare le schede di caso che verranno proposte in questo capitolo è dunque opportuno cominciare a delineare questi fabbisogni e finalità con riferimento ai diversi ambiti in cui questi maturano.

- Il sistema istituzionale primariamente interessato a sviluppare prassi di validazione è essenzialmente quello dell'*Education*, sostenuto e amministrato da istituzioni nazionali, regionali e locali. Qui risulta immediatamente evidente come l'esigenza di validare competenze acquisite al di fuori delle proprie infrastrutture risponda all'obiettivo immediato di riconoscere crediti formativi agli individui e garantire loro l'accesso a percorsi istituzionali e formali di apprendimento. A livello più ampio, si può affermare, tuttavia, che il sistema istituzionale guarda alla validazione delle competenze maturate a seguito di processi di apprendimento non strutturati, tendendo all'allargamento delle opportunità di formazione ed istruzione a molteplici fasce di cittadini - soprattutto ai più deboli - e allo sviluppo di un processo di apprendimento continuo e fortemente individualizzato in armonia con i principi enunciati a livello europeo dalla Strategia di Lisbona.
- I servizi di supporto all'occupabilità (Centri per l'impiego, centri di orientamento, ecc) attivano pratiche di valorizzazione con obiettivi di sostegno all'individuo, per migliorarne la professionalità (anche attraverso l'acquisizione di qualifiche e diplomi) ma anche incrementarne l'autonomia e la committenza professionale e conseguentemente le opportunità nel sistema lavoro. Se le strutture pubbliche di incontro domanda-offerta tendono ad attivare processi che non sempre e non automaticamente vengono decodificati dai sistemi dell'education o delle imprese, nel sistema aziendale la finalità del processo di valorizzazione si estingue automaticamente nell'implementazione del dispositivo stesso e raramente acquisisce ulteriori caratteristiche di spendibilità e trasferibilità al di fuori del contesto sistemico in cui si è attivato.
- Le imprese private o i settori sono concretamente orientate a valorizzare le competenze dei propri dipendenti per migliorare i processi valutativi e selettivi interni, per favorire l'accreditamento dei requisiti in un circuito professionale, nonché per rendere più agevole e trasparente il processo di potenziamento e crescita professionale del personale stesso.
- Il terzo settore, infine, si pone in una logica intrasistemica e attribuisce al processo di valorizzazione delle competenze dei propri operatori un valore estensibile ad altri sistemi e ad altre organizzazioni, prime fra tutte le associazioni del volontariato e del privato sociale che a

*3.1 Il
percorso di
indagine*

quello stesso sistema appartengono. La finalità generale delle esperienze di valorizzazione prodotte in questo sistema travalica il contesto specifico e tende al riconoscimento e alla spendibilità delle competenze al di fuori del sistema di volontariato, sia nel privato che nel sistema pubblico, ricercando codici e sistemi di traducibilità.

Al di là di queste prime riflessioni, è possibile affermare che le finalità dei singoli sistemi influiscono notevolmente sulla leggibilità e riconoscibilità delle competenze al di fuori degli specifici contesti di validazione.

Infatti, mentre nel caso del sistema pubblico e dell'*Education* i processi valutativi e accertativi rispondono a criteri e a regole simili a quelli utilizzati nei processi di apprendimento formale (scuola o formazione), rendendo quindi le competenze validate maggiormente riconoscibili (per lo meno nei sistemi educativi o governati a livello istituzionale), laddove il processo di valorizzazione delle competenze avviene in sistemi non istituzionali si fonda su regole e processi accertativi e valutativi fortemente autoformati e autogestiti e per questo motivo difficilmente riconoscibili e spendibili a livello intrasistemico.

Ancora una volta si evidenzia la necessità di rispondere all'interrogativo se sia possibile, data la diversità dei contesti e dei processi di apprendimento che interessano le competenze acquisite in contesti diversi da quelli scolastici o formativi e dalle modalità attraverso cui essi vengono messi in trasparenza e validati, rendere leggibili, decodificabili e conseguentemente più affidabili e spendibili le competenze stesse.

3.2 PRATICHE ISTITUZIONALI DI VALIDAZIONE

Come già accennato nei precedenti capitoli, diverse e articolate sono state le iniziative istituzionali susseguitesesi in questi anni da parte delle amministrazioni regionali in funzione dell'obiettivo di validare apprendimenti non formali e informali. Alcune Regioni si sono mosse sul piano della concertazione o della normativa quadro, altre hanno preferito un approccio più sperimentale individuando progetti o fabbisogni specifici sui quali cominciare a testare la fattibilità di queste opzioni.

È già stato più volte sottolineato come il problema di validare competenze acquisite dall'individuo in ogni fase della sua vita e in qualsiasi contesto di apprendimento, rappresenti per le istituzioni, a cominciare dal dibattito europeo, un impegno sociale di grande interesse e di altrettanto imponente complessità.

Si tratta infatti di un processo complesso che chiama in causa diversi soggetti nelle loro rispettive funzioni e li obbliga alla cooperazione, non solo perché pone al centro il soggetto, con le sue specificità e per questo assai poco "standardizzabile", ma anche perché apre un evidente dilemma circa le responsabilità istituzionali e il rapporto in essere tra esse e gli ambiti (professionali e non) in cui molte di quelle competenze vengono apprese.

Le competenze stesse sono in sé considerabili come risorse monetizzabili, ovvero spazi di potere dati e sanciti dalle regole dell'organizzazione sociale. È interessante notare che, su questo asse, la produzione teorica in tema di competenze è gravitata implicitamente intorno alla questione della proprietà (e quindi del potere) delle competenze: ovvero, ove consideriamo che la competenza rappresenti uno spazio di potere, dunque un valore sociale, a chi deve essere attribuito? Di chi è patrimonio? Dopo una prima fase in cui essa veniva considerata un valore dell'individuo sfruttabile dall'organizzazione per i propri scopi, con il passaggio alle elaborazioni francesi sul bilancio di competenza, essa diventa un valore dell'individuo sfruttabile (e monetizzabile) dall'individuo stesso per i propri scopi. I teorici francesi del bilancio di competenze, e in seguito le istituzioni europee (ad es. la Commissione europea con il Memorandum sull'apprendimento permanente) sono dunque attivi nel consegnare all'individuo la committenza del processo di patrimonializzazione e sviluppo delle competenze e quindi anche il potere derivante da tale committenza. In questo processo il linguaggio sulle competenze si è arricchito, anche a partire da questi contributi, di metafore economiche e monetarie sulle competenze (bilancio, crediti, portafoglio).

Dunque il ruolo delle Istituzioni pubbliche, nel processo di supporto e valorizzazione del cittadino, assume una funzione centrale e per questo

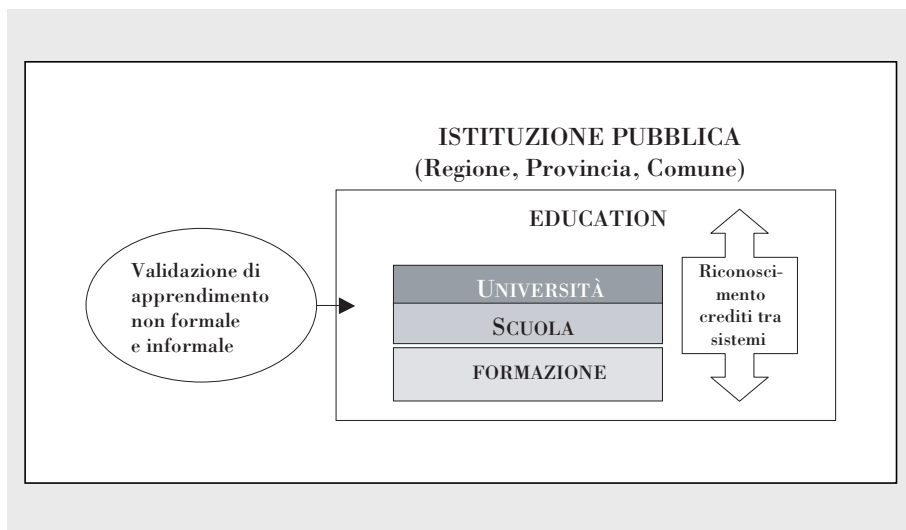
3.2 Pratiche istituzionali di validazione

ancora più critica quando le competenze da valorizzare e riconoscere non sono quelle conseguite all'interno del sistema della Scuola e della Formazione Professionale, che dalle Istituzioni dipendono, ma quelle acquisite sul lavoro, all'interno di imprese o di società di servizi o anche del non profit.

L'esperienza del Libretto Formativo del Cittadino, in atto in via sperimentale nel nostro paese e già menzionata nel Capitolo 1, rappresenta un significativo caso in cui, il processo di "validazione istituzionalizzata" delle competenze individuali prende corpo attraverso la documentazione delle stesse in base a specifici standard metodologici e di processo.

Dunque, anche e soprattutto nel sistema dell'education il processo di validazione degli apprendimenti non formali e informali segue specifiche regole di formalizzazione e nasce da una riflessione ideologica e strategica che prende le mosse dalle finalità trasversali del livello istituzionale e dagli orientamenti espressi a livello comunitario.

Figura 1.



Ciò accomuna la scelta e la presentazione dei due casi di studio proposti in questo paragrafo: il caso della Regione Valle D'Aosta e il caso della Regione Veneto per IFTS. Infatti in entrambe le pratiche la progettazione ed implementazione del dispositivo di validazione ha avuto origine dalle indicazioni e dagli inviti espressi a livello comunitario, relativamen-

te all'allargamento delle occasioni di apprendimento per tutti gli individui nonché delle opportunità di certificazione e ufficializzazione delle proprie competenze.

3.2 Pratiche
istituzionali
di
validazione

3.2.1 Regione Valle d'Aosta e sistema di crediti

i) Le origini del dispositivo

Il progetto di certificazione dei crediti avviato dalla Regione Valle d'Aosta si è sviluppato in un contesto in cui non erano mai state avviate iniziative e azioni in proposito e si è sviluppato in diverse fasi tra loro correlate.

1. Fase di analisi di contesto.
2. Fase di definizione degli assunti e delle linee guida del dispositivo.
3. Fase di messa a bando delle iniziative sperimentali.
4. Fase di sperimentazione e messa a sistema.

La prima fase è stata finalizzata a comprendere e a tracciare lo stato dell'arte, a livello sia nazionale che europeo, sulle tematiche oggetto del progetto, attraverso una breve fase di formazione su questo tema. Successivamente è stata avviata una fase di riflessione (attraverso l'analisi dei vari approcci che i Paesi europei avevano assunto su questo tema, e attraverso lo studio di esperienze e sperimentazioni significative) rispetto alla scelta di orientamento che la Regione intendeva assumere e si è condiviso l'obiettivo finale di assumere un'ipotesi di merito che non portasse da subito alla certificazione ma che facilitasse l'accesso a percorsi di apprendimento formale che ponessero al centro l'individuo. Per questo motivo è stata scritta e condivisa una *carta dei diritti dell'apprendimento* per sancire alcuni principi di fondo, condividerli pienamente e orientare tutto il processo di costruzione degli strumenti a quei principi e a quell'obiettivo. In questa fase non ci si è focalizzati sul processo di certificazione delle competenze ma ci si è orientati a valorizzare gli apprendimenti indipendentemente dal contesto di apprendimento, in funzione dell'inserimento all'interno di un percorso di apprendimento formale sia di istruzione che di formazione professionale.

La realizzazione di questo progetto di sistema è stata possibile poiché l'Amministrazione Regionale, avendo il governo della formazione professionale per quanto riguarda la programmazione FSE, ha potuto finanziare tale iniziativa con la messa a bando di progetti sperimentali nell'ambito della formazione iniziale e superiore. Nella fase di messa a bando, sono stati ipotizzati specifici ambiti di sperimentazione e alcune Agenzie formative si sono dichiarate disponibili a presentare progetti rispondenti ai

requisiti del bando. In questo modo è stato possibile sia sperimentare che implementare.

Gli enti coinvolti nella sperimentazione (in tutto tre) sono stati successivamente coinvolti in una fase di formazione iniziale, in un momento di condivisione dei principi e in una fase finalizzata alla stesura della carta e delle ipotesi procedurali e strumentali per il funzionamento del dispositivo. Successivamente è stato definito il ruolo del *tutor di credito*, e si sono progettate le attività di formazione collegate (40 ore). La parte di procedure e di strumenti, che è stata ideata dal nucleo tecnico con la collaborazione del gruppo *IRSEA*, è stata successivamente implementata insieme agli enti stessi.

Per quanto riguarda questa prima attività sperimentale sono state avviate iniziative inerenti esclusivamente alla formazione iniziale e specificamente ai percorsi connessi all'assolvimento dell'obbligo formativo.

Nella fase iniziale, nessun ente ha presentato progetti sperimentali nell'ambito della formazione superiore, anche se poi, durante la realizzazione dei percorsi di formazione superiore, si sono verificati casi in cui è stato necessario inserire persone occupate all'interno di percorsi Ifts o post diploma accreditando parti di stage o di apprendimenti acquisiti in contesti non formali. In parallelo, è stato individuato un caso anche all'interno dei percorsi Sirio (serali per adulti) all'interno di un Istituto Tecnico Commerciale in cui è stato richiesto il riconoscimento di crediti formativi partendo da un titolo di qualifica acquisito in un altro contesto regionale e da esperienze maturate in contesti di apprendimento non formale.

La sperimentazione è stata effettuata:

- in 10 casi nell'ambito della formazione iniziale;
- in 10 casi nell'ambito della formazione superiore, in cui si è supportato il riconoscimento di una parte o dell'intero stage;
- in 1 caso di passaggio dalla formazione professionale all'istruzione;
- in 1 caso relativo agli operatori socio sanitari.

Il progetto di sperimentazione si è sviluppato tra il 2002 e il 2003. Da metà 2002 alla fine del 2002 si è svolto il lavoro del nucleo tecnico. Nel 2003 sono stati attivati i percorsi di formazione per i tutor di credito, contestualmente all'avvio delle iniziative formative dei ragazzi. Nel 2003 è stata poi realizzata l'attività sperimentale che si è conclusa a fine anno con un convegno dal titolo: "*Dare valore all'esperienza*" in cui si è sottolineata l'importanza di valorizzare gli apprendimenti individuali. L'intero modello, infatti, è fortemente centrato sull'individuo, sulla possibilità, soprattutto per gli adulti, di inserirsi all'interno di un percorso formati-

vo valorizzando tutti gli apprendimenti in modo da rispondere ai principi del *lifelong e lifewide learning*.

Dal punto di vista normativo, il progetto è stato sostenuto attraverso l'emanazione di una direttiva nel 2004 sulla base di quanto previsto nella Legge Regionale n° 7 approvata nel marzo 2003 (che già teneva conto del ragionamento in atto intorno al tema dei crediti). La direttiva prevede crediti di ammissione (all'atto dell'iscrizione deve essere garantito un livello informativo sufficiente circa la possibilità di godere di un riconoscimento di crediti) e crediti in itinere (che consentono, sui percorsi lunghi, di riconoscere in itinere un credito rispetto ad un apprendimento maturato durante il percorso). La gestione del processo e del dispositivo viene assicurata e supportata da un "*tutor di credito*"³⁷ che ha il compito di accompagnare gli individui nella costruzione di un *dossier*³⁸, nella ricerca della documentazione a supporto. Il dossier viene arricchito da

3.2 Pratiche
istituzionali
di
validazione

³⁷ Il ruolo del tutor di credito. Si riportano alcune indicazioni minime sul ruolo del tutor di credito nella fase di preventiva predisposizione del dossier e di successiva costruzione della matrice di trasparenza.

- Offrire al partecipante un ambiente relazionale "su misura" per garantire un'interazione efficace durante l'intero processo di analisi e valutazione.
- Creare le basi per una proficua relazione, attraverso lo sviluppo di un rapporto di fiducia che favorisca l'emersione e l'esplicitazione delle esperienze passate.
- Rafforzare l'orientamento del partecipante ad un "ruolo attivo" rispetto alla comprensione del valore ed al suo sapere.
- Stipulare un patto con il partecipante attraverso la condivisione di obiettivi, contenuti e modalità operative del processo di analisi e valutazione dei crediti in ingresso.
- Sensibilizzare il partecipante rispetto all'importanza del suo contributo ai fini dell'efficacia del metodo.
- Offrire ad ogni partecipante l'opportunità di sistematizzare le passate esperienze professionali e personali e di riflettere sulle proprie prospettive a breve/medio termine.
- Mettere in trasparenza le esperienze pregresse del partecipante.
- Rileggere insieme al partecipante le parti rilevanti del dossier individuale.
- Condividere con il partecipante i primi esiti parziali del processo di analisi e valutazione.
- Accompagnare il partecipante al Colloquio con la commissione di valutazione.

³⁸ Il modello di Dossier Individuale è definito come standard documentale minimo sperimentale preparatorio alla messa in trasparenza delle evidenze biografiche significative per l'esercizio dei crediti formativi. Per standard documentale minimo si intende l'insieme di descrittori di base che consentono una sufficiente caratterizzazione professionale e personale di una risorsa umana, in relazione alle proprie esigenze di apprendimento. Lo standard si articola in quattro sezioni rispettivamente volte all'acquisizione di:

- Informazioni personali identificative.
- Presentazione cronologica delle evidenze biografiche significative, intese come esperienze valutate dal soggetto rilevanti in termini di apprendimento.
- Auto-valutazione del livello di possesso di un set minimo di competenze legate alla società dell'informazione.
- Raccolta della documentazione di supporto.

una *matrice*³⁹ che incrocia le evidenze biografiche della persona con quello che è il percorso formativo e che delinea un'ipotesi per quali moduli e quali UFC ha senso chiedere il credito e che tipo di credito richiedere; la commissione sulla base del dossier e della documentazione (che però può riguardare il formale, il non formale e l'informale) fa una sua valutazione: può chiedere anche colloqui di approfondimento con la persona o ulteriore documentazione, eventualmente prevedere delle prove. La commissione può decidere in esito di riconoscere o no il credito; se lo riconosce può decidere di riconoscerlo in modo parziale o totale o può anche decidere di attribuire dei debiti. Non si attiva un processo di assessment, ma viene favorito un iter di *messa in trasparenza*⁴⁰ che tende ad attribuire un ruolo molto attivo alla persona, che si deve sforzare di mettere in valore tutto quello che ha disposizione (documentazione, attestazioni ecc.). Alla fine del percorso la persona deve comunque essere in grado di sostenere l'esame finale al seguito del quale l'individuo ottiene una certificazione del credito.

Il progetto prevede, infine, il cosiddetto "*credito a priori*" che prevede l'attivazione di accordi preliminari per riconoscere crediti a priori, indipendentemente dal tipo di istituto od ente che poi devono riconoscerli. In questi casi infatti è previsto un protocollo che stabilisce il valore del percorso scolastico individuale anche se abbandonato (la commissione riconosce automaticamente il credito in base ad un accordo precedente).

³⁹ Il format di messa in trasparenza è costituito da una matrice data dall'intersezione delle evidenze tratte dalla biografia cognitiva (righe) con i descrittori generali del percorso formativo (moduli/unità formative (capitalizzabili) e relativi obiettivi/contenuti). Nelle singole celle sono riportati:

- Gli elementi salienti caratterizzanti il contributo dell'esperienza agli apprendimenti cui si riferisce.
- Le esperienze di formal, informal e non formal learning.
- La messa in trasparenza è un processo basato su una produzione di significato condivisa fra individuo a operatore dell'education.

⁴⁰ Il processo di messa in trasparenza si articola nelle seguenti attività:

- Esame preliminare del Dossier individuale da parte del tutor di credito.
- Analisi di ogni referenza da formal learning in termini di contributo ai singoli descrittori generali.
- Successiva redazione, per ogni descrittore generale, del testo di trasparenza.
- Analisi di ogni referenza da non formal learning in termini di contributo ai singoli descrittori generali.
- Successiva redazione, per ogni descrittore generale, del testo di trasparenza.
- Analisi di ogni referenza da informal learning in termini di contributo ai singoli descrittori generali.
- Successiva redazione, per ogni descrittore generale, del testo di trasparenza.
- Verifica complessiva di rispondenza degli esiti della messa in trasparenza e sottoscrizione del documento risultante, resa da tutor di credito che ha svolto il processo e dal partecipante.

ii) Gli attori

I soggetti intervenuti nel progetto con ruoli e compiti diversi sono:

- *Istituto IRSEA (Istituto di Ricerche sulla Società e l'Economia Dell'apprendimento)* - ente privato senza scopo di lucro.
- *Agenzia Regionale del Lavoro della Regione Valle d'Aosta.*
- *Sovrintendenza agli Studi della Regione Valle d'Aosta.*

Il gruppo di lavoro tecnico era formato da due operatori dell'Agenzia Regionale del Lavoro, da due operatori incaricati dalla sovrintendenza regionale agli studi che hanno elaborato i contenuti della sperimentazione e gli strumenti la procedura in coordinamento con consulenti dell'Istituto IRSEA che aveva vinto la gara per la realizzazione del progetto sperimentale.

iii) Gli obiettivi del dispositivo

L'obiettivo principale del progetto di sperimentazione, dichiarato anche nella direttiva regionale, è stato quello di favorire l'accesso e la permanenza degli individui nella formazione professionale in un'ottica di formazione continua. Con il progetto si intendeva, inoltre, avviare specifiche forme di integrazione e di collaborazione fra i sistemi di istruzione e formazione per mettere in trasparenza i saperi e le competenze posseduti dagli individui indipendentemente dal contesto di apprendimento.

Il dispositivo è specificamente finalizzato al riconoscimento di crediti formativi, passando attraverso la composizione di un dossier di credito comprendente la documentazione accompagnatoria e la matrice di messa in trasparenza ed eventualmente una certificazione.

vi) I destinatari del dispositivo

Il progetto di riconoscimento dei crediti risponde all'esigenza di garantire il diritto individuale di accesso all'apprendimento lungo tutto il corso della vita (*lifelong learning*), tenendo conto del valore degli apprendimenti progressi (*lifewide learning*) e della necessità di metterli in valore al fine di accedere ad un'opzione educativa o formativa.

I soggetti destinatari del dispositivo sono i potenziali fruitori di qualsiasi percorso di formazione e istruzione professionale: giovani, adulti, occupati, disoccupati, stranieri. Da un punto di vista formale la direttiva regionale prevede un periodo biennale di sperimentazione in cui il dispositivo non viene applicato automaticamente a tutte le iniziative di formazione e istruzione professionale, ma deve essere stabilito attraverso bando dopo aver preventivamente definito le filiere e le tipologie formative su cui può trovare applicazione.

v) Struttura e funzionamento del dispositivo

Il processo di riconoscimento dei crediti e di validazione degli apprendimenti ovunque appresi è stato articolato ed analizzato in cinque fasi tra loro consequenziali: richiesta e avvio, accertamento, valutazione, certificazione, riconoscimento.

Vediamo, per ciascuna delle fasi individuate, in che modo il dispositivo della Regione Valle d'Aosta, trova applicazione.

<i>Fase del dispositivo</i>	<i>Attività previste</i>
Richiesta e avvio	<ul style="list-style-type: none">• Informazione e promozione dell'iniziativa da parte degli Enti di FP• Acquisizione delle richieste da parte degli individui• Invio richieste documentate all'Amministrazione Regionale per validazione
Accertamento	<ul style="list-style-type: none">• Raccolta della documentazione individuale supportata dal tutor di credito• Verifica prevalentemente documentale sui tre tipi di apprendimento formale, non formale e informale• Eventuale colloquio, eventuali prove orali, scritte o pratiche
Valutazione	<ul style="list-style-type: none">• Valutazione della Commissione d'esame e composizione della matrice di messa in trasparenza
Certificazione	<ul style="list-style-type: none">• Stesura di un Verbale da parte della Commissione• Rilascio di un Attestato registrato a livello regionale
Riconoscimento	<ul style="list-style-type: none">• Da parte dell'Ente di FP ed eventualmente nell'ambito della sola formazione professionale a livello regionale

RICHIESTA E AVVIO

Nella fase di richiesta/avvio del dispositivo, l'Ente di FP deve garantire il supporto all'utente finale nello svolgimento dell'intero processo di accreditamento, dalla richiesta al riconoscimento stesso.

La richiesta viene presentata in forma scritta sulla base di un modello precedentemente preconfezionato presso gli enti di formazione. Poiché in questo primo biennio l'Amministrazione Regionale non boccia i progetti per il riconoscimento dei crediti formativi ritenuti non del tutto adeguati ma li approva con riserva, gli Enti di FP sono tenuti a rivederli, per poi sottoporli alla supervisione e validazione da parte della regione. Al termine di questo processo le Agenzie formative possono poi partire con le iniziative di riconoscimento. In primo luogo hanno il compito di garantire l'informazione alla cittadinanza attraverso azioni promozionali e informative (affissione di manifesti, annunci radio ecc.).

L'azione di avvio prevede un tempo stabilito, definito dalla direttiva, entro cui acquisire l'assenso per iniziare il processo di riconoscimento. Una volta acquisita la richiesta da parte degli individui, gli Enti di FP devono inviare tutta la documentazione all'Amministrazione Regionale, che in breve tempo ha il compito di verificare la correttezza procedurale e dare l'assenso ad attivare il dispositivo. Tutto questo deve essere fatto prima dell'avvio delle attività formative.

ACCERTAMENTO

Il soggetto responsabile della fase di accertamento è la Commissione d'esame, attivata dall'Ente di formazione professionale, all'interno della quale deve essere prevista necessariamente la presenza del tutor di credito e il responsabile dell'iniziativa formativa. La Commissione può avvalersi anche di esperti di contenuto e può essere richiesta anche la supervisione da parte della Amministrazione Regionale.

Nella fase di accertamento è prevista una verifica prevalentemente documentale sui tre tipi di apprendimento formale, non formale e informale alla quale può seguire un eventuale colloquio, eventuali prove (orali, scritte o pratiche). La raccolta della documentazione e la predisposizione del dossier viene svolta con il supporto del tutor di credito (operatori degli Enti di FP che avevano presentato i progetti per la sperimentazione).

Nel caso di riconoscimento di crediti in ingresso, gli apprendimenti vengono accertati in funzione delle caratteristiche e dei contenuti dei percorsi formativi entro cui tali crediti devono essere riconosciuti mentre nel caso di riconoscimento di crediti a priori si fa riferimento a standard formativi generali (per es. standard nazionali Ifts).

VALUTAZIONE

La Commissione è il soggetto responsabile della valutazione della documentazione per il riconoscimento dei crediti. Non esistono scale graduate utilizzabili univocamente per la valutazione in quanto lo standard di riferimento è sempre il percorso formativo. Per questo motivo, ogni percorso deve essere strutturato chiaramente identificando per ogni modulo o UFC, i prerequisiti di accesso, gli obiettivi, i contenuti e il tipo di prova in esito.

CERTIFICAZIONE

Al termine del processi di riconoscimento di crediti è prevista la stesura di un verbale da parte della Commissione d'esame, successivamente accettato dall'utente e verificato dall'Amministrazione Regionale per quanto riguarda la correttezza procedurale.

Al verbale segue il rilascio di un documento di attestazione che viene stilato al termine del procedimento, il cui format è stabilito dall'Amministrazione Regionale, contenente informazioni relative all'utente finale quali dati personali, evidenze biografiche significative, competenze informatiche e di ICT, documentazione di supporto. L'attestato, che viene rilasciato in originale all'Ente di FP e resta in copia all'Amministrazione Regionale, viene registrato nelle attestazioni in esito.

RICONOSCIMENTO

L'attestazione di riconoscimento di crediti è riconosciuta dall'Ente che accoglie l'individuo nello specifico percorso ed è regolamentata dalla normativa nazionale vigente nonché dalla legge regionale 7/2003 e dalla direttiva crediti del 2004.

All'utente finale vengono riconosciuti crediti formativi (nell'ambito della formazione) relativi ad abilità, conoscenze, saperi e competenze, indipendentemente dal modo in cui sono state acquisite. Al contrario della formazione professionale, che è riuscita a crearsi le condizioni per proseguire nel percorso di riconoscimento, l'istruzione ha segnato una battuta d'arresto (la direttiva infatti regola solo la formazione professionale).

3.2.2 Regione Veneto e IFTS

i) Le origini del dispositivo

Il sistema IFTS nasce, secondo la sua legge istitutiva (L. 144/99) “*per qualificare ed ampliare l'offerta formativa destinata ai giovani e agli adulti, occupati e non occupati*”.

In questa chiave la prerogativa dei percorsi IFTS è quella di essere una opzione aperta ad una utenza molto differenziata (giovani/adulti, occupati/non occupati) che ha il suo ancoraggio forte al fabbisogno del mercato territoriale invece che al fabbisogno formativo presunto di una teorica popolazione di utenti. Ciò ha comportato l'attivazione negli IFTS di un dispositivo di accreditamento delle competenze in ingresso finalizzato al riconoscimento dei requisiti di accesso o di crediti formativi sul percorso.

Il Regolamento attuativo IFTS del 31 ottobre 2000 recita testualmente
Accreditamento in ingresso

“*ART. 3 (modalità di accesso ai percorsi)*

1. *I giovani e gli adulti accedono ai percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore, di norma, con il possesso del diploma di istruzione secondaria superiore. L'accesso ai percorsi è consentito anche a coloro che non sono in possesso del diploma di istruzione secondaria supe-*

riore, previo accreditamento delle competenze acquisite in precedenti percorsi di istruzione, formazione e lavoro successivi all'assolvimento dell'obbligo scolastico, tenendo conto, in particolare, della qualifica conseguita nell'assolvimento dell'obbligo formativo di cui all'art.68 della legge 144/99.

- 2. Ai fini dell'accesso ai percorsi dell'IFTS l'accreditamento delle competenze consiste nella attestazione delle capacità acquisite in precedenza, anche attraverso l'esperienza di lavoro e di vita, e del riconoscimento di eventuali crediti formativi per la determinazione della durata del percorso individuale. Le procedure di accreditamento delle competenze sono definite mediante gli accordi di cui all'art. 5 comma 3”.*

Nella gran parte dei casi, l'attuazione di questa disposizione è stata discrezionale e frutto di scelte effettuate a livello di singolo progetto.

Al fine di garantire questa opzione in modo ampio e regolamentato la Regione Veneto ha scelto di costituire una Commissione regionale che avesse il compito di accreditare crediti in ingresso ai percorsi IFTS, per competenze acquisite da soggetti diplomati e non, in contesti di apprendimento non formali ed informali,.

Con la delibera di Giunta Regionale 602 del 10 marzo 2003, oltre a formalizzare il ruolo e l'istituzionalità della Commissione, si attribuisce ad essa il compito del riconoscimento dei crediti all'interno dei percorsi IFTS, in modo da offrire la possibilità di adattare maggiormente il percorso a quei soggetti che avessero già acquisito alcune competenze in altri contesti di apprendimento.

ii) Gli attori

Il progetto è stato promosso dalla Direzione Formazione della Regione Veneto a cui si sono aggiunti partner operativi quali l'Università, l'Ufficio scolastico regionale, le Parti sociali e le Associazioni datoriali.

La Commissione istituita ha il compito, da un lato di attestare all'individuo il possesso delle capacità richieste per l'accesso al percorso IFTS precedentemente accertato dall'ente promotore del corso e dall'altro di riconoscere i crediti formativi, sulla base di quanto documentato relativamente ai crediti maturati dal candidato in precedenti esperienze professionali e/o formative.

Gli organismi di formazione o gli istituti scolastici sono entrati a far parte del dispositivo in un momento successivo, con il compito di valutare e accertare le competenze dichiarate dal candidato, nonché di richiedere e presentare alla Commissione regionale il caso e di fornire a quest'ultima la documentazione necessaria per l'esame del caso.

iii) Gli obiettivi del dispositivo

Il dispositivo messo a punto dalla Regione Veneto è finalizzato ad accreditare competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali e informali all'interno di percorsi IFTS.

Ad oggi, la dichiarazione è finalizzata e riconosciuta nell'ambito dei percorsi di istruzione e formazione tecnica ma, con l'introduzione di un *dossier*, potrebbe essere estesa ad altre filiere formative e anche ad altre Regioni.

I casi sottoposti alla Commissione hanno riguardato soprattutto la richiesta di accreditamento di competenze acquisite in contesti di apprendimento non formali, formali e informali in ingresso ai percorsi IFTS.

iv) I destinatari del dispositivo

I soggetti destinatari del dispositivo sono stati giovani e adulti disoccupati e inoccupati, persone occupate, cittadini extracomunitari intenzionati a frequentare un percorso IFTS e a valorizzare competenze acquisite in contesti di apprendimento non formale e informale.

v) Struttura e funzionamento del dispositivo

Il processo di riconoscimento dei crediti e di validazione degli apprendimenti ovunque appresi, è stato articolato ed analizzato in cinque fasi tra loro consequenziali: richiesta e avvio, accertamento, valutazione, certificazione, riconoscimento.

Vediamo, per ciascuna delle fasi individuate, in che modo il dispositivo della Regione Veneto, trova applicazione.

<i>Fase del dispositivo</i>	<i>Attività previste</i>
Richiesta e avvio	<ul style="list-style-type: none">• Acquisizione di richieste individuali di accreditamento di apprendimenti non formali al soggetto gestore di un corso IFTS• Richiesta di sottoporre il caso alla Commissione
Accertamento	<ul style="list-style-type: none">• Raccolta documentale supportata dall'ente gestore• Accertamento delle competenze dichiarate dal soggetto da parte del soggetto gestore
Valutazione	<ul style="list-style-type: none">• Valutazione delle competenze dichiarate dal soggetto da parte del soggetto gestore• Valutazione da parte della Commissione (con assenso o dissenso)
Certificazione	<ul style="list-style-type: none">• Rilascio da parte della Commissione di una dichiarazione relativa ai crediti riconosciuti
Riconoscimento	<ul style="list-style-type: none">• Riconoscimento da parte dell'ente gestore del corso

RICHIESTA E AVVIO

I soggetti interessati nella fase di richiesta/avvio del dispositivo sono gli Enti e le Scuole incaricati di gestire un corso IFTS finanziato a livello regionale.

Con l'uscita del bando dei progetti IFTS, l'Ufficio regionale preposto, ha invitato gli interessati alla presentazione di richieste di riconoscimento di apprendimenti non formali e informali alla Commissione regionale. La richiesta di ammissione al corso e del successivo accertamento e riconoscimento di crediti formativi formulata dal candidato, viene redatta sotto forma di una domanda scritta che il soggetto attuatore deve presentare al Servizio Programmazione e Gestione della Direzione Formazione della Regione Veneto. Alla domanda devono anche essere allegati documenti quali dossier individuali, esiti di test e prove di valutazione svolte dal possibile fruitore, ecc.

Una volta raccolte tutte le richieste, la Commissione si riunisce e valuta ogni singolo caso fornendo il suo parere favorevole o contrario.

ACCERTAMENTO

I soggetti preposti alla fase di accertamento sono gli enti attuatori e proponenti il progetto, ossia Istituti scolastici o Enti di formazione.

Nel caso in cui la richiesta di riconoscimento di crediti formativi in ingresso al percorso IFTS provenga da persone non diplomate e/o extracomunitarie, il soggetto attuatore accerta gli apprendimenti acquisiti in contesti non formali con il fine di valutare l'idoneità o meno al tipo di percorso formativo. Per i soggetti diplomati, poi, l'accertamento avviene anche su apprendimenti acquisiti in contesti di apprendimento formale.

Il soggetto attuatore accerta, riferendosi sia a repertori e a classificazioni di competenze, sia a standard professionali relativi alla figura professionale oggetto del corso. Al momento attuale il soggetto attuatore gestisce in piena autonomia il processo di accertamento e valutazione; non esistono infatti ancora elementi prescrittivi istituzionali.

Le prove adottate nella fase di accertamento sono sia raccolte documentali che prove pratiche (in modo da mettere in rilievo soprattutto le competenze non formali facendo spesso riferimento al concreto lavorativo) che colloqui motivazionali in modo da comprendere aspettative, motivazioni e orientamenti dei possibili fruitori.

VALUTAZIONE

La valutazione del possesso delle competenze, attualmente di competenza degli enti attuatori dei percorsi IFTS viene fatta su due livelli:

*3.2 Pratiche
istituzionali
di
validazione*

- a livello istituzionale, da parte della Commissione che approva e valuta il caso in fase di avvio e richiesta;
- a livello operativo, da parte del soggetto attuatore a seguito della fase di accertamento.

Obiettivo delle prove di valutazione è quello di verificare la presenza o meno delle conoscenze e delle capacità dichiarate dagli individui in funzione alla partecipazione al corso.

CERTIFICAZIONE

La Commissione regionale rilascia una dichiarazione attestante l'avvenuto accreditamento in ingresso al percorso IFTS con specifica definizione dei crediti formativi riconosciuti.

La dichiarazione, firmata dal Coordinatore del corso e dal Presidente della Commissione e rilasciata dalla commissione regionale, è composta da 3 sezioni:

- sezione riguardante il corso: che specifica data, nome del relatore, codice dell'ente, numero e titolo del progetto, durata e sede;
- sezione riguardante il candidato: che specifica nome, data e luogo di nascita, titolo di studio, condizione nel mercato del lavoro, esperienze professionali e/o formative;
- sezione riguardante la commissione: che specifica la dichiarazione della Commissione e i crediti assegnati.

RICONOSCIMENTO

La dichiarazione di riconoscimento di crediti è riconosciuta dall'Ente gestore del corso IFTS.

**3.3 LE PRASSI NEI SERVIZI DI SUPPORTO ALL'OCCUPABILITÀ:
LA PROMOZIONE DELL'INDIVIDUO****3.3.1 Bilancio di Competenze nel Centro per l'Impiego di Pesaro***i) Le origini del dispositivo*

Il dispositivo di valorizzazione degli apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali dal Centro per l'Impiego (CIP) della Provincia di Pesaro si è consolidato attraverso un progetto sul Bilancio di Competenze.

Il CIP di Pesaro opera fin dagli anni sessanta nel settore della formazione professionale, al servizio di tutti coloro che intendono acquisire e/o migliorare le proprie conoscenze e competenze al fine di ottenere un adeguato inserimento nel mondo del lavoro.

Le principali attività che il Centro svolge annoverano l'analisi dei fabbisogni formativi, l'orientamento formativo e professionale degli utenti, la progettazione degli interventi di formazione professionale, la gestione delle iniziative formative nei settori elettrico, metalmeccanico, amministrativo e corsi di secondo livello per le aree informatica, amministrativa, artistica e turistico ambientale, la valutazione degli interventi e l'attestazione delle competenze. Il CIP organizza, inoltre, corsi di formazione professionale finanziati dal Fondo Sociale Europeo rivolti soprattutto a giovani che devono assolvere all'obbligo formativo, disoccupati ed inoccupati, occupati e cittadini extracomunitari.

Il Centro per l'Impiego di Pesaro, nel 2004, ha attivato per i propri operatori un percorso di qualifica finanziato dal Fondo Sociale Europeo, promosso dal Consorzio Fuori Margine di Pesaro e dalla Amministrazione Provinciale, che mirava a sviluppare le competenze e le capacità, degli operatori stessi, nell'effettuare un Bilancio di Competenze.

All'interno del percorso formativo era prevista una parte sperimentale inerente l'attivazione di un processo di Bilancio delle Competenze che gli operatori avrebbero dovuto effettuare su un campione di soggetti fruitori del Centro. Il Centro si è quindi occupato anche della promozione della sperimentazione mediante avvisi pubblicitari affissi presso i propri sportelli e si è avvalso dell'Ufficio Accoglienza che aveva il compito di informare i soggetti e procedeva alla loro eventuale iscrizione alla fase sperimentale del Bilancio di Competenze.

Successivamente, gli operatori hanno organizzato una riunione con tutti i cittadini che si erano mostrati interessati al percorso in modo da spiegare approfonditamente la struttura del percorso e le sue finalità. È stato necessario, per gli operatori del CIP di Pesaro, mettere in evidenza che la finalità del Bilancio di Competenze non è quella di trovare un lavoro o

3.3 Le prassi nei servizi di supporto all'occupabilità: la promozione dell'individuo

un inserimento professionale, bensì quella di mettere in luce a tutto tondo le capacità, le competenze, gli obiettivi professionali e non, del soggetto finalizzabili ad un inserimento lavorativo.

Il tempo trascorso per reclutare i partecipanti e per avviare materialmente il progetto di “analisi” è stato di circa un mese e mezzo e la sperimentazione è stata formalmente attivata nel marzo 2004 concludendosi poi nel dicembre 2004.

Il Bilancio delle Competenze non è stato sostenuto da veri e propri riferimenti di legittimità (normativi e/o organizzativi) ma essendo inserito nell'ambito di un corso di formazione, si è cercato di utilizzare questa esperienza pilota per poterlo successivamente inserire nei servizi offerti ed erogati dal Centro per l'impiego provinciale.

È possibile affermare che l'esperienza approntata ed affrontata ha rappresentato, come ci è stato detto dall'operatrice dai noi intervistata, “un primo passo verso la messa a regime di questo ulteriore servizio che vorremmo offrire ai nostri utenti”.

ii) Gli attori

Il progetto è stato avviato dal Centro per l'Impiego della Provincia di Pesaro con la collaborazione del Consorzio “Fuori Margine” che ha gestito l'iniziativa formativa rivolta agli operatori dei CIP.

iii) Gli obiettivi del dispositivo

L'obiettivo esplicito del dispositivo è quello di costruire e descrivere il progetto personale proprio di ogni soggetto fruitore finalizzandolo all'inserimento professionale. L'output previsto per la fase sperimentale del Bilancio di Competenze consiste in una scheda personale di sintesi del bilancio di competenze. La scheda di sintesi contiene le analisi effettuate durante l'affiancamento con il soggetto, la descrizione del percorso effettuato, i punti di forza e di debolezza del soggetto, le sue competenze e gli obiettivi raggiunti in questo percorso nonché un'ipotesi di valorizzazione delle competenze stesse al fine di un inserimento lavorativo. Il percorso di analisi è strutturato in 8 incontri settimanali della durata di un'ora al termine dei quali è prevista la restituzione del lavoro svolto, attraverso la scheda di sintesi del bilancio di competenze.

Come sopra riportato, il risultato finale di questo progetto è quello di descrivere le caratteristiche dei soggetti evidenziando le competenze distintive ovunque apprese e potenzialmente riconoscibili dai soggetti socio-economici. Il lavoro che gli operatori svolgono con i soggetti-target, con loro e su di loro, mira a “mappare” le loro caratteristiche distintive, le loro attitudini personali, i loro interessi, le loro capacità e le loro com-

petenze ovunque acquisite, cercando di renderle riconoscibili dal mercato del lavoro. Al termine del percorso di bilancio non è stato possibile produrre un attestato di competenze per ogni soggetto come avviene nel modello francese.

iv) I destinatari del dispositivo

I fruitori di questo servizio si possono raggruppare in due differenti categorie:

- soggetti in attesa di reinserimento professionale;
- occupati in cerca di nuova occupazione.

In particolare, i soggetti effettivamente coinvolti dal progetto sono state dodici persone di età compresa tra i 28 e 35 anni d'età. Di essi, 4 soggetti erano "occupati" e 8 "in cerca di lavoro".

Per quanto riguarda il titolo di studio, 1 persona era in possesso di un Diploma di Scuola media Inferiore, 8 persone avevano un Diploma di Scuola media Superiore e 3 persone erano in possesso di un Diploma di Laurea.

v) Struttura e funzionamento del dispositivo

Il processo è stato articolato ed analizzato in tre fasi tra loro consequenziali: richiesta e avvio, accertamento, attestazione.

Vediamo, per ciascuna delle fasi individuate, in che modo il dispositivo del Centro per l'Impiego della Provincia di Pesaro, trova applicazione.

<i>Fase del dispositivo</i>	<i>Attività previste</i>
Richiesta e avvio	<ul style="list-style-type: none">• Promozione dell'iniziativa presso potenziali utenti• Informazione e presentazione dell'iniziativa presso gli utenti interessati all'iniziativa• Avvio dell'azione di consulenza
Accertamento	<ul style="list-style-type: none">• Individuazione e accertamento delle competenze degli utenti• Definizione delle competenze da valorizzare ed eventualmente rendere riconoscibili dal mercato del lavoro
Attestazione	<ul style="list-style-type: none">• Rilascio di una scheda personale comprensiva delle competenze individuate

RICHIESTA E AVVIO

I soggetti che hanno richiesto di partecipare al progetto sul Bilancio di Competenze sono gli utenti e fruitori dei servizi del Centro d'Impiego di Pesaro. Questi ultimi fanno parte di due categorie professionali ossia

3.3 Le prassi nei servizi di supporto all'occupabilità: la promozione dell'individuo

3.3 Le prassi nei servizi di supporto all'occupabilità: la promozione dell'individuo

disoccupati in cerca di occupazione e occupati in cerca di nuove opportunità lavorative.

L'esperienza è stata pubblicizzata all'interno del Centro per l'Impiego attraverso l'affissione di volantini, mentre l'ufficio accoglienza ha contribuito ad integrare questa pubblicizzazione fornendo ulteriori informazioni agli utenti.

L'iscrizione veniva fatta direttamente presso gli uffici provinciali mediante la compilazione di un apposito modulo. La richiesta di partecipazione è stata fatta all'incirca un mese prima del progetto più o meno alla fine di gennaio, il periodo per le iscrizioni è durato circa un mese ed infatti il progetto è stato avviato a marzo 2004.

ACCERTAMENTO

I soggetti incaricati di accertare le competenze sono stati le operatrici e gli operatori del Centro per l'Impiego.

Non si è fatto riferimento ad un repertorio delle competenze e dei saperi a cui attingere.

Gli operatori hanno cercato invece di mettere in rilievo i "saperi" del soggetto, attraverso griglie di analisi che hanno consentito di riportare e restituire ai partecipanti la loro esperienza.

Il bilancio di competenze in senso stretto è stato effettuato attraverso la raccolta di una serie di strumenti e di documentazione utili a sostenere le caratteristiche personali e professionali del soggetto beneficiario del servizio.

Non sono stati utilizzati indicatori di prodotto o di processo, sono eventualmente stati utilizzati indicatori qualitativi e descrittivi delle attitudini dei soggetti, così come non è presente una scala di valutazione in senso stretto nei percorsi di analisi e bilancio di competenze.

ATTESTAZIONE

La sintesi del Progetto di Bilancio di Competenze viene rilasciata esclusivamente dal Centro per l'Impiego di Pesaro.

Il documento di sintesi del Bilancio di Competenze che è stato rilasciato ai partecipanti è molto semplice: ha una parte dedicata all'anagrafica personale e contenente il pregresso formativo, scolastico e professionale del soggetto. La seconda sezione contiene invece le analisi che gli operatori hanno effettuato durante i colloqui con i soggetti e riguardano le caratteristiche personali, le attitudini professionali ed anche le competenze acquisite nella loro esperienza lavorativa.

Tutto questo viene validato e confermato dall'operatore che ha seguito il candidato durante il bilancio di competenze. Il formato del docu-

mento rilasciato è un semplice A4. Per ciò che riguarda la registrazione del documento di Bilancio di Competenze si può affermare che è un documento personale che viene rilasciato unicamente al soggetto “analizzato”.

In questa fase come ci è stato riportato “...il fornire al termine del percorso un attestato di competenze, è un obiettivo che ci siamo proposti di raggiungere nelle prossime esperienze di bilancio...”.

3.3 Le prassi nei servizi di supporto all'occupabilità: la promozione dell'individuo

3.3.2 Valorizzazione delle competenze per l'incontro domanda offerta di lavoro nel Centro per l'Impiego di Verona

i) Le origini del dispositivo

Il progetto di valorizzazione delle competenze avviato dal Centro per l'Impiego di Verona è nato nel 2002 grazie all'interesse dimostrato da un'azienda di Verona di reclutare personale che conoscesse tre lingue (inglese, francese e tedesco) da inserire nel proprio organico.

Fu in quella occasione che il referente dell'Ufficio di progetto marketing del Centro per l'Impiego propose all'azienda di valutare e verificare le competenze del candidato direttamente all'interno del CIP. In questo modo l'azienda si limitava ad accertare che all'interno del gruppo di candidati proposti ci fosse la persona con le caratteristiche professionali richieste.

Successivamente nel 2003 è stata avviata una ricognizione sulle modalità attraverso cui i CIP promuovevano e rinnovavano i propri servizi alle imprese e da quella analisi nacque l'idea di progettare un servizio di verifica delle competenze dichiarate in funzione dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

Infine nel 2004 si è stipulata una convenzione con il Centro Servizi Formativi “Antonio Provolo” della durata di un anno per poter portare avanti congiuntamente un progetto di attestazione e verifica delle competenze finalizzato all'incontro tra domanda e offerta.

L'attuale fase di sperimentazione è stata avviata con un'azienda meccanica nel gennaio 2005.

I riferimenti di legittimità relativi al dispositivo del CIP sono stati individuati nel Piano Esecutivo di Gestione (P.E.G.) del 2003 e nella Determina Organizzativa 23/04 “Approvazione modello di Convenzione per l'attivazione del servizio di certificazione delle competenze dei lavoratori del settore meccanico”.

Inoltre come accennato prima nel 2004 il Centro per l'Impiego e la Formazione di Verona ha stipulato una convenzione di partenariato con il Centro Servizi Formativi “Antonio Provolo”.

3.3 Le
prassi nei
servizi di
supporto
all'occupa-
bilità:
la promo-
zione
dell'indi-
viduo

ii) Gli attori

All'interno del progetto di valorizzazione degli apprendimenti non formali e informali hanno partecipato e sono intervenuti i seguenti attori:

- Il Centro per l'impiego e la formazione di Verona nelle persone del Dirigente dell'Area servizi alla persona e alla comunità settore politiche attive per il lavoro ed il referente dell'Ufficio di progetto marketing che garantisce le principali funzioni del collocamento e la gestione diretta delle politiche attive del lavoro.
- L'Istituto "Antonio Provolo" Centro Servizi Formativi (referente il Direttore del centro). L'Istituto offre formazione per giovani inoccupati e disoccupati e formazione continua per le varie fasce di fabbisogno anche in ambiti innovativi con lo scopo di permettere l'aggiornamento all'introduzione di nuove tecnologie e metodologie di lavoro.

Per ciò che riguarda il ruolo dei soggetti che operano all'interno del dispositivo, il Centro per l'impiego di Verona ha il primo contatto con l'azienda alla quale viene proposto di partecipare alla sperimentazione di ricerca del personale attraverso una verifica e valorizzazione delle competenze. Se l'azienda è interessata a partecipare a questa fase sperimentale il Centro si attiva nella ricerca del personale più idoneo in funzione delle caratteristiche che l'azienda stessa ha delineato.

Il Centro Servizi Formativi "A. Provolo" partecipa successivamente ad un incontro congiunto con il Cip di Verona direttamente in azienda. Questo incontro ha una duplice valenza: ovviamente serve all'azienda per conoscere meglio le funzioni e gli operatori che saranno impegnate nel progetto e serve al Centro di Formazione per capire più specificamente quali sono le caratteristiche del contesto di lavoro.

Successivamente a questo incontro il Centro di Formazione effettuerà un secondo incontro con l'azienda; durante questo incontro l'esperto del Centro concorderà con il responsabile aziendale quali competenze dovrà avere il candidato. In alcuni casi durante questo incontro il professionista del Centro Formativo proporrà e concorderà quali dovranno essere le prove di valutazione per la verifica e valorizzazione delle competenze.

iii) Gli obiettivi del dispositivo

L'obiettivo dichiarato del progetto è favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro attraverso la verifica e la valorizzazione delle competenze professionali del candidato ovunque e comunque apprese.

Attualmente il CIP di Verona produce un "report" composto da due schede, la prima è composta dalle esperienze formative e professionali pre-

gresse. Queste esperienze, è molto importante sottolineare, sono solo quelle relative alla figura professionale richiesta.

Viene poi prodotta una “scheda tecnica” relativa alla prova di accertamento e verifica sostenuta dal soggetto/candidato. La “scheda tecnica” viene consegnata direttamente all’azienda in modo che essa possa avere traccia dei risultati delle prove effettuate.

In questa fase di prima sperimentazione l’output non viene consegnato direttamente al candidato, anche se si afferma che: *“è nelle nostre intenzioni, non appena il progetto sarà a regime, fornire al partecipante oltre alla scheda tecnica contenente i risultati della prova sostenuta, anche un certificato di competenze o almeno una dichiarazione di competenze”*.

iv) I destinatari del dispositivo

I soggetti destinatari del progetto di verifica e valorizzazione delle competenze sono i soggetti che richiedono un lavoro presso gli sportelli del CIP. Altre caratteristiche (anagrafiche, professionali, ecc.) vengono definite direttamente dalle aziende veronesi che partecipano al progetto. In funzione di queste richieste il CIP cerca di fornire loro i candidati che ritiene maggiormente funzionali alle esigenze espresse.

v) Struttura e funzionamento del dispositivo

Il processo è stato articolato ed analizzato in tre fasi tra loro consequenziali: richiesta e avvio, accertamento, attestazione.

Vediamo, per ciascuna delle fasi individuate, in che modo il dispositivo del Centro per l’Impiego della Provincia di Verona trova applicazione.

<i>Fase del dispositivo</i>	<i>Attività previste</i>
Richiesta e avvio	<ul style="list-style-type: none">• L’Azienda richiede una specifica figura professionale• Il CIP individua eventuali candidati possibili
Accertamento	<ul style="list-style-type: none">• Il Centro di FP accerta le competenze possedute dal candidato in funzione della figura professionale ricercata• Il Centro di FP verifica il possesso delle competenze accertate in base ad un set di prove e di verifiche documentali condivise con il CIP e con le aziende
Attestazione	<ul style="list-style-type: none">• Rilascio di una scheda tecnica relativa alle competenze accertate e valutate. Il CIP riconosce le competenze accertate dal Centro di FP e trasmette l’informazione all’azienda

RICHIESTA E AVVIO

L’avvio del processo di verifica delle competenze non viene richiesto direttamente dai fruitori dei servizi del Centro per l’Impiego, ma avviene

3.3 Le prassi nei servizi di supporto all’occupabilità: la promozione dell’individuo

3.3 Le prassi nei servizi di supporto all'occupabilità: la promozione dell'individuo

contestualmente alla richiesta e al fabbisogno espresso delle aziende di reperire figure professionali da inserire nelle rispettive realtà aziendali. Quando il CIP prende i contatti con l'azienda e vengono definite le caratteristiche professionali, attitudinali e caratteriali del profilo professionale richiesto, gli operatori del CIP si attivano nella ricerca dalle liste di collocamento dei soggetti che si ritiene possano essere candidati potenziali. Il contatto con i candidati può avvenire telefonicamente se i nominativi risultano essere già nella banca dati, oppure gli operatori del Centro procedono con un'opera di pubblicizzazione della selezione e verifica presso i propri sportelli.

Anche la domanda di partecipazione viene effettuata presso le strutture del Centro per l'Impiego. Non esistono, quindi, scadenze predefinite per l'iscrizione e l'avvio del processo di verifica delle competenze poiché queste fasi sono strettamente collegate alle richieste delle aziende.

Successivamente i candidati potenziali ricevono una lettera dal Centro per l'Impiego con la quale si chiede loro di presentarsi presso il Centro Servizi Formativi dell'Istituto "A. Provolo" dove saranno messi al corrente del processo selettivo e di verifica delle competenze a loro destinato.

ACCERTAMENTO

L'accertamento e la relativa verifica delle competenze è funzionale alle esperienze professionali precedentemente acquisite dal candidato e quindi alle specifiche competenze tecnico-professionali richieste dall'azienda nonché alle caratteristiche relazionali e caratteriali e alle attitudini personali. L'esperto tecnico del Centro di Formazione professionale valuta e verifica le competenze del candidato basandosi sul repertorio delle competenze che la figura professionale richiede (ad es. tornitore, segretaria, operatore alle macchine utensili, ecc.). Le competenze tecnico-professionali vengono accertate e verificate dall'esperto tecnico (che fa sempre parte del Centro di Formazione) sulla base delle prove pratiche che il candidato è chiamato a sostenere. La prova pratica è sostenuta dal candidato sempre in modo individuale.

Gli indicatori possono essere di processo o di prodotto, in funzione delle richieste delle singole aziende. Gli indicatori di accertamento sono ovviamente in funzione delle figure professionali di riferimento. L'esperto del centro di formazione durante la prova del candidato compilerà una scheda in cui sono riportate le competenze richieste dalla figura professionale e per ogni competenza sono abbinati degli indicatori riguardanti il livello di possesso della competenza stessa.

Gli apprendimenti che sono oggetto di accertamento e verifica sono funzionali all'incrocio tra la domanda e l'offerta. Sono state individuate

alcune aree di accertamento quali area amministrativa, area elettrotecnica ed elettronica, area informatica, area linguistica.

ATTESTAZIONE

Le schede di verifica vengono compilate e sottoscritte dall'esperto individuato dall'Istituto "A. Provolo". Queste schede vengono inviate al CIP per essere visionate ed essere successivamente fatte pervenire alle aziende che hanno avviato il processo di verifica delle competenze e selezione del personale.

Il documento che viene prodotto è composto da due sezioni: la prima di carattere generale raccoglie le informazioni sul candidato relative alle esperienze professionali e formativo/scolastiche pregresse (vengono però riportate solamente le esperienze che hanno un'affinità con la posizione in azienda da ricoprire).

La seconda scheda riguarda la parte tecnica del progetto; in questa sezione sono riportati gli esiti delle prove sostenute dai candidati.

Il riconoscimento da parte delle aziende avviene grazie ad un percorso condiviso di pratiche di valutazione e di verifica.

Le cartelle che il Centro per l'Impiego di Verona produce in questa fase di sperimentazione hanno un ambito di registrazione esclusivamente interno all'azienda che ha richiesto di effettuare il processo di verifica delle competenze.

Qualora il candidato o i candidati non vengano scelti, il Centro per l'Impiego di Verona prova a riproporre il candidato in altre realtà aziendali o suggerisce al candidato di partecipare ad un percorso formativo professionale per poter affinare le competenze possedute in modo da facilitare un successivo inserimento in azienda.

3.3.3 Progetto ARCO del Comune di Firenze

i) Le origini del dispositivo

L'idea del progetto ARCO è nata dall'esigenza di aiutare soggetti adulti, in situazione di "debolezza negoziale" (immigrati, disoccupati o inoccupati, donne in cerca di inserimento lavorativo), a prendere coscienza delle proprie capacità, a chiarire e formulare un proprio "progetto personale" di sviluppo formativo e/o lavorativo, a raccogliere e valorizzare ogni documentazione della propria esperienza formativa, lavorativa e personale.

Inizialmente è stato compiuto uno studio preliminare sui modelli di valorizzazione/validazione esistenti in altri paesi europei, studio che ha esaminato principalmente la possibile trasferibilità di modelli internazionali, soprattutto laddove esisteva un problema di inserimento degli immi-

3.3 Le prassi nei servizi di supporto all'occupabilità: la promozione dell'individuo

3.3 Le prassi nei servizi di supporto all'occupabilità: la promozione dell'individuo

grati (ad esempio il modello canadese). A questa analisi è stata allegata, come elemento di contesto, una rilevazione empirica che si è rivelata vera, soprattutto per quanto riguarda un censimento delle competenze acquisite nel campo dell'apprendimento non formale ed informale. Successivamente si è avviata una fase di discussione tra l'utente e l'operatore relativa al possesso e alla valorizzazione dei percorsi formali.

Il progetto ARCO si è articolato in tre macro fasi:

1. Preparazione dell'apparato sperimentale attraverso:
 - Coinvolgimento dei soggetti implicati nell'attestazione delle competenze con gli obiettivi di sensibilizzare, reperire risorse da coinvolgere nel progetto e individuare buone pratiche per il riconoscimento di crediti spendibili nei diversi sistemi.
 - Creazione di un gruppo di ricerca.
 - Selezione degli orientatori.
 - Attività di sostegno metodologico al gruppo degli orientatori con lo scopo di creare linguaggi, metodi, strumenti comuni.
 - Predisposizione delle sedi in cui svolgere i servizi.
 - Organizzazione di forme pubblicitarie e iniziative di promozione.
2. Erogazione bilancio, attestazione delle competenze e accompagnamento per 45 cittadini adulti attraverso:
 - Accoglienza, finalizzata a identificare domande e attese del soggetto
 - Accertamento delle competenze
 - Pianificazione di un percorso rispondente alle attese del singolo utente
 - Accompagnamento finalizzato ad attivare un percorso personale e a migliorarne lo sviluppo (attraverso 20 ore di tutoring)
3. Valutazione e disseminazione dei risultati

Nel progetto sono stati stabiliti campi di competenze, suddividendole in competenze di base, competenze trasversali e competenze professionali, comunque acquisite, quindi sia nel sistema formale che in quello non formale e informale.

Il progetto è stato promosso attraverso l'Infolavoro per quanto riguarda la parte di pubblico italiana (22 utenti italiani su 45) mentre i cittadini stranieri (23 utenti su 45) sono stati in gran parte contattati attraverso le comunità straniere non organizzate.

ii) Gli attori

Il soggetto proponente il progetto è stato il Comune di Firenze - Direzione Istruzione - Servizio Scuola Formazione Educazione degli adulti.

Tra i partner operativi si segnalano:

- Agenzia Aristeiaonline che ha curato il quadro di tipo teorico e l'analisi di contesto.
- Fondazione Diocesana per il Lavoro, Associazione degli Industriali della Provincia di Firenze, Consorzio Irecoop Toscana (Agenzia Formativa che si occupa soprattutto di formazione professionale nell'ambito della cooperazione sociale), CNA con un ruolo sia di tipo operativo (per esempio, ha fornito gli operatori) sia di fornitura degli elementi per la contestualizzazione delle competenze.

3.3 Le prassi nei servizi di supporto all'occupabilità: la promozione dell'individuo

L'approntamento degli strumenti necessari allo sviluppo del progetto ha visto varie tappe: la fase di contestualizzazione è stata avviata da un piccolo gruppo di operatori e ricercatori attraverso un'indagine qualitativa e quantitativa che ha esplorato alcune caratteristiche del mercato del lavoro e ha cercato di ricostruire il quadro legislativo di riferimento.

Una volta approntati metodologie e strumentazioni è stato fatto un passaggio con i rappresentanti del tavolo di confronto (composto da organizzazioni sindacali territoriali, CGIL, CISL e UIL, i dirigenti scolastici delle scuole medie e superiori che hanno corsi serali per lavoratori e studenti, i dirigenti scolastici dei centri territoriali permanenti) per la condivisione delle modalità definite e per una successiva valorizzazione delle certificazioni come riconoscibili dai soggetti socio-economici.

iii) Gli obiettivi del dispositivo

L'obiettivo del dispositivo è stato sostanzialmente quello di creare reti, di far sì, cioè, che la circolazione tra sottosistemi rendesse stabili la costruzione delle reti sul territorio. Un secondo obiettivo è stato quello di sperimentare metodi e strumenti per mettere in grado gli utenti di progettare la propria formazione a partire dalla consapevolezza delle competenze maturate e dalla conoscenza della rete di opportunità formative presenti sul territorio. Terzo obiettivo è stato quello di offrire risposte concrete alle problematiche legate all'accertamento e al riconoscimento delle competenze, dando il proprio contributo a tutte le agenzie formative implicate a qualunque titolo nella formazione di soggetti in età adulta.

Si è cercato inoltre di gettare le basi per l'individuazione di criteri condivisi e omogenei per l'attribuzione di crediti alle competenze accertate, mediante l'implementazione di un tavolo di concertazione.

Il progetto ha anche sviluppato attività trasversali non direttamente rivolte agli utenti:

- Coinvolgimento, in un tavolo di confronto, dei soggetti implicati nell'attestazione delle competenze, con lo scopo di sensibilizzarli e di

3.3 Le prassi nei servizi di supporto all'occupabilità: la promozione dell'individuo

individuare buone pratiche per il riconoscimento di crediti spendibili nei diversi sistemi.

- Creazione di un gruppo di ricerca per il reperimento delle informazioni relative alle caratteristiche del mercato del lavoro ed alle opportunità formative
- Attività di sostegno metodologico al gruppo degli operatori con lo scopo di creare linguaggi, metodi e strumenti comuni.

L'output previsto dal dispositivo è stata un'attestazione di competenze, molto spesso legata anche ad un proprio portfolio personale contenente i materiali che avevano contribuito a costruire l'attestazione (giornale degli studenti, check list, insieme dei test, dei reattivi ecc.).

Gli strumenti messi a disposizione degli operatori sono stati due: da un lato tutto ciò che poteva essere utile all'impostazione e alla conduzione dei colloqui individuali, e dall'altro una serie di check list contenenti indicatori e descrittori per la rilevazione e l'attestazione delle competenze.

Per la conduzione dei colloqui sono stati predisposti specifici questionari; non si è trattato di items da far compilare agli utenti, bensì di vari tipi di tracce di interviste, liste di reattivi, scenari di possibili situazioni con le quali far interagire il soggetto attraverso una metodologia attiva.

Le check list sono state invece finalizzate all'osservazione e alla rilevazione delle competenze relative alle competenze di base e ad aree di sapere riconducibili alle divisioni disciplinari delle conoscenze. Le check list servivano agli operatori come traccia per registrare, con criteri omogenei, tutti gli elementi di analisi delle competenze del soggetto così come esse venivano ad evidenziarsi nel corso dei colloqui.

Al termine del percorso di ciascun utente sono state formalizzate sia situazioni di prova in alcune aree di competenza e di sapere, che prove strutturate in lingua straniera e informatica.

L'attestazione è valsa, per alcuni soggetti, al riconoscimento di crediti formativi, per altri è stata utilizzata ai fini dell'inserimento professionale, per altri ancora come bilancio di competenze personali o come attestazione volta all'orientamento.

iv) I destinatari del dispositivo

Il progetto A.R.C.O. ha coinvolto 45 persone e di queste, 43 hanno portato a termine il percorso. Il progetto si è articolato in 2 edizioni una per i 23 stranieri ed una seconda per i 22 italiani. Delle 45 persone coinvolte il 75% era composto da donne.

La durata prevista per ciascun utente era di 50 ore di cui 43 individuali e 7 collettive.

I titoli di studio dichiarati al momento dell'iscrizione mostravano una prevalenza delle licenze di scuola media (35%), seguite a poca distanza dai diplomi di scuola secondaria (27%); molto forte è stata anche la presenza di lauree e lauree brevi (26% totale) mentre il 4% aveva seguito corsi post diploma.

Non sono stati previsti vincoli di accesso al progetto fatto salvo il compimento del diciottesimo anno di età e, per gli stranieri, la regolarità del permesso di soggiorno.

v) Struttura e funzionamento del dispositivo

Il processo di riconoscimento dei crediti e di valorizzazione degli apprendimenti ovunque appresi è stato articolato ed analizzato in tre fasi tra loro consequenziali: richiesta e avvio, accertamento e attestazione.

Vediamo, per ciascuna delle fasi individuate, in che modo il dispositivo del Comune di Firenze trova applicazione.

<i>Fase del dispositivo</i>	<i>Attività previste</i>
Richiesta e avvio	<ul style="list-style-type: none">• L'avvio del procedimento è gestito direttamente dalla Direzione Istruzione del Comune di Firenze tramite azioni di promozione/informazione
Accertamento	<ul style="list-style-type: none">• Gli operatori dei partner di progetto accertano le competenze attraverso metodologie interattive, simulazioni e prove pratiche
Attestazione	<ul style="list-style-type: none">• Rilascio di un attestato di competenze

RICHIESTA E AVVIO

L'avvio del dispositivo è stato promosso dalla Direzione Istruzione attraverso un finanziamento FSE ed è stato gestito dai partner di progetto incaricati di promuovere l'iniziativa e di acquisire le richieste da parte degli utenti.

L'iniziativa è stata promossa attraverso un bando pubblico e una comunicazione di tipo pubblicitario; un grafico ha studiato il logo, sono state spedite lettere personalizzate (circa 1500) a residenti stranieri rilevati attraverso l'indirizzario dell'anagrafe, sono stati organizzati incontri di promozione con le associazioni degli immigrati, o con gruppi di immigrati.

La richiesta veniva inoltrata presso gli uffici dell'IRECOP, che è stato uno dei partner operativi con il compito di coordinamento dell'attività e che quindi si era preoccupato della raccolta delle iscrizioni e poi anche della tenuta e della compilazione dei registri degli orari e della raccolta firme per la presenza.

3.3 Le prassi nei servizi di supporto all'occupabilità: la promozione dell'individuo

3.3 Le prassi nei servizi di supporto all'occupabilità: la promozione dell'individuo

ACCERTAMENTO

I soggetti preposti all'accertamento sono stati gli operatori, selezionati in base a curriculum presentati (al comune di Firenze); provenivano, sostanzialmente, dal partenariato.

I partner hanno diffuso il progetto tra i loro collaboratori, hanno ricercato al loro interno i possibili operatori e hanno sostenuto specifici colloqui di selezione in base al curriculum presentato e alle proprie alle motivazioni. Al termine sono stati scelti i sedici operatori preposti al processo.

Le modalità di accertamento delle competenze degli utenti sono stati giochi di ruolo, items di varia natura, ecc., realizzati in un ambito di informalità in modo da costruire insieme agli utenti un catalogo delle competenze. Molto spesso si è partiti dall'esperienza di vita, oppure dalla discussione dei contenuti del titolo di studio dichiarato per poi descrivere dettagliatamente le competenze.

In generale è stato escluso l'accertamento rispetto ai livelli di performance tranne che per le competenze informatiche; infatti si è cercato di accertare con l'osservazione diretta da parte degli operatori e attraverso la risposta a determinati reattivi. L'osservazione da parte degli operatori non era spontanea, ma era legata alle griglie contenute nella guida dell'operatore che gli operatori avevano predisposto insieme in modo tale che ci fossero degli indirizzi prestabiliti.

L'accertamento è avvenuto, dunque, attraverso due diverse modalità: attraverso colloqui individuali (43 ore) e attraverso l'osservazione delle competenze trasversali nei giochi di ruolo, nelle simulazioni, durante le plenarie (7 ore a cui partecipavano tutti gli utenti, tutti gli operatori e talvolta un osservatore esterno).

È stata prevista anche una fase finale di valutazione e auto-valutazione con gli utenti del progetto, un'indagine di customer satisfaction finale ed una riunione plenaria con tutti gli utenti delle due edizioni.

Per come è stata progettata la fase di valutazione, è difficile dire quali siano state le misure attraverso le quali valutare il possesso di competenze; molto infatti è dipeso dal contesto, perché ad esempio laddove c'erano tassonomie assolutamente fisse e compiute si valutava attraverso indicatori di processo; in tutti gli altri campi il processo inteso come meccanismo meta-cognitivo è stato predominante. Non è stata utilizzata una scala di valutazione vera e propria, ma si è utilizzata una scala di gradazione quantitativa, da uno a cinque; in questo modo si è valutato convenzionalmente il tipo competenza. A complemento di queste valutazioni c'erano poi le annotazioni degli operatori.

ATTESTAZIONE

Il processo di attestazione delle competenze all'interno del progetto ARCO ha portato al rilascio di un attestato che è stato compilato in base ai report che venivano da tutti i materiali raccolti dagli operatori, convalidato dalla direzione istituzionale del Comune di Firenze con timbro e firma dal dirigente.

Il documento rilasciato era composto da alcune pagine in formato A4 costituita da: una parte anagrafica, una descrizione dei percorsi di istruzione e formazione con il nome e l'anno di riferimento, la sintesi del percorso, le tematiche, le materie.

È stata prevista poi una riflessione sui possibili percorsi individuali per l'acquisizione e l'accrescimento delle competenze all'interno dei percorsi formali, non formali e informali, con quali modalità queste erano state accertate e l'eventuale documentazione allegata. È stata prevista poi una parte relativa alle competenze di base, quelle alfabetiche funzionali, di comprensione, espressione, connessione, argomentazione.

L'attestazione rilasciata dal progetto ARCO è stata riconosciuta da enti e istituzioni della formazione professionale e dell'istruzione e dalle associazioni datoriali.

In particolare sono state riconosciute delle competenze per l'ingresso nel mondo del lavoro (l'attestazione è stata considerata come lettera di referenze) e nell'ambito della formazione professionale e dell'istruzione dove invece le certificazioni sono state considerate crediti formativi veri e propri, con qualche difficoltà in più nella scuola.

3.3 Le prassi nei servizi di supporto all'occupabilità: la promozione dell'individuo

**3.4 LE PRASSI DI VALORIZZAZIONE NELLE IMPRESE E NEI SETTORI:
EMPOWERMENT E ACCREDITAMENTO PROFESSIONALE**

Una delle condizioni essenziali per la sopravvivenza di un'impresa è rappresentata dalla sua capacità di differenziarsi dalle altre dal punto di vista produttivo, organizzativo e funzionale. Le imprese, soprattutto se di grandi dimensioni o finalizzate alla produzione di innovazione e di know how innovativo, tendono a promuovere e ad attivare azioni di valorizzazione delle competenze presenti all'interno dell'organizzazione puntando allo sviluppo intrinseco dell'efficienza produttiva e al miglioramento delle condizioni funzionali dell'azienda stessa. I processi di valorizzazione interni alle imprese si connotano dunque - e la cosa ci appare ovvia - come percorsi fortemente autoreferenziali e contingenti, finalizzati alla risoluzione di specifiche esigenze organizzative e strutturali.

Nei casi afferenti al sistema privato individuati dall'indagine, il problema di riconoscere apprendimenti non formali da parte di sistemi che sviluppino processi di apprendimento formale (come nel caso del sistema dell'Education) non si pone, essendo l'impresa stessa un ambito di apprendimento non formale e informale. A fronte di questa osservazione verrebbe da chiedersi in che modo l'analisi di specifici casi in cui le imprese hanno attivato processi di valorizzazione delle competenze dei propri dipendenti possa contribuire al dibattito sulla validazione degli apprendimenti non formali e informali.

È possibile fornire una risposta innanzitutto affermando che l'analisi delle modalità e delle motivazioni attraverso cui le aziende mettono in evidenza le competenze dei propri dipendenti può fornire un utile spunto per la progettazione del sistema di validazione istituzionalizzato fornendo supporti tecnici e metodologici, ma soprattutto può offrire utilissime chiavi di lettura per cercare di individuare un sistema di decodifica e di traduzione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali leggibile dal mercato del lavoro e non solo dal sistema dell'education.

È evidente che alcuni dei casi presentati in questa sezione e, in particolare quelli collegati a finalità di accreditamento o abilitazione professionale in ambiti interaziendali o settoriali, rappresentano un interessante prospettiva di lavoro al fine di collegare gli obiettivi specifici d'impresa a obiettivi più ampi di trasparenza e competitività dei diversi ambiti produttivi.

3.4.1 Il caso della MEMC Spa*i) Le origini del dispositivo*

Nel 1961 la società *Montecatini*, con sede a Sinigo nell'Alto Adige, apre

un impianto pilota per la produzione di silicio lavorato nello stabilimento già esistente che produceva concimi chimici.

Intorno alla metà degli anni '60 avviene la fusione tra *Montedison* e *Montecatini*. Nella prima metà degli anni '70 avviene la completa conversione dello stabilimento da concimi chimici a silicio e nasce in Italia, a Merano, l'odierna azienda con il nome di *SMIEL* (Società Materiali Iperpuri per l'Elettronica), di proprietà della *Montedison*. Nel 1976, in seguito alla necessità di disporre di uno spazio maggiore, si attua un trasferimento della sede di produzione di dischi di silicio da Merano a Novara.

Nel 1980 la *Montedison* vende l'attività alla società tedesca *Dynamit Nobel Ag.*, e negli anni successivi lo stabilimento si amplia con la costruzione di nuovi edifici e reparti produttivi. Nel 1989 la *DNS* viene acquistata dalla *Huls* e fusa con la divisione elettronica della *Monsanto* diventando una multinazionale, le cui quote azionarie appartengono al gruppo tedesco *VEBA*. Da questo momento in poi lo stabilimento acquista la denominazione di *MEMC Electronic Materials Spa*, che acquista l'acronimo dalla *Monsanto* in quanto società di più grosse dimensioni. Il *plant* di Novara diventa la sede europea della società con una succursale a Merano e con uffici commerciali in Germania, Francia e Regno Unito.

MEMC è, oggi, l'unica produttrice in Italia e a livello mondiale di "wafer" (fette) di silicio che è il prodotto di partenza per i semiconduttori, materiali che hanno permesso un enorme sviluppo tecnologico, dalla realizzazione dei primi *transistor* ai circuiti integrati, alle celle solari e ai microprocessori, che ci permettono di usare le più sofisticate tecnologie come cellulari, computer, palmari.

Nata dall'esigenza di mantenere elevati standard di qualità dei prodotti, nei primi anni '90 si è strutturata un'attività di addestramento del personale con forte impatto sulla produzione che ha previsto l'inserimento di figure specifiche dedicate alla formazione del personale e l'avvio di un processo di formazione articolato e definito.

La formazione in *MEMC* è suddivisa in due ampie aree di applicazione:

- formazione generale: comprende le attività di tipo manageriale, linguistico, sicurezza, qualità, etc. Competenze che possono essere definite di tipo trasversale a tutta l'azienda;
- "training on the job": questa formazione comprende una serie di attività complesse dedicate principalmente all'ambiente produttivo.

Il processo di "Training on the job" è dedicato all'area *produzione, impianti, manutenzione e spedizione*. Le figure professionali dedicate alla formazione sono il Trainer/Tutor il quale, oltre ad avere delle cono-

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

3.4 Le
prassi di
valorizza-
zione nelle
imprese e
nei settori:
empowerment e
accreditamento
professionale

scenze tecniche riguardo alla posizione di lavoro di cui è esperto e docente, ha una preparazione tecnico-teorica sia in materia di qualità, sicurezza e gestione ambientale, che in materie di “tipo soft” quali comunicazione, gestione della formazione, etc.

All'interno dello stabilimento di Sinigo sono state individuate 90 “posizioni” di lavoro (ruoli professionali), ognuna delle quali rappresenta un percorso di formazione a sé stante. Ogni posizione di lavoro ha infatti un trainer responsabile. Ogni trainer può seguire e formare al massimo tre operatori per volta, redigendo un piano didattico e formativo (definendo il numero di ore minime di formazione necessarie) che prevede contenuti di tipo “processistico”, operativo e temi quali la qualità, la sicurezza e la gestione ambientale.

Tutta l'attività di formazione e tutta la documentazione necessaria per la formazione è indicata e presente all'interno di un *data-base* in ambiente Notes. Questo permette di avere la storia completa della formazione/attestazione di ogni operatore all'interno di una *scheda-persona*. Il data-base gestisce anche la documentazione necessaria al training, viene sottoposto a revisione continua da parte del tutor e richiede l'approvazione degli *enti* aziendali competenti (QA, processisti, Sicurezza).

Il database, inoltre, gestisce in maniera automatica le scadenze delle certificazioni degli operatori avvisando preventivamente il trainer e permettendo a questo di sottoporre nuovamente a valutazione l'operatore. Il dispositivo di formazione e attestazione delle competenze TRAINING ON THE JOB trova legittimità nelle Procedure CP PAD 243 N e CP PAD 121 N presenti nel Manuale della Qualità adottato dall'azienda.

ii) Gli attori

Il caso analizzato è stato realizzato dalla direzione del personale della MEMC sede di Sinigo (BZ) ed ha coinvolto tutti i lavoratori neo-assunti.

iii) Gli obiettivi del dispositivo

L'obiettivo del dispositivo del training on the job, è quello di colmare costantemente i gap di tutti i lavoratori presenti nella produzione, affinché sia garantita costantemente la qualità dei prodotti.

iv) I destinatari del dispositivo

Destinatari delle attività di training on the job sono i neo-assunti o lavoratori che necessitano di formazione e riqualificazione. Il processo nel 2004 ha comportato per la sola sede di Merano circa 1200 ore di formazione/ addestramento ha consentito di rilasciare 1821 Certificazioni e ha coinvolto 261 persone.

v) Struttura e funzionamento del dispositivo

Il processo di formazione, attestazione e riconoscimento delle esperienze di apprendimento non formale è stato articolato ed analizzato in tre fasi: richiesta e avvio, accertamento, attestazione.

Vediamo, per ciascuna delle fasi individuate, in che modo il dispositivo della MEMC, trova applicazione.

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

<i>Fase del dispositivo</i>	<i>Attività previste</i>
Richiesta e avvio	<ul style="list-style-type: none">• L'avvio del dispositivo è responsabilità dell'azienda che lo attiva in funzione dell'ingresso di nuovi assunti• Si sviluppa un'attività formativa volta a migliorare le performances dei dipendenti neo-assunti
Accertamento	<ul style="list-style-type: none">• Il neo-assunto soggetto ad attività formativa viene sottoposto a prove di verifica per accertare l'acquisizione della competenza• Al termine delle prove viene avviata una valutazione che definisce i percorsi successivi per il neo-assunto
Attestazione	<ul style="list-style-type: none">• Rilascio di un'attestazione trascritta sulla scheda personale on line di ogni lavoratore

RICHIESTA E AVVIO

L'azienda, per garantire livelli di alta qualità nei processi produttivi e nei prodotti commerciabili, ha sentito l'esigenza di creare un dispositivo di sviluppo e della relativa attestazione delle competenze dei propri dipendenti. In quest'ottica è possibile affermare che la richiesta di avvio del dispositivo è generata dall'azienda stessa. Infatti a scadenze periodiche è previsto il training del dipendente, sia esso un neo inserito sia esso già presente nell'organico.

ACCERTAMENTO

Il programma di accertamento, valutazione e attestazione viene definito in base alla "criticità" della posizione di lavoro e alla frequenza con cui l'operatore (superato lo status di addestramento) deve essere monitorato e valutato, definendo inoltre le modalità con cui il dipendente mantiene l'attestazione relativa alle competenze sviluppate.

La MEMC ha predisposto, anche, una check-list di attestazione, contenente gli *items* attraverso cui il trainer monitora e valuta l'operatore.

Ciascun operatore viene seguito da un trainer/tutor interno sia in fase di formazione che in fase di valutazione. La formazione diventa quindi individualizzata e mira a colmare gli eventuali gap di ciascun collaboratore.

3.4 *Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale*

I trainer sono interni e quindi sono esperti delle mansioni riferibili a ciascun ruolo/figura professionale: conoscono molto bene le tematiche ed i contenuti formativi e la posizione di lavoro da formare. Ciascun trainer per poter essere operativo partecipa ad un' appropriata formazione formatori.

L'accertamento riguarda la professionalità in termini di competenze necessarie per ciascuna posizione presente. Come sopra riportato nella sede di Sinigo, attualmente nella produzione sono presenti 90 posizioni/ruoli professionali.

Il neoassunto (uomini/donne, con diversi titoli di studio, italiani e stranieri, con tipologie contrattuali diverse) entra subito nella fase di addestramento adeguata rispetto alla posizione che dovrà andare a ricoprire. Per ciascuna posizione infatti esiste un piano didattico, un test di fine addestramento, un piano di certificazioni, una check list di attestazione.

Il piano formativo è suddiviso in una fase teorica e in una fase pratica. La prima ha l'obiettivo di trasmettere i contenuti minimi e necessari, la seconda invece è gestita in due tempi: uno in cui si osserva il lavoro di altri operatori e un altro in cui si lavora in affiancamento.

Il trainer è costantemente di supporto, riuscendo così ad individualizzare molto il percorso, è importante sottolineare che il trainer può seguire al massimo 3 operatori per volta in modo da potersi concentrare maggiormente sulla fase di personalizzazione dell'addestramento.

Solo quando il trainer ritiene che l'operatore sia pronto, si predispone per questo un *test* di verifica che può avere esito positivo o negativo.

Il test di valutazione, fruibile on line, è un test a domande chiuse in numero variabile.

Se l'esito del test è negativo l'operatore ritorna in addestramento, se l'esito invece è positivo, l'operatore viene definito addestrato e può iniziare a lavorare in autonomia.

ATTESTAZIONE

L'attestazione, ovvero l'esito positivo dei test, è registrata nella scheda professionale on line di ciascun operatore.

L'esito positivo è indispensabile per poter far lavorare in autonomia, rispetto a canoni alti di qualità, ciascun operatore.

Per quanto riguarda l'output della formazione on the job, la spendibilità delle competenze acquisite è molto limitata e poco spendibile soprattutto verso l'esterno, in quanto la produzione di silicio viene fatta in Italia unicamente da MEMC.

Per quanto riguarda invece competenze acquisite in percorsi più generici, come ad esempio la qualità o la sicurezza, è chiaro che la spendibilità all'esterno è maggiore.

3.4.2 Il caso della CANON Italia

i) Le origini del dispositivo

Canon Inc., fondata nel 1937, è stata la prima azienda in Giappone a sviluppare e produrre macchine fotografiche 35 mm con otturatore su piano focale e fotocamere indirette a raggi X. Successivamente è entrata nel settore delle apparecchiature per le aziende introducendo, nel 1970, sul mercato giapponese la prima copiatrice a carta comune e diversificando ed espandendo le attività con il lancio, negli anni ottanta, di stampanti laser (LBP) e Bubble Jet (BJ). L'attività di Canon oltreoceano è iniziata con l'apertura a New York di una filiale nel 1955 e di una sede commerciale europea nel 1968.

Nello specifico *Canon in Italia* è presente sul mercato italiano dal 1957. La società, che impegna circa 400 dipendenti, si avvale di politiche e reti distributive che trovano riscontro nei vari momenti dell'offerta e nelle esigenze della clientela: sia nell'ambito commerciale che in quello del servizio. Per ottenere il massimo rendimento dalla tecnologia aziendale in uso, è necessario che il personale disponga della tecnologia adeguata ma, soprattutto, che abbia acquisito le conoscenze necessarie per applicarla al proprio ruolo specifico all'interno dell'azienda. La tecnologia Canon è stata sviluppata in base alle esigenze degli utenti, tuttavia il moderno ambiente IT può essere particolarmente complesso. Se a questo si aggiunge la vasta gamma di funzioni e applicazioni offerte da prodotti e soluzioni Canon ed il fatto che molti di questi prodotti possono essere adattati alle esigenze specifiche dell'azienda, provvedere alla formazione di personale esperto diventa essenziale.

Canon offre corsi di formazione in aula e via web attraverso il portale "E-learning My Learning Zone" In questo modo si può avere la certezza che il proprio staff sia sufficientemente esperto per trarre il massimo vantaggio dalle funzionalità disponibili e sappia come impiegare tali risorse per ottimizzare il proprio lavoro. Canon School è il centro di formazione e laboratorio di Canon Italia. Per realizzare tutto questo Canon School mette a disposizione del proprio Network un calendario corsi quadrimestrale che risponde alle necessità di addestramento tecnico, commerciale e sistemistico dei propri partners. Canon Italia S.p.A. da sempre dedica particolare attenzione alla formazione del personale tecnico sia hardware che software aiutandolo nella crescita professionale. Per agevolare lo sviluppo delle competenze specifiche del personale tecnico dei propri partner, Canon Italia ha redatto un percorso formativo guida che prevede 3 macro aree e due figure professionali.

Le tre macroaree:

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

- Area 1 (Training sulle tecnologie): l'obiettivo principale di quest'area è quello di fornire gli elementi fondamentali delle tecnologie.
- Area 2 (Product training): quest'area copre le specifiche del singolo prodotto e fornisce tutte le informazioni necessarie per fornire l'assistenza.
- Area 3 (Corsi avanzati): sono indirizzati ai tecnici che hanno maturato una concreta esperienza sull'interfacciamento dei prodotti o ai sistemisti.

La prima delle tre aree sotto riportate rappresenta una base obbligatoria e propedeutica per accedere alle aree seguenti. Sarà responsabilità di Canon School in collaborazione al personale di supporto presente sul territorio verificare il rispetto dei pre requisiti e guidare i partner nelle scelte.

ii) Gli attori

Il processo di formazione, di valutazione e di attestazione delle competenze dei tecnici è gestito ed organizzato in modo autonomo da Canon Italia ed in particolare da Canon School, funzione organizzativa che si occupa esclusivamente della formazione relativa alle tecnologie Canon. Allo stesso modo il processo di formazione e attestazione è "normato" da decisioni del management direzionale di Canon Italia e di conseguenza ha assunto l'aspetto di una prassi aziendale ed organizzativa.

iii) Gli obiettivi del dispositivo

L'obiettivo dichiarato del dispositivo interno è sicuramente quello di formare e accreditare le competenze sia dei tecnici interni che dei tecnici appartenenti ai punti vendita in franchising (definite Aziende C.S.C.). La Canon Italia mediante questo dispositivo si pone lo scopo e obiettivo di poter proporre tecnici maggiormente professionalizzati in modo da garantire un servizio più qualificato. Anche in questo caso l'obiettivo proprio del dispositivo è stato dichiarato e formalizzato attraverso atti e prassi del management aziendale.

iv) I destinatari del dispositivo

Destinatario del servizio e del dispositivo è il personale tecnico che opera per Canon Italia e per i suoi partners. Il range di età dei tecnici, in prevalenza uomini, va dai 20 anni ai 45, e l'età media è circa di 30-35 anni.

v) Struttura e funzionamento del dispositivo

Vediamo, per ciascuna delle fasi tre individuate, in che modo il dispositivo della Canon, trova applicazione.

<i>Fase del dispositivo</i>	<i>Attività previste</i>
Richiesta e avvio	<ul style="list-style-type: none">• Il dispositivo prende avvio dalla richiesta dei tecnici che operano per Canon Italia o per i suoi partners
Accertamento	<ul style="list-style-type: none">• Le competenze apprese dai tecnici vengono accertate attraverso prove scritte e svolte on line o direttamente in aula• La prova ha esito positivo se viene superato il 70% dei quesiti
Attestazione	<ul style="list-style-type: none">• Rilascio di un attestato di competenze• Riconoscimento da parte della Canon e degli altri competitors di settore (Hewlett Packard, Xerox ecc.)

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

RICHIESTA E AVVIO

I soggetti che richiedono l'avvio del dispositivo sono i soggetti interessati, ovvero i tecnici (interni ed esterni) che, facendo richiesta alla loro sede di appartenenza (Canon Italia e/o Aziende C.S.C.) di partecipare alle attività formative, si iscrivono al percorso.

L'attività formativa non è obbligatoria formalmente, ma per poter materialmente lavorare e riparare le "macchine" il tecnico deve comunque apprendere quelle conoscenze e competenze internamente definite come "Core". In questo modo la partecipazione diventa elemento imprescindibile ai fini professionali.

Canon Italia e nella fattispecie Canon School avvia il processo valutativo contestualmente all'avvio dei corsi formativi.

La richiesta di partecipazione avviene su sollecitazione del diretto interessato (il tecnico) tramite la sua azienda di appartenenza facendo richiesta direttamente via web. La richiesta di partecipazione al processo formativo e attestativo avviene nel periodo antecedente all'avvio dei corsi che vengono effettuati con cadenza quadrimestrale (i tecnici interni possono godere di una maggiore flessibilità procedurale in quanto il percorso formativo può avere cadenze più frequenti).

ACCERTAMENTO E VALUTAZIONE

Si accertano le conoscenze relative ad una determinata tecnologia: nel caso delle conoscenze *core* si certificano le competenze che fanno riferimento al profilo professionale che i tecnici devono avere relativamente alle attività che espletano.

In sintesi vengono verificati e accertati quegli standard professionali che si ritiene opportuno che i tecnici Canon debbano avere. Tali requisiti fanno quindi riferimento a classificazioni di competenze che incidono direttamente sui livelli di performance e professionali.

3.4 Le
prassi di
valorizza-
zione nelle
imprese e
nei settori:
empowerment e
accreditamento
professionale

L'accertamento e la valutazione delle conoscenze avviene attraverso un assessment individuale che nella fattispecie si traduce in una prova scritta da sostenere al termine del corso frequentato.

I soggetti che valutano le competenze sono, nel caso dell'e-learning, i tutor on line (soggetto virtuale), nel caso della formazione in aula è il docente/esperto tecnico mediante la correzione delle prove.

Per ciò che riguarda la valutazione delle competenze e conoscenze "Core", essa avviene con modalità di e-learning: il partecipante frequenterà il corso direttamente on line ed al termine del percorso dovrà sostenere la prova di valutazione delle competenze acquisite sempre via web. Per quanto riguarda l'attestazione di competenze più specifiche, i corsi si sviluppano seguendo la modalità e-learning o quella d'aula. In questo caso sono i docenti esperti delle tecnologie (in molti casi sono tecnici) che si occupano di valutare le competenze tramite una prova scritta al termine del corso.

Il partecipante deve compilare un questionario tecnico-teorico che mette in risalto le attività da svolgere durante la fase di assistenza tecnica alle macchine Canon. La scala di valutazione è presente nel senso che il corsista per poter superare la prova e quindi accedere all'attestazione delle competenze deve rispondere correttamente ad almeno il 70% delle domande.

ATTESTAZIONE

Il prodotto finale del processo formativo e valutativo è l'attestazione delle competenze acquisite relativamente alle differenti "macchine" o comunque relative a quelle conoscenze che tutti i tecnici (interni a Canon Italia ed esterni delle aziende C.S.C.) devono possedere, ossia quelle che vengono chiamate "CORE SKILL".

L'output è, quindi, un attestato ad uso interno, da intendere sia come atto aziendale che come scheda personale (in quanto si riferisce al risultato ottenuto dal singolo tecnico).

L'attestato viene rilasciato e registrato dalla Canon School, il rilascio viene erogato direttamente on line accedendo alla area riservata del portale servizio formazione di Canon Italia. L'attestato di competenze è ovviamente personale e riporta l'attività formativa svolta e le competenze/conoscenze che si sono acquisite.

L'attestazione è incentrata su skill standard relative al settore; è quindi spendibile e riconosciuta all'interno del sistema Canon (in prima istanza) ed all'interno delle aziende C.S.C. ma è riconosciuta ed eventualmente spendibile in altre realtà di settore come ad esempio Xerox, Hewlett Packard.

Mentre con il riconoscimento esterno si riconoscono competenze standard relative al profilo professionale del tecnico, il riconoscimento interno certifica la professionalità e la qualità del servizio dei tecnici.

3.4.3 Il caso della Gucci Spa

i) Le origini del dispositivo

Il *dispositivo di classificazione del personale* in uso all'interno dell'azienda Gucci, è sintonico con le più generali politiche di gestione e sviluppo delle risorse umane del gruppo.

La versione attuale del sistema (ratificata da accordo tra le parti nel 2002) è un'evoluzione di un analogo dispositivo, ratificato con accordo nel 1996. L'esigenza di ridisporre di un sistema di classificazione della popolazione-target di cui ai punti precedenti nasce nel 1994, in un momento di forte trasformazione dell'allora Gucci, per accompagnare e sostenere questo cambiamento che ha portato poi la società a divenire un leader mondiale in questo settore.

L'idea di fondo è che fattore di successo fondamentale per Gucci sono le risorse umane il cui contributo alla creazione del valore aggiunto deve esser riconosciuto e valorizzato. Azienda e OOSS siglano nel 1994 un'intesa con la quale dichiarano di voler sviluppare dei progetti finalizzati all'apprezzamento e riconoscimento della professionalità espressa (ossia il contributo dei lavoratori alla creazione del valore aggiunto), progetti che sarebbero stati condotti in modo partecipato attraverso la creazione di un organo di governo, la Commissione paritetica, ed un organismo tecnico, il Gruppo tecnico.

Nel 1996 azienda e OOSS siglano un primo accordo con ratificano i lavori della Commissione Paritetica che ha sviluppato, con il supporto del gruppo tecnico, il nuovo sistema di classificazione. Nel 2000 le parti richiedono una revisione dell'accordo, per renderlo più adatto alle esigenze di gestione e sviluppo delle risorse umane di una società che è divenuta un gruppo.

L'idea di fondo è quella di produrre un "upgrade" del sistema precedente, affinando i meccanismi di apprezzamento della professionalità espressa dalle persone, centrando il sistema sulle competenze.

Le competenze sono definite come *comportamenti tecnici o organizzativi che permettono di ottenere i risultati previsti dai diversi ruoli organizzativi*.

Tutti i ruoli organizzativi vengono mappati e descritti in termini di competenze con ausilio di un dizionario allo scopo sviluppato che è composto da circa 20 competenze di cui un terzo tecniche e 2 terzi organizzative. Le

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

competenze sono definite e graduate; ogni livello è descritto in termini comportamentali. Una volta che il sistema è stato definito tecnicamente ed approvato dalla CP è stato presentato ai lavoratori interessati alla sua applicazione ed ai responsabili aziendali che sono stati così informati sulla sua struttura e funzionamento. Successivamente, anche a seguito degli esiti di questi incontri informativi, le parti hanno siglato l'accordo con cui il sistema è divenuto operante. Il gruppo tecnico ha formato quindi tutti i lavoratori interessati all'applicazione del sistema.

I riferimenti di legittimità sono da ricercarsi negli accordi stipulati tra le parti, che hanno valore legale nell'ambito aziendale. È utile tenere presente che questi accordi sono corredati da una parte tecnica in cui si spiega il funzionamento del sistema di classificazione e sono allegati tutti gli strumenti da utilizzare nella fase applicativa, corredati da eventuali spiegazioni.

ii) Gli attori

Gli attori coinvolti nel dispositivo sono i seguenti:

- Guccio Gucci S.p.A. - Italia, società di medio-grandi dimensioni, produttrice di beni di lusso (pelletteria, abbigliamento, oggettistica, calzature divisione del Group N.V. società multimarchio (Gucci, Sergio Rossi, Yves Saint Laurent, ecc.) con funzione di regolazione politica (avvio processi di confronto su temi di interesse comune con le OOSS, definizione di regole di sviluppo di iniziative, ratifica mediante accordi quanto ritenuto valido e in grado di soddisfare gli interessi comuni).
- Organizzazioni sindacali aziendali (RSU) della sezione italiana di Guccio Gucci S.p.A. e organizzazioni sindacali territoriali settoriali competenti che svolgono una funzione di regolazione politica, nonché avviano processi di confronto su tematiche di interesse comune, definiscono regole di sviluppo di progetto collegati a queste tematiche, ratificano mediante accordi quanto ritenuto valido e in grado di soddisfare gli interessi comuni
- Commissione paritetica, composta da manager aziendali rappresentativi delle diverse funzioni organizzative e da rappresentanti delle organizzazioni sindacali aziendali (RSU) e territoriali (il numero dei componenti attuali è di circa 20) con funzione di indirizzo e gestione delle azioni collegate al sistema di classificazione e formalizzate in accordi ratificati dai rappresentanti di cui ai punti precedenti. Si avvale di consulenti (Gruppo Tecnico) per lo sviluppo di iniziative che essa ha stabilito di sviluppare. Valida i risultati delle iniziative di volta in volta sviluppate.

- Gruppo tecnico, composto da tecnici nominati dalle parti (il numero attuale dei componenti è di 3 persone di cui due consulenti nominati dalle organizzazioni sindacali e 1 tecnico di parte aziendale) che sviluppa le azioni indicate dalla Commissione paritetica progettandole e implementandole e presenta i risultati conseguiti alla Commissione paritetica che ha il potere di validarli.
- Lavoratori dipendenti della divisione italiana dell'azienda con contratto di lavoro a tempo indeterminato ad esclusione di quadri e dirigenti: partecipano alla valutazione della propria competenza individuale che si effettua durante un colloquio tra lavoratore e suo superiore diretto. Propongono azioni finalizzate al miglioramento del proprio livello di competenza, anche in funzione di uno sviluppo professionale futuro che vada nella direzione del soddisfacimento di aspirazioni/interessi personali e di un progetto professionale.
- Responsabili aziendali da cui dipendono i lavoratori di cui al punto precedente, che partecipano all'applicazione del dispositivo, valutando il livello della competenza individuale dei collaboratori, ipotizzando azioni di formazione per lo sviluppo delle loro competenze e anche in funzione di un progetto professionale condiviso sullo sviluppo della persona.

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

iii) Gli obiettivi del dispositivo

Obiettivi specifici del dispositivo sono stati e sono attualmente:

- Riconoscere e valorizzare la professionalità individuale in termini di “competenze” (comportamenti collegati alle prestazioni nel ruolo).
- Chiara rappresentazione della collocazione di ogni ruolo nel sistema organizzativo e delle opportunità di sviluppo professionale, consentendo alle persone e ai manager di ragionare in termini di “progetto” professionale individualizzato.
- Equità e trasparenza: processo condiviso e criteri omogenei per la classificazione dei diversi ruoli e per la valutazione delle persone all'interno di ogni ruolo

vi) Destinatari del dispositivo

Destinatari del dispositivo sono tutti i lavoratori dipendenti della divisione italiana dell'azienda con contratto di lavoro a tempo indeterminato ad esclusione di quadri e dirigenti.

v) Struttura e funzionamento del dispositivo

Il processo in questo caso è articolato come segue:

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

<i>Fase del dispositivo</i>	<i>Attività previste</i>
Richiesta e avvio	<ul style="list-style-type: none"> • Lavoratori che ricoprono ruoli nuovi: richiedono che sia censito il loro ruolo al responsabile organizzativo, alle HR o alle OOSS • Responsabili organizzativi che richiedono la mappatura di ruoli nuovi o immolati (a seguito di modifiche organizzative) alle HR • HR che contattano i componenti del gruppo tecnico perché effettuino le analisi necessarie • I componenti del Gruppo tecnico realizzano la mappatura. I risultati della mappatura vengono portati in CP • Commissione paritetica che si riunisce periodicamente, analizza e valida le mappature • OOSS che possono sollecitare la mappatura di uno o più ruoli alle HR
Istruttoria	<ul style="list-style-type: none"> • I lavoratori possono raccogliere “evidenze” da utilizzare in sede di valutazione per tutto il periodo intercorrente tra una valutazione e l'altra • I responsabili accertano le competenze espresse dagli individui durante tutto il periodo che intercorre tra una valutazione e l'altra
Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabili organizzativi gestiscono un colloquio di valutazione periodico con i lavoratori avente per oggetto il livello della competenze di questi ultimi rispetto a quella attesa dal ruolo
Attestazione	<ul style="list-style-type: none"> • Schede di valutazione • L'azienda riconosce alle persone il trattamento economico e giuridico collegato al tipo di classificazione spettante alla persona

RICHIESTA E AVVIO

L'avvio del dispositivo può avvenire con due modalità differenti:

- caso in cui è necessario mappare ruoli per poter applicare il dispositivo: in questo caso i soggetti che richiedono il dispositivo sono i lavoratori, i rappresentanti organizzativi o le OOSS alle HR nel caso in cui per effettuare la valutazione del livello della competenza individuale non siano disponibili gli strumenti di valutazione (descrizione del ruolo, profilo di competenze, collocazione del ruolo nella griglia classificatoria). Lo avviano le HR nel momento in cui richiedono ai tecnici una mappatura di ruolo o di area organizzativa.
- Caso in cui i ruoli sono mappati: non è necessario richiedere e avviare il dispositivo perché la sua applicazione è prevista da accordo ed è periodica. Semmai le OOSS, i responsabili aziendali, singoli lavoratori, possono sollecitare, qualora vi siano dei ritardi rispetto ai temi previsti, l'applicazione.

La richiesta, considerando il caso 1, è in genere esplicitata a voce alle HR. Nel caso 2 può essere sollecitata l'applicazione in riunioni sindacali alle HR da parte delle OOSS o rappresentanti aziendali. Essa è in genere rivolta alle HR per il caso 1; relativamente al caso 2 questo dovrebbe essere "automatico", perché è previsto nell'accordo che recepisce il sistema di classificazione i tempi di applicazione.

ISTRUTTORIA

I responsabili aziendali, nel periodo che intercorre tra una valutazione e l'altra, considerando il comportamento lavorativo dei loro collaboratori, devono raccogliere una serie di osservazioni che potranno poi utilizzare per valutare il lavoratore stesso. Anche il lavoratore può fare la stessa cosa e la potrà discutere in sede di valutazione, utilizzandola come evidenza.

L'istruttoria riguarda il comportamento organizzativo. È una fase di scarsa o nulla formalizzazione ed è raccomandato che i responsabili organizzativi o i lavoratori raccolgano in una sorta di diario le loro osservazioni da utilizzare poi come evidenze durante il colloquio di valutazione.

VALUTAZIONE

I responsabili aziendali valutano i loro collaboratori che rientrano nel target specificato.

Il possesso della competenza si valuta utilizzando delle scale in cui ogni singola competenza è declinata in termini di comportamenti.

Ogni competenza è declinata su più livelli aventi un'intensità crescente. La scala non è univoca: ci sono competenze declinate su 3-4 livelli ed altre su 6. Le differenti scale sono collegate alle necessità di apprezzamento di quella competenza: se la competenza è complessa è presumibile le scale siano più "lunghe", ossia presentino un maggior numero di gradi di intensità per ognuno dei quali si può isolare un comportamento osservabile. Alla scala non corrisponde un livello tipo "principiante/esperto" ma un comportamento di intensità crescente.

ATTESTAZIONE

Al posto dell'attestato viene compilata una scheda di valutazione, "rilasciata" dal responsabile aziendale, in quanto esito del colloquio di valutazione. I risultati contenuti nella scheda vengono registrati dalle HR nel sistema informativo aziendale.

Il documento è denominato: "Scheda di valutazione del livello della competenza individuale", si compone di diverse sezioni: anagrafica, profilo di

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

3.4 Le
prassi di
valorizza-
zione nelle
imprese e
nei settori:
empowerment e
accreditamento
professionale

competenza del ruolo rispetto al quale il lavoratore è valutato, risultato della valutazione, proposte di sviluppo ed eventuali osservazioni.

La registrazione avviene all'interno del sistema informativo aziendale.

L'“attestazione” è riconosciuta all'interno dell'organizzazione ed in tutte le società del gruppo che applicano il medesimo tipo di sistema di classificazione.

Si riconosce in modo analitico il livello in cui una persona possiede le competenze richieste rispetto ad un ruolo e, in modo sintetico, il suo livello di competenza complessiva che permette alla persona di essere classificata ad un certo livello rispetto ad un ruolo (i livelli sono base, adeguato, sviluppo, esperto ed eccellente).

Il riconoscimento è previsto dagli accordi: è infatti formalizzato in questi documenti il tipo di trattamento che corrisponde ad un certo livello di competenza individuale rispetto ad un ruolo.

3.4.4 Valorizzazione di competenze informatiche per i dipendenti del Comune di Torino

i) Le origini del dispositivo

La formazione informatica dei dipendenti comunali è sempre stata fatta attraverso corsi tradizionali in più edizioni che hanno interessato 2000 /2500 dipendenti.

Molti dipendenti, proprio perché avevano già partecipato a corsi relativi a precedenti versioni di uno stesso pacchetto applicativo, non avevano più molti stimoli a rientrare in un corso generico; il fatto poi che nelle case sia entrato il computer attraverso la presenza dei figli, ha stimolato le persone a utilizzare i principali pacchetti applicativi.

Per questa serie di motivi, molti dipendenti comunali hanno coltivato l'utilizzo di prodotti di base per l'automazione d'ufficio attraverso l'autoformazione. L'amministrazione comunale non riteneva corretto il fatto che le persone che si erano auto-formate e quelle che avevano fatto progressi rispetto alla formazione di base fossero svantaggiate rispetto a quelle che avevano frequentato corsi di formazione interni, al cui termine veniva rilasciato un attestato valevole come punteggio nei concorsi pubblici.

Tutto ciò ci ha indotto l'amministrazione a verificare il grado di conoscenza dei dipendenti nell'utilizzo dei prodotti tipici nel mondo dell'office automation, in modo da riconoscere e da portare ad un'attestazione oggettiva tutti coloro che volevano veder riconosciuto l'interesse dimostrato nell'utilizzo dei sistemi informativi. A quel punto il riconoscimento delle capacità informatiche non dipendeva più dal fatto che si parteci-

passa ad un corso, ma dall'essere esaminati attraverso una metodologia che è appunto quella ECDL.

L'amministrazione comunale intendeva capire, anche dal punto di vista organizzativo, che cosa significasse mettere in piedi al proprio interno un meccanismo di attestazione. I referenti della formazione e dei sistemi informativi erano convinti, attraverso l'utilizzo di un proprio centro informatico e formativo, di poter meglio gestire, anche dal punto di vista organizzativo, il problema dell'aggiornamento informatico dei dipendenti che avrebbe implicato uno sforzo significativo dal punto di vista economico dato il rilevante numero di persone che intendevano iscriversi a questo percorso ECDL. Quindi sia ragioni di economicità che di opportunità hanno convinto i referenti della formazione e dei sistemi informativi di provare a percorrere la strada dell'utilizzo di un Centro interno preposto agli esami comunali procedendo in primo luogo all'attestazione del Centro stesso.

In poco tempo, con la delibera del 2000, il Comune è quindi diventato un Centro d'esame. A valle delle fasi puramente organizzative, è stato avviato, su base volontaria, il processo interno che fino ad ora vede coinvolti 1600 dipendenti. Per stimolare la base volontaria l'amministrazione comunale ha sostenuto i costi che solitamente il dipendente avrebbe dovuto affrontare per la tessera e per ogni esame sostenuto⁴¹.

Moltiplicare 1600 utenti per una media di 9/10 prove ognuno, vuol dire che dovevano essere erogati 16000 esami, con un'aula che consente 12 esami per via delle postazioni con un impegno settimanale di 9 sessioni di esame. Attualmente sono stati svolti 8638 esami, per 716 sessioni e 79 settimane piene di esami. Il processo è stato avviato alla fine del 2001 potendo usufruire del sistema di valutazione automatico.

Il metodo di lavoro che è stato adottato è consistito nell'attivazione di una sezione intranet sull'iniziativa. Le persone potevano informarsi sui tempi dell'esame e inviare la richiesta via fax. La prima chiamata è gestita direttamente dall'amministrazione comunale che convoca i dipendenti all'interno della "prima classe" in modo da poter spiegare e presentare il

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

⁴¹ Per sostenere l'ECDL è infatti necessario acquistare un Libretto d'Esame (Tessera skills card) del costo di circa 30 euro; vengono poi svolti i 7 (ogni esame ha un costo di 6 euro) esami a seconda della progressione che l'utente stesso decide. Ogni esame dura 45 min. con domande ed esercizi svolti al pc e con una valutazione fatta in automatico dal programma. La valutazione è dunque oggettiva. Nel caso in cui l'esame debba essere ripetuto il costo della successiva prova viene addebitato al dipendente, per evitare che persone tentino l'esame anche quando non sono effettivamente pronti; chiaramente c'è sempre una zona di tolleranza. La percentuale di fallimento degli utenti è circa del 15% ed è omogenea ed in linea con lo standard nazionale; è anche un livello di qualità del test center.

3.4 Le
prassi di
valorizza-
zione nelle
imprese e
nei settori:
empowerment e
accreditamento
professionale

metodo d'esame. Dal secondo esame in poi, invece, attraverso il servizio internet, il dipendente, con la sua password (data dal numero del suo libretto incrociato con alcuni dati personali), prenota le sessioni d'esame successive: può decidere in che ordine e con quale precedenza svolgere le prove relative ai diversi moduli didattici. C'è un sistema che consente di prenotare le date con l'ora d'inizio e i posti disponibili per quella data. Il dipendente stampa la convocazione (per consegnarla al proprio ufficio di riferimento in modo da giustificare l'assenza) che viene confermata dall'amministrazione attraverso una comunicazione scritta e consegnata al momento dell'esame come attestazione che quella persona si è effettivamente presentata all'esame.

Subito dopo l'esame viene comunicata la valutazione. Al termine dell'esame, dopo aver saputo l'esito della valutazione, il dipendente può rimanere in aula e verificare gli errori commessi, sia che abbia passato o no l'esame.

Fino ad ora abbiamo rilasciato circa 905 patenti; quindi 900 persone di quelle 1600 hanno già finito il loro percorso. I 7 esami riguardano argomenti diversi; uno generico, uno di windows (gestione dei file), word, excell, power point, access, internet (posta elettronica e browser). La gente inizia solitamente da quello più facile che è la gestione dei file.

La formalizzazione dell'iniziativa e del dispositivo è stata deliberata nel 2000 in modo da definire quale è stata la metodologia che scelta. Esiste poi un disciplinare che regola i vari passaggi di apprendimento e attestazione del dipendente.

Dalla fine dello scorso anno il Comune di Torino è diventato anche centro d'esame per la patente avanzata che è più specialistica, al termine della quale viene rilasciato un attestato. Quest'esame specialistico dura un'ora e viene corretto manualmente e non automaticamente ed è stato pensato per coloro che non vogliono prendere la patente ma sono interessati ad ottenere un riconoscimento in ambiti informatici un po' più specialistici.

ii) Gli attori

Gli attori che hanno attivato e gestito il dispositivo sono:

- AICA: Associazione Italiana per l'Informatica e il Calcolo Automatico che rappresenta l'Italia nel CEPIS (Council of European Professional Informatics Society). CEPIS e AICA sono garanti della certificazione ECDL rispettivamente a livello Europeo e Italiano. AICA ha introdotto in Italia la certificazione ECDL nel 1998. ECDL è un prodotto che viene da una fondazione irlandese riconosciuta dal Consiglio Europeo

- Settore Sistema Informativo del Comune di Torino come struttura accreditata per l'erogazione delle prove d'esame.

iii) Gli obiettivi del dispositivo

L'obiettivo del dispositivo era quello di poter arrivare a certificare il più alto numero di dipendenti possibile. L'amministrazione comunale desiderava che i dipendenti affrontassero l'attestazione senza particolare stress. Il fatto che la partecipazione fosse su base volontaria e che la valutazione fosse recepita senza timori, rende ancora più vero e concreto il loro interesse verso le nuove tecnologie.

iv) Destinatari del dispositivo

Possono partecipare tutti i dipendenti del Comune di Torino. Si è pensato anche di non subordinare la partecipazione al programma e il processo di certificazione ad una firma del dirigente di riferimento, in modo da rendere più agevole e libera l'adesione da parte dei dipendenti.

Anche la fase di e-learning viene comunicata al dirigente di riferimento ma l'opinione di quest'ultimo non costituisce un vincolo perché altrimenti si ricadrebbe nel rischio di inviare ai corsi un circolo ristretto di persone.

La possibilità di certificare le competenze informatiche, pagando una cifra convenzionata, è stata estesa anche agli amici e ai familiari dei dipendenti comunali ma il successo a questa iniziativa è stato modesto.

v) Struttura e funzionamento del dispositivo

Il processo di attestazione delle competenze informatiche comunque e ovunque apprese è stato articolato ed analizzato in cinque fasi tra loro consequenziali. Vediamo, per ciascuna delle fasi individuate, in che modo il dispositivo del Comune di Torino, trova applicazione.

<i>Fase del dispositivo</i>	<i>Attività previste</i>
Richiesta e avvio	<ul style="list-style-type: none">• I dipendenti comunali inoltrano la domanda e il servizio informativo avvia il procedimento di iscrizione
Accertamento	<ul style="list-style-type: none">• L'accertamento viene fatto al momento dell'esame da accertatori accreditati da AICA
Valutazione	<ul style="list-style-type: none">• La valutazione è gestita in automatico dal sistema informatico
Attestazione	<ul style="list-style-type: none">• Al termine del percorso viene rilasciato il certificato ECDL (patente informatica)
Riconoscimento	<ul style="list-style-type: none">• Il certificato ECDL viene riconosciuto universalmente a livello nazionale ed europeo

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

*3.4 Le
prassi di
valorizza-
zione nelle
imprese e
nei settori:
empowerment e
accreditamento
professionale*

RICHIESTA E AVVIO

La richiesta è una procedura interna che parte dei dipendenti e viene gestita dal Centro esami del Comune di Torino. Non ci sono tempi e scadenze, la domanda si può inoltrare in qualsiasi momento, visto che il progetto è attualmente in essere.

I dipendenti fanno pervenire la loro richiesta (compilando una modulo esistente) via fax, firmata in cui per accettazione prendono conoscenza di quanto previsto dal disciplinare, poi i referenti comunali del centro esame formalizzano la richiesta e l'avvio del procedimento al dipendente, in prima istanza telefonicamente e successivamente attraverso una comunicazione scritta, ufficiale e protocollata in cui viene indicata la data della prima prova (in genere con un paio di mesi di anticipo per permettere loro di organizzarsi e di prepararsi).

Le prime classi in genere sono omogenee, essendo composte da persone che affrontano la prima prova. In quell'ambito viene illustrato il progetto ECDL e viene spiegato come affrontare i vari moduli, prima dell'inizio vero e proprio delle prove.

ACCERTAMENTO

L'ECDL è un progetto finalizzato ad attestare le conoscenze di base di informatica per l'utilizzo degli applicativi più diffusi e impiegati nelle normali attività d'ufficio. Esiste una soglia minima di competenze che è necessario possedere per ottenere la certificazione che è almeno il 75% di risposte corrette su tutto il programma ECDL.

Si accertano, dunque, competenze informatiche. L'accertamento avviene attraverso 7 prove di cui una teorica e sei pratiche. Le prove fanno riferimento a precise e puntuali nozioni e operatività e sono effettuate in aule attrezzate, direttamente al computer, sotto il controllo di un apposito programma di valutazione automatica ed alla presenza di un esaminatore accreditato.

Il programma prevede la figura di un responsabile del test center che cura tutti gli aspetti gestionali e di accertamento. I soggetti che accertano sono gli esaminatori.

Nel centro esami del Comune di Torino gli accertatori sono 4 accreditati presso l'AICA di Milano (riconosciuti dietro presentazione di un cv e di esperienze e valutati dall'AICA per l'idoneità a ricoprire il ruolo di valutatore). L'accertamento viene eseguito da tali accertatori che sono presenti al momento dell'esame.

VALUTAZIONE

La valutazione è in automatico e viene fatta dal sistema. Esiste sicuramente una scala di valutazione che la macchina mette a disposizione per

valutare la correttezza delle risposte, ma tutte le risposte hanno lo stesso peso.

ATTESTAZIONE

L'output del dispositivo è il certificato o patente ECDL.

Il certificato viene rilasciato solo dopo aver superato tutti e 7 gli esami. Possono anche ottenere un attestato intermedio, quando passati tre anni dal primo esame, non hanno sostenuto ancora tutti e 7 gli esami. In questo caso viene rilasciato un ECDL start a dimostrazione del fatto che sono stati superati 4 esami su 7. L'attestato rimane in mano all'utente e viene registrato all'interno del suo cv.

RICONOSCIMENTO

Nel CV personale è stata inserita la voce: "possesso della patente ECDL", nelle 2 versioni poiché si riteneva che nelle politiche di formazione del personale vi potesse essere la possibilità, in un dato momento, di poter attribuire un punteggio connesso a tale attestazione.

Si ipotizza che nei prossimi concorsi venga organizzata in maniera sistematica una valutazione della patente informatica a cui sia possibile attribuire un peso ed un valore al fine del superamento del concorso stesso. Il tema sarà probabilmente trattato con la nuova amministrazione nel 2006, quando ormai il numero di dipendenti che avrà ottenuto la patente supererà il migliaio.

L'attestazione viene quindi riconosciuta ed inserita nel cv come titolo a tutti gli effetti e può essere utilizzata ai fini di progressioni o concorsi o come credito formativo nei percorsi universitari.

3.4.5 Rilascio della licenza SAB nel Comune di Bologna

i) Le origini del dispositivo

Come previsto dalla Direttiva 18 giugno 1992, n° 92/51/CEE, una *professione/attività regolamentata* è tale quando una normativa comunitaria, nazionale, regionale ne disciplina l'accesso e/o l'esercizio.

In tal senso si parla di *formazione regolamentata* per indicare un ciclo di studi eventualmente completato da una formazione professionale, un tirocinio o una pratica professionale, finalizzato all'accesso/esercizio di una professione regolamentata.

Le condizioni che sottendono un'attività professionale regolamentata sono:

- esistenza di una normativa che riconosca e disciplini la professione/attività, pertanto regolamentata;

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

3.4 *Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale*

- esistenza di una normativa che disciplini i percorsi formativi di accesso a tale professione/attività.

Talvolta, per legge, per far sì che l'acquisizione del titolo garantisca un'elevata professionalità sia teorica che pratica, alle figure regolamentate viene riconosciuta l'esperienza lavorativa pregressa nel settore di riferimento. Nei due esempi sotto riportati, si prende in esame proprio l'aspetto del riconoscimento di apprendimenti non formali, accompagnati anche dal riconoscimento di titolo di studio formali e da un'adeguata formazione.

L'attività di Somministrazione Alimenti e Bevande (S.A.B.) può essere definita, a pieno titolo, una professione regolamentata in cui l'Amministrazione locale (in questo caso il Comune) svolge un ruolo di indirizzo, autorizzazione e sanzione.

A livello nazionale l'attività di Somministrazione Alimenti e Bevande (S.A.B.) è normata dalla Legge 25 agosto 1991 n°287.

All'art. 1 comma 1 e 2 si dice che "...la presente legge si applica alle attività di somministrazione al pubblico di alimenti e di bevande. Per somministrazione si intende la vendita per il consumo sul posto, che comprende tutti i casi in cui gli acquirenti consumano i prodotti locali dell'esercizio o in una superficie aperta al pubblico, all'uopo attrezzati... La presente legge si applica altresì alla somministrazione al pubblico di alimenti e bevande effettuata con distributori automatici in locali esclusivamente adibiti a tale attività...".

Le Amministrazioni locali (regionali e comunali) hanno attivato procedure formali per autorizzare l'esercizio della professione validando, ove necessario, competenze acquisite in contesti di apprendimento non formale.

ii) Gli attori

Il gestore del dispositivo di abilitazione e autorizzazione sono le Amministrazioni Comunali. Nel caso specifico, è stato proposto il caso del Comune di Bologna che gestisce le autorizzazioni all'esercizio dell'attività.

iii) Gli obiettivi del dispositivo

Obiettivo principale del dispositivo è quello di accertare ed individuare la presenza dei requisiti necessari all'esercizio dell'attività di Somministrazione di Alimenti e Bevande (S.A.B.) anche attraverso la verifica e la valorizzazione di esperienze realizzate in contesti di apprendimento non formale.

iv) I destinatari del dispositivo

I requisiti per poter svolgere tale attività sono evidenziati nell'art. 2 della suddetta legge: "L'esercizio delle attività di cui all'art. 1, comma 1, è

subordinato alla iscrizione del titolare dell'impresa individuale o del legale rappresentante della società, ovvero di un suo delegato, nel registro degli esercenti il commercio..." (REC).

Al comma due sono riportati i requisiti per tale iscrizione: "...l'iscrizione nel registro di cui al comma 1 è subordinata al possesso dei seguenti requisiti:

- a) maggiore età, ad eccezione del minore emancipato autorizzato a norma di legge all'esercizio di attività commerciale;
- b) aver assolto agli obblighi scolastici riferiti al periodo di frequenza del richiedente;
- c) aver frequentato con esito positivo corsi professionali istituiti o riconosciuti dalle regioni o dalle province autonome di Trento e di Bolzano, aventi a oggetto l'attività di somministrazione di alimenti e di bevande, o corsi di una scuola alberghiera o di altra scuola a specifico indirizzo professionale, ovvero aver superato, dinanzi a una apposita commissione costituita presso la camera di commercio, industria, artigianato e agricoltura, un esame di idoneità all'esercizio dell'attività di somministrazione di alimenti e di bevande.

L'esame di idoneità è funzionale all'esercizio dell'attività e per poterlo superare, è possibile farsi accreditare specifiche esperienze o apprendimenti non formali.

Sono ammessi all'esame coloro che possiedono un titolo di studio universitario o di istruzione secondaria superiore nonché coloro che hanno prestato servizio, negli ultimi due anni, presso imprese esercenti attività di somministrazione di alimenti e di bevande, in qualità di dipendenti qualificati addetti alla somministrazione, alla produzione o all'amministrazione.

Il rilascio delle autorizzazioni è subordinato al parere specifico del sindaco del Comune di riferimento: "... L'apertura e il trasferimento di sede degli esercizi di somministrazione al pubblico di alimenti e di bevande, comprese quelle alcoliche di qualsiasi gradazione, sono soggetti ad autorizzazione, rilasciata dal sindaco del comune nel cui territorio è ubicato l'esercizio..."

Il Comune di Bologna, riferendosi alla legislazione regionale di riferimento (L.R. 26 luglio 2003, n°14) rilascia l'autorizzazione in subordine alla presenza di uno dei seguenti requisiti:

- a) avere frequentato con esito positivo un corso professionale per la somministrazione di alimenti e bevande istituito o riconosciuto dalla Regione Emilia-Romagna o da un'altra Regione o dalle Province autonome di Trento e Bolzano ovvero essere in possesso di un diploma di Istituto secondario o universitario attinente all'attività di preparazione e somministrazione di bevande e alimenti;

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

- b) avere esercitato in proprio, per almeno due anni nell'ultimo quinquennio, l'attività di somministrazione al pubblico di alimenti e bevande, o avere prestato la propria opera, per almeno due anni nell'ultimo quinquennio, presso imprese esercenti la somministrazione al pubblico di alimenti e bevande, in qualità di dipendente qualificato addetto alla somministrazione o, se trattasi di coniuge, parente o affine, entro il terzo grado dell'imprenditore, in qualità di coadiutore familiare, comprovata dall'iscrizione all'INPS;
- c) essere stato iscritto nell'ultimo quinquennio al registro esercenti il commercio di cui alla legge 11 giugno 1971, n. 426 (Disciplina del commercio), per attività di somministrazione al pubblico di alimenti e bevande o alla sezione speciale del medesimo registro per la gestione di impresa turistica”.

v) Struttura e funzionamento del dispositivo

Il processo di riconoscimento delle esperienze e di valorizzazione degli apprendimenti ovunque appresi, è stato articolato ed analizzato in tre fasi tra loro consequenziali: richiesta e avvio, accertamento, attestazione. Vediamo, per ciascuna delle fasi individuate, in che modo il dispositivo del Comune di Bologna, trova applicazione.

<i>Fase del dispositivo</i>	<i>Attività previste</i>
Richiesta e avvio	<ul style="list-style-type: none">• Il cittadino richiede al Comune il rilascio dell'autorizzazione all'esercizio dell'attività SAB
Accertamento	<ul style="list-style-type: none">• Il Comune accerta la presenza di almeno uno dei requisiti richiesti dalla Legge regionale• Il Comune valuta l'attendibilità e la veridicità della documentazione e delle attestazioni presentate
Attestazione	<ul style="list-style-type: none">• Rilascio di un attestato abilitante

RICHIESTA E AVVIO

Il dispositivo si attiva su richiesta del cittadino che intende avviare un'attività di Somministrazione di Alimenti e Bevande (S.A.B.). La richiesta viene inoltrata presso il Comune di residenza, in un apposito ufficio dedicato alle attività produttive. L'operatore comunale richiede al cittadino il possesso di almeno uno dei requisiti previsti dalla Legge Regionale. Nel caso il cittadino intenda dichiarare esperienza professionale nel campo dovrà compilare un apposito modulo di auto-attestazione.

ACCERTAMENTO

Il richiedente compila il modulo “Requisiti professionali” e auto-dichiara l’espletamento di uno dei requisiti necessari (se di tipo esperienziale e connesso all’apprendimento non formale). L’operatore comunale verifica la corretta compilazione del modulo e/o la presenza di attestazioni comprovanti il possesso dei requisiti e rilascia al cittadino l’attestato di abilitazione.

VALUTAZIONE

L’Amministrazione Comunale, una volta rilasciato l’attestato abilitante, si riserverà di controllare (a campione) l’esistenza o meno dei requisiti dichiarati, qualora le dichiarazioni risultassero false o mendace è prevista come riportato nell’art. 15 “Decadenza, sospensione e revoca delle autorizzazioni”.

ATTESTAZIONE

L’Amministrazione Comunale rilascia l’attestato abilitante che consente l’esercizio dell’attività.

L’attestato abilitante è riconosciuto universalmente sul territorio nazionale e permette di svolgere l’attività di somministrazione in modo permanente e riconosciuto dal contesto socio-economico ed istituzionale.

3.4.6 Il caso dell’Albo Nazionale Gestione Rifiuti*i) Le origini del dispositivo*

Il Ministero dell’Ambiente e della Tutela del territorio in collaborazione con l’Albo Nazionale delle imprese che effettuano la gestione dei rifiuti, ha regolamentato, nel corso degli anni, attraverso specifiche delibere, le attività e la gestione delle imprese stesse, regolamentando così implicitamente anche la figura del responsabile tecnico.

I requisiti del responsabile tecnico sono stati fissati dalle disposizioni attuative del DM 324/91, sulla base del titolo di studio posseduto e dell’esperienza maturata nel settore.

Successivamente, l’articolo 11 del D.M. 406/98 classifica, tra gli elementi definatori dell’idoneità tecnica, la qualificazione professionale del responsabile tecnico composta da un terzo elemento e cioè dalla formazione.

Ai sensi dell’articolo 11, comma 4, del D.M. 406/98, il Comitato nazionale dell’Albo ha stabilito i criteri, le modalità ed i termini per la dimostrazione dei requisiti di idoneità tecnica e capacità finanziaria per l’iscrizione nelle varie categorie e relative classi nonché i criteri e le modalità di svolgimento dei corsi di formazione per responsabili tecnici. In particola-

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

3.4 *Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale*

re, ha provveduto a deliberare i requisiti per l'iscrizione delle imprese che svolgono le attività di raccolta e trasporto rifiuti (categorie dalla 1 alla 5), delle imprese che svolgono le attività di gestione impianti mobili di smaltimento e recupero dei rifiuti (categoria 7), delle imprese che svolgono le attività di gestione di bonifica dei beni contenenti amianto (categoria 10), di bonifica dei siti (categoria 9) e dei commercianti ed intermediari di rifiuti (categoria 8).

In sostanza, il Regolamento dell'Albo pone in forte evidenza la questione del livello professionale del responsabile tecnico: per conseguire tale livello professionale occorre che intervenga il concorso di più fattori che devono riguardare sia la formazione teorica (titolo di studio o partecipazione ai corsi di formazione) sia la sfera professionale ed esperienziale (esperienza maturata in settori di attività per i quali è richiesta l'iscrizione).

ii) Gli attori

Il gestore del dispositivo di valorizzazione e autorizzazione è l'Albo Nazionale Gestione Rifiuti che, a livello regionale, viene rappresentato dall'ARPA (Agenzia Regionale Prevenzione e Ambiente).

iii) Gli obiettivi del dispositivo

Obiettivo principale del dispositivo è quello di accertare ed individuare la presenza dei requisiti necessari all'iscrizione all'Albo Nazionale Gestione Rifiuti per esercitare la funzione di Responsabile Tecnico presso aziende private, Enti, Associazioni e Cooperative.

iv) I destinatari del dispositivo

I requisiti per poter acquisire l'abilitazione di Responsabile Tecnico si differenziano in base alle diverse categorie di aziende ed imprese e ai differenti servizi che si intende erogare. Possono accedere alla procedura di abilitazione persone diplomate e/o laureate senza esperienza a patto che abbiano frequentato un percorso di formazione abilitante oppure persone con esperienze maturate nel settore (in un range variabile da 1 a 15 anni). Il riconoscimento dell'esperienza maturata in settori di attività per i quali è richiesta l'iscrizione avviene in tutte le categorie e relative classi ma, come detto precedentemente, viene "abbinato" in vario modo o al possesso di un diploma di scuola media superiore o al possesso di un diploma di laurea/laurea breve o alla partecipazione di un corso di formazione. Inoltre gli anni di esperienza riconosciuti riguardano le mansioni di titolare, responsabile tecnico, direttore tecnico o dirigente tecnico di imprese operanti nel settore di attività per il quale si richiede l'iscrizione.

Entrando maggiormente nel merito, si nota che:

- per l'iscrizione nelle imprese che svolgono le attività di raccolta e trasporto rifiuti (categorie dalla 1 alla 5) gli anni di esperienza riconosciuti vanno da un minimo di 1 anno ad un massimo di 9;
- per l'iscrizione nelle imprese che svolgono le attività di gestione impianti mobili di smaltimento e recupero dei rifiuti (categoria 7) gli anni di esperienza riconosciuti vanno da un minimo di 1 anno ad un massimo di 15 anni;
- per l'iscrizione nelle imprese che effettuano attività di bonifica dei beni contenenti amianto, gli anni di esperienza riconosciuti vanno da un minimo di 2 anni ad un massimo di 7;
- per l'iscrizione nelle imprese che svolgono attività di commercializzazione e intermediazione di rifiuti gli anni di esperienza riconosciuti vanno da un minimo di 2 anni ad un massimo di 6.

3.4 Le prassi di valorizzazione nelle imprese e nei settori: empowerment e accreditamento professionale

v) Struttura e funzionamento del dispositivo

Il processo relativo a questo caso è articolato in tre fasi tra loro consequenziali:

<i>Fase del dispositivo</i>	<i>Attività previste</i>
Richiesta e avvio	<ul style="list-style-type: none">• Il cittadino richiede all'Albo Nazionale Gestione Rifiuti l'abilitazione per una specifica categoria di imprese
Istruttoria e accertamento	<ul style="list-style-type: none">• L'Albo accerta la presenza di almeno uno dei requisiti richiesti dalla Legge attraverso l'autoattestazione prodotta dal soggetto• L'Albo valuta l'attendibilità e la veridicità della documentazione e delle attestazioni presentate attraverso controlli campione
Attestazione	<ul style="list-style-type: none">• Rilascio di un attestato abilitante• Riconoscimento formale da parte del sistema delle imprese di gestione rifiuti e del sistema socio-economico regionale e nazionale

RICHIESTA E AVVIO

Il dispositivo si attiva su richiesta del cittadino che intende ottenere l'abilitazione come Responsabile Tecnico Gestione rifiuti. La richiesta viene inoltrata presso l'Albo Nazionale Gestione Rifiuti - sede regionale. L'operatore della sede regionale richiede al cittadino il possesso dei requisiti previsti dalla Legge Nazionale (esperienza maturata/corso di formazione abilitante/ titolo di studio). Nel caso il cittadino intenda dichiarare esperienza professionale nel settore dovrà compilare un apposito modulo di auto-attestazione.

*3.4 Le
prassi di
valorizza-
zione nelle
imprese e
nei settori:
empowerment e
accreditamento
professionale*

ISTRUTTORIA E ACCERTAMENTO

Il richiedente compila il modulo di autoattestazione e auto-dichiara l'esperienza di esperienza nel settore negli anni stabiliti per legge. L'operatore della sede regionale verifica la corretta compilazione del modulo e/o la presenza di attestazioni comprovanti il possesso dei requisiti e rilascia al cittadino l'attestato di abilitazione.

L'Albo Nazionale Gestione Rifiuti, anche mediante le sue sedi regionali, una volta rilasciato l'attestato abilitante, si riserverà di controllare (a campione) l'esistenza o meno dei requisiti dichiarati.

ATTESTAZIONE

L'Albo Nazionale Gestione Rifiuti rilascia l'attestato abilitante che consente l'esercizio dell'attività.

L'attestato abilitante è riconosciuto universalmente sul territorio nazionale e permette di svolgere l'attività di responsabile tecnico per la gestione rifiuti in modo permanente e riconosciuto dal contesto socio-economico ed istituzionale di riferimento.

3.5 LE PRASSI DI VALORIZZAZIONE NEL TERZO SETTORE: RICONOSCIMENTO E SPENDIBILITÀ DELLE COMPETENZE

Alcuni studi autorevoli prodotti a livello europeo sui processi di valorizzazione degli apprendimenti non formali e informali⁴², annoverano il terzo settore, come un contesto di apprendimento che più degli altri si distingue nel tentativo di rendere evidenti e spendibili le competenze che i soggetti acquisiscono nel loro impegno sociale e che apprendono sia attraverso modalità semi-strutturate (non formale) che totalmente implicite e non intenzionali (informale).

In particolare le imprese del terzo settore sono quelle che producono servizi che non vengono forniti (o lo sono in maniera insufficiente) dalle istituzioni e che pongono maggiore sensibilità e attenzione verso le conseguenze sociali ed umane delle proprie azioni economiche. Più precisamente queste tipologie di organizzazioni, a differenza delle “imprese for profit”, hanno come missione aziendale prioritariamente quella di raggiungere un beneficio collettivo e di utilità sociale.

Secondo la System of National Accounts (SNA) ossia la carta degli statistici internazionali, il settore non profit è costituito da “...enti giuridici o sociali creati per lo scopo di produrre beni o servizi il cui status non permette loro di essere fonti di reddito, profitto o altro guadagno di tipo finanziario per chi o coloro che le costituiscono, controllano o finanziano...”.

Oggi nel mondo, all'interno del non profit lavorano circa 29 milioni di persone.

In Italia questo settore è ormai una realtà economicamente molto importante. Le attività non profit in cui sono coinvolti i suddetti 750mila cittadini (di cui circa 420mila occupati a tempo pieno e oltre 300mila volontari) hanno un fatturato annuo complessivo di 25mila miliardi di lire e la previsione di creare nei prossimi anni almeno 200mila posti di lavoro⁴³.

L'aspetto che accomuna tutti gli enti non profit è il divieto tassativo di distribuire gli “utili” (non distribution constraint). Non profit quindi non significa “assenza di risultati economici positivi”, ma “divieto di appropriazione individuale di tali risultati”.

In questo contesto si inserisce la normativa riferita alle *Onlus* ossia alle Organizzazioni Non Lucrative di Utilità Sociale i cui vincoli rispecchiano

⁴² Colardin D., Bjornavold J., *Validation of Formal, Non formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States*, European Journal of Education, Vol. 39, n° 1, 2004.

⁴³ Fonte John Hopkins University, 2000.

3.5 *Le prassi di valorizzazione nel terzo settore: riconoscimento e spendibilità delle competenze*

molto bene questa essenza propria del non profit. Tali organizzazioni sono state ideate nel 1995 dalla Commissione Zamagni, istituita su proposta dell'allora Ministro per le Finanze al fine di riordinare la fiscalità degli enti non commerciali.

La Legge Finanziaria per il 1997 conteneva una delega al Governo per emanare uno o più decreti legislativi sulla fiscalità delle Onlus (art. 3, comma 188, L. 662/96). Con il Decreto Legislativo 460/97 (e successive modificazioni) è stato portato a termine questo iter attraverso la creazione dell'istituto giuridico delle Onlus.

Secondo tale normativa, che ha l'obiettivo di agevolare fiscalmente le organizzazioni non profit e di favorirne la diffusione nel Paese, sono considerate Onlus:

- le fondazioni, le associazioni, le società cooperative ed altri enti di carattere privato (con o senza personalità giuridica) che abbiano esclusivo fine solidaristico e che optino per il regime Onlus;
- le organizzazioni di volontariato (L.266/91), le cooperative sociali (L. 381/91) e le organizzazioni non governative (L.49/87), che vengono tutte automaticamente qualificate come Onlus.

Il decreto 460/97 comprende nell'accezione di Onlus le seguenti tipologie di imprese:

- *Organizzazioni non governative*
- *Fondazioni*
- *Associazioni di volontariato*
- *Cooperative sociali*

In Italia si possono contare complessivamente 188 mila enti non profit di cui 168mila sono Associazioni di vario tipo (tra cui le Organizzazioni non governative), 15.000 sono Associazioni di Volontariato, 4.250 sono Cooperative sociali e 2000 sono Fondazioni⁴⁴.

In questo specifico ed eterogeneo contesto di apprendimento, i processi di valorizzazione sono realizzati in funzione di motivazioni interne o trasversali all'intero settore e quindi spendibili nella filiera del volontariato e del privato sociale ma anche in integrazione con sistemi di riconoscimento istituzionali, quali il sistema Pubblico o Privato.

Il terzo settore viene inteso come sistema a sé stante in quanto opera e si muove attivando dinamiche, regole di funzionamento e processi di abili-

⁴⁴ Fonte IREF e ISTAT 1998/99.

tazione interna del tutto specifici e autofondanti ma, a differenza del sistema privato, non presenta caratteristiche autoreferenziali bensì è aperto e teso a creare connessioni ed integrazione con altri sistemi in modo da rendere spendibili e flessibili i processi di apprendimento degli individui che li attraversano.

Il terzo settore inoltre, è fortemente connesso con il sistema delle Istituzioni pubbliche, che da esso viene alimentato e da cui dipende, in molti casi, a livello finanziario e strategico ma anche nella presa in carico di specifici servizi connessi all'assistenza pubblica e alla solidarietà sociale (per.es Servizio Civile Nazionale, Servizi infermieristici e assistenziali ecc.)⁴⁵.

I casi analizzati nell'ambito della ricerca rispecchiano un quadro in costante evoluzione in cui si stanno elaborando progetti e azioni specifiche per rendere visibili e spendibili le innumerevoli e significative competenze che i cittadini acquisiscono collaborando ad attività non profit. In particolare, il caso della FIVOL (Federazione Italiana Volontariato), che rappresenta con le sue attività la maggior parte delle associazioni di volontariato italiana, rispecchia un processo progettuale in evoluzione, in cui motivazioni e finalità appaiono molto chiare ma che non hanno ancora trovato ambito concreto di applicazione.

In tutte le realtà prese a riferimento, comunque, la presenza dell'Istituzione pubblica è molto forte e in qualche modo interviene e supporta i processi di valorizzazione e di messa in evidenza dei saperi e delle professionalità.

3.5.1 Il caso del Servizio Civile Nazionale

i) Le origini del dispositivo

L'Ufficio Nazionale del Servizio Civile è articolato in diversi servizi.

Il servizio progetti e convenzioni cura gli adempimenti relativi alle convenzioni per l'impiego degli obiettori di coscienza, la definizione dei criteri per l'accreditamento degli enti di servizio civile e per la valutazione

3.5 Le prassi di valorizzazione nel terzo settore: riconoscimento e spendibilità delle competenze

⁴⁵ Scopo precipuo delle imprese non profit è quello di esercitare attività di solidarietà sociale in uno o più settori tra gli 11 elencati dal decreto (assistenza sociale e socio sanitaria - assistenza sanitaria - beneficenza - istruzione - formazione - sport dilettantistico - tutela, promozione e valorizzazione delle cose di interesse artistico e storico - tutela e valorizzazione della natura e dell'ambiente - promozione della cultura e dell'arte - tutela dei diritti civili, la ricerca scientifica di particolare interesse sociale svolta direttamente da fondazioni ovvero da loro affidata a università, enti di ricerca, e altre fondazioni che la svolgono direttamente, in ambiti e secondo modalità da definire con apposito regolamento governativo).

3.5 Le
prassi di
valorizza-
zione nel
terzo
settore:
riconosci-
mento e
spendibilità
delle
competenze

dei progetti d'impiego dei volontari, gli adempimenti relativi all'accREDITAMENTO degli enti di servizio civile ed alla tenuta del relativo albo nazionale, l'attività connessa alla valutazione dei progetti per l'impiego dei volontari, la predisposizione dei bandi per l'avvio al servizio civile nazionale.

Il servizio ammissione e impiego cura gli adempimenti relativi all'ammissione, esclusione e decadenza dal servizio civile, l'acquisizione dei dati necessari a soddisfare le richieste dei giovani e degli enti convenzionati per l'espletamento del servizio civile, la formazione della lista dei giovani del servizio civile nazionale, gli adempimenti connessi alla precettazione dei giovani ammessi a prestare servizio civile, la verifica dei requisiti dei volontari selezionati dagli enti e il loro avvio al servizio, il rilascio degli attestati ai volontari a conclusione del servizio.

Il servizio gestione cura gli adempimenti concernenti le vicende modificative dello status dei giovani ammessi a prestare il servizio civile, l'attività prevista dal regolamento di disciplina, gli adempimenti connessi alla predisposizione dell'elenco dei giovani soggetti al richiamo in servizio, la pianificazione, sentiti la Croce Rossa italiana e il Dipartimento della protezione civile, dei richiami in servizio in caso di calamità naturali ovvero in caso di guerra o di mobilitazione generale.

Il servizio programmazione, monitoraggio e controllo cura gli studi, la documentazione, le analisi e le elaborazioni statistiche sul servizio civile, la programmazione annuale del servizio civile in Italia e all'estero, in relazione sia alla modalità obbligatoria che a quella volontaria, il programma e le attività di monitoraggio, controllo e verifica dell'attuazione dei progetti di servizio civile nazionale, la predisposizione del programma annuale di verifiche sugli enti convenzionati per l'impiego degli obiettori di coscienza, l'attività ispettiva, anche attraverso le sedi regionali, presso gli enti per la verifica del corretto impiego degli obiettori e dei volontari in servizio civile, il coordinamento delle sedi regionali.

Il servizio formazione cura l'individuazione dei contenuti e delle modalità della formazione generale degli obiettori di coscienza e dei volontari impiegati in progetti di servizio civile nazionale, la promozione e il coordinamento delle attività di formazione dei responsabili degli enti, gli adempimenti connessi alla erogazione dei contributi per la formazione, la definizione degli standard qualitativi della formazione, l'accertamento dell'effettiva erogazione della formazione, del rispetto degli standard richiesti, del livello di gradimento e di apprendimento dei destinatari, i rapporti con le università, gli istituti scolastici, gli ordini professionali, le associazioni di categoria ed altri soggetti pubblici e privati ai fini del riconoscimento, in favore dei volontari, di crediti formativi e di altri benefici.

Nel 2002 è stato emanato il Decreto Legislativo 72/2002 in cui si evidenziava la necessità di “inserimento nel mondo del lavoro e di riconoscimento di crediti formativi” per i volontari nel Servizio Civile Nazionale⁴⁶. Tale decreto è stato recepito formalmente dall’Ufficio del Servizio Civile Nazionale e alcune Regioni lo hanno adottato (Emilia Romagna, Piemonte, Lombardia, Toscana, Marche) stabilendo protocolli d’intesa con Università o adottando dispositivi operativi di valorizzazione e dichiarazione delle competenze acquisite dai volontari (Emilia Romagna).

3.5 Le prassi di valorizzazione nel terzo settore: riconoscimento e spendibilità delle competenze

ii) Gli attori

L’UNSC, all’interno del sistema di riconoscimento crediti, si trova ad essere solo il proponente della valorizzazione e attestazione.

Fondamentalmente, gli attori che gestiscono il dispositivo sono le Regioni e gli Uffici Regionali del Servizio Civile. La sede nazionale dovrebbe svolgere un ruolo di coordinamento delle iniziative ma riceve poche informazioni e non riesce a monitorare in che modo e con quale entità vengono riconosciuti i crediti formativi.

iii) Gli obiettivi del dispositivo

Obiettivo primario del dispositivo conseguente alla legge 72/2002 è il riconoscimento delle esperienze maturate nell’ambito del Servizio Civile, come crediti formativi all’interno di percorsi di istruzione e formazione professionale ed universitaria.

iv) I destinatari del dispositivo

Destinatari del dispositivo di riconoscimento dei crediti formativi sono i giovani (uomini e donne) che espletano un periodo di attività all’interno dell’istituto del Servizio Civile.

v) Struttura e funzionamento del dispositivo

Il Servizio Civile Nazionale non gestisce direttamente un dispositivo ma demanda questa funzione alle sedi regionali e alle Amministrazioni regionali stesse, di concerto con i soggetti dell’education e del mercato del lavoro locali.

L’Ufficio per il Servizio Civile Nazionale si trova in una sorta di *impasse* istituzionale. A livello centrale non sono state delineate delle linee guida o delle disposizioni in merito all’iter burocratico per il riconoscimento crediti. Non è quindi ben definito chi deve certificare cosa. Per le suddet-

⁴⁶ Decreto Legislativo 77/2002, art. 13 comma 3.

3.5 Le
prassi di
valorizza-
zione nel
terzo
settore:
riconosci-
mento e
spendibilità
delle
competenze

te motivazioni non è possibile rilevare un sistema di monitoraggio dei contesti regionali e delle relative validazioni.

L'UNSC si è impegnato tramite un accordo siglato con il MIUR per il riconoscimento dei crediti formativi universitari nella formula di 9+9 crediti. Attualmente la criticità maggiore risiede nel fatto che l'UNSC rimane all'oscuro di tutto il procedimento di riconoscimento.

L'UNSC sta cercando di predisporre gli strumenti necessari agli Enti per l'attestazione del percorso del Servizio Civile, inoltre sta cercando di dare riconoscibilità formale alla Circolare del MIUR del 09/07/04

3.5.2 Il caso del Servizio Civile Emilia Romagna

i) Le origini del dispositivo

In Emilia Romagna con l'approvazione della Legge 230/1998 l'obiezione di coscienza è divenuta un diritto soggettivo inserito nel quadro della libertà di pensiero, coscienza e religione.

Il Servizio Civile, quindi, si è quindi affermato come modalità non sostitutiva ma alternativa al servizio militare, completamente autonomo da quest'ultimo e finalizzato allo svolgimento di attività che concorrono al progresso materiale o spirituale della società. Il servizio civile è ormai divenuto un fenomeno integrante delle politiche sociali della Regione dato che in esso si coniuga la possibilità di crescita della personalità dei giovani con la possibilità di offrire soluzioni ai reali bisogni del contesto sociale regionale.

È con questa consapevolezza che la Regione Emilia Romagna ha realizzato un progetto per lo sviluppo e la valorizzazione del Servizio Civile e in questo contesto, pur in assenza di una specifica legge quadro nazionale, ha voluto attivare, in collaborazione con il Comune di Bologna, anche l'esperienza di Servizio Civile volontario femminile che ha dimostrato in modo evidente che la valorizzazione dell'esperienza è subordinata alla capacità e alla volontà della Regione e degli enti coinvolti, di creare condizioni favorevoli alla partecipazione creativa, motivata e solidale dei giovani, ragazzi e ragazze che siano.

A questa esperienza hanno fatto seguito i progetti di servizio civile volontario femminile attivati dal Comune di Reggio Emilia e dalla Provincia di Parma.

Nell'ottobre 1999 è stato sottoscritto un protocollo di collaborazione tra la Regione Emilia-Romagna, l'UPI regionale, il CALER, la CRESCER, l'ARER IPAB, le Aziende USL ed Ospedaliere, le Organizzazioni CGIL, CISL, UIL che hanno inteso sostenere l'esperienza del servizio civile con azioni e strumenti atti a qualificarne il contenuto nell'ottica della crescita personale, orientata ai bisogni della collettività.

Infine nel dicembre '99 è intervenuta l'approvazione della legge regionale n.38/99, che costituisce il naturale riconoscimento dell'attività sperimentale, sviluppandone i contenuti e garantendo così lo strumento normativo per la gestione a regime della materia.

In sostanza si è voluto riconoscere il "bagaglio" positivo che i soggetti acquisivano nei 12 mesi di servizio (che dal gennaio 2005 sono diventati 10).

Da una prima identificazione degli obiettivi e dei ruoli all'interno del servizio civile è partita l'idea della *dichiarazione di competenza*. Questa dichiarazione è stata mutuata, anche per ciò che riguarda il formato, da quella già esistente presso il Servizio di Formazione Professionale regionale. Naturalmente questo strumento veniva adattato alle nostre esigenze e si rilasciava infine una dichiarazione delle competenze acquisite nel servizio civile a valere come credito formativo.

Fin dalla prima fase è sempre stato l'Ente/Organizzazione ospitante a formalizzare le competenze, la Regione Emilia Romagna controllava che ciò convalidato/dichiarato fosse effettivamente attinente a quello che il ragazzo/a effettuavano durante il servizio e soprattutto la Regione si preoccupava che le dichiarazioni avessero un linguaggio condiviso.

La sperimentazione è stata avviata nel biennio 1998-1999 e ad aprile 2000 è stata rilasciata la prima dichiarazione. Ovviamente i riferimenti di legittimità del progetto e del relativo dispositivo di dichiarazione delle competenze sono quelli di Legge. Partendo dalla Legge 230/98 sull'obiezione di coscienza la Regione Emilia Romagna ha emanato la L.R. 38/99. A livello centrale è stata emanata la L. 64/01 che ha formalmente istituito il Servizio Civile Nazionale. Il successivo D.Lgs 72/02 ha provveduto a disciplinare "lavoro e crediti formativi" ha previsto che potessero venire dichiarate le competenze acquisite durante il servizio. Infine la Regione Emilia Romagna ha emanato la L.R. 20/03 che ha abrogato completamente la precedente Legge Regionale istituendo formalmente, nell'ambito dell'autonomia della Regione, il Servizio Civile Regionale. All'art 10 "Benefici e riconoscimenti" e previsto che la Regione si impegni nel riconoscimento dei crediti acquisiti.

Attualmente è in atto la fase sperimentale iniziata nel 1998 e anche se il meccanismo è stato successivamente affinato e variato, vengono ancora applicati gli strumenti studiati ed ideati nel primo periodo. La fase sperimentale terminerà formalmente non appena la Regione Emilia Romagna avrà completamente ridisegnato e deliberato il Repertorio delle Qualifiche Professionali Regionali. Questo perché le dichiarazioni di competenza che vengono rilasciate ai ragazzi devono poter essere riconoscibili dal sistema Regionale delle Qualifiche facendo riferimento ad una figura professionale condiviso dalla Regione stessa.

3.5 Le
prassi di
valorizza-
zione nel
terzo
settore:
riconosci-
mento e
spendibilità
delle
competenze

3.5 Le
prassi di
valorizza-
zione nel
terzo
settore:
riconosci-
mento e
spendibilità
delle
competenze

Il grado di coinvolgimento della Regione Emilia Romagna e nella fattispecie del Servizio Civile Regionale varierà al passaggio della “seconda fase”. Infatti ad oggi l’Ente/Organizzazione che chiede l’approvazione del proprio progetto inserisce nello stesso le competenze che si presumono acquisibili al termine del servizio, mentre in precedenza le competenze venivano dichiarate *ex-post*. Adesso la struttura della scheda di presentazione del progetto prevede già un sezione dedicata alle competenze acquisibili. Vi è poi una fase di monitoraggio *in itinere* effettuato sempre dall’ente/organizzazione ospitante che tende ad osservare se effettivamente la ragazza o il ragazzo acquisiscono quelle competenze dichiarate.

L’Ufficio Regionale del Servizio Civile sta cercando di far passare l’idea che la fase del monitoraggio possa venir effettuata da un soggetto esterno per poter dare maggior “scientificità” al processo senza finalità ispettive e di controllo.

ii) *Gli attori*

Gli attori coinvolti a vario titolo nel dispositivo sono:

1. L’Ufficio Regionale del Servizio Civile e il Servizio Formazione Professionale (appartenente all’ Assessorato scuola, formazione professionale, università, lavoro, pari opportunità) della Regione Emilia Romagna. L’Ufficio Regionale del Servizio Civile ha collaborato in fase iniziale e collabora tuttora con il Servizio Formazione Professionale per far sì che le dichiarazioni rilasciate al termine del servizio possano essere condivise dal Servizio Formazione professionale. È stato successivamente costituito un gruppo interassessorile composto dall’ Assessorato politiche sociali, immigrazione, progetto giovani, cooperazione internazionale e dall’Assessorato scuola, formazione professionale, università, lavoro, pari opportunità in modo da poter dare maggior solidità al progetto del Servizio Civile Regionale.
2. Enti titolari del progetto di Servizio Civile che possono essere di natura pubblica o di natura privata appartenenti al privato sociale. Tutti gli Enti e le Associazione che operano in Regione sono e devono essere accreditate all’Albo Nazionale seguendo un’istruttoria per accedere al Servizio Civile Nazionale.

iii) *Gli obiettivi del dispositivo*

L’obiettivo del progetto era, ed è tuttora, di evidenziare e valorizzare l’esperienza effettuata nei 10 mesi di Servizio Civile in modo da rendere riconoscibile e spendibile l’esperienza acquisita da coloro che hanno deciso di offrire 10 mesi della propria vita, alla collettività.

Questa finalità è stata formalmente esplicitata dalla Legge Regionale n° 20 del 2003.

Gli apprendimenti oggetto di valorizzazione e dichiarazione riguardano le competenze acquisite nelle attività svolte durante il servizio. Si è costruito e predisposto un prontuario di competenze acquisibili nello svolgimento del servizio civile. Questo prontuario ha un duplice utilizzo: da una parte serve all'Ufficio Regionale per il Servizio Civile per sapere quali competenze verranno riconosciute e per poter restringere il campo delle competenze acquisibili, dall'altro serve agli Enti/Organizzazione per poter descrivere il progetto che ospiterà la ragazza/o e quali competenze saranno valutate ricoprendo il ruolo assegnato.

3.5 Le prassi di valorizzazione nel terzo settore: riconoscimento e spendibilità delle competenze

iv) Destinatari del dispositivo

I soggetti destinatari del dispositivo sono le ragazze e i ragazzi (prima dell'abolizione della leva obbligatoria anche i ragazzi riformati) di età compresa tra i 18 e i 28 anni (dall'inizio del 2005 perché prima il limite era di 26 anni) che decidono di impegnarsi nel servizio civile. Oggi possono svolgere il servizio civile anche chi ha precedentemente svolto il servizio di leva obbligatoria e chi era obiettore di coscienza.

In Regione Emilia Romagna nel 2004 ci sono stati circa 1500 volontari e a livello regionale si sta cercando di allargare il Servizio Civile anche agli stranieri comunitari e agli extracomunitari. Questa integrazione sarà completamente a carico della Regione.

v) Struttura e funzionamento del dispositivo

Il processo di valorizzazione delle esperienze acquisite nel Servizio Civile si è articolato in cinque fasi tra loro consequenziali.

<i>Fase del dispositivo</i>	<i>Attività previste</i>
Richiesta e avvio	<ul style="list-style-type: none">• Il ragazzo richiede di veder dichiarate le proprie esperienze (al termine dell'esperienza)
Accertamento	<ul style="list-style-type: none">• Il referente dell'Ente ospitante accerta il possesso delle competenze attraverso assessment
Valutazione	<ul style="list-style-type: none">• La valutazione avviene in relazione ad un repertorio di competenze
Attestazione	<ul style="list-style-type: none">• Rilascio di una dichiarazione di competenze
Riconoscimento	<ul style="list-style-type: none">• Riconoscimento da parte dell'Amministrazione Regionale e delle Amministrazioni Provinciali valido come punteggio nei concorsi della PA

*3.5 Le
prassi di
valorizza-
zione nel
terzo
settore:
riconosci-
mento e
spendibilità
delle
competenze*

RICHIESTA E AVVIO

La richiesta viene inoltrata direttamente dal soggetto (ragazzi e ragazze dai 18 ai 28 anni) alla fine o in prossimità della fine del proprio impegno nel servizio.

Viene effettuata un'azione di monitoraggio che serve a verificare la crescita delle ragazze e dei ragazzi. In caso che il monitoraggio evidenzi uno scostamento tra le eventuali competenze acquisibili e quelle che il soggetto materialmente acquisisce bisogna intervenire sulla riformulazione del progetto in corso d'opera.

La richiesta di riconoscimento delle competenze acquisite sul "campo" viene effettuata direttamente dal soggetto alla propria Organizzazione o Ente di appartenenza e viene fatta solitamente a "voce".

ACCERTAMENTO

I soggetti preposti all'accertamento delle competenze sono soggetti interni all'Ente/Organizzazione che ospita il ragazzo/a. All'interno della struttura si possono individuare le seguenti figure:

- il Responsabile legale;
- il Responsabile del progetto;
- l'Operatore Locale di progetto (OLP) detto comunemente maestro.

Nella maggior parte dei casi l'accertamento delle competenze acquisite viene svolta dall'Operatore Locale di Progetto in quanto affianca quasi quotidianamente il soggetto. Si accertano le competenze acquisite in specifiche attività riferibili al progetto di lavoro nel quale la ragazza/o è inserito e avvengono sulla base di un repertorio di competenze condiviso e riconosciuto sia dalla Regione Emilia Romagna sia dagli stessi Enti/Organizzazioni.

Si accerta tramite un "assessment" individuale quotidiano effettuato dall'Operatore Locale di Progetto in affiancamento al candidato.

VALUTAZIONE

I soggetti che valutano sono sempre gli Operatori Locali di Progetto in quanto si trovano nella condizione "privilegiata" di affiancamento con i ragazzi/e in servizio civile.

Vengono utilizzati indicatori di prodotto e di processo, in quanto si valuta materialmente l'impegno del soggetto in servizio civile. Comunque questa prassi "metodologica" non è strutturata ma viene lasciata all'interpretazione degli Enti/Organizzazioni ospitanti

In questo processo di valorizzazione non è presente una scala di valutazione ma ci si basa e ci si affida all'esperienza professionale di chi affianca, per tutta la durata del servizio civile, il ragazzo o la ragazza.

ATTESTAZIONE

La dichiarazione di competenze viene compilata in forma autonoma dall'ente/organizzazione e rilasciata dalla stessa, sottoscritta dal legale rappresentante della struttura. Successivamente viene repertoriata e protocollata dal Ufficio Regionale per il Servizio Civile.

La dichiarazione di competenze che viene rilasciata è composta da quattro sezioni: nella prima sezione vi è l'anagrafica del soggetto e dell'Ente/Organizzazione nel quale è impegnato, nella seconda sezione sono riportati i punti riguardanti "Le finalità specifiche delle attività di servizio civile", "I requisiti di accesso", ed il "Periodo e durata del servizio civile nell'ente", nella terza parte è indicato l' "Eventuale percorso formativo a supporto dell'apprendimento" e le "Competenze specifiche oggetto del periodo svolto in servizio civile" suddivise in competenze di Base, Tecnico - professionali e relazionali. La quarta e ultima sezione racchiude le "Attività svolte", le "Eventuali prove di valutazione per l'accertamento delle competenze" e le "Valutazioni integrative".

3.5 Le prassi di valorizzazione nel terzo settore: riconoscimento e spendibilità delle competenze

RICONOSCIMENTO

Mediante la L.R. 20/03 all'art. 10 la Regione Emilia Romagna riconosce la dichiarazione di competenze rilasciata per avere un maggior punteggio qualora si voglia partecipare ai concorsi regionali. L'art.11 della stessa Legge la Regione Emilia Romagna ha ritenuto necessario sensibilizzare anche gli Enti Pubblici Locali al riconoscimento del attestato rilasciato.

In altri casi l'attestazione è stata positivamente riconosciuta anche da Organizzazioni operanti nel privato sociale e/o nel volontariato.

Relativamente al riconoscimento della dichiarazione di competenza, tuttavia, non c'è nulla di "standardizzato" e quindi non esiste alcuna formalizzazione relativa ad accordi o a protocolli d'intesa, anche se nella L.R. 20/03 sono indicati i possibili percorsi per un eventuale riconoscimento dell'attestazione (art.10 comma 8 e 9 ed art. 11 comma 1 e 2).

3.5.3 Il caso dell'Agesci**i) Le origini del dispositivo**

Il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e l'Associazione Guide e Scout cattolici italiani (AGESCI) hanno stipulato, il 25 novembre 1999, un protocollo d'intesa che permette ai ragazzi che svolgono attività nell'Agesci, di veder riconosciute dalla Scuola, attraverso crediti formativi, le proprie esperienze di volontariato.

I presupposti normativi del Protocollo d'Intesa sono molteplici, alcuni dei quali sono qui di seguito riportati:

3.5 Le
prassi di
valorizza-
zione nel
terzo
settore:
riconosci-
mento e
spendibilità
delle
competenze

- legge n. 59 del 15 marzo 1997, art. 21 che consente alla scuola dell'autonomia di interagire da protagonista con le Autonomie locali, con gli enti pubblici e con le associazioni del territorio;
- D. P.R. n. 567 del 10 ottobre 1996 con il quale è stato emanato il Regolamento disciplinante le iniziative complementari e le attività integrative nelle istituzioni scolastiche;
- D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999 con il quale è stato emanato il regolamento, recante norme in materia di autonomia didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della citata legge n. 59/1997.

ii) Gli attori

Il protocollo è gestito da una Commissione mista permanente, composta da due rappresentanti del MIUR e da due membri designati dall'AGESCI e presieduta dal Direttore generale per lo studente. Tale commissione cura la corretta applicazione del protocollo, individua le modalità di diffusione delle informazioni e promuove il monitoraggio delle azioni previste.

A livello locale il dispositivo viene gestito direttamente dal Capo Scout AGESCI e dalla Scuola che intende riconoscere i crediti formativi.

iii) Gli obiettivi del dispositivo

La principale finalità del protocollo è quella di valorizzare, attraverso la scuola, tutte le attività che contribuiscono all'educazione civile dei ragazzi rendendo questi protagonisti della loro formazione scolastica ed extra. Il protocollo ritiene che l'arricchimento dei piani di studio possa prevedere specifici moduli tematici finalizzati a sviluppare negli studenti un creativo intreccio fra apprendimenti formali, non formali ed informali, che l'adozione di un sistema di attestazione dei percorsi formativi incentrato su piani di studio individualizzati, che preveda crediti formativi ed unità capitalizzabili, consenta di integrare e di esplicitare le competenze che l'esperienza scout apporta alla formazione umana, culturale e civile degli studenti.

Nell'art. 2 del protocollo il MIUR si impegna a:

- valutare la possibilità di riconoscere e certificare i crediti formativi acquisiti in ambito scout;
- concedere il patrocinio, sia a livello nazionale, regionale e locale, per le attività promosse in attuazione del presente protocollo;
- agevolare la diffusione delle esperienze realizzate anche attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie informatiche (realizzazione CD Rom, sito web, ecc.);

Nell'art. 3 l'AGESCI si impegna a:

- acconsentire la partecipazione di studenti non iscritti all'Associazione, nel rispetto delle norme legali e assicurative vigenti, ai campi scuola per ragazzi che si svolgono in estate nelle basi dell'Associazione, relativamente alle attività di:
 - tutela ambientale e del territorio (guida, geologo, topografo, ...)
 - la sensibilizzazione alla protezione civile (pronto soccorso, pompieri, ...)
 - educazione alla solidarietà (cantieri di servizio, ...)
 - educazione alla globalizzazione e all'intercultura (europeista, pace fra i popoli, ...)
 - abilità manuale (falegname, cuoco, ceramista, fotografo, ...)
 - attività all'aria aperta (orientering, metereologo, gabbriere, timoniere, ...).

3.5 Le prassi di valorizzazione nel terzo settore: riconoscimento e spendibilità delle competenze

iv) Destinatari del dispositivo

Giovani iscritti all'AGESCI e frequentanti dal 3° al 5° anno della Scuola Secondaria di Secondo Grado.

v) Struttura e funzionamento del dispositivo

Il processo di riconoscimento dei crediti formativi dalle esperienze acquisite nell'esperienza AGESCI si articola in quattro fasi.

<i>Fase del dispositivo</i>	<i>Attività previste</i>
Richiesta e avvio	• Il ragazzo richiede di veder riconosciute le proprie esperienze
Accertamento Valutazione	• Il Capo Gruppo Scout accerta l'effettiva realizzazione delle esperienze e ne valuta l'efficacia e la significatività
Attestazione	• Il Capo Gruppo Scout rilascia una Attestazione valida ai fini del riconoscimento del credito formativo
Riconoscimento	• La Scuola riconosce automaticamente il credito formativo

RICHIESTA E AVVIO

I giovani frequentanti il 3°, 4° e 5° anno della Scuola Secondaria di Secondo Grado e iscritti all'AGESCI richiedono al proprio Capo Gruppo Scout di ottenere un'attestazione delle esperienze fatte valide ai fini del riconoscimento del credito formativo.

I ragazzi di terza superiore possono incominciare a richiedere un credito per arrivare all'anno della maturità con un massimo di 3 crediti rilascia-

3.5 Le
prassi di
valorizza-
zione nel
terzo
settore:
riconosci-
mento e
spendibilità
delle
competenze

ti. Il sistema dei crediti ovvero quanti crediti rilasciare e a chi è il risultato di una decisione presa dal Collegio docenti della scuola del ragazzo.

ACCERTAMENTO E VALUTAZIONE

A seguito della richiesta, il Capo Gruppo Scout decide se riconoscere o meno il credito rispetto a dei semplici criteri di valutazione quali:

- la frequenza del ragazzo alle attività di clan e di volontariato
- l'impegno e la motivazione alle attività
- la partecipazione attiva, la creatività e la disponibilità nell'organizzare e portare a termine le attività.

ATTESTAZIONE E RICONOSCIMENTO

Se il Capo gruppo decide di rilasciare il credito, è chiamato a compilare il format previsto. Il ragazzo presenterà l'attestazione rilasciata entro il mese di aprile. La scuola riconoscerà automaticamente il credito.

3.5.4 Il caso della Fivol

i) Le origini del dispositivo

Un'esperienza interessante nell'ambito del volontariato in Italia è stata realizzata dalla Federazione Italiana per il Volontariato (FIVOL). All'interno del Programma europeo Leonardo da Vinci, la FIVOL ha infatti realizzato, insieme ad altri 10 partner europei, il progetto AVE (Assessing Voluntary Experiences) che ha come obiettivo quello di identificare, verificare e attestare le competenze acquisite nelle attività di volontariato quale apprendimento non formale ed informale in una prospettiva professionale.

Come si legge nel rapporto finale che documenta questa esperienza *"...il volontariato rappresenta spesso una buona occasione per mettere in pratica insegnamenti teorici, per dare continuità a percorsi professionali a volte instabili (specialmente per i giovani) per acquisire nuove competenze. Il nostro progetto si propone di riconoscere queste qualifiche informali e, in particolare, favorire la presa di coscienza da parte di certe categorie di volontari (i giovani, le persone tenute lontane dal mondo del lavoro per crescere i loro figli, per ragioni di salute, eccetera) di essere detentori di competenze altrimenti nascoste..."*.

La pianificazione di questo Progetto ha reso necessaria l'attivazione di un'analisi di contesto e di una rilevazione su un gruppo di enti e associazioni di volontariato al fine di individuare le modalità più idonee per la definizione del dispositivo.

Per conoscere lo stato dell'arte italiano, FIVOL ha preso a riferimento un campione di più di cento organizzazioni del terzo settore (OTS), ed ha indagato, con differenti metodi e tecniche i seguenti aspetti:

- l'offerta di formazione delle organizzazioni di volontariato rilevata da un'indagine ISFOL;
- l'analisi della domanda di formazione da parte dei volontari;
- le competenze non formali acquisite nelle attività di volontariato.

3.5 Le prassi di valorizzazione nel terzo settore: riconoscimento e spendibilità delle competenze

I criteri che hanno portato alla scelta del campione sono stati: presenza stabile di volontari, realtà rappresentative di tutto il Terzo settore e presenti su tutto il territorio nazionale, ciclo di vita maturo, grado di formalizzazione medio-alto, realtà in grado di reclutare nuovi volontari attuando una selezione, un accompagnamento e un riconoscimento delle competenze acquisite.

Il campione è risultato così essere composto da 413 organizzazioni che hanno compilato un questionario.

Geograficamente le organizzazioni risultano essere più al nord che al sud, più di un terzo opera nel campo della salute e dei servizi sociali, 18 organizzazioni su 100 sono impegnate nella solidarietà internazionale, 16 nella tutela dell'ambiente, 11 si dedicano all'educazione o all'istruzione e altrettante alla cultura e al tempo libero. La maggioranza delle OTS in questione (56,9%) è composta da personale misto, volontari e remunerati e varia per dimensione: il 43,1% appartiene alla classe dimensionale piccola (meno di 50 membri) e quasi 3 unità su 10 a quella grande (oltre 500 persone).

La risorsa umana maggiormente presente, e addirittura essenziale nel 43,1% delle OTS, è quella dei volontari, in 9 unità su dieci vi sono almeno 10 volontari, ma nel 44% dei casi essi superano la soglia dei 50.

Nella maggioranza delle OTS i volontari attivi sono prevalentemente di genere femminile, di età adulta e inseriti nel mondo del lavoro, mentre i più giovani (meno di 30 anni) e i pensionati sono in minoranza.

ii) Gli attori

I soggetti coinvolti nell'elaborazione dei modelli e dei dispositivi sono stati, oltre alla FIVOL, altri 10 partner europei operanti nel terzo settore e interessati alla valorizzazione degli apprendimenti maturati in questo contesto.

iii) Gli obiettivi del dispositivo

Obiettivo principale del dispositivo è stato quello di identificare, verificare e attestare le competenze acquisite dalle persone nell'esercizio di attività di volontariato attraverso un'indagine ampia e approfondita degli

3.5 Le
prassi di
valorizza-
zione nel
terzo
settore:
riconosci-
mento e
spendibilità
delle
competenze

aspetti connessi al tema degli apprendimenti formali, non formali ed informali e ai contesti in cui essi si attivano.

iv) Destinatari del dispositivo

Volontari operanti nelle associazioni di volontariato e del non profit nei diversi paesi europei coinvolti nel Progetto Leonardo.

v) Struttura e funzionamento del dispositivo

Il processo prodotto da FIVOL si articola in tre fasi.

<i>Fase del dispositivo</i>	<i>Attività previste</i>
Richiesta e avvio	<ul style="list-style-type: none">• L'operatore formula verbalmente la richiesta di accesso al dispositivo in qualsiasi momento della sua esperienza
Accertamento Valutazione	<ul style="list-style-type: none">• Le associazioni accertano le competenze acquisite durante l'attività di volontariato attraverso l'osservazione e l'assessment
Attestazione	<ul style="list-style-type: none">• Viene rilasciato un attestato di competenze (ancora in fase progettuale) riconoscibile dalle altre associazioni del No profit e potenzialmente da Scuola o Università

RICHIESTA E AVVIO

Il soggetto che svolge attività volontaria presso un'associazione attiva il dispositivo e fa una richiesta verbale all'associazione in qualsiasi momento il soggetto che opera nell'associazione lo ritenga necessario.

ACCERTAMENTO E VALUTAZIONE

Le Associazioni di volontariato e del no profit accertano le competenze acquisite durante l'attività di volontariato attraverso attività di osservazione diretta e assessment.

Attualmente non esistono standard anche se dovrebbero essere individuati dal progetto in corso in base ad un repertorio di competenze professionali elaborate, appunto, all'interno del progetto Leonardo.

ATTESTAZIONE

Le Associazioni di volontariato rilasciano un attestato attestante le competenze acquisite nell'esperienza. Attualmente il format di attestato è in fase di progettazione.

Il sistema del Non Profit nonché i sistemi formativi formali dovrebbero riconoscere le esperienze acquisite nel contesto del volontariato in base ad eventuali protocolli d'intesa ancora da attivare e definire.

3.6 I NODI IRRISOLTI E L'INTEGRAZIONE POSSIBILE

La descrizione dei processi attraverso cui i diversi sistemi arrivano alla valorizzazione e alla validazione, ha messo in evidenza alcune criticità ma anche possibili spazi ed ambiti di integrazione, sui quali attivare e sviluppare un confronto e una riflessione.

Il tema centrale è quello di rendere valicabili e riconoscibili apprendimenti acquisiti in contesti diversi da quelli dell'istruzione e della formazione professionale istituzionalizzata, cercando di porre l'individuo al centro del processo di riconoscimento e quindi intendo il soggetto come un sistema autonomo che, per poter rendere spendibili e riconoscibili le competenze acquisite attraverso processi di apprendimento esperenziali o semi-strutturati, deve poter colloquiare con altri sistemi diversi da sé. Partendo dai processi di validazione esaminati, che forniscono un quadro significativo di come, i diversi sistemi, per motivazioni e finalità diversificate, risolvano l'esigenza di validare apprendimenti differenti da quelli esercitati dai contesti formali, è possibile notare che, la finalizzazione stessa per la quale si sono originati, strettamente connessa ad esigenze e a necessità strutturali e organizzative, rende le attestazioni e le dichiarazioni rilasciate, scarsamente spendibili al di fuori dei contesti sistemici di appartenenza.

Come abbiamo già accennato, l'Istituzione gioca un ruolo molto importante in questo contesto, poiché tra le sue finalità dovrebbe porre lo sviluppo dei diritti di cittadinanza e la valorizzazione degli individui in una logica di crescita continua e di arricchimento personale e professionale. Tutti i processi di validazione esaminati hanno in sé stessi, componenti e scelte strutturali significative e interessanti.

Il tema è: come integrare e valorizzare queste esperienze? Come renderle trasferibili e leggibili in contesti diversi? Come acquisire insegnamenti e sollecitazioni dalle esperienze in atto?

Un primo tentativo, ipotizzato all'interno di questo volume, è quello di utilizzare il confronto tra le diverse esperienze, per trarre spunti e soluzioni tecniche e procedurali valorizzabili in un contesto intersistemico ma anche per comprendere quale possa essere il ruolo giocato dai diversi sistemi e in che modo essi possano colloquiare tra loro, essendo riconosciuti come contesti in cui il cittadino può apprendere e consolidare competenze e professionalità valorizzabili e spendibili per il proprio sviluppo individuale. A supporto di questa riflessione e in prospettiva, rispetto alle considerazioni e alle riflessioni riportate nelle conclusioni del presente documento, può essere opportuno evidenziare, come abbiamo già fatto nel Capitolo 2, gli elementi di convergenza e divergenza presenti nelle

CAPITOLO 3 - L'INDAGINE SULLE BUONE PRATICHE IN ITALIA

3.6 I nodi irrisolti e l'integrazione possibile

modalità e nelle scelte funzionali e tecniche adottate dai diversi approcci sistemici.

Presentiamo, di seguito, una tabella riassuntiva delle diverse impostazioni metodologiche suddivise per macro-sistemi di riferimento.

<i>Sistemi di riferimento</i>	<i>SISTEMA EDUCATION</i>	<i>SISTEMA SUPPORTO AL LAVORO</i>	<i>SISTEMA MERCATO DEL LAVORO</i>	<i>SISTEMA NON PROFIT</i>
Fasi del processo				
Avvio Il dispositivo è attivato dal Gestore	Sì	Sì	Sì	Sì
Il dispositivo è attivato dal soggetto destinatario	No	Sì	Raramente	Sì
Vi è un livello istituzionale e un livello tecnico di attivazione	Sì	No	No	Sì
Accertamento/valutazione Accerta il Gestore	No	Sì	Sì	Sì
Accerta un soggetto tecnico	Sì	Sì	No	Sì
Si accerta in base a repertori di standard professionali	Sì	Sì	No	Sì
Si accerta in base a standard definiti dal sistema che riconosce	Sì	Sì	Sì	Sì
Si accerta senza parametri definiti	No	Sì	No	Sì
Valuta il Gestore	Sì	Sì	Sì	Sì
Valuta un soggetto tecnico	Sì	Sì	No	Sì
Si valuta in base a scale/unità di misura	Sì	No	Sì	No
Si rilascia un documento/attestazione con valore interno	No	Sì	Sì	No
Si rilascia un documento/attestazione con valore formale e ufficiale	Sì	In parte	No	Sì
RICONOSCIMENTO Riconosce il Gestore	No	No	Sì	No
Riconoscono altri sottosistemi dello stesso macro-sistema	Sì	Sì	Sì	Sì
Riconoscono altri macro-sistemi	Sì	Sì	No	Sì
Si riconosce in base ad elementi di legittimità istituzionale	Sì	Sì	No	Sì

segue

<i>Sistemi di riferimento</i>	<i>SISTEMA EDUCATION</i>	<i>SISTEMA SUPPORTO AL LAVORO</i>	<i>SISTEMA MERCATO DEL LAVORO</i>	<i>SISTEMA NON PROFIT</i>
Fasi del processo				
Si riconosce per condivisione di standard di contenuto e di processo	Sì	Sì	Sì	Sì
Vengono riconosciuti crediti formativi	Sì	Sì	No	Sì
Vengono riconosciute competenze per accesso al lavoro	No	Sì	No	No
Vengono riconosciute competenze per sviluppo nel settore	No	Sì	Sì	Sì

3.6 I nodi irrisolti e l'integrazione possibile

Dal confronto sintetico delle differenti scelte e opzioni progettuali e di processo attivate dai diversi sistemi, emergono alcune evidenze degne di segnalazione.

Per quanto riguarda la **Fase di Avvio** del processo, è interessante notare che in tutti i sistemi presi in considerazione, il dispositivo viene attivato e in qualche modo “governato” dal sistema gestore che ne controlla l’attivazione in base a specifiche esigenze e finalità. In qualche modo l’individuo, pur essendo al centro del processo, non ne è totalmente consapevole, non viene “messo in condizione” di avvicinarsi spontaneamente al dispositivo e alle opportunità che esso offre. In questo senso si pone con evidenza il problema della promozione e della diffusione presso la cittadinanza e i soggetti più deboli, di strumenti e opportunità di sviluppo e valorizzazione personale e professionale.

In riferimento alla consapevolezza del soggetto rispetto all’attivazione del processo di validazione di apprendimenti non formali e informali, è interessante notare che gli unici due sistemi in cui è possibile che il dispositivo si attivi per iniziativa dell’individuo, sono quelli in cui la consapevolezza del diritto di cittadinanza è più marcato e consapevole: il sistema di Supporto al lavoro perché per suo statuto si pone nel contesto sociale al servizio di cittadini che esprimono esigenze di sviluppo personale e il Sistema del Non Profit perché i suoi operatori, soprattutto volontari, sono più orientati a rendere visibile il proprio impegno e a valorizzare il loro impegno civile e sociale.

Per quanto riguarda la **fase di Accertamento e Valutazione** degli apprendimenti, il dato più significativo è quello relativo al modo in cui si accerta, ossia se esistono, nei diversi sistemi analizzati, modalità univoche di riferimento (standard, criteri, indicatori, elementi di riferi-

mento) che rendano il processo affidabile e valido non solo per il sistema gestore.

Dalla comparazione effettuata, si evidenzia che alcuni Sistemi tendono ad assumere modalità di accertamento più strutturate e che altri non seguono criteri o sistemi ben definiti in quanto sistemi le cui finalità sono più diversificate ed eterogenee.

È infatti possibile affermare che, più le finalità della validazione sono diverse e molteplici, più i criteri e le modalità attraverso cui si accertano e valutano le competenze saranno diversificati e tenderanno ad adattarsi ai sistemi verso cui ci si attende il riconoscimento.

Sistemi come quello di Supporto al Lavoro e del Non Profit, che attribuiscono al processo di validazione degli apprendimenti non formali e informali l'opportunità di aprire ai soggetti opportunità di riconoscimento e di spendibilità delle competenze all'interno del Sistema dell'education o del Mercato del lavoro, tendono ad assumere criteri di accertamento e valutazione flessibili e variabili in base alla tipologia di sistema a cui si riferiscono. Questa attitudine, se da un lato offre maggiori opportunità di riconoscimento e di spendibilità delle competenze per l'individuo, dall'altro rende meno affidabile e valido il processo a livello trasversale e intersistemico.

Paradossalmente, il Sistema dell'Education e del Mercato del Lavoro appaiono più autoreferenziali, assumendo standard e criteri di accertamento riconosciuti all'interno del proprio sistema o tutt'al più condivisi da sottosistemi vicini (la Scuola o l'Università per il sistema di Formazione Professionale, le aziende dello stesso settore produttivo per il sistema imprenditoriale e produttivo).

La rigidità delle metodologie e dei criteri di accertamento e valutazione di questi due Sistemi li rendono estremamente credibili e affidabili nel proprio contesto sistemico ma poco leggibili e interpretabili al di fuori di esso.

Non a caso si segnala la sempre più diffusa tendenza, da parte delle Amministrazioni Regionali, di condividere la definizione dei propri descrittori professionali relativi ai sistemi di certificazione e qualificazione, con il Sistema del Mercato del Lavoro, in modo da attivare processi di decodifica e riconoscibilità intersistemica.

Strettamente connessa all'impostazione della fase di Accertamento e Valutazione, è la **Fase di Certificazione e Riconoscimento**.

In questa fase assumono estremo valore i parametri di riferimento, i criteri e gli standard assunti a livello accertativi e valutativo nonché gli elementi di legittimità e formalizzazione che supportano il processo di rilascio delle attestazioni stesse.

Quanto più le attestazioni assumono legittimazione e valore istituzionale tanto più assumono rilevanza sociale e agevolano il processo di riconoscimento.

In alcuni casi afferenti al Mercato del Lavoro (caso di Canon Italia), la legittimazione non è connessa ad una norma o ad un atto formale ma al livello di riconoscibilità dell'impresa sul mercato e alla sua visibilità commerciale e strategica nel settore di riferimento.

In questo quadro, il Sistema del Mercato del Lavoro appare quello che, più di tutti, non finalizza il proprio processo di validazione degli apprendimenti al riconoscimento da parte di altri sistemi che non siano, eventualmente, quelli del proprio settore produttivo.

Il tema appare estremamente cruciale e rilevante in quanto sempre più le imprese sono chiamate ad intervenire all'interno di processi di apprendimento formale, integrando l'esperienza di apprendimento semi-strutturata che le compete, all'interno di percorsi strutturati ed istituzionalizzati per esempio nel Sistema dell'Apprendistato e nella formazione continua attraverso i Fondi Paritetici Interprofessionali.

In questi specifici casi l'azienda si pone come "luogo di apprendimento" non più finalizzato al raggiungimento di obiettivi contestuali e autoreferenziali (per esempio per valutare o selezionare il personale) ma mirato a validare apprendimenti che rientreranno all'interno di un percorso formalizzato in cui verrà rilasciato un certificato ufficiale spendibile dal soggetto in altri sistemi (dell'education o del mercato del lavoro indifferentemente).

A fronte di ciò il Sistema del Mercato del Lavoro deve adottare sistemi di accertamento, valutazione e certificazione che siano adattabili, condivisibili e riconoscibili dal Sistema dell'Education in modo tale da garantire la spendibilità allargata delle validazione.

Dalle riflessioni sopra esposte, risulta evidente che nel processo di validazione degli apprendimenti non formali e informali, risulta cruciale il ruolo dell'individuo non soltanto perché il processo dovrebbe, anche nei sistemi più autoreferenziali come quello del Mercato del Lavoro, essere finalizzato alla valorizzazione delle sue competenze ma anche e soprattutto perché esse dovrebbero essere spendibili in sistemi diversi e complementari rispetto a quello gestore.

*3.6 I nodi
irrisolti e
l'integrazione
possibile*

CONCLUSIONI

Ll tema della validazione degli apprendimento rappresenta un punto di attenzione molto attuale nelle politiche e nelle pratiche, istituzionali e non, in Italia e in Europa.

Abbiamo documentato come l'*European Inventory of Validation of non formal and informal learning*⁴⁷, pubblicato nel settembre 2005 dalla DG Istruzione e Cultura della Commissione Europea, presenti, lo stato dell'arte nei paesi comunitari sul tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali, evidenziando differenze, stadi di avanzamento, best practices e tendenze future.

Anche la lettura e l'approfondimento delle pratiche sviluppate nel nostro Paese ci restituisce un quadro quanto mai vario che testimonia di come la questione del riconoscimento sociale dell'apprendimento sia un tema sentito a molti livelli e collegato a reali e profondi fabbisogni degli individui e della collettività. Sia il fabbisogno sociale, sia l'attenzione istituzionale

⁴⁷ ECOTEC, *European Inventory on Validation of non formal and informal learning. A final report to DG Education & Culture of the European Commission*, Brussels, September 2005.

testimoniano di come la centralità di questo tema sia riconducibile al fatto che esso si colloca al centro di una dinamica complessa che interessa oggi le relazioni fondamentali tra individui e istituzioni. Infatti il tema di come apprendimento e competenze possano essere decodificate e riconosciute si pone come un nuovo elemento nel circuito fiduciario e di scambio tra istituzioni formative, sistema lavoro e individui.

In tale circuito i fabbisogni di competenze rilevate all'interno dei contesti sociali e professionali vengono in qualche modo trasmessi al sistema educativo e formativo (e trasformati in figure professionali, standard, curricula), qui le competenze sono promosse-sviluppate e certificate attraverso la produzione di titoli e certificazioni che consentono, alla persona, di rimettersi a sua volta in rapporto con il mondo del lavoro.

È evidente che se da un lato esiste l'esigenza irrinunciabile di uno scambio di informazioni tra queste tre polarità, scambio che ruota e si permea su apprendimento e competenze, dall'altro si evidenzia come la concezione e il trattamento delle competenze all'interno di ciascuna polarità avvenga di fatto in modo assolutamente diverso.

Leggere e decodificare gli apprendimenti di un individuo per attribuirvi valore impatta, dunque in ogni sistema sociale, con la necessità di darne un'evidenza sociale, in ambiti e contesti quelli dell'education o quelli del sistema lavoro, che hanno propri sistemi di rappresentazione, di riconoscibilità e di pesatura delle competenze.

Dunque rendere fattibile l'opzione di riconoscere e validare apprendimenti non formali e informali agli individui rappresenta certamente una seria questione di natura concettuale e metodologica poiché sfida le categorie usuali di classificazione dei saperi e chiama in causa la natura "olistica" e soggettiva delle competenze. Ma proprio per effetto di questa natura complessa che ha a che fare con un processo di scambio sociale, il tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali, non può esaurirsi in una mera riflessione di carattere tecnico e metodologico, bensì investe le strategie e le politiche che governi e i sistemi istituzionali mettono in campo al fine di regolare le dinamiche sociali ed economiche di un paese.

L'Italia non ha, fino ad oggi, affrontato questa tematica in modo organico come dispositivo strategico di tipo istituzionale per la valorizzazione delle risorse umane nella prospettiva di costruzione di un sistema di *lifelong learning* ma, come il volume ha rappresentato, ha prodotto molte esperienze che devono essere valorizzate al fine di configurare una risposta di sistema.

Questo volume si chiude con l'auspicio che, grazie anche ad esperienze già in essere a livello nazionale quale è quella del Libretto Formativo del

CONCLUSIONI

Cittadino, tali risposte siano imminenti e siano collocate nella direzione di “servizio” e tutela del cittadino che l’Unione Europea ci indica in modo da aderire sempre più ai nuovi e crescenti fabbisogni sociali che la attuale complessità pone in modo pressante alla attenzione di tutti.

BIBLIOGRAFIA

- ADELMEQUE C., KEMERIS S., SENKIUS D., *Rethinking Case Study*, New York 1994.
- BJORNAVOLD J., *Making Learning Visible*, Pubblicazione CEDEFOP, Lussemburgo, 2000.
- BJORNAVOLD J. and BROWN A., Rethinking the role of the assessment of non-formal learning. In *Transformation of learning in education and training: key qualifications revisited*, (eds) P. Kamarainen, G. Attwell and A. Brown. Office for Official Publications of the European Communities, 2002.
- CEDEFOP, Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through the life and work experience, 1994-1996.
- CEDEFOP, Identification and Validation of Prior and Non formal learning, 1997.
- CEDEFOP, Panorama, April 2002.
- CEDEFOP, *Memorandum on lifelong learning consultation process: a review of member state and EEA country reports*, March 2002.
- CEDEFOP, *Non-formal learning (executive summary)*, April 2002.
- CEDEFOP - P. TISSOT (a cura di), *Glossario*, 2003.
- CEDEFOP - GRUPPO H, *Common european principles for validation of non formal and informal learning*, Bruxelles, Marzo 2004.
- CHAPLIN T., DRAKE K., American experience of Accreditation of employer-provided training, DES, Pickup Programme, Manchester, 1987.
- COLARDIN D., BJORNAVOLD J., *Validation of Formal, Non formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States*, European Journal of Education, Vol. 39, n° 1, 2004.
- COLARDIN D., *Lifelong Learning: which ways forward?*, Utrecht, Lemma, 2002.
- COLARDIN D., Certification of adult education, in International Encyclopaedia of education, Oxford, 1984.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Insegnare e apprendere - verso una società cognitiva*, Libro Bianco della Commissione Europea, Bruxelles, 1995.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Documento di Lavoro dei Servizi della Commissione SEC (2000) 1832, Bruxelles, Ottobre 2000.

CONCLUSIONI

Decreto Legislativo n. 276 del 10 settembre 2003, *Attuazione delle deleghe in materia occupazione e mercato del lavoro di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30.*

Decreto Legislativo 77/2002, art 13 comma 3.

COMMISSIONE EUROPEA - Direzione Generale dell'Istruzione e della Cultura, Direzione Generale per l'Occupazione e gli Affari sociali, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Comunicazione della Commissione COM (2001) 678, Bruxelles, Novembre 2001.

ISFOL, *Sistema di Monitoraggio sui dispositivi di certificazione delle competenze formalizzati nei diversi contesti regionali*, settembre 2004.

LEARNING AND SKILLS RESEARCH CENTRE, *Informality and formality in learning*, 2003.

LUHMANN N., *Sistemi sociali*, il Mulino, Bologna, 1984.

Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.*

Legge 14 febbraio 2003, n. 30, *Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro.*

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Circolare n° 30: Il nuovo contratto di apprendistato*, ottobre 2004.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI - Ufficio Centrale Orientamento e Formazione Professionale dei lavoratori, *Linee guida del sistema di monitoraggio dei Fondi Paritetici Interprofessionali per la formazione continua*, Roma, aprile 2004.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA - Dipartimento per l'Istruzione, *Piano Nazionale di Iniziative per il 2005 Anno europeo della cittadinanza democratica attraverso l'Educazione*, Roma, febbraio 2005.

NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, *Lifelong and Lifewide learning*, Stockholm, gennary 2000.

POLANYI M., *The tacit dimension*, London, Routledge, 1966.

RICCARDI A., MARCHETTI M., BATTELLI G., *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30 - Testo dell'Audizione del 10 luglio 2003 - Senato della repubblica - commissione XI-Lavoro, Previdenza Sociale.*

THE EUROPEAN YOUTH FORUM, *Conceptualising non-formal education*, Bruxelles, 1999.

WORKING GROUP H EUROPEAN COMMISSION, *Common European principles for validation of non formal and informal learning*, March 2003.

STRATEGIA DI LISBONA, stabilisce una strategia globale articolata in tre assi:

CONCLUSIONI

- predisporre il passaggio verso un'economia e una società basata sulla conoscenza (società dell'informazione per tutti e investimenti in ricerca e sviluppo)
- modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale
- adozione di un nuovo metodo di coordinamento aperto per raggiungere gli obiettivi.

Lo studio dei casi proposti in questo volume non sarebbe stato possibile senza la preziosa disponibilità e la fattiva collaborazione degli Enti (Amministrazioni Regionali, Amministrazioni Comunali, Centri per l'Impiego), delle Associazioni e delle Imprese che hanno permesso di raccontare e diffondere le proprie esperienze ad un pubblico più vasto.

Si desidera quindi ringraziare tutti coloro che hanno contribuito alla realizzazione sia delle esperienze sia della loro documentazione. E in particolare per la disponibilità accordataci ringraziamo: la Regione Valle d'Aosta nella persona di *Alessandra Ponsetti*, il Comune di Firenze nella persona di *Marco Da Vela*, la Regione Veneto nelle persone di *Pierangelo Turri* e *Simonetta Mantovani* e l'Istituto Can Grande di Verona nella persona di *Aldo Romanelli*, il Comune di Torino nelle persone di *Giorgio Benedetti* e *Franco Carcillo*, il Centro per l'Impiego di Verona nella persona di *Carlo Scupola*, il Centro per l'impiego di Pesaro nella persona di *Silvia Primucci*, la Gucci SpA nella persona di *Nicoletta Benigni*, la Canon Italia nella persona di *Gaetano Cotena*, la MEMC nelle persone di *Roberto Munaretto*, *Patrizia Boleso* e *Petra Piffer* l'Ufficio per il Servizio Civile Nazionale nella persona di *Bernardina Feliciani*, l'Ufficio Regionale Emilia Romagna per il Servizio Civile nella persona di *Andrea Marisaldi*, la Fivol nelle persone di *Cesare Taviani*, *Paola Atzei*, *Julienne Vitali*.

Non meno importante e utile alla riflessione e alla elaborazione concettuale, è stato inoltre il confronto diretto con referenti del sistema socio-economico nazionale e un ringraziamento particolare va indirizzato a *Mietta Timi* (UIL Nazionale), *Wilma Casavecchia* (CGIL Nazionale), *Pietro Gelardi* (CISL Nazionale) che hanno arricchito e contribuito, con le loro riflessioni, il percorso di ricerca.

**Indice delle pubblicazioni della collana
*Temi&Strumenti***

Isfol, *Sviluppo locale. Prima analisi e compendium dei programmi nelle regioni dell'obiettivo 1*, Roma, Isfol, 2004 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 1)

Isfol, *Mobilità e trasparenza delle competenze acquisite: l'esperienza Europass Formazione in Italia*, Roma, Isfol, 2005 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 2)

Isfol, *Il Fondo Sociale Europeo 2000-2006. Quadro Comunitario di sostegno Ob. 3. Valutazione intermedia. 1° e 2° Parte*, Roma, Isfol, 2005 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 3)

Isfol, *Percorsi di orientamento. Indagine nazionale sulle buone pratiche*, Roma, Isfol, 2005 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 4)

Isfol, *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e auto-formazione*, Roma, Isfol, 2005 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 5)

Isfol, *La qualità del lavoro*, Roma, Isfol, 2005 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 6)

Isfol, *Passo alla Pratica. Una pratica Isfol di consulenza orientativa*, Roma, Isfol, 2005 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 7)

Isfol, *Investire nella progettualità delle associazioni di promozione sociale. Compendium progetti legge 383/2000 triennio 2002-2004*, Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 8)

Isfol, *Pensare al futuro. Una pratica di orientamento in gruppo*, Roma, Isfol, 2005 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 9)

Isfol, *Accogliere e integrare. Esperienze Equal in tema di immigrazione*, Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 10)

Isfol, *Consulenza alla persona e counseling: ambiti di intervento, approcci, ruolo e competenze del counselor*, Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 11)

Isfol, *Istruzione e formazione professionale: verso la costruzione di nuovi scenari e nuove competenze per gli operatori del sistema*, Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 12)

Isfol, *L'accompagnamento al successo formativo. Strategie e modelli operativi dei centri per l'impiego*, Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 13)

Isfol, *Bilanci pubblici ed equità di genere*, Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 14)

Isfol, *Atlante comparato sui Servizi per l'impiego nell'Unione europea ampliata*, Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 15)

Isfol, *Bi.dicomp. Un percorso ISFOL di Bilancio di Competenze*, Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 16)

Isfol, *Le dimensioni del coping e dell'attribuzione causale nell'orientamento: due strumenti ISFOL*, Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 17)

Isfol, *Verso il lavoro. Organizzazione e funzionamento dei servizi pubblici per i cittadini e le imprese nel mercato del lavoro. Monitoraggio 2004*, Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 18)

Isfol, *Standard delle competenze nell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore. Percorsi metodologici e di sperimentazione*, Roma, Isfol, 2006 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 19)

Isfol, *Esperienze di validazione dell'apprendimento non formale e informale in Italia e in Europa*, Roma, Isfol, 2007 (Temi&Strumenti. Studi e ricerche; 20)

**Finito di stampare nel mese di maggio 2007
dalla Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali
88049 Soveria Mannelli (Catanzaro)**