

Dal riconoscimento alla certificazione delle competenze non formali e informali. Una riflessione comune tra scuola, lavoro, volontariato.

Indice

1. Dal riconoscimento alla certificazione delle competenze non formali e informali. una riflessione comune tra scuola, lavoro, volontariato	p. 1
2. Competenze di base e competenze trasversali: riconoscimento e trasferibilità nei diversi sistemi	p. 12
3. Non-formal and informal skills: which roadmap for adult education in Italy?	p. 25
4. Oltre l'autoreferenzialità, verso un sistema nazionale di certificazione delle competenze	p. 32
5. Come costruire una rete per l'apprendimento permanente: alcune proposte	p. 45
6. Soft skill: dal modello dell'occupabilità alla certificazione delle competenze	p. 53

Dal riconoscimento alla certificazione delle competenze non formali e informali. Una riflessione comune tra scuola, lavoro, volontariato.

From the recognition to the certification of no formal and informal competences. A common reflection between school, work, and volunteerism.

Walter Rinaldi, Università Telematica degli Studi IUL

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo presenta il Seminario che si è tenuto a Firenze tra marzo e ottobre 2018 sul tema del riconoscimento delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali. Vengono prese in considerazione le esperienze e gli studi di casi discussi nei gruppi di lavoro. Inoltre viene proposto un piano nazionale di sviluppo delle competenze in una prospettiva di lifelong learning.

ENGLISH ABSTRACT

The article presents the Seminar who is held on in Florence between March and October 2018 on the theme the recognition of acquired competences in the no formal and informal contextes. The experiences and the study's cases discussed in the work groups are considered. A National Plan of competences developpement in the lifelong learning perspective is propose.

Contesto di riferimento

Il Seminario *“Dal riconoscimento alla certificazione delle competenze non formali e informali”* si è rivolto al mondo della Scuola, del lavoro e del Volontariato, coinvolgendo in un’iniziativa di formazione la rete dei CPIA (Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti toscana) la RISCAT (Rete degli Istituti di Secondo Ciclo degli Adulti della Toscana), le agenzie di formazione, i Sindacati, le Parti Datoriali, gli enti del Terzo Settore, gli Enti territoriali locali. Esso nasce con l’obiettivo di costruire, nell’ottica dell’apprendimento permanente, un percorso laboratoriale sul tema dell’individuazione, validazione e certificazione delle competenze, con specifico riferimento all’ambito dell’educazione degli adulti, ed in particolare, alle competenze acquisite in contesti non formali e informali. Allo stesso tempo, rientra nella sperimentazione dei Centri di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo dei CPIA, a cui il MIUR ha assegnato il compito di elaborare modelli di servizi integrati per la “presa in carico” degli adulti, ai fini dell’esercizio del diritto all’apprendimento permanente e in riferimento agli ambiti di apprendimento formale, non formale e informale, con particolare attenzione alle fasce di popolazione svantaggiata per condizione economico-socio-culturale.

Dall’art. 4 della Legge 92/2012 al Seminario di Firenze del 2018

Il sistema nazionale di certificazione delle competenze, introdotto in modo unitario dalla Legge 92 del 2012 ed attuato con il Dlg 13 del 2013 e successivi, può oggi far leva su un elemento nuovo per mettere ordine nell’insieme delle varie disposizioni regionali: L’Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni. L’Atlante è l’esito di un lungo e complesso processo di analisi e ricerca-intervento condotto dall’Istituto per l’Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP), a partire dal 2013, insieme ad un Gruppo Tecnico costituito dal Ministero del Lavoro e dalle Regioni, con l’assistenza di Tecnostruttura. Il lavoro si è inserito nel più ampio tema dello sviluppo del Repertorio Nazionale delle Qualificazioni, così come previsto all’art. 8 del Dlg. N° 13/13, che mira a un riordino complessivo del sistema delle qualificazioni nel nostro Paese, inserendo in una stessa cornice qualificazioni rilasciate nei diversi ambiti: scuola, università, istruzione e formazione professionale di primo livello e superiore, qualificazioni regionali, qualificazioni acquisite con un contratto di apprendistato, professioni normate a vari livelli e in diversi contesti.

Il processo si è sviluppato a partire dai sistemi regionali già esistenti e si è concretizzato nel Decreto interministeriale del 30 giugno 2015 con la “Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze”, che costituisce pertanto la parte del Repertorio Nazionale relativa alle qualificazioni regionali e rappresenta oggi il riferimento unitario per la loro correlazione ed equivalenza a livello nazionale. Un preciso standard di riferimento sicuramente utile per rappresentare il mondo del lavoro e adeguare le qualificazioni professionali, ma che introduce una logica unitaria di Lifelong Learning, in una prospettiva concreta di innovazione nel mondo dell’istruzione, della cittadinanza attiva e dell’inclusione sociale.

La necessità di ricercare una maggiore integrazione anche su un piano operativo tra i vari sistemi (la validazione degli apprendimenti per l'istruzione, la certificazione delle competenze per il lavoro, il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali ecc.) ha suggerito un percorso seminariale comune, condiviso tra tutti i soggetti coinvolti, finalizzato ai seguenti obiettivi:

- informazione e aggiornamento dei partecipanti con successiva disseminazione nei propri contesti di riferimento;- esame comune delle criticità/difficoltà nei vari contesti;
- individuazione delle esperienze significative in corso e loro possibili caratterizzazioni in una logica di sistema;
- valorizzazione della messa in rete dei sistemi scuola, formazione, lavoro, terzo settore;
- evidenziazione di proposte condivise per accrescere la qualità e la pertinenza e rendere i processi di apprendimento e le competenze acquisite più visibili e comparabili nei diversi contesti sociali.

Il metodo di lavoro proposto ha inteso inoltre affrontare i temi in questione a) dal punto di vista del soggetto in formazione e dei suoi bisogni di emancipazione; b) analizzando i percorsi di apprendimento che si attuano nei più vari contesti educativi e lavorativi, insieme ai loro raccordi ed interrelazioni; c) in una logica di regole e standard di sistema, fino alla condivisione di un linguaggio comune; d) nella prospettiva del consolidamento delle reti tra gli attori coinvolti e dello sviluppo delle professionalità degli operatori. Il Seminario si è articolato in quattro incontri:

1. Presentazione e introduzione (7 ore), 12 marzo 2018;
2. Lavori di gruppo a tema (7 ore) 16 Aprile 2018;
3. Lavori di gruppo a tema (7 ore) 7 Maggio 2018;
4. Convegno di restituzione dei lavori dei vari gruppi presso il Centro Studi Nazionale CISL di Firenze (7 ore) 19 Ottobre 2018.

Il circolo virtuoso tra Riconoscimento di competenze e Apprendimento permanente

L'introduzione del Seminario ha consentito la condivisione del *problem setting* e la formulazione dei temi dei gruppi di lavoro, anche grazie a una prima tavola rotonda fra esperti che ha consentito la focalizzazione degli stessi.

In particolare, oltre alla discussione sul quadro normativo complessivo (europeo, nazionale e regionale), si è posto l'accento - con interventi come quello di Paolo Sciclone, di EdaForum, di Claudio Maria Vitali, di INAPP, coordinatore dell'Agenda Europea per l'Apprendimento in Età Adulta e di Andrea Simoncini, dell'Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro (ANPAL) – sul “cambio di paradigma” che l'individuazione, la validazione e la certificazione di competenze comportano rispetto ai processi di apprendimento. Innanzitutto perché valorizzare le competenze pone al centro il loro “valore d'uso e di scambio”, a partire dalle competenze acquisite in ambienti non formali e informali. Vale a dire, esplicita la centralità della dimensione dell'occupabilità, facendo dell'apprendimento permanente una problematica prioritaria nel mercato del lavoro.

Inoltre una “narrazione” validata e certificata per scritto della propria esperienza formativa, lavorativa e di vita motiva e aiuta il soggetto a investire su se stesso e nel proprio processo formativo. Ciò va messo in relazione ai 70 milioni di persone con competenze basse presenti in Europa e ai 13 milioni nella sola Italia. La certificazione di competenze è, o può essere, lo “strumento elettivo” per l’apprendimento permanente. Essa, proprio nel riconoscere competenze dove, secondo il paradigma tradizionale, c’è solo la mancanza di un titolo di studio, motiva, orienta, fornisce autostima. La certificazione di competenze spinge i sistemi formativi all’innovazione, alla flessibilizzazione e alla personalizzazione. All’innovazione, sia nei contenuti, perché occorre puntare non solo sulla quantità ma sulla qualità della diagnosi della situazione personale in funzione di un’autentica personalizzazione dei percorsi, sia nell’implementazione, perché va allargato lo spettro degli spazi, dei tempi, delle regole, delle condizioni, dei metodi di apprendimento. Proprio l’insieme delle norme, degli strumenti, delle logiche di rete, delle sperimentazioni che, negli ultimi dieci anni circa, si sono intensificate, consente oggi di leggere il cambio di paradigma come la possibilità di usare un fascio di tecnologie abilitanti (norme nazionali e regionali, Raccomandazioni e documenti europei, regolamenti attuativi, tassonomie unificanti, modelli didattici, rubriche di valutazione, ecc.), prima non utilizzabili, anche se diverse innovazioni normative risalgono ad anni precedenti, perché non ancora inserite in un quadro di rete coerente e operativo. Se oggi diviene possibile “narrare” IFP, ITS, Alternanza scuola-lavoro, CPIA, in termini di competenze, è grazie alla costruzione di un sistema *in fieri* che lega sempre di più Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), Atlante del lavoro, Quadro nazionale delle competenze e Sistemi regionali in una stessa tassonomia che, a sua volta, unifica titoli di studio e macro funzioni lavorative, ma senza togliere dignità a tutti i livelli intermedi.

I “Focus” dei gruppi di lavoro: Trasferibilità, Occupabilità, Riconoscimento, Competenze degli operatori di rete

Il primo gruppo di lavoro – Le competenze di base e le competenze trasversali. Riconoscimento e trasferibilità delle competenze nei diversi sistemi – coordinato da Matteo Borri di INDIRE e Katia Orlandi del Centro Italiano Femminile (CIF), ha discusso e riflettuto sulla necessità di forme “trasparenti”, “leggibili” e “trasferibili” di riconoscimento delle competenze acquisite nella scuola, nel lavoro, nel volontariato e nel cosiddetto Terzo Settore. Durante gli incontri sono state analizzate tre diverse esperienze di riconoscimento e certificazione. Una prima esperienza, realizzata in una scuola secondaria di Grosseto, si è avvalsa di uno strumento come il PIAAC- *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. Il PIAAC è un programma promosso dall’OCSE per la valutazione delle competenze della popolazione adulta, fra i 16 e i 65 anni. Esso risponde all’obiettivo di fornire dati aggiornati e comparabili a livello internazionale sulle competenze degli adulti nei Paesi dell’OCSE, in modo da fornire informazioni utili per l’aggiornamento delle politiche educative e del lavoro. Il PIAAC esamina le competenze definite dall’OCSE Foundations skills, considerate oggi decisive per vivere e lavorare. In particolare considera le competenze relative a: lettura (Literacy);

abilità logico-matematiche (Numeracy); competenze sulle tecnologie dell'informazione e comunicazione (Problem solving in ambienti tecnologicamente avanzati). L'indagine PIAAC fornisce indicazioni su come le persone fanno uso delle competenze, sia nella vita personale, ma anche nell'attività lavorativa.

La seconda esperienza emersa – *Riconoscimento Competenze del Volontariato* (RICOV) - è quella utilizzata dal Centro Servizi Volontariato Toscana (CESVOT) che ha come punto di partenza l'inserimento delle "competenze della cittadinanza attiva", da inserire nel Quadro Logico di Riferimento delle Competenze del Volontariato. Il risultato è la redazione di una matrice (detta anche Griglia delle Competenze) che prevede un repertorio di sette competenze tipiche in verticale, in rapporto a sei livelli di performances orizzontali: Cittadinanza attiva; Relazione; Lavoro di gruppo; Analisi/Valutazione; Soluzione dei problemi; Comunicazione esterna; Organizzazione di attività pro-sociali.

Gli strumenti per il kit RICOV sono: 1) Quadro di Riferimento delle Competenze del Volontario (QRCV); 2) Scheda di Valutazione RICOV; 3) Scheda di Osservazione Advisor; 4) Sintesi delle Competenze del Volontario.

La terza esperienza discussa nel gruppo – *PerformanSe. Connection Decision To Talent* - è quella utilizzata dal CIF di Livorno, che ha voluto trasferire nel settore del volontariato una metodologia proveniente dal mondo del lavoro, che focalizza l'attenzione sulle Competenze Trasversali. Lo strumento si avvale di un report narrativo accurato, comprensibile e socializzabile. La metodologia si basa sullo studio del comportamento del soggetto considerato come un sistema complesso in interazione con il suo contesto. Lo strumento operativo si sviluppa nei seguenti step: Questionario di autovalutazione composto da 70 domande a scelta multipla; Report personalizzato; Colloquio di restituzione, quale fulcro della procedura di valutazione, che si sviluppa in sei capitoli e si sintetizza nella consapevolezza dei propri punti di forza e dei propri punti di vigilanza, relativamente alle competenze trasversali e al proprio potenziale. Il CIF di Livorno ha utilizzato lo strumento in diversi contesti del Terzo Settore, nelle imprese, nella scuola.



FIG. 1 - ELEMENTI DI DISCUSSIONE DEL PRIMO GRUPPO DI LAVORO

Il secondo gruppo di lavoro – *Le competenze come strumento di occupabilità nei percorsi professionali per una migliore inclusione e coesione sociale* – coordinato da Anna Grimaldi, INAPP e Francesco Loria, Centro nazionale studi CISL, ha fatto del costrutto di “occupabilità” il proprio focus, nella convinzione che la definizione di un sistema di lettura e di analisi dell’occupabilità – e di competenze per l’occupabilità - sia oggi la premessa per la realizzazione di politiche efficaci per l’impiego e per la formazione, nell’ottica dell’apprendimento permanente. Ciò sottolineando che la ricerca internazionale ha evidenziato che sono le cosiddette Soft skills ad assicurare, più di quelle tecnico-professionali, una migliore occupabilità delle persone.

Due sottogruppi hanno provato a mettere a punto un’ipotesi formativa per implementare e validare competenze per l’occupabilità, in modo, nel primo caso, di proporsi l’obiettivo del ricollocamento attraverso l’esplorazione delle dimensioni personali da parte di un target ipotizzato di disoccupati over trentenni; nel secondo caso migliorare l’inserimento sociale attraverso lo sviluppo delle competenze di lettura e analisi del proprio contesto, da parte di un target ipotizzato di occupati in transizione e disoccupati. Lo strumento preso in considerazione è un modello elaborato in ambito INAPP, Percorso Sviluppo delle Competenze per l’occupabilità (Pe.S.C.O.). Esso comprende quattro diverse aree formative, corrispondenti ad altrettante quattro aree di competenze considerate fondamentali.



FIG. 2 - MODELLO IN DISCUSSIONE NEL SECONDO GRUPPO DI LAVORO

Un primo cluster di azioni formative si basa sulla capacità di riflessione, valutazione/auto-valutazione di se stessi, alla capacità di farsi promotori e committenti del proprio percorso di vita. La seconda area formativa è pensata per

facilitare l'integrazione e la comunicazione e include le dimensioni comportamentali, cognitive e emozionali che incrementano le competenze comunicative/relazionali. Una terza area formativa si riferisce alla capacità di leggere il mercato del lavoro e delle professioni, alla capacità di attivarsi e alla capacità imprenditoriale, facendo riferimento a quel bagaglio di competenze che consente di costruire reti sociali e partecipare attivamente nelle organizzazioni. La quarta area formativa chiama in causa la meta-competenza di essere in grado di realizzare un'attività, sia essa di studio, di lavoro o di vita, sapendone cogliere le opportunità e superare vincoli e ostacoli, formulando così obiettivi aderenti al contesto, con capacità di progettazione, pianificazione, valutazione e monitoraggio.

Il terzo gruppo - *Le competenze come ponte fra istruzione, formazione, lavoro* – coordinato da Daniele Gabrielli, di EdaForum e Roberto Vicini, dell'Officina delle competenze, ha individuato come oggetto specifico di approfondimento e confronto quello del "riconoscimento", sia per la sua forte implicazione nelle diverse attività e servizi, sia perché comprensivo delle azioni di individuazione e validazione propedeutica alla certificazione. L'attività del gruppo si è concentrata in una prima fase sulla ricostruzione del quadro normativo regionale e nazionale, insieme a una raccolta di strumenti applicativi, a cui è seguita l'esercitazione sulle piattaforme dell'Atlante del lavoro, dei sistemi regionali, di INAPP e INDIRE. Successivamente, confrontando le problematiche incontrate nei diversi contesti si è passati all'individuazione di casistiche e alla loro discussione, per arrivare a una prima definizione di ipotesi e proposte.

CASISTICHE E AZIONI DI RICONOSCIMENTO

casistiche

adulti stranieri con laurea in ingegneria o ambito educativo + percorsi frammentati (giardinaggio, assistenza domiciliare, ecc.)

giovani stranieri con o senza Diploma di 1 ciclo, interruzione di percorso, carenze linguistiche in italiano, esperienze nel non formale

azioni e metodologie:

ricostruzione profilo dell'utente

obiettivo e passi da compiere per la definizione di un progetto personale-professionale

individuazione e utilizzo strumenti (ad es. Atlante, NUP per soft skills, Repertorio della Regione Toscana per qualificazioni professionali, format colloquio, ecc.)

determinazione del credito formativo (computo riduzione oraria in rapporto agli apprendimenti effettivi; traduzione del credito in UdA o segmenti di percorso; problema della gestione di gruppi con livelli differenziati; ecc.)

certificazione (adozione di format condivisi e standardizzati)

FIG. 3 - ELEMENTI DI DISCUSSIONE NEL TERZO GRUPPO DI LAVORO

L'esercizio comune si è indirizzato a due casistiche di soggetti adulti extracomunitari, in carico dei CPIA, con percorsi non lineari, ma anche con esperienza e titoli di studio qualificati. E' stata verificata l'adeguatezza degli strumenti utilizzati, come le griglie di colloquio per la ricostruzione del "capitale di apprendimenti", nonché la funzionalità

dell'Atlante del lavoro, sia rispetto all'individuazione delle competenze, attraverso la ricognizione delle attività/AdA svolte dai soggetti analizzati, sia rispetto alla definizione di proposte di qualificazione professionale.

Sono emerse differenze di impostazione e di conoscenze fra i partecipanti ai lavori di gruppo ed anche posizioni ancora legate a pratiche formative tradizionali, con livelli diversificati di attività di rete, all'interno dei vari servizi territoriali e scolastici. Tra le proposte indicate vi è quella di considerare l'importanza e il ruolo dei livelli di governance e di rete già previsti dalle innovazioni introdotte negli ultimi anni, oltre alla conoscenza di tutte le recenti opportunità normative, dando effettività a ciò che è previsto e assicurando una guida efficace.

Il quarto gruppo di lavoro – *Le competenze dei promotori del processo di costruzione delle reti: quali professionalità per costruire un sistema integrato* – coordinato da Samuele Calzone, INDIRE e Luigi Taccone, Officina delle competenze, ha affrontato le problematiche relative alla costruzione e al sostegno delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, a partire dal ruolo attivo che i CPIA svolgono in questo campo, concentrandosi su due aspetti: le competenze e le professionalità specifiche dei promotori e degli esperti e la conoscenza delle pratiche significative risultate efficaci. Sul primo punto sono state evidenziate, oltre ai processi di certificazione delle competenze, introdotti dalle normative nei diversi ambiti, le nuove professionalità, come quella di *operatore consulente, esperto di metodo* ed *esperto di settore*, che si stanno affermando nelle Regioni e a livello nazionale, anche grazie allo sviluppo dei vari strumenti formativi, come il MOOC, ideato da INAPP per operatori dei servizi IVC, a partire dal Dlg. 13/13 e dal Quadro Nazionale delle Qualificazioni Regionali (QNQR) con il decreto interministeriale del 30 giugno 2015. Sul secondo punto si è affermata la necessità di riflettere sui seguenti aspetti: individuare le condizioni che ostacolano la nascita di reti per l'apprendimento permanente; individuare gli elementi necessari per la costruzione di una rete; individuare esperienze significative di *governance* locale; proporre strumenti per consolidare le reti. Le esperienze significative discusse nel gruppo sono state l'occasione per affrontare entrambi gli aspetti, in particolare l'esperienza della Regione Lombardia, che ha sostenuto l'azione di microreti (scuola, enti locali, province) anche se non è riuscita a raggiungere un adeguato intervento di governance del territorio. Inoltre l'esperienza della Provincia e del Comune di Prato, che ha costituito un coordinamento generale della rete per rispondere al problema reale della presenza di studenti immigrati con alto rischio di abbandono scolastico, anche se ci si è concentrati sulle scuole del primo ciclo senza coinvolgere i CPIA. Anche l'esperienza della Provincia di Grosseto ha visto la nascita di un tavolo di lavoro permanente, a partire dall'iniziativa della Società della Salute, per l'avvio di servizi di inserimento socio-economico per richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale. Il tavolo, che coinvolge, oltre alla Società della Salute, dell'Area sociosanitaria grossetana, la Prefettura, i gestori dell'accoglienza dei migranti, il Centro per l'Impiego, la Questura e i CPIA, è il luogo di confronto per le proposte di progetti formativi rivolti ai migranti.

Nel gruppo si è messo in luce come proprio la Toscana propone un modello di *governance* territoriale per l'apprendimento permanente, con le conferenze zonali per l'educazione e l'istruzione, anche alla luce delle Delibere regionali 351/2017 e 536/2017,

soffermandosi sugli obiettivi che dovrebbero perseguire a partire da quanto affermato dall'art. 4 della L. 92/2012: ricerca ed analisi dei bisogni formativi di vita e lavoro; orientamento e accompagnamento; validazione e riconoscimento delle competenze. Oltre a ciò è stato ritenuto fondamentale il fatto di poter rendere continuo e organico il rapporto Regione-Conferenze zonali nella programmazione e nella realizzazione delle attività, in modo da conferire alle Conferenze zonali adeguate risorse finanziarie e umane e adeguati strumenti attuativi. Si è messo in evidenza, infine, sempre per la Toscana, la riorganizzazione delle reti dei Servizi per l'Impiego, anche secondo la riforma contenuta nel programma dell'attuale Governo.

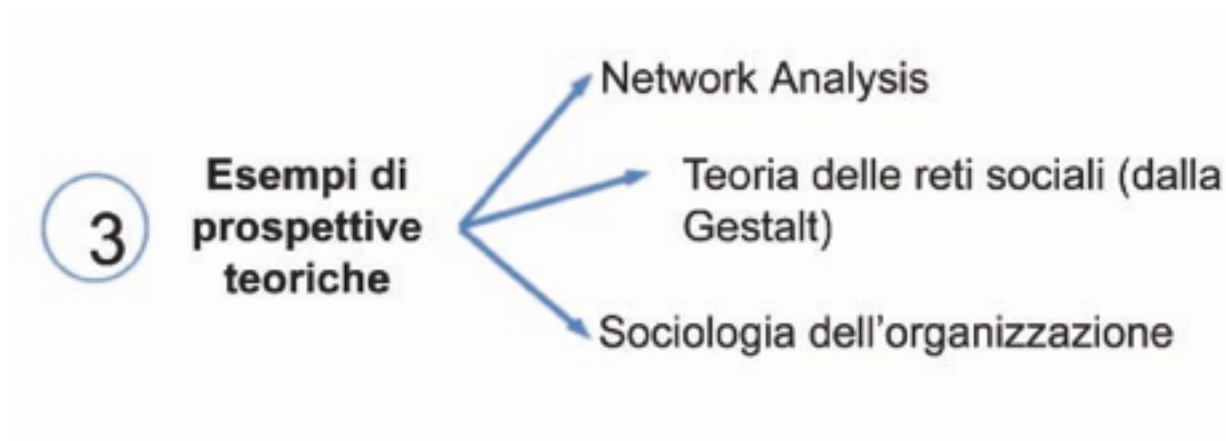


FIG. 4 - PROSPETTIVE DISCUSSE NEL QUARTO GRUPPO DI LAVORO

Conclusioni: verso un piano di Skills guarantee per il Paese

La competenza, il suo riconoscimento e validazione, sono oggi l'aspetto qualificante di ogni progetto di formazione, tanto più centrale quanto più questo ha a che fare con la riformulazione di un progetto di vita e di lavoro e soprattutto nel caso della convalida di apprendimenti acquisiti al di fuori dell'istruzione formale. La centralità della competenza si unisce alla centralità dell'individuo come soggetto in trasformazione: "Le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere impegnate le politiche dell'Unione" (Commissione Europea, 2000, p. 6). Ciò avvia processi di negoziazione, logiche condivise, definizione di regole e criteri, perché il riconoscimento di competenze tende sempre più a essere concepito all'interno di una logica formativa che privilegia obiettivi personalizzati, problematiche individuali e di gruppo, azioni formative integrate, una didattica per unità modulari in sé coerenti e definite, componibili tra loro, suscettibili in ogni momento di essere rielaborati in percorsi più complessi, rilasciando attestazioni in qualsiasi momento del percorso stesso. Così la competenza assume anche un significato autodiagnostico e autoformativo rispetto alle scelte e alle decisioni individuali. Tutti aspetti, questi, che rendono chiara l'urgenza e la necessità di strategie innovative per riformare i sotto-sistemi di istruzione e formazione e tutto il sistema educativo in un sistema integrato, aperto e flessibile, di apprendimento permanente. Infatti, riconoscere

competenze non è riducibile a un'operazione di ingegneria cognitiva, perché vuol dire dare spazio a un progetto che innanzitutto deve appartenere a chi ne è protagonista, presuppone azioni positive mirate all'individuo o al gruppo di riferimento in un contesto determinato, interventi nella comunità, attivazione delle reti formali e informali, collaborazione di servizi, figure professionali, politiche: dalle politiche educative alle politiche attive del lavoro, a quelle sociali, a quelle territoriali. Per questo non è accettabile una concezione solo di tipo standardizzato e performativo delle competenze, viste solo nella loro immediata spendibilità. Occorre invece cogliere i loro rapporti di interazione e rielaborazione del più vasto ambito delle conoscenze e delle abilità individuali e collettive di riferimento. Ecco perché è essenziale il loro riconoscimento a partire dalle esperienze e dai saperi vitali, individuali o comunitari. Saperi impliciti e taciti, oltre che espliciti, collegati a capacità potenziali personali più ampie, che comprendono orientamenti di senso, all'interno di forme di vita e comunità di pratica consolidate (Wenger, 2006). In questo senso occorre una concezione della competenza che si opponga a una sua declinazione funzionalista e che, invece, metta in evidenza il suo carattere di sapere riflessivo, combinatorio, interdisciplinare, ricorsivo, in grado di attivare sia le risorse individuali, non solo cognitive, ma affettive, motivazionali, operative, sia le condizioni di contesto, le interazioni con esso del soggetto e le sue capacità di attribuire significati (Le Boterf, 2008; Stevenson, 2017; Benadusi, Molina, 2018). È proprio un approccio critico di questo tipo che rende attuale il "paradigma" dell'apprendimento permanente; inteso tuttavia, anch'esso, non in modo riduttivo, come pura opportunità individuale, ma rivendicato come diritto di tutti, sfida educativa e politica, obiettivo di democratizzazione economica, aspetto determinato del *welfare* rinnovato (Rubenson, 2004).

Nel convegno di Firenze è emerso con forza il significato e l'importanza delle soft skills, delle competenze trasversali, come delle competenze chiave e di cittadinanza. È così che il "non formale" – nelle esperienze presentate al seminario – assume leggibilità, si struttura in un linguaggio comunicabile, rende conto della singolarità dei modi di vita. E' qui il principale banco di prova del riconoscimento di competenze acquisite nei contesti non formali e informali, perché c'è oggi bisogno di modelli dinamici, capacitanti, che colgano le competenze nel continuo superamento delle stesse, ad opera della padronanza personale, in un'ottica di potenzialità umane da realizzare in tutti.

Dal punto di vista delle politiche formative ciò comporta un impegno straordinario che colmi i ritardi del nostro Paese, un vero e proprio piano articolato e condiviso di "garanzia delle competenze", come suggeriscono le indicazioni europee (Upskilling Pathways – New opportunities for adults, 2016) e il Quadro di riferimento 2030 per l'apprendimento di competenze dell'OCSE (Stevenson, 2017).

Nel nostro Paese tale sfida è stata raccolta dai partner del seminario di Firenze, dove, a conclusione degli incontri, sono state discusse e condivise – come apripista di tale processo – le linee proposte dal MIUR nel gennaio 2018, grazie anche alla riapertura del Tavolo interistituzionale sull'educazione permanente, istituito presso la Conferenza Unificata. Un percorso di Garanzia delle Competenze destinato alla popolazione adulta in età lavorativa e finalizzato all'acquisizione delle competenze di base e trasversali, sostenere la partecipazione dei CPIA alla costruzione delle reti territoriali per l'apprendimento

permanente, potenziare i Centri di ricerca, sperimentazione e sviluppo degli stessi CPIA, promuovere la piena applicazione, nell'istruzione degli adulti, di metodologie e strumenti flessibili, e in particolare la fruizione a distanza, sostenere l'attivazione di progetti destinati a far conseguire, anche in apprendistato, una qualifica o un diploma professionale, onde consentire il proseguimento della formazione a livello terziario.

Bibliografia

Allulli, G. (2017). *Europa 2020: la bussola per orientarsi*, Roma, Edizioni Cnos-Fap

Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni, disponibile da <http://atlantelavoro.inapp.org>

Baggiani, D. (2011). *Le competenze del volontariato. Un modello di analisi dei fabbisogni formativi*, Quaderni Cescvot. Disponibile da <https://www.cescvot.it/documentazione/le-competenze-del-volontariato>

Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori

Benadusi, L., Molina, S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino

Commissione europea, (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Disponibile da https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf

Commissione europea, (2016). *Upskilling Pathways – New opportunities for adults*. Disponibile da <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1224>

Di Francesco, G. (cur.). (2014). *PIAAC – OCSE. Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*, Roma, ISFOL. Disponibile da http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf

Grimaldi, A. (2017). *Pe.S.C.O. Percorso di sviluppo delle competenze per l'occupabilità. Città Ciofs-FP*, Anno XVII, n° 1, pp. 12-17, Roma, Ciofs-FP Editore

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la competence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*, Paris, Eyrolles

L'Imperio, A., Serreri, P., (2010). *PerformanSe e Bilancio di competenze: riflessioni su alcune prime sperimentazioni condotte dal CReS BdC*. Disponibile da <http://www.risorse-hr.it/site/includes/pdf/PerformanSe-e-Bilancio-di-competenze.pdf>

Rinaldi, W. (cur.). (2008). *Giustizia e povertà. Universalismo dei diritti, formazione delle capacità*, Bologna, Il Mulino

Rubenson, K. (2004). *Lifelong learning. A critical assesement of the political project*, in Alheit P. et al. (Eds), *Saping an emerging reality. Researching lifelong learning*, Copenhagen: Roskilde University Press, pp. 28-47

Stevenson, M. (2017). *OECD. Quadro di riferimento 2030 per l'apprendimento e le competenze*. Disponibile da [http://www.treelle.org/files/III/Michael Stevenson.pdf](http://www.treelle.org/files/III/Michael%20Stevenson.pdf)

Wenger, E. (2006). trad. it., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina.

BUONE PRATICHE

Competenze di Base e competenze trasversali: riconoscimento e trasferibilità nei diversi sistemi

Basic skills and transversal skills: recognition and transferability in different systems

Matteo Borri, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

Katia Orlandi, Centro Italiano Femminile Regionale Toscana

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo presenta un lavoro di gruppo nel quale sono stati sperimentati strumenti per la validazione e il riconoscimento delle competenze trasversali. Il confronto con docenti esperti di istruzione degli adulti ha restituito una riflessione sulla necessità di trovare una modalità condivisa per la validazione delle competenze non formali e informali.

ENGLISH ABSTRACT

The article presents a group work in which specific tools for the validation and recognition of transversal skills have been tested. From the comparison with experienced teachers in the field of adult education, the need to find a shared modality for the validation of non-formal and informal skills has emerged.

Introduzione

I temi del riconoscimento e della certificazione delle competenze hanno assunto una sempre maggiore rilevanza nei nostri giorni, e occupano un ruolo primario e attivo nel dibattito – scientifico e non – in Europa. Oggi la valorizzazione delle competenze mediante procedure di validazione degli apprendimenti non formali ed informali in particolare, è sempre più orientata verso strategie di sviluppo che mettono in luce nuove competenze che scaturiscono da sistemi eterogenei. Occuparsi del riconoscimento e della certificazione delle competenze di ciascun individuo è divenuta una priorità avente pertanto il fine di: incentivare l'accesso all'apprendimento lungo tutto il corso della vita; valorizzare gli apprendimenti acquisiti nei diversi sistemi; migliorare i processi di incontro tra domanda e offerta nell'ambito del lavoro e i sistemi formativi. Nelle politiche comunitarie del lifelong learning, la messa in trasparenza, la capitalizzazione, il riconoscimento e la certificazione di esperienze e competenze sono una priorità da oltre un decennio; tali temi trovano la loro ragion d'essere in alcuni punti di attenzione, tra i quali: lifelong learning; lifewide learning; trasferibilità; flessibilità; personalizzazione (Vedi Borri, Calzone, 2017). Il *lifelong learning* concepisce gli apprendimenti come continui, costanti e diffusi nel tempo - durante tutto l'arco della vita appunto: ciò che apprendiamo arricchisce, sviluppa e consolida il nostro personale bagaglio di competenze, superando la tradizionale divisione tra tempo-dello-studio e tempo-del-lavoro. Rendendo così, di fatto, le dotazioni di competenze degli

individui complesse, eterogenee e variabili. Il *lifewide learning* riguarda la consapevolezza che gli apprendimenti avvengono in contesti e luoghi diversificati: gli apprendimenti non sono più limitati ai soli contesti formali (la formazione, deputata al formal learning), ma anche in quelli lavorativi (dove ha luogo soprattutto il non formal learning) e in quelli della vita personale, del tempo libero e “volontario” (dove emerge l’informal learning). Il concetto di fondo è che l’esperienza di vita degli individui, le occasioni e le situazioni che si presentano come “opportunità formative” sono più ampie rispetto a un contesto specificamente finalizzate alla formazione. Tale assunto sancisce il superamento della visione tradizionale secondo il quale l’apprendimento ha luogo esclusivamente nei contesti formali e fa emergere l’esigenza di dispositivi in grado di riconoscere competenze che, per il fatto di essere state apprese “al di fuori” dei contesti formali, sono difficili da individuare/validare in quanto implicite. Inoltre il mutato contesto della società e del lavoro richiede e induce a una diversa mobilità (geografica, organizzativa, professionale) e al conseguente bisogno per i lavoratori di forme “trasparenti”, “leggibili” e “trasferibili” di riconoscimento delle proprie competenze. La progressiva flessibilizzazione del mercato del lavoro, infine, aumenta la richiesta di valutazione delle proprie competenze.

Negli ultimi anni la ricerca in ambito educativo è andata sviluppando un acceso dibattito sul ruolo che le abilità non cognitive svolgono nel processo educativo e (Cfr. in particolare Khine and Areepattamannil, 2016 e Stankov e Lee, 2014). Si ritiene infatti che i fattori non cognitivi e le abilità acquisite (skills) siano ugualmente o addirittura più importanti degli aspetti cognitivi che si attivano durante il processo educativo, e che queste abbiano un ruolo fondamentale nello sviluppo del potenziale occupazionale. La concezione di “non cognitivo” ha molte sfumature semantiche. Spesso tale nozione appare come associata a fattori specifici quali grinta, tenacia, curiosità, atteggiamenti, strategie di coping, motivazione, perseveranza. La fiducia è uno tra gli aspetti citati con maggiore frequenza nella letteratura di riferimento. Ma i fattori non cognitivi hanno molte sfaccettature e all’interno di questa categoria si trovano spesso riferimenti diretti alle *soft skills* e a tutte quelle caratteristiche personali che rientrano nel dominio affettivo.

Questo articolo presenta quanto emerso nell’ambito del Seminario *Dal riconoscimento alla certificazione delle competenze non formali e informali, tenutosi a Firenze, riflessioni emerse dal I gruppo di lavoro - Le competenze di base e le competenze trasversali. Riconoscimento e trasferibilità delle competenze nei diversi sistemi*. Dagli incontri sono scaturite molte suggestioni relative alle modalità di validazione delle competenze – il gruppo, molto omogeneo, era costituito in prevalenza da docenti e DS dei CPIA. Durante gli incontri i coordinatori del gruppo hanno scelto di affrontare il tema delle competenze trasversali, dialogando coi CPIA presenti, al fine di gettare le basi per una ricerca – ancora in essere – sulle dinamiche e i modelli utili per la validazione delle competenze in questo particolare tipo di scuola italiana. La definizione dalla quale muove questo articolo, è quella che si trova sul sito istituzionale del MIUR, secondo la quale le “Competenze trasversali” denominano “un vasto insieme di abilità della persona, implicate in numerosi tipi di compiti lavorativi, dai più elementari ai più complessi, ed esplicate in situazioni operative tra loro diverse. In altre parole, ci si riferisce ad abilità di carattere generale, a largo spettro, relative ai processi di pensiero e cognizione, alle modalità di comportamento nei contesti

sociali e di lavoro, alle modalità e capacità di riflettere e di usare strategie di apprendimento e di auto-correzione della condotta”(1).

Tali abilità connotano il modo di impostare e di regolare la personale esperienza di lavoro e vanno declinandosi, durante tutta la storia lavorativa della persona, rappresentando di fatto il percorso di costruzione dell’individuo. Rapportato al mondo dei CPIA, parallelamente al riconoscimento delle competenze formali, non formali e informali, quello della validazione delle competenze trasversali è stato accolto come un terreno sul quale confrontarsi. Dato il ruolo centrale del soggetto, “attore” della sua crescita formativa e professionale, sono stati presi in esame alcuni modelli relativi alle competenze:

- PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult (2)
- RICOV – Riconoscimento Competenze nel Volontariato (3)
- PerformanSe - Connecting Decision To Talent (4)

Nella successiva parte dell’articolo, verranno presentate le esperienze relative agli ultimi due modelli, dato che il PIAAC è di proprietà dell’OCSE e non è stato possibile svolgere una vera e propria attività di testing con tale strumento.

RICOV Riconoscimento Competenze del Volontariato – Una proposta operativa

La seconda esperienza di Riconoscimento delle Competenze (e non di Certificazione, si badi bene) è quella realizzata da CESVOT. Prendendo spunto da un lavoro pluriennale iniziato nel 2011 con il repertorio delle competenze del volontariato, funzionale al monitoraggio dei bisogni formativi, l’esperienza RICOV – Riconoscimento delle Competenze del Volontario – è andata avanti, con la sperimentazione e la messa a punto del metodo, impegnando il triennio 2015-2017.

Oggi RICOV è un servizio di Cesvot Toscana a regime, con oltre 100 riconoscimenti effettuati. Servizio che Cesvot confermerà in beneficio di tutti i volontari della Toscana e delle associazioni anche per l’anno 2019.

A partire da un lungo lavoro di proposta, verifica e impostazione del QLCV - Quadro Logico di Riferimento delle Competenze del Volontariato – il metodo RICOV prevede un repertorio di 7 competenze tipiche per 6 livelli di performance, con il risultato di una Matrice delle Competenze del Volontario (Griglia delle Competenze) a 42 descrittori.

Da notare che le competenze tipiche del volontariato riprendono le Competenze Trasversali e le Competenze delle Cittadinanza Attiva dei documenti europei o da questi derivati, nonché le Capacità di Azione della psicologia cognitiva. Si tratta in sostanza di *soft skills* che coprono tutto l’arco del saper essere e del saper fare del volontario – della persona quindi – riassunte in una griglia applicabile a ogni tipo di attività esercitata dal cittadino all’interno di una organizzazione di volontariato. Queste le sette competenze:

1. Cittadinanza attiva
2. Relazione (Comunicazione Interpersonale)
3. Lavoro di Gruppo, Saper Fare (Comunicazione Interna)
4. Analisi/Valutazione
5. Soluzione dei Problemi
6. Comunicazione esterna (Comunicazione di Marketing)

7. Organizzazione di attività pro-sociali.

I livelli di competenza, o descrittori di performance, sono, a loro volta, riferiti a 3 gruppi principali:

1. Addetto → Volontario giovane che sta imparando aiutato dal tutor-mentore.
2. Tecnico → Volontario maturo e autonomo, in grado di affrontare tutto ciò che concerne il proprio ruolo/attività
3. Responsabile → Volontario maturo con profilo di coordinatore, responsabile di attività e di risorse che fanno riferimento al sovra-individuale, all'organizzazione/associazione.

Quanto alla procedura di riconoscimento, questa si articola in 7 fasi.

1. Il Volontario presenta domanda di Riconoscimento.
2. Il Volontario fornisce i propri dati compilando un form e inviando il proprio curriculum.
3. La Segreteria Cesvot fissa un appuntamento con il Volontario per il Colloquio di Riconoscimento davanti alla Commissione.
4. La Commissione di Valutazione – formata da un Advisor e da un Responsabile Cesvot – sulla base dei dati forniti conduce con il Volontario un Colloquio di Riconoscimento, riscontrando i livelli di performance per ogni Competenza in riferimento a dati oggettivi e al racconto del volontario.
5. I materiali inviati dal Volontario e gli appunti del Colloquio di Riconoscimento sono archiviati nel Dossier del Volontario.
6. L'Advisor redige il documento finale di riconoscimento, dando luogo alla Sintesi delle Competenze del Volontario; un quadro sintetico di 2 pagine, contenente un grafico per livelli di competenza e una descrizione che riferisce le performance a esperienze e attività concretamente svolte dal volontario nel tempo.
7. Restituzione ai candidati della propria "Scheda di Sintesi delle Competenze del Volontario", documento formale vidimato da Cesvot e inviato per posta ordinaria, all'occorrenza da allegare al proprio curriculum.

I documenti necessari al riconoscimento sono solamente cinque, e formano il KIT RICOV:

1. Quadro di Riferimento delle Competenze del Volontario (QRCV) [1 pagina]
2. Guida al Riconoscimento [6 pagine]
3. Scheda di Rilevamento dati [2 pagine]
4. Scheda Osservazione Advisor [2 pagine]
5. Sintesi delle Competenze del Volontario [2 pagine].

Il metodo RICOV di Riconoscimento delle Competenze del Volontario è stato messo a punto cercando di soddisfare alcune parole d'ordine dalle quali esso ne dipende in efficacia: (a) Esaustività delle competenze oggetto di riconoscimento; (b) Descrizione chiara/puntuale/univoca delle medesime competenze e degli indicatori di performance; (c) Fondazione scientifica delle competenze e degli indicatori di performance; (d) SEMPLICITA'; (e) SOSTENIBILITA' di tempi e costi.

Gli ultimi due punti sono particolarmente importanti. Infatti, è la semplicità che rende qualsiasi metodo e procedura realmente democratici, applicabili cioè su vasta scala in maniera semplice diretta ed efficace. Quanto ai tempi, considerando le operazioni di

Segreteria necessarie alla gestione dei contatti, per effettuare un riconoscimento di competenze (compresa la redazione dei documenti in esito) sono necessarie – esattamente – 2,5 ore.

Importante ricordare qui che il metodo RICOV è stato messo a punto da un gruppo misto formato da esperti/funzionari di Cesvot Toscana e da consulenti esperti di Local-Global sas, piccola società dedita alla Ricerca, Consulenza, Valutazione, che vanta esperienza pluridecennale nelle questioni relative all'educazione.

Calendario dei Riconoscimenti. A seguito della positiva sperimentazione del modello RICOV effettuata nel 2017 come secondo step di convalida, nel 2018 il Servizio RICOV è stato istituzionalizzato e proposto da Cesvot Toscana a tutti i volontari delle associazioni toscane iscritte. Per l'anno 2018 sono state calendarizzate 2 sessioni di riconoscimento, nei mesi di luglio e ottobre, per un totale di 70 riconoscimenti.

Segreteria e Raccolta dati Volontari. Messo a punto il metodo e la procedura, a seguito della promozione del servizio effettuata da Cesvot sui propri canali istituzionali, sono state raccolte le iscrizioni sulla piattaforma "MyCesvot". Le iscrizioni sono giunte copiose fin dal mese di maggio, e la Segreteria ha iniziato a fissare le date per le sessioni di riconoscimento, per i Colloqui davanti alla Commissione. Un modulo online è stato predisposto per la raccolta dei dati anagrafici e di esperienza del volontario, cui è stato richiesto in aggiunta, unicamente, il proprio CV, che deve essere fornito al massimo una settimana prima della data fissata per il colloquio. Nel caso di mancato invio del CV o di compilazione della scheda di rilevazione nei tempi previsti, gli iscritti sono stati sollecitati mediante invio di promemoria sia per e-mail sia per sms. La raccolta dei CV e dei dati degli iscritti si è mostrato un mezzo efficace per consentire di effettuare i colloqui in maniera più snella ed efficiente. Il calendario dei colloqui della sessione di luglio è stato completato prevedendo 4 colloqui al giorno per 2 giorni alla settimana (martedì mattina dalle ore 9.00 alle 13.00 e mercoledì pomeriggio dalle ore 12.00 alle 16.00); ugualmente per la sessione di ottobre.

Gli iscritti al Riconoscimento RICOV. Hanno partecipato a questa prima sessione di riconoscimento delle competenze volontari provenienti da associazioni di tutte le province della Toscana, attive sia nei settori del sociale, sia in quello culturale, sportivo o ambientale, a dimostrazione di una risposta molto positiva di tutto il volontariato toscano al servizio. Un servizio utile per rendere coscienti i volontari circa le loro competenze, per fornire alla persona indicazioni di formazione ulteriore in campi specifici, per verificare cosa all'interno di un'associazione si sa fare meglio o peggio, e dove occorre migliorare. La sessione di riconoscimento di luglio 2018 ha visto la partecipazione di molti Presidenti, membri del Direttivo o Responsabili di associazioni, che hanno così avuto modo di conoscere e provare un servizio da estendere successivamente ai propri volontari.

I riconoscimenti. I colloqui di riconoscimento, condotti da un Advisor esperto Local-Global sas, alla presenza di un referente Cesvot, si sono svolti (presso la sede regionale di Cesvot a Firenze, nei giorni di martedì mattina e mercoledì pomeriggio del mese di luglio, per un totale di 9 giornate e 35 riconoscimenti effettuati; e nel mese di ottobre nei medesimi giorni, per un totale complessivo di circa 70 riconoscimenti. Ai partecipanti è stata consegnata una cartellina con il materiale di approfondimento: 1. Guida al metodo

RICOV; 2. Quadro di Riferimento delle Competenze del Volontario – Descrittori di performance; 3. Sintesi delle Competenze (esempio compilato); 4. Modello CV europeo arricchito dal Quadro di Sintesi delle Competenze del Volontario. Come previsto, i colloqui hanno avuto la durata media di un'ora; cui si aggiunge mezz'ora circa per le attività di segreteria, e un'altra ora per la redazione dei documenti in esito. I colloqui di riconoscimento, bene organizzati e snelli nella modalità, hanno visto poche defezioni e rinunce dovute a casi di forza maggiore. I volontari impossibilitati a partecipare sono stati prontamente sostituiti dalla segreteria.

Soddisfazione dei partecipanti. Successivamente al colloquio, è stato inviato ai partecipanti l'invito a compilare un breve questionario di soddisfazione mediante un modulo online. Al momento in cui si scrive, su di un totale di 52 riconoscimenti conclusi, i 43 che hanno compilato il Questionario di Soddisfazione hanno dichiarato un gradimento di 9,7/10.

Il metodo e la procedura RICOV di Riconoscimento delle Competenze del Volontario si sono rivelate significativamente efficaci per misurare in maniera semplice le *soft skills*.

Inoltre, cosa forse più importante, i volontari, i cittadini che ogni giorno operano in favore degli altri e della società producendo capitale sociale, legami e benessere, sono stati finalmente ascoltati, hanno raccontato la propria esperienza, sono stati valorizzati rispetto a ciò che sanno fare, ottenendo, per questa loro attitudine e disponibilità, una documentazione obiettiva delle competenze possedute. Il volontariato, quindi, si conferma un luogo di produzione di competenze preziose per l'individuo e la società. Lo spirito e il metodo che informano l'esperienza RICOV, peraltro, sembrano potersi applicare in altri campi importanti della formazione-lavoro, in vista di un riconoscimento verso tutto ciò che attiene al lifelong learning e che ha a che fare con le competenze del cittadino europeo.

PerformanSe – Connecting Decision To Talent

Altra esperienza emersa è quella effettuata dal CIF - Centro Italiano Femminile - di Livorno, con il patrocinio del CIF Regionale Toscana, che ha voluto sperimentare, nel settore del volontariato, una metodologia proveniente dal mondo del lavoro centrata anch'essa sulle competenze trasversali. La metodologia utilizzata si basa sullo studio dei comportamenti dal punto di vista dinamico, essendo la persona considerata come un sistema complesso in interazione permanente con il suo contesto. Lo strumento si avvale di un report narrativo ricco e accurato, comprensibile e socializzabile col soggetto che diventa attore del proprio sviluppo.

Il questionario proposto per la rilevazione delle Competenze Trasversali viene somministrato online ed è disponibile in 23 lingue, su un campione di 250,000 questionari erogati per anno. Lo strumento operativo si sviluppa nei seguenti step:

- Questionario di autovalutazione, composto da 70 domande a scelta multipla;
- Report personalizzato;
- Colloquio di restituzione quale fulcro della procedura di valutazione che si sviluppa in sei capitoli e si sintetizza nella consapevolezza dei propri punti di forza e i propri punti di vigilanza relativamente alle competenze trasversali e al proprio potenziale.

La metodologia è andata affermandosi a livello internazionale attraverso un network di 25 partner, distribuito in 17 nazioni e 5 continenti, avvalendosi di un Team Multiculturale. Il CIF di Livorno ha posto in essere il modello in diversi contesti del Terzo Settore, nelle imprese, nella scuola e la progettazione, concertata con i diversi attori, ha prodotto risultati interessanti e condivisi, restituendo inoltre prodotti di ricerca. Molto apprezzata è stata la possibilità di utilizzare uno strumento altamente sofisticato e professionale a titolo gratuito, in settori dove l'applicazione di tali strumenti è difficoltosa per i costi che spesso risultano "proibitivi" per una scuola.

Questo strumento è stato utilizzato per cartografare le competenze collettive e ha permesso di studiare e visualizzare le caratteristiche della popolazione di un gruppo di studenti di un Istituto Scolastico di Secondo Grado "Vespucci Colombo" di Livorno, prendendo in esame una Classe 5° di Indirizzo "Relazioni Internazionali per il Marketing". All'interno dell'Istituto abbiamo avuto come riferimento la docente Monica dal Monte, abilitata allo strumento, che ha curato l'intera organizzazione interna e ha partecipato attivamente alla somministrazione e restituzione, mentre per l'associazione l'organizzazione è stata a carico delle volontarie Immacolata Abbatiello, Isabella Giannuzzi, Laura Masi. Siamo così andati ad evidenziare il tasso di copertura e le criticità rispetto alle attese e agli obiettivi, in considerazione degli indicatori di Competenze Trasversali estrapolati. In relazione al percorso di studio scelto sono state individuate 5 competenze trasversali per implementare le competenze tecniche acquisite durante il percorso di formazione formale, quale valore aggiunto, tenendo presente il Dizionario delle competenze completo di 54 indicatori è suddiviso in cinque Macro-Competenze.

	Perf Talent Report del Referenziale Indicatori e Descrittori di Competenze Trasversali
Competenze Realizzative	
Valutare le Situazioni	Capacità di analizzare le situazioni con rapidità e di agire di conseguenza al fine di raggiungere dei risultati
Competenze Relazionali	
Comunicare	Capacità di esprimersi e confrontarsi con gli altri in maniera chiara favorendo lo scambio di idee ed opinioni
Feedback	Capacità di comunicare le proprie opinioni e di condividere le informazioni ascoltando i pareri altrui e sollecitandoli se necessario
Risorse Personali	
Gestione dell'Incertezza	Capacità di accettare l'incertezza e osare agire in situazioni complesse e dai contorni poco chiari
Resilienza	Capacità di riorganizzare le proprie risorse per far fronte alle difficoltà mantenendo un atteggiamento proattivo anche nel lungo periodo

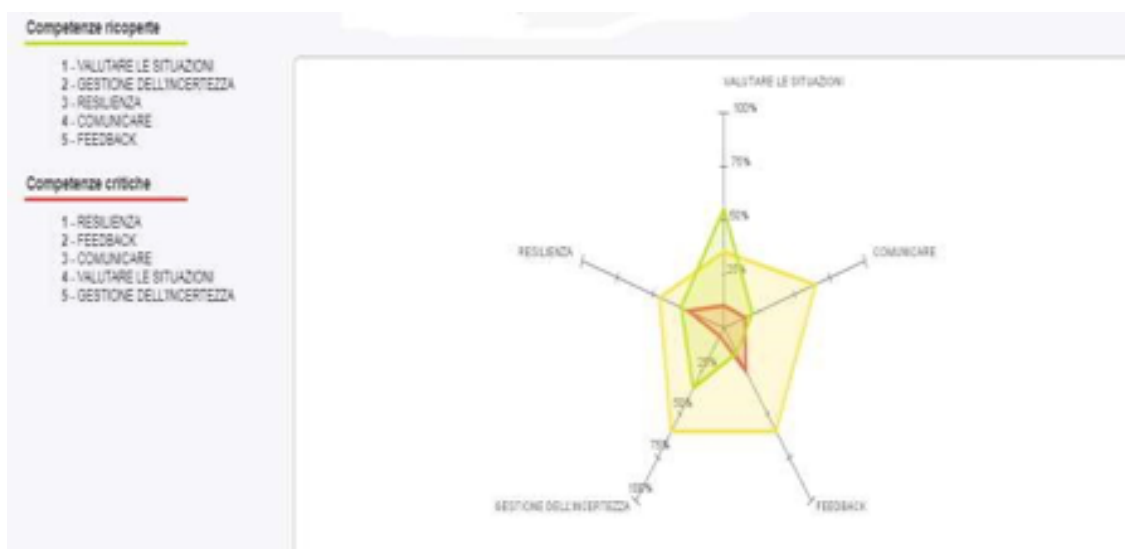
TAB. 1 – INDICATORI E DESCRITTORI PERFORMANCE

L'obiettivo generale è stato quello di realizzare la mappatura delle competenze degli studenti in uscita dal percorso di studi e mettere in evidenza i punti di forza e i punti di vigilanza del gruppo classe oltre che quelli individuali sui quali investire. Mediante l'utilizzo dello strumento proposto basato su 10 dimensioni sono state prese in esame tre macro sfere: la Sfera Relazionale, la Sfera del Lavoro e la Sfera Motivazionale. Gli step del progetto e le fasi di realizzazione del lavoro si sono realizzati attraverso l'invio on-line del questionario ad ogni studente e, successivamente, sostenendo i colloqui individuali nei quali si è svolta la restituzione personalizzata del proprio Bilancio di Competenze.

Il Radar: dalla mappatura realizzata si osserva come l'intero gruppo venga posizionato in uno dei tre livelli di copertura per ciascun indicatore delle 5 competenze chiave esaminate:

- livello rosso corrispondente all'area meno favorevole, la zona critica, al di sotto delle attese;
- livello arancio corrispondente all'area accettabile, non completamente rispondente alle aspettative;
- livello verde corrispondente all'area auspicabile, rispondente perfettamente alle aspettative.

La barra di progressione consente di fissare le soglie di questi tre livelli e di suddividere l'intero campione osservato in tre gruppi per ciascun indicatore.

**FIG. 1 - RADAR**

La scheda prodotta ci ha permesso di visualizzare la distribuzione degli studenti per ciascun livello di ogni indicatore. Inoltre possiamo vedere quali competenze sono coperte in maniera predominante o, al contrario, quali sono assenti. Per quanto riguarda le competenze coperte si hanno, nell'ordine: Valutare le situazioni, Gestione dell'incertezza, Resilienza, Comunicare e Feedback. Per quanto riguarda le competenze critiche si evidenziano: Resilienza, Feedback, Comunicare, Valutare le situazioni, Gestione dell'incertezza.

La Spatial Map: ci ha permesso di visualizzare i sottogruppi suddivisi per somiglianza e il posizionamento di questi sottogruppi rispetto alle loro coperture globali per tutti gli indicatori.

Gli studenti vengono posizionati sulla mappa con un colore che va dal rosso al verde passando per l'arancio e il giallo. Si distinguono 5 livelli diversi di tasso di copertura globale che posizionano le percentuali del tasso di copertura globale in incrementi del 20%.

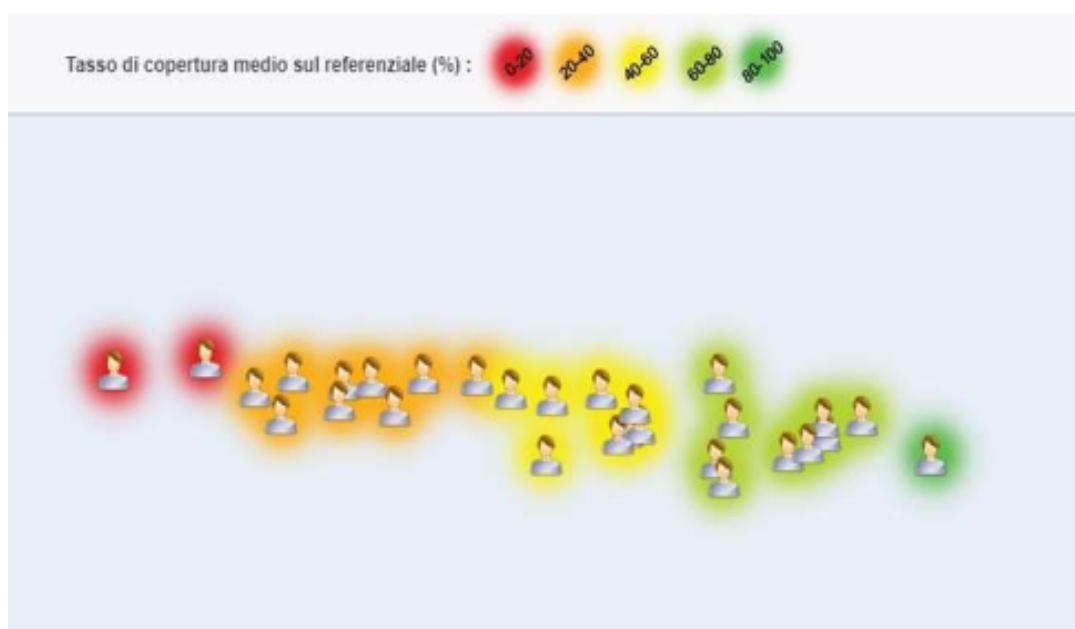


FIG. 2 - SPATIAL MAP - COMUNICARE E FEEDBACK

Ad esempio, qui sopra viene evidenziata la Spatial Map di un solo livello di competenze "Relazionali", prendendo in esame la competenza "Comunicare e Feedback" della distribuzione dei 20 studenti coinvolti.

La Mosaic Map: nella mappatura che segue possiamo visualizzare i tassi di copertura di ciascun studente del campione per ciascun indicatore, colorati a seconda del livello: rosso/critico, arancio/accettabile, verde/auspicabile. Nel rispetto della privacy i nominativi sono stati tolti, rimangono evidenziati i risultati degli studenti coinvolti in ogni singola riga. Dalla seconda tabella sono evidenti le differenze di competenza degli studenti raccolti in funzione della loro copertura rispetto agli indicatori utilizzati.

VALUTARE LE SITUAZIONI	COMUNICARE	FEEDBACK	GESTIONE DELL'INCERTEZZA	RESILIENZA
40	36	56	34	8
86	89	73	91	64
70	28	44	40	21
40	42	60	33	54
74	69	38	90	90
84	59	56	57	72
80	44	26	75	74
60	25	24	34	29
85	79	52	94	96
74	56	56	62	74
38	35	35	29	35
17	18	8	34	70
72	61	55	61	43
68	56	61	53	26
13	32	23	61	81
79	77	72	72	59
56	42	50	44	26
77	68	74	70	55
59	43	29	51	56
85	78	60	89	61

FIG. 3 - MOSAIC MAP

VA	CO	FE	GE	RE
86	89	73	91	64
40	42	60	33	54
74	69	38	90	90
84	59	56	57	72
85	79	52	94	96
74	56	56	62	74
72	61	55	61	43
79	77	72	72	59
77	68	74	70	55
85	78	60	89	61
40	36	56	34	8
80	44	26	75	74
38	35	35	29	35
68	56	61	53	26
56	42	50	44	26
59	43	29	51	56
70	28	44	40	21
13	32	23	61	81
60	25	24	34	29
17	18	8	34	70

FIG. 4 - MOSAIC MAP DIFFERENZIATA PER LIVELLI

Le dimensioni: il sistema ha permesso di evidenziare la distribuzione per dimensioni dando due livelli di informazione:

1. Le barre verticali in fondo ai grafici mostrano le proporzioni del campione sulle tre aree.
2. L'area rossa corrisponde a uno score inferiore a 30, l'area arancione corrisponde a uno score compreso tra 30 e 70 e l'area verde corrisponde a uno score superiore a 70.
3. Le dieci barre verticali in primo piano (quelle grigie) mostrano la distribuzione dei punteggi degli studenti del campione per ciascuna dimensione.

Il percorso si è avvalso di una metodologia strutturata e tecnologica coinvolgendo l'intera classe in un periodo di circa 3 mesi (febbraio-aprile 2018): ogni studente si è sottoposto a un colloquio individuale con uno fra i 7 operatori coinvolti e abilitati

all'utilizzo della metodologia PerformanSe (Valentina Balleri, Iljā Barsanti, Luca Bigicchi, Monica Dal Monte, Edward Domagala, Ombretta Lazzereschi, Katia Orlandi, Dario Pappalardo). L'iniziale diffidenza si è poi trasformata in un clima piacevole e collaborativo da parte di tutti. Di particolare rilevanza è stato il feedback avuto durante lo svolgimento del processo inerente l'apprezzamento da parte del gruppo dei docenti. Un altro aspetto di estrema importanza è stato il gradimento espresso dagli studenti, in particolar modo da quelli che mostravano una maggiore resistenza iniziale, pervenuto attraverso i numerosi commenti positivi da parte degli studenti stessi, oltre che dai docenti che si sono occupati dell'organizzazione interna. Particolarmente apprezzato è stato il colloquio individuale di Bilancio di Competenze al quale si sono sottoposti tutti gli studenti che hanno compilato il questionario on-line. Gli stessi ci hanno ringraziato e sono rimasti piacevolmente colpiti dai risultati emersi che ritenevano di utilità ai fini di una maggiore conoscenza delle proprie future competenze professionali. In sintesi, nei commenti raccolti in forma anonima, troviamo ricorrente la frase "Finalmente qualcosa che parla di me".

Conclusioni

In generale, possiamo sintetizzare l'esperienza del lavoro di gruppo sostenendo che ciò che è emerso con più forza è la necessità di utilizzare strumenti che siano facilmente trasferibili nei vari contesti di semplice applicazione e utilizzino un linguaggio comune. È centrale infatti – in questa fase di stabilizzazione delle realtà dei CPIA – individuare l'anello di congiunzione tra i vari sistemi che ruotano attorno ai processi formativi e di orientamento al lavoro, al fine di rendere possibile il trasferimento delle competenze acquisite.

Note

- (1) http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/allegati/comp_trasversali.pdf
- (2) Strumento ideato da OCSE per la rilevazione di informazioni sulle competenze fondamentali degli adulti – lettura, abilità logico-matematiche, e competenze collegate alle tecnologie dell'informazione e comunicazione)
- (3) Strumento realizzato da Cesvot per la messa in trasparenza delle performance nel Volontariato mediante una matrice "Griglia di Competenze" che prevede un repertorio di 7 competenze tipiche e 6 livelli di performance.
- (4) Strumento ideato dalla Società PerformanSe in collaborazione con Partners Universitari, per la valutazione e sviluppo delle competenze in ambito professionale.

Bibliografia

- AERA, APA, & NCME. (1999). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: AERA
- Borri M., Calzone S. (2017). Una nuova età per l'istruzione degli adulti. Autonomia e personalizzazione del percorso formativo, *Società e Comunicazione*, 1: pp. 32-35.
- Cohen, J. (1960), A Coefficient of Agreement for Nominal Scales, *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. doi:10.1177/001316446002000104
- Congard, A. et al. (2012). Désirabilité sociale et mesure de la personnalité : les dimensions les plus affectées par ce phénomène, *Psychologie Française*, Elsevier Masson, , 57 (3), pp.193 - 204.
- Fleiss, J.L., (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters, *Psychological Bulletin*, Vol 76(5), Nov 1971, 378-382. doi: 10.1037/h0031619
- Gordon, L.V. (1992). *Manuel du Sosie*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Guilford, J.P., & Zimmerman, W.S. (1959). *Manuel de l'inventaire de temperament*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Juhel, J., & Rouxel, G. (2005). Effets du contexte d'évaluation sur les composantes de la désirabilité sociale, *Psychologie du Travail et des Organisations*, 11, 59-68.
- Khine M.S., Areepattamannil S. (2016). *Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data, *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand-Reinhold.
- McClelland, D. (1965). Toward a theory of motive acquisition, *American Psychologist*, 20(5), 321-333.
- McCrae, Robert R., & Costa, Paul T. (1983). Social desirability scales: More substance than style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol 51(6), Dec 1983, 882-888. doi: 10.1037/0022-006X.51.6.882
- McCrae, Robert R., Kurtz, John E., Yamagata, S., & Terracciano, A., (2011). Internal consistency, retest reliability, and their implications for personality scale validity. *Personality and Social Psychology Review*; 15(1): 28-50. doi:10.1177/1088868310366253.
- Murray, H.A., & Others (1938). *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. New York: Oxford University Press.
- Rigby, A. S. (2000). Statistical methods in epidemiology. V. Towards an understanding of the kappa coefficient. *Disability and Rehabilitation*, 22(8), 339-344.
- Rolland, J.-P. (2004). *L'évaluation de la personnalité. Le modèle en cinq facteurs*. Bruxelles: Mardaga
- Stankov, L., & Lee, J. (2014), Quest for the best non-cognitive predictor of academic achievement. *Educational Psychology*, 34(1), 1-8
- Tinsley, H. E., & Weiss, D. J. (1975). Interrater reliability and agreement of subjective judgments. *Journal of Counseling Psychology*, 22(4), 358-376. doi:10.1037/h0076640
- Tombaugh, T.N. (2004), Test-retest reliable coefficients and 5-year change scores for the MMSE and 3MS, *Archives of Clinical Neuropsychology* ELSEVIER 20 (2005) 485-503

Tournois, J., Mesnil, F., & Kop, J.-L. (2000). Autoduperie et hétéroduperie : n instrument de mesure de la désirabilité sociale, *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 50, 219-232

Watzlawick, P.J., HelmickBeavin, J., Jackson, D.D. (1972). *Une logique de la communication*, Paris: Seuil.

Competenze non formali e informali: quale roadmap per l'Adult Education in Italia?

Non-formal and informal skills: which roadmap for adult education in Italy?

Matteo Borri, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

Samuele Calzone, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

ABSTRACT ITALIANO

Viene proposta una riflessione sulle competenze non formali e informali relativamente al panorama dell'istruzione degli adulti in Italia. L'articolo mette in dialogo la realtà dei CPIA col dibattito scientifico internazionale.

ENGLISH ABSTRACT

Non-formal and informal skills are analyzed, regarding to the adult education's scenario in Italy. This paper puts the reality of the CPIA in dialogue with the international scientific debate.

Starting with the EU guidelines and the OECD publication *Learning for all ages*, the education and training policy for the twenty-first century identified Lifelong Learning as a prior opportunity to ensure personal development, social cohesion and economic growth. Starting from the Montreal Unesco Congress (1960) and later by the Edgar Faure Report *Learning to Be* (Faure, 1972) education had been conceived rather "as an existential continuum, the duration of which is identified with the same lifespan".

Several Community documents – such as the EU communication *Making a European Area of Lifelong Learning* (2001), the resolution of the European Union on a renewed European agenda for adult learning (2011) as well as the Europe 2020 Strategy – recognize lifelong learning and its skills development as key elements to support individual and community empowerment strategies and promote the welfare and democracy. These documents emphasize the importance of learning throughout life, in order to increase the competitiveness and employment prospects, but also to promote social inclusion, active citizenship and personal development.

Adult education is becoming more and more crucial, related to the increase of ageing across Europe as well as to the need for new job opportunities. As knowledge changes rapidly, the same happens to the educational models: what was appropriate for fewer technological societies is no longer relevant to contemporary society. That is the challenge Adult Education brings within itself. Italy has radically changed its approach to this topic, with a new policy. CPIA (Local Centers for Adult Education) came into light as the result

of over a decade of experimentation. The well-known question of how adults learn has occupied the attention of scholars and practitioners since the early 1990s. The new appro-

-ach to distance learning is defying the one-way self-directed adults' learning courses. This paper will propose some considerations about the strict relationship that occurs between individual learning and the validation of non-formal and informal skills in the Italian educational framework.

The reorganization of education and training pathways of adults has been promoted by the Presidential Decree 263/12, and supported by Laws 92/2012 and Law 107/2016. And it is an important change, as it establishes that CPIAs are new school centered on lifelong learning personalization. This tailored learning will be the result of a path that has to be acquired through several steps:

- The development of learning in a formal, non-formal, or informal context (life-wide learning);
- The promotion of flexible learning pathways for adults (lifelong learning);
- The continuity between the different levels of education in order to promote educational success and the achievement of qualifications and/or certifications required for education.

The reorganization calls in question the teaching methodologies to adulthood and suggests, by using the Internet, and more generally ICTs, to promote distance learning to develop new digital skills.

CPIA became known as a very new scenery for adult education. They focus on the needs and coordination of training rooted in the territory. The purpose of these centers is to ensure the literacy of Italian citizens and the Italian language teaching to foreign citizens as well as to organize courses for the achievement of middle school success and general education courses. The entire learning model spins around the certification and acquisition of competencies. These innovations are in line with the recommendations of the already cited Agenda for Adult Learning (2011):

4. Making lifelong learning and mobility a reality: Stimulate demand and supply; motivate adult learners; workplace learning; flexible learning; validate informal and formal learning.
5. Improving the quality and efficiency of education and training: Quality assurance; training educators; transparent and viable funding mechanisms; effective linkage to labour market needs; strong stakeholder collaboration.
6. Promoting equity, social cohesion and active citizenship through adult learning: Improve skills in numeracy, literacy, and digital skills; improve inclusive access to adult learning in both disadvantaged groups (poverty, ethnicity, etc.) and those in specific circumstances such as hospitals or prisons; encourage active learning by older adults.
7. Enhancing the creativity and innovation of adults and their learning environments: Traversal skills and competencies; involving cultural organizations; using ICT; collection by MS of comparable evidence at national, regional and local levels.
8. Improving the knowledge based on adult learning and monitoring the adult-learning sector: Analysis and communication of the Adult Education Survey (AES), the Continuing Vocational Training Survey (CVTS) and the Programme for the

International Assessment of Adult Competencies (PIAAC); Monitoring of adult learning policies as part of the ET 2020 monitoring process.

A specific commission heads all learning activities, chaired by the CPIA Headmaster and composed of teachers identified by the criteria defined in the Network Agreement. The agreement establishes, among other things, the operating modes, the composition — also with regard to the expertise of the members — as well as the functions, the organizational methods and the various forms of communication and cooperation with the governing bodies of educational institutions that have signed the agreement, each one in accordance with their peculiar skills. It may be assisted by experts and/or linguistic mediators (foreign students) or by external experts from the business world, the scientific and technological research, and the third sector

For continuity of monitoring, evaluation and control, every three years the monitoring of the learning path process can propose changes. While recognition presupposes the search and identification of prior learning, according to a re-entry project in school/training of adults, the recognition of prior learning can be accomplished through documentation and procedures such as the financial statements of skills and/or skills portfolio. Validation is the confirmation by a competent body that the learning outcomes (knowledge, skills and/or competencies) acquired by an individual in a formal, non-formal or informal setting have been assessed against predefined criteria and are compliant with the requirements of a validation standard. Certification can be considered as the process of issuing a certificate, diploma or title formally attesting that a set of learning outcomes (knowledge, know-how, skills and/or competencies) acquired by an individual have been assessed and validated by a competent body against a predefined standard.” Thus, recognition could lead to a formal recognition resulting in the process of granting official status to skills and competencies either through certificates and diploma, or a Social recognition: the acknowledgement of the value of skills and/or competencies by economic and social stakeholders” (Žagar & Kelava, 2014, p. 218)

Following the indications of authors such as Caffarella, Merriam and White (2001), we should provide a definition of the profile for the test, as the issue of personalizing learning has identified two requirements:

1. the aims and educational objectives must be designed considering the development of the person,
2. taking into account the elements that distinguish each individual (creativity, difference, originality, freedom, autonomy, socialization, communication).

From an educational point of view, to customize means to organize activities for the personal learning path of each student, to who belongs the responsibility of knowledge. The learner is able to rework, create, discover. In this sense, teaching is equivalent to drive toward autonomy and supervise the activities of the student.

Many kinds of research on adult education consider almost exclusive the knowledge-cognitive aspect of learning; the model proposed by Illeris also includes the emotional and social dimensions: cognitive and emotional processes within the student allow regaining or building new knowledge and skills. The social dimension consists of an external process that takes into account the contribution of the community.

But what about the major differences between Adult and Lifelong Learning in Italy? This question has still to be cleared, in order to fill the gap between the social perceptions of the misunderstandings that took place in the learning community. School education for adults' is limited, only refers to educational activities aimed at the acquisition of a qualification. Since 2015 CPIAs represent a new system of adult education, referred to autonomous education institutions organized in local networks. Having the same degree of autonomy as mainstream schools, their courses are open to people aged 16 to 70, providing programs from initial education to compulsory education, as well as language courses for immigrants. All courses provided by CPIAs have a flexible organization, allowing for personalized study paths and the recognition of prior learning. Students can take up to 20% of the total required tuition time via distance learning.

The CPIA's training environment is therefore organized on the basis of the educational profile of the skills possessed by the student: in this way, autonomy is guaranteed. The environment also promotes non-formal or informal competencies gained in other contexts. The teacher has an accompanying role to the training that remains, however, individual.

Two are the peculiar characteristics of the model, considering adults as students:

- adults self-manage themselves and therefore need greater training flexibility;
- adults take on the responsibility of decision-making and therefore are able to negotiate/share/identify together with the teacher the educational goals they want to achieve.

Conclusions

Reflecting on the context in which lifelong learning policies and practices are organized in Europe means nowadays to reinterpret the core content of the messages that are conveyed by the European Commission in the *Memorandum for Lifelong Learning*. Still considered the most important policy document in the area, which after a decade from its publication remains the vehicle for all current developments in lifelong learning in Europe (see Zarifis and Gravani, 2014). The concerns in lifelong learning are often associated with individuals being able to engage in learning about cultural and social topics and practices that they had not so far. In addition, how can this learning be assessed and certified? In contrast with Halttunen, Koivisto & Billett (2014) who state that learning and competency remain without recognition and certification while this has to be particularly helpful for individuals seeking to sustain their employability or to extend their work into new occupations or workplaces, INDIRE's research is actually trying to fill this gap. The synergy of formal and informal learning in the dynamic construction of a lifelong learner's Personal Learning Environments (PLEs) has been explored, moving from the assumption that the majority of learning in adult systems occurs outside traditional learning formats (see Leone, 2013).

The issue of validation of non-formal and informal skills is a fragile terrain, still full of aftershocks. This is indeed one of the central elements of the reorganization of CPIAs in Italy. The new adult education system foresees that the educational paths are organized in such a way as to allow the personalization of the paths on the basis of an individual training pact, defined through recognition of the knowledge and formal, non-formal and

informal skills. The enhancement of the cultural and professional heritage of the individual, starting from the reconstruction of his individual history that constitutes the innovative element of the adult education system, places the recognition of credits like the central issue for the CPIA (the training agreement can provide an exemption for the study of some discipline.). This activity is considered, in fact, as one of the distinctive elements of Presidential Decree 263/2012, since the adult user who belongs to the CPIA is mobile and therefore it becomes necessary to ensure that credits are recognized in order to certify the acquired skills and make them expendable in the world of work. In the last 10 years, one of the most interesting and surprising results for both education and learning has been the attempt to propose a unified context shared by the educational policies of the European Union.

Therefore, the memorandum can be considered the key document of the Lisbon Strategy, aimed primarily at promoting a "global lifelong learning strategy". As lifelong learning activities aim at improving knowledge, skills and competencies within the personal, civic and social context in an employment perspective, the Memorandum distinguishes three types of learning: formal learning, non-formal learning and informal learning. The memorandum also states that the main objectives of this policy can be traced back to six key messages. The expected purpose of these messages was to turn Europe into the most competitive society by 2010. The six key messages were:

1. new basic skills for everyone;
2. greater investment in human resources;
3. innovation in teaching and learning;
4. enhance learning;
5. a guide to rethinking and advice;
6. bring learning closer to home.

Therefore, lifelong learning has a strong link to the labour market. In fact, the notion of Lifelong Learning commonly used in our context derives from European employment strategies. Lifelong learning, as defined by EU documents, seeks to achieve two main objectives: "promoting active citizenship and employability." The objectives that the European Union is trying to achieve with these policies are:

- reduce the lack of manpower, increasing the levels of skill in the workforce;
- tackle the problem of the high number of students leaving school by offering them a second chance to obtain a qualification;
- reduce the problem of poverty by promoting social integration;
- increase the integration of migrants in society and in the labour market;
- increase participation in the Lifelong Learning process.

The Council Resolution of 27 June 2002 on Lifelong Learning shows us that the main objective of European policies is to pursue a comprehensive strategy for education, making lifelong learning in Europe effective and active. And these themes also emerge from the work of Evans et alii, (2016). Most adult learning is therefore experienced informally, through daily interactions between people in their daily lives. This idea is underlined by Knowles who shows that adult learning is declined in everyday life. Adults acquire skills that enable them to cope with the many problems they face in everyday life.

This knowledge can be implemented in daily routines. They are often based on tacit knowledge. One of the first attempts to reflect and systematize informal education had been Knowles' 1950 work. He emphasized how adults learn best in informal, comfortable and flexible settings. These hypotheses are reflected in further reflections on the informal learning of Livingstone (1999 & 2001) and Schugurensky (2000).

It is precisely the CPIA's offer a valid answer to the questions raised by the debate on informal learning. The most important problem that emerges is, therefore, that of accumulating, through personalized learning, skills that allow people to be competitive in the labour market. Regarding these skills, indicated in the first key message — new basic skills for all — it is important to note how in the current scientific debate, they are still directed towards a type of knowledge that mainly favours ICT. The idea of making learning more "close to home" means enhancing informal learning, but the danger remains that this new assessment of informal learning may conflict with the school learning system (Evans et alii, 2016). The literature on adult education has a long history behind it. Although it has been present since the 1920s, it has been substantially increased since the late 1980s, as we can see from the number of specific publications and a comprehensive systematic review of all topics related to adult education is still lacking.

References

- Caffarella R., Merriam S., Baumgartner L., (2001), *Learning in adulthood*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Evans R., Kurantowicz E., Lucio-Villegas E. (eds.), (2016), *Researching and Transforming Adult Learning and Communities. The Local-Global Context*, Boston: SensePublishers.
- Faure E., (1972), *Learning to Be*, Paris: Unesco.
- Halttunen T., Koivisto M., Billett M. (eds.), (2014), *Promoting, Assessing, Recognizing and Certifying Lifelong Learning: International Perspectives and Practices*, Heidelberg: Springer Netherlands.
- Illeris K. (1998), *Adult Education in a Transforming Society*, Copenhagen: Roskilde University Press.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo sintetizza il lavoro svolto nel gruppo di lavoro n. 3, incentrato sul tema e su casistiche di "riconoscimento delle competenze". Il confronto interno si è avvalso del patrimonio di buone pratiche e strumenti utilizzati dai partecipanti e fruibili nei diversi sistemi formativi e del lavoro, mettendo in evidenza la disomogeneità delle pratiche e dei livelli di conoscenza, a fronte dell'esistenza delle condizioni sia operative, che normative per agire in una prospettiva di sistema. Decisivi, in tale ottica, la funzione degli standard introdotti dal D.Lgs. n. 13/2013 per il sistema nazionale di certificazione delle competenze e il ruolo di cerniera dell'*Atlante del lavoro*, riferimento per la correlazione di tutte le "qualificazioni", nonché utile strumento per i processi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze in capo a diversi Soggetti e Servizi

ENGLISH ABSTRACT

This paper summarises the work done inside the workshop n. 3, focused on concrete examples and reports of the so called "Recognition Of The Competences." During the debate, different approaches and instruments, already been used by some of the participants, were analysed and compared. The results showed a lack of homogeneity and different levels of acquired knowledge. However, there are already operating conditions and a legal and regulatory framework to put in place a common management of the system that will allow homogeneity. The existing standards introduced with the D.Lgs n. 13/2013 play a decisive role together with the pivotal role of the "Atlante del lavoro" - a reference point to correlate all the qualifications and useful instruments in the identification, validation and certification of competences related to the different subjects and service providers.

- Illeris K. (2002), *Three dimension of learning*, Leicester: Roskilde University Press.
- Knowles M.S., Holton E.F. III, Swanson R.A. (2008), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano: Franco Angeli.
- Knowles, M. S., 1950, *Informal Adult Education*, New York: Association Press.
- Leone S., (2013), *Characterisation of a Personal Learning Environment as a Lifelong Learning Tool*, New York: Springer-Verlag.
- Livingstone D. W., (1999), Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices, *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2).
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' informal learning: Definitions, finds, gaps, and future research*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Schugurensky, D., 2000, *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*, Toronto: University of Toronto, Centre for the Study of Education and Work.

White P. (2013), Modelling the 'learning divide': predicting participation in adult learning and future learning intentions 2002 to 2010, *British Educational Research Journal*, 38, 2013, (1): pp. 153–175.

Žagar I. Ž., Kelava P., (eds.), *From Formal to Non-Formal Education, Learning and Knowledge*, Cambridge: Cambridge University Press.

Zarifis G. K., Gravani M. N., (eds.), (2014), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': A Critical Response*, Heidelberg: Springer Netherlands.

Oltre l'autoreferenzialità', verso un sistema nazionale di certificazione delle competenze.

Beyond self-referentiality, towards a national system of certification of the competences.

Roberto Vicini, Officina delle competenze

Le competenze ponte tra istruzione, formazione e lavoro: impostazione e sintesi del lavoro sviluppato nel gruppo di lavoro n. 3

Il Gruppo n. 3 del Seminario ha avuto ad oggetto il tema delle “competenze come ponte tra istruzione, formazione e lavoro”. Il confronto ha voluto svilupparsi su di un terreno di concretezza, assumendo come punto di partenza non la comparazione o esposizione di teorie, bensì la presa d'atto circa il fatto:

- che le “competenze” oggi costituiscono il terreno linguistico-descrittivo del patrimonio di apprendimenti della persona (del suo “capitale”) che permette il dialogo e il passaggio reciproco tra i diversi sistemi, passaggio ineluttabile, in quanto la persona – lungo l'arco della propria vita – deve continuamente riattraversarli;
- che conseguentemente tali sistemi non possono più essere autoreferenziali o concepirsi come esclusivi;

- che l'oggetto "competenza" occupa una posizione centrale e rende possibile diversi processi, corrispondenti a fasi della vita ed a specifiche azioni, in carico a molteplici servizi.

Naturalmente per poter essere riconosciuta e trasferita, come una sorta di moneta, la competenza deve avere "valore", socialmente riconosciuto. E il suo possesso deve essere credibile e affidabile, ossia "certo". Non deve insomma essere inflazionata. Per questo serve un sistema che definisca i presupposti (in termini di standard minimi) e ne garantisca la "certificazione".

Prima delle sessioni di lavoro a tutti i partecipanti è stata inviata una selezione ragionata degli aspetti normativi e regolamentari in materia ed è stata effettuata una raccolta degli strumenti da loro elaborati o in utilizzo. E' stata altresì data l'indicazione di visionare l'Atlante del lavoro e delle qualificazioni, consultando il materiale informativo e divulgativo presente sul sito di INAPP e si è identificato l'oggetto specifico di approfondimento e confronto, relativamente al "riconoscimento delle competenze", sia per la sua trasversalità e implicazione nelle diverse attività e servizi, sia perché comprensivo delle azioni (di individuazione / identificazione e valutazione / validazione) propedeutiche alla certificazione.

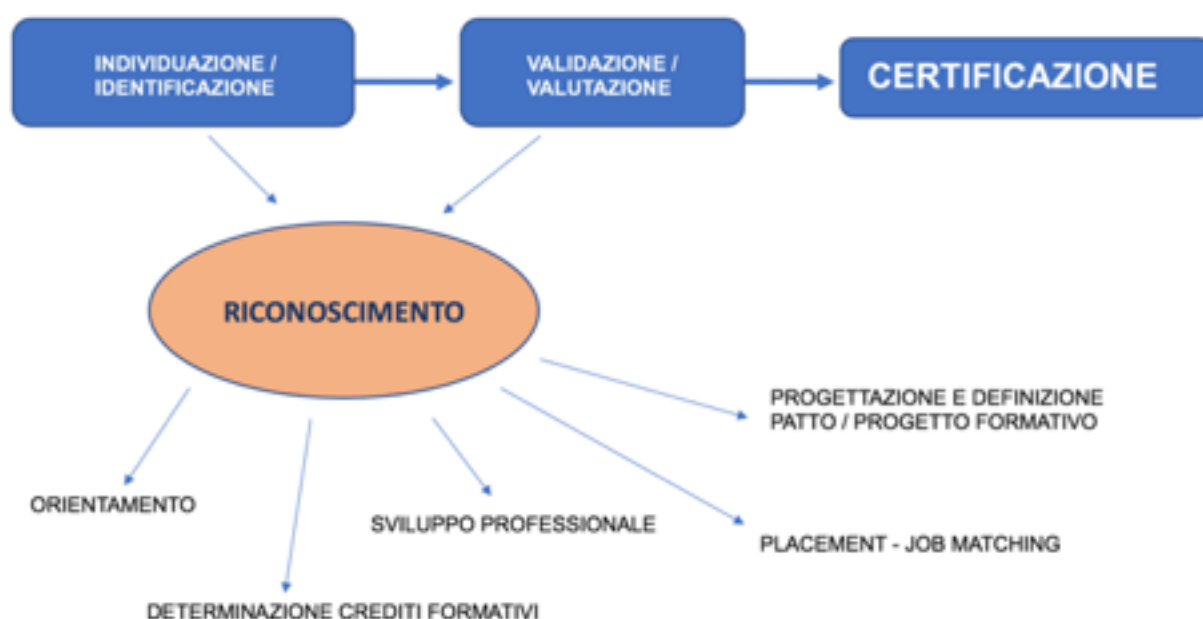


FIG. 1 - OGGETTO DI APPROFONDIMENTO E CONFRONTO DEL GRUPPO DI LAVORO

Queste le fasi di lavoro in presenza:

- ricostruzione ragionata e confronto sul quadro normativo a livello regionale e nazionale, con chiarimento dei termini e dei vincoli e opportunità in esso presenti;
- confronto sulle buone prassi e problematicità più significative incontrate dai partecipanti nei diversi contesti;

C. esercizio sulle piattaforme in primis dell'Atlante del lavoro(<http://atlantelavoro.inapp.org>), quindi dei Repertori delle qualificazioni regionali, in particolare di Toscana (<http://www.regione.toscana.it/-/repertorio-regionale-delle-figure-professionali>) per profili di competenza connessi ad Aree di Attività e - anche per le Schede delle Situazioni Tipo (SST) - del FVG(<http://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/formazione-lavoro/formazione/FOGLIA15/>), di ISFOL(http://www.isfol.it/temi/Lavoro_professioni/copy_of_progetti/orientamento-al-lavoro) per le schede colloquio e i questionari servizi di orientamento, di INVALSI (http://www.invalsi.it/invalsi/rn/ricreare.php?page=ricreare_it_05) per l'impianto metodologico per il riconoscimento dei crediti, valutazione e "prove tipo";

D. individuazione di casistiche su cui sviluppare un esercizio collettivo;

E. analisi dei casi e simulazione azioni per il riconoscimento;

F. definizione di ipotesi e proposte.

L'esercizio comune si è sviluppato su due casistiche relative a soggetti adulti extracomunitari presi in carico da CpIA, con percorsi ed esperienze non lineari (giardinaggio, assistenza domiciliare, ecc.) e titoli di studio qualificati (laurea in ingegneria e scienze dell'educazione). E' stata verificata l'adeguatezza degli strumenti utilizzati (ad es. griglie di colloquio per la ricostruzione del capitale di apprendimenti) e delle soluzioni proposte; si è provato ad applicare lo strumento dell'Atlante del lavoro, verificandone la funzionalità sia rispetto l'individuazione delle competenze (attraverso la ricognizione delle attività / Aree di attività svolte dai soggetti analizzati), sia in funzione della definizione delle proposte di qualificazione professionale da ottenere con percorsi ed investimenti formativi. Si sono parimenti visionati gli strumenti disponibili su altre piattaforme.

Queste in sintesi le azioni e le metodologie adottate per la soluzione simulata delle casistiche:

- ricostruzione del profilo dell'utente;
- definizione dell'obiettivo e dei passi da compiere per la definizione di un progetto personale-professionale;
- individuazione e utilizzo di strumenti (ad es. Atlante del lavoro, Nomenclatura delle Unità Professionali per soft skills, Repertorio della Regione Toscana e del FVG per qualificazioni professionali, format colloquio, Schede Situazioni Tipo, ecc.);
- determinazione del credito formativo (computo riduzione oraria in rapporto agli apprendimenti effettivi; traduzione del credito in Unità di apprendimento o segmenti di percorso; problema della gestione di gruppi con livelli differenziati; ecc.);
- ipotesi di certificazione (con riferimento a format condivisi e standardizzati).

Il primo dato che è emerso dal lavoro è la significativa differenziazione tra i partecipanti a livello di informazione e conoscenza, di pratiche e strumenti approntati e utilizzati. In particolare tra i docenti sono emerse, accanto a esperienze significativamente qualificate e a una buona conoscenza dei diversi aspetti regolamentari, posizioni e contesti ancora legati alle tradizionali pratiche formative. Con livelli diversificati anche il lavoro di rete, tra servizi territoriali e scuole.

Altro dato da sottolineare: scarsa conoscenza del sistema regionale delle qualificazioni professionali e approccio diffuso ancora incentrato su di un modello “istruzionistico”, che prevede per gli adulti il passaggio all’istruzione secondaria (previa acquisizione del titolo del primo ciclo), senza adeguata valorizzazione dei profili di competenze già acquisiti e a fronte di una impellente necessità di ingresso nel mondo del lavoro e di autonomia personale-economica.

Oltre l'autoreferenzialità: il sistema degli standard di certificazione

Il confronto interno al Gruppo 3 ha insomma evidenziato come il grande problema e ad un tempo la sfida che l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita pone ai diversi sistemi - dell'istruzione, della formazione e del lavoro -, alle loro interne articolazioni così come a livello nazionale e a livello territoriale, sia quello del superamento dell'autoreferenzialità. La tendenza prevalente è infatti ancora quella del concepire il proprio ambito / settore come un mondo, anzi come “il” mondo, cui tutti gli altri devono raccordarsi adottandone modalità e misure. Accade di rado invece il contrario, ossia il concepire, collocare organicamente – e così valorizzare – il proprio ambito o settore quale parte, che possiede un valore e costituisce tassello essenziale di un mondo o sistema più complessivo. E la somma di tanti, più o meno grandi segmenti non fa di per sé sistema; così come la somma di più Soggetti o attori non costituisce automaticamente una rete. Per fare rete, per fare sistema occorre condividere in modo sostanziale oltre alle finalità, anche le regole fondamentali, un linguaggio e strumenti minimi comuni. Facendo un piccolo passo indietro rispetto al proprio seppur eccellente modello e costruito, per farne di più grandi assieme agli altri attori in termini di servizio verso l'utenza.

In questa prospettiva risulta pertanto decisiva la codifica e la funzione di standard minimi comuni. Nel lavoro di gruppo si è cercato di richiamare e chiarire brevemente anche questo aspetto. Lo standard possiede una duplice dimensione: da un lato è fattore imprescindibile e misura, elemento delimitante, confine; dall'altro esprime una rappresentazione adeguata e significativa di diverse realtà o fattori; rappresentazione che possiede ad un tempo un valore indicativo, di direzione e significato. Caratteristica, quest'ultima, che ben esprime il suo probabile etimo originario: *étendard*, stendardo in cui ci si riconosce e che guida, trascina verso una direzione. Come un gruppo di combattenti in battaglia. La funzione dello standard ha quindi, inevitabilmente, anche una funzione politica, di spinta, di traghettaggio verso un obiettivo che il legislatore o il Soggetto di una *policy* ha stabilito.

La prospettiva di un sistema basato su standard minimi comuni delinea un sistema aperto, non monopolistico, dove più Soggetti, ognuno con la propria specificità, nel rispetto degli elementi minimi definiti possono concorrere all'erogazione di un servizio pubblico. Il requisito per partecipare e per caratterizzare la propria offerta come “pubblica” è dato dal possesso e dal rispetto dei requisiti, ossia degli standard minimi di sistema. Ora, per quanto riguarda l'educazione degli adulti e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita possiamo dire che nel nostro Paese le condizioni normative e regolamentari sono già state poste, seppur con qualche ritardo rispetto le scadenze

previste dalla Comunità Europea. Ma non solo: sono disponibili anche molte condizioni operative e un patrimonio di strumenti e buone prassi, che richiedono solo di essere valorizzati, diffusi e socializzati in un'ottica, appunto, di sistema.

Sicuramente il perno è dato dal D.Lgs. n. 13/2013 concernente la *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*, norma quadro che in attuazione delle disposizioni dell'art. 4, c. 58 e 68 della L. n. 92/2012 ha delineato il sistema nazionale di certificazione delle "qualificazioni", ossia di Titoli di studio e di Qualifiche o Certificati di vario tipo rilasciati da Soggetti titolati dallo Stato e dalle Regioni (Soggetti titolari). Con tale nome si è appunto delineato un sistema unitario e ad un tempo plurale e policentrico, dove:

- A. il rilascio di Certificati con valore pubblico non è più riservato ad un unico Soggetto e sottosistema (in particolare alle Istituzioni del sistema dell'Istruzione e al MIUR), ma anche alle Regioni ed ai Soggetti pubblici e privati da esse titolati (come ad es. i Centri di Formazione);
- B. l'oggetto delle Certificazioni (compresi i Titoli di Istruzione) è sempre dato da competenze, acquisite non solo in contesti formali, ma anche non formali e informali, purché codificate in Repertori anche professionali rispondenti a determinati requisiti e facenti parte di un unico Repertorio nazionale;
- C. è possibile certificare anche singole competenze e non solo loro aggregati in costrutti di figura/profilo;
- D. è delineato l'insieme di standard di contenuto, processo, attestazione e sistema necessari a far parte del sistema stesso, a erogare il servizio pubblico e a garantirlo dal punto di vista dell'unitarietà, della qualità e della correttezza.

Sistema nazionale: a che punto siamo?

Ma quale è lo stato di attuazione del D.Lgs. n. 13/2013?

Innanzitutto va ricordato che sul piano nazionale il quadro è completato da alcuni Atti antecedenti e conseguenti allo stesso, quali:

- l'Accordo in Conferenza Unificata che recepisce le Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali, siglato in data 10 luglio 2014, che
 - mette a frutto la precedente Intesa sempre in C.U. del 20 dicembre 2012;
 - prevede l'ulteriore definizione di standard minimi relativi all'integrazione dei servizi di istruzione, formazione e lavoro, all'organizzazione delle reti territoriali e alle necessarie azioni di verifica e monitoraggio;
 - assegna un ruolo strategico ai CpIA ed ai Poli Tecnico-professionali
- gli Accordi in C.U. del 20 dicembre 2012 e del 5 dicembre 2013, concernenti la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente e delle relative *Linee guida*, che delineano fasi, funzioni, figure e servizi, in una prospettiva di forte integrazione intersistemica;

- il Decreto Interministeriale 30 giugno 2015 (e relativi Allegati), concernente il “quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell’ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali”, che
 - specifica alcuni principi quali ad es. la spendibilità in termini di credito formativo nel sistema formale delle competenze certificate acquisite nel non formale e informale o la validità ai fini dell’ammissione ai concorsi pubblici delle qualificazioni regionali;
 - declina in modo più puntuale e operativo gli standard di processo, di attestazione, registrazione e di sistema previsti dal D.Lgs. n. 13/2013;
 - introduce il quadro di riferimento nazionale delle qualificazioni regionali (da cui si sviluppa l’Atlante del lavoro) e i connessi criteri per la correlazione tra le qualificazioni regionali e il loro riconoscimento a livello nazionale, con primario riferimento ai codici di classificazione statistica relativi alle attività economiche (ATECO) e alle professioni (ISTAT-NUP);
 - specifica le regole grammaticali e descrittive delle competenze e dei suoi elementi costitutivi;
- il Decreto 8 gennaio 2018, relativo alla *“Istituzione del quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell’ambito del sistema nazionale di certificazione delle competenze”*, che rappresenta il dispositivo nazionale per la referenziazione delle qualificazioni italiane al Quadro ed ai sistemi degli altri Paesi europei e che a tal fine specifica le dimensioni e le regole descrittive delle competenze e dei suoi elementi costitutivi.

Occorre inoltre sottolineare come gli ultimi provvedimenti normativi, dal D.Lgs. n. 13/2013 in poi, compresi gli ultimi sull’Istruzione Professionale, riportino un glossario che fissa in modo univoco i significati dei termini utilizzati, creando la premessa di un linguaggio comune e ponendo alcuni vincoli alla proliferazione delle modalità descrittive e dei sistemi di catalogazione delle competenze.

Va comunque anche ricordato che prima del D.Lgs. n. 13/2013 diverse Regioni (si pensi ad es. all’Emilia-Romagna, alla Toscana, alla Lombardia o al FVG) avevano già definito un proprio Repertorio di Qualifiche e Profili professionali per competenze, nonché sistemi di certificazione con regolamentazioni concernenti anche gli ambiti del non formale e dell’informale. A partire dall’emanazione del D.Lgs. n. 13/2013, con riferimento alla previsione dell’inclusione nel Repertorio nazionale quale *conditio sine qua non* per la certificabilità di ogni contenuto di apprendimento, anche le altre Regioni italiane si sono dotate di un proprio Repertorio e tutte, sia le pioniere, sia le nuove arrivate hanno avviato un processo di allineamento / standardizzazione ai fini della correlabilità e reciproca leggibilità / trasferibilità delle qualificazioni. Allineamento che in molti casi ha riguardato o sta riguardando anche i propri Repertori, quelli dell’offerta professionalizzante post-diploma e di formazione continua, dell’apprendistato e di leFP.

Non da ultimo vanno citati i più recenti provvedimenti normativi e regolamentari riguardanti il sistema dell’Istruzione, in particolare a livello secondario. Se a partire dal 2005 hanno cominciato ad essere declinati in termini di competenze gli apprendimenti attesi in esito ai percorsi, con riferimento alle competenze chiave europee (si pensi in

particolare alle competenze e alle conoscenze minime dell'obbligo di istruzione ex D.M. n. 139/2007 e alle *Linee guida* dei DPR n. 87 e 88 del 2010), gli ultimi Atti concernenti l'assetto didattico-metodologico dei CpIA (in particolare le *Linee Guida* di cui al D.I. 12 marzo 2015) o la revisione dell'assetto ordinamentale degli Istituti Professionali (in particolare il Regolamento attuativo del D.Lgs. n. 61/2017 appena adottato con DM n. 92/2018 e l'Accordo concernente i passaggi reciproci tra i percorsi statali di Istruzione Professionale e quelli regionali di Istruzione e Formazione Professionale siglato in C.U. in data 10 maggio 2018 e recepito con DM n. 427/2018) non solo fanno esplicito riferimento al disposto normativo del D.Lgs. n. 13/2013, ma introducono anche significative modifiche o novità, chiaramente riconducibili ad esso.

Citiamo qui ad es.:

- la previsione del “bilancio di competenze” (sostanzialmente riconducibile ad un processo di individuazione e validazione) con chiara indicazione di valorizzazione delle acquisizioni anche del non formale e dell'informale ai fini della redazione di un progetto formativo individualizzato (P.F.I.);
- il definitivo superamento della pratica e della logica degli esami integrativi a favore della pratica e della logica del “riconoscimento delle competenze” e dei crediti formativi nei passaggi tra i percorsi;
- la previsione della certificazione delle competenze al termine del biennio e nel caso di interruzione del percorso, nonché nel “Curriculum dello studente”, allegato al Diploma finale (c. 28, art. 1, L. n. 107/2015 e art. 21, c. 2 D.Lgs n. 62/2017);
- la declinazione delle competenze di base e tecnico professionali secondo regole descrittive prossime alle disposizioni del D.Lgs. n. 13/2013, ossia come insieme strutturato di elementi e non più come nelle *Linee guida* dei DPR del 2010, dove questi rimanevano disancorati dal descrittivo di competenza;
- la declinazione delle competenze tecnico professionali in rapporto ai processi di lavoro e l'ancoraggio dei Titoli in esito ai percorsi e dei profili di indirizzo o risultanti dalla declinazione territoriale ai codici ATECO e NUP.

Significativo da questo punto di vista anche il lavoro che, contestualmente al segmento dell'Istruzione, è tuttora in corso nell'ambito della filiera di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e terziaria non accademica (ITS).

Il 30 giugno il MIUR, ai sensi del D.I n. 93 del 7 febbraio 2013 ha avviato un'attività per la revisione delle figure nazionali di riferimento dei percorsi formativi ITS e delle relative competenze. Il Gruppo Tecnico incaricato ha elaborato una proposta (Formazione terziaria professionalizzante: ITS, revisione delle competenze e delle figure nazionali – 2018) che ha cercato di attenersi innanzitutto al concetto e al costrutto di competenza ormai fissato dalla norma e dallo stesso Quadro Nazionale delle Qualificazioni ex Decreto 8 gennaio 2018, quindi alle regole formali di descrizione ormai codificate. Si è operato innanzitutto per riportare le modalità descrittive al format comune, operando la scelta di centrare la figura sulla sua descrizione, sulle competenze e sul rapporto tra queste e le tecnologie abilitanti 4.0. Il livello descrittivo per competenze, evitando il dettaglio analitico delle conoscenze e delle abilità implicate, da un lato si riconosce adeguato al livello del quadro normativo di riferimento ex D.lgs. 13/2013, dall'altro risponde alla duplice esigenza di rendere

maggiormente riconoscibili le figure ITS. Si è proposto quindi un livello descrittivo delle figure del repertorio nazionale che mantenesse un equilibrio tra riconoscibilità del sistema e flessibilità dei corsi nel rapporto con il sistema imprese (Formazione terziaria professionalizzante – 2018, p. 31).

Il secondo livello di intervento ha riguardato le modalità descrittive della figura e delle competenze. Per quanto riguarda le competenze, si sono armonizzate le descrizioni introducendo il verbo alla terza persona singolare, il contesto di esercizio della competenza, gli eventuali strumenti utilizzati ed il livello di interazione con altre figure. Si è operato inoltre un intervento per riportare il numero di competenze delle diverse figure in un range comune dell'ordine di una decina di competenze per figura (idem, p. 16). Si è quindi cercato di garantire “il legame chiaro e dimostrabile tra i livelli delle qualificazioni, presenti nel quadro nazionale delle qualificazioni o nel sistema nazionale delle qualificazioni, e i descrittori dei livelli EQF, secondo quando definito nel secondo criterio definito dall'*Advisory Group* EQF per la referenziazione dei livelli del Quadro Nazionale delle Qualifiche (QNQ) ai livelli dell'EQF” (idem, p. 17).

Infine, “si è introdotta la referenziazione delle figure ITS alla classificazione ISTAT delle professioni CP2011, per consentire una maggiore riconoscibilità e riconduzione delle figure ITS alle professioni esistenti nel mercato del lavoro, al fine di comunicare, diffondere e scambiare dati statistici e amministrativi sulle professioni, comparabili a livello internazionale” (idem, p. 16).

Ancor più in aderenza agli stessi criteri si sta muovendo il Gruppo Tecnico delle Regioni che si occupa dell'aggiornamento degli standard di apprendimento del sistema di IeFP. Qui, essendo i descrittivi e il costrutto delle competenze già conformi al dettato normativo (anzi: avendolo in questo anticipato), per quanto concerne il segmento degli standard tecnico-professionali il lavoro sta riguardando il loro eventuale adeguamento in rapporto ai processi di lavoro, così come definiti dall'Atlante del lavoro, ossia dal sistema di riferimento basato sui processi di lavoro per la correlazione e standardizzazione di tutte le “qualificazioni professionali”. Tenendo conto che tale riferimento è stato operato anche per le competenze e i Profili dell'Istruzione Professionale, ciò dovrebbe favorire una più facile traduzione e la loro reciproca leggibilità non solo con la IeFP, ma anche nei confronti del mondo del lavoro e degli altri segmenti dell'offerta formativa professionalizzante: i descrittivi di competenza di chi opera in un determinato settore o relativi ad una determinata figura professionale non possono infatti essere troppo diversi e moltiplicati in universi semantici tra loro distanti, giacché tutti si riferiscono allo stesso presidio di aree di attività.

Per quanto concerne poi gli standard culturali di base, il G.T. delle Regioni ha optato per una soluzione che assume direttamente l'impianto delle competenze chiave europee nella loro nuova versione della Raccomandazione del C.E. del 22 maggio 2018 e che sostanzialmente le enuclea e descrive quali loro declinazioni, specificamente caratterizzate e contestualizzate, per l'ambito formativo professionalizzante che le è proprio, nonché posizionate ai livelli EQF III° e IV°. Sempre per gli standard culturali, il G.T. ha deciso, nella propria declinazione, di tenere conto e laddove possibile di adottare gli elementi di competenza - conoscenze e abilità - già codificati dall'Istruzione

Professionale (Allegato 1 al D.M. n. 92/2018), unificando il più possibile i descrittivi e rendendoli più direttamente identificabili. L'ipotesi è anche quella di produrre, quali Allegati ai nuovi standard, tabelle di equivalenza tra le competenze culturali di base dei due ordinamenti e di correlazione tra queste e le competenze chiave europee, quelle di cittadinanza e la classificazione ESCO. La logica – e il messaggio – sono infatti quelli dell'unitarietà e della sintesi in un'ottica di sistema, non della continua moltiplicazione e dell'autoreferenzialità.

Rimane aperto il problema degli strumenti, cioè della loro moltiplicazione ed eterogeneità. Questione da non sottovalutare, perché ciò ha un fortissimo impatto sulle concrete pratiche di chi interviene nei diversi servizi e rischia di differenziarne le logiche e gli approcci operativi rispetto alle finalità comuni. Pensiamo ad es. al rischio di moltiplicazione dei format di Attestato o Certificato di competenza, rilasciati da più Soggetti e Servizi (CpIA, Istituti scolastici, Centri di Formazione accreditati, ma anche Centri per l'Impiego, a seguito di bilancio delle competenze), che potrebbero sovrapporsi a quelli rilasciati a seguito di percorsi in alternanza (cosa da evitare, giacché la competenze non devono essere altre rispetto quelle attese al termine del percorso ordinamentale...); o alla sovrapposizione tra *Curricolo dello studente* della L. n. 107/2015 e P.F.I. previsto nell'ordinamento dei CpIA e ora dell'Istruzione Professionale, con confusione tra funzione documentativa, formativa ed orientativa, nonché duplicazione rispetto quanto già previsto in alcuni ordinamenti regionali di IeFP, come ad es. il *Portfolio delle competenze personali* in Lombardia (Allegato A alle *Indicazioni regionali per l'offerta formativa dei percorsi di IeFP di secondo ciclo*, ex DGR n. 12550/2013), o il *Libretto formativo del cittadino*, già previsto dalla norma nazionale (D.Lgs. n. 276/2003) e rispetto a cui sono già presenti significative esperienze attuative, come quella in Regione Toscana ai sensi del DGR. n. 1066/2010 (<http://www.regione.toscana.it/-/repertorio-regionale-delle-figure-professionali>). Oppure pensiamo agli strumenti e ai processi di identificazione, validazione e riconoscimento delle competenze, dove, se da un lato va assolutamente salvaguardata – come nell'ambito didattico e formativo – la libertà e l'autonomia metodologica, dall'altra non è possibile pensare alla più totale eterogeneità dei Repertori di competenza di riferimento e cioè che non solo che le metodologie varino, ma anche che ogni impianto metodologico di riferisca ad un proprio set di competenze. Per non parlare dei rischi di inutile produzione cartacea o comunque – anche nella prospettiva della digitalizzazione – di perdita di tempo per il livello amministrativo (molti dati sono presenti anche nel Libretto personale dello studente gestito dalle Segreterie degli Istituti scolastici, dei Centri di Formazione o dell'Impiego, e vanno caricati su diverse piattaforme ...).

Su tutto questo occorrerebbe fare chiarezza e portare il più possibile a sintesi, valorizzandolo, il patrimonio esistente; innanzitutto grazie ad un raccordo più efficace tra Ministeri e tra questi e le Regioni. La soluzione migliore rimane comunque quella della definizione di elementi minimi comuni, lasciando libertà di declinazione all'autonomia dei diversi Soggetti.

Architettura metodologica, finalità e funzionalità dell'Atlante del lavoro

Come precedentemente accennato, i passi compiuti nella direzione di un sistema nazionale dell'apprendimento permanente e di certificazione delle competenze sono resi possibili da un lato dall'adozione di regole linguistico-descrittive comuni, dall'altro dall'allineamento ad un unico parametro di classificazione e codifica delle competenze e loro aggregati (in termini di profilo / Figura). Quest'ultima funzione è oggi sostanzialmente svolta dall'Atlante del lavoro (<http://atlantelavoro.inapp.org>). Vale la pena, pertanto, accennare alla sua struttura e ai suoi possibili utilizzi.

L'Atlante si configura nei termini di strumento operativo e non come meta-struttura di Repertorio, ulteriore ai diversi Repertori in essere e codificati sia a livello nazionale, che a livello regionale e di categoria. Strumento per altro operativo, per stabilire "la correlazione ed equivalenza" delle qualificazioni di competenza "e la loro progressiva standardizzazione, nonché per l'individuazione, validazione e la certificazione delle qualificazioni e delle competenze anche in termini di crediti formativi in chiave europea" (INAPP, 2017, p. 2).

L'Atlante del lavoro e delle qualificazioni raccoglie in una serie di sezioni/mappe, organizzate all'interno di una infrastruttura concettuale predisposta per settori economico-professionali (definiti di seguito SEP), la ricostruzione processuale del lavoro. L'obiettivo di descrivere i contenuti del lavoro in un'ottica di processo, e quindi la possibilità di arrivare al dettaglio minimo delle attività, ha consentito l'allocatione delle singole qualificazioni, contenute nei Repertori regionali, nelle ADA, creando le premesse per una loro possibile confrontabilità. Una struttura così concepita permette di creare un link trasparente tra i processi di formazione/apprendimento e il mercato del lavoro (idem).

In tale prospettiva, l'impianto dell'Atlante si è costituito a partire dall'assunzione della distinzione di due piani linguistico-descrittivi, tra loro interconnessi, ma non pienamente e logicamente sovrapponibili: l'uno per così dire più "oggettivo" del lavoro per processi e attività, basato su di una logica finalizzata a ricostruire analiticamente i cicli produttivi di beni e servizi e l'altro più "qualitativo" e rivolto alle dimensioni per così dire "soggettive", ossia agli elementi inerenti al soggetto umano che permettono il presidio delle attività stesse, in termini di competenze agite. Il primo livello descrittivo, del lavoro per processi ed attività, costituisce il dominio proprio dell'Atlante e diviene il punto di riferimento comune di tutte le diverse rappresentazioni dello stesso in termini di competenza. In altri termini, il primo – per convenzione comunemente accolta e formalizzata – costituisce la rappresentazione univoca cui si connettono e che permette la reciproca interconnessione di tutte le altre rappresentazioni di competenza dei diversi Repertori. Queste ultime, quindi, a differenza della prima (lavoro) mantengono forme e strutture diverse. La scelta operata a livello di sistema Paese è stata infatti quella di valorizzare e portare progressivamente a maggiore unitarietà sistemi di codifica diversi delle competenze, non di introdurne una ex novo, in loro sostituzione.

Ma esiste anche una seconda finalità della rappresentazione del lavoro dell'Atlante, strettamente connessa alla prima e altrettanto decisiva, in una prospettiva di sistema: quella di supportare i processi di individuazione, validazione e certificazione

(IVC) delle competenze. Tale finalità è assolta dalle “Schede caso”, il cui antecedente è dato dalle Schede delle Situazioni Tipo (SST), connesse alle Qualificazioni Professionali Regionali (QPR) declinate per competenze, già fruibili nel Repertorio della Regione FVG (<http://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/formazione-lavoro/formazione/FOGLIA15/>).

Le SC dell’Atlante sono invece ancora in fase di elaborazione e quindi non attualmente visionabili. Esse corrispondono ad “Ambiti tipologici di esercizio” e contengono set di “situazioni tipo” che rappresentano un “fare osservabile” o *performance*; in altri termini: situazioni lavorative agite connesse alle ADA e costituenti una sorta di loro ulteriore sviluppo e approfondimento descrittivo, ad un tempo più ampio (per numero di casistiche) e specifico (per livello di analiticità) (INAPP, 2017, FASE 3: Produzione delle Schede di caso relative alle ADA oggetto di manutenzione e Allegato 1, punto 5). Rispetto al descrittivo delle attività, le SC aggiungono infatti ulteriori elementi quali contesto di esercizio, tecniche e tecnologie, strumenti, target di riferimento, ecc. “che siano riconosciuti e riconoscibili dal mondo del lavoro e delle professioni, ritenuti idonei all’esercizio di una professione e allo svolgimento di un processo lavorativo produttivo o di una sua parte” (INAPP, p. 5). Il piano descrittivo rimane fondamentalmente quello dei processi e delle attività, ma la sua estensione permette di giungere a “oggetti di osservazione valutabili”, utilizzabili anche sul piano dell’IVC delle competenze, in quanto sulla loro base diviene possibile “prevedere la definizione ad esempio di indicatori o che le eventuali prove siano eseguibili in un contesto di *assessment*” (idem).

Da questo punto di vista le casistiche delle SC rappresentano una sorta di anello di congiunzione con il piano delle competenze, per il loro grado descrittivo in termini di *performance* che contiene ed offre elementi (anche di tipo “soggettivo”) utili al posizionamento di livello EQF delle competenze anche ai fini della loro certificabilità. Le SC rappresentano inoltre contestualmente un forte fattore di standardizzazione dei diversi Repertori, in quanto per certificare le competenze tutti devono riferirsi a loro. Se una competenza infatti è contenuta in una qualificazione regionale e questa è associata ad una specifica attività di una ADA del Quadro nazionale, la verifica del suo possesso passa attraverso prove di accertamento e criteri di valutazione elaborati a partire dalle esemplificazioni contenute nelle schede di caso.

Evidenti i possibili utilizzi per tutti i servizi che a diverso titolo devono realizzare un bilancio di competenze, ovvero un processo di IVC, anche ai fini della certificazione; ma anche per la progettazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro e la valutazione di quanto acquisito in contesti operativi, non formali e informali:

- le SC costituiscono un utilissimo riferimento per la costruzione di prove di competenza o “in situazione”, sia nei contesti formativi formali, sia per i processi di valutazione-validazione di quanto acquisito nel non formale e informale, anche per la predisposizione di schede di valutazione da utilizzare e compilare da parte dell’azienda;
- il nesso attività-competenza (qualificazione) permette di risalire dalla ricognizione delle attività svolte da un utente ai possibili elementi di competenza posseduti, oppure

di individuare in fase di progettazione di percorsi in alternanza gli ambiti di attività più confacenti allo sviluppo degli apprendimenti del profilo di percorso,

CONTRIBUTO TEORICO

- la classificazione standardizzata delle competenze (anche di un Repertorio territoriale correlato) offre un quadro di riferimento per le operazioni di individuazione, che altrimenti si riferirebbero a quadri completamente eterogenei.

Osservazioni e proposte conclusive

Da ultimo, in sede di conclusione, riportiamo alcune osservazioni e proposte che sono emerse dal lavoro di gruppo e che ci sembrano ragionevolmente fondate sulle precedenti argomentazioni:

1. la vera sfida a livello territoriale, così come a livello di sistema-Paese non è quella

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo intende porre l'attenzione sull'apporto delle reti all'apprendimento permanente, interrogandosi sulla modalità di costruzione delle stesse. Alla luce della recente normativa, ma anche esperienze maturate nel territorio toscano, sia in termini di riflessione istituzionale che di esperienze concrete, saranno presentate alcune proposte per la costruzione di networks che possa rispondere alle esigenze dell'apprendimento permanente, sia in termini organizzativi che dal punto di vista delle competenze degli attori.

ENGLISH ABSTRACT

This paper reflects on how to build and support lifelong learning networks in light of recent legislation. Also taking into account the experiences that have grown in the Tuscan territory, the research faces lifelong learning networks in terms of both institutional reflection and existing initiatives. Thus, some proposals are presented for the construction of networks able to respond to the needs of lifelong learning networks.

di creare ulteriori livelli sovrastrutturali di *governance* e di rete, ma di portare a sistema il patrimonio esistente, in quanto sono già a disposizione gli strumenti e le più ampie opportunità normative: ciò che realmente occorre è dare effettività a ciò che è previsto, senza lasciare tutto alla buona volontà dei singoli (si pensi a quanto accade nelle Istituzioni scolastiche...) ed assicurando una guida efficace;

2. soprattutto per il target di utenza adulta o comunque verso quei soggetti che hanno percorsi non lineari, occorre valorizzare maggiormente la filiera formativa professionalizzante, prevedendo ed allargando le soluzioni di percorso modulari e flessibili, nonché di certificazione di competenze anche aggiuntive rispetto al profilo standard, in funzione di una maggiore spendibilità nel mondo del lavoro; si tratta innanzitutto di un cambiamento culturale, capace di superare una visione ancora centrata sul segmento dell'Istruzione, riconoscendo la pari dignità che possiedono, accanto ai percorsi di Istruzione secondaria e terziaria e ai relativi titoli, anche le altre soluzioni formative e "qualificazioni";
3. occorre portare ad uniformità e non continuare a moltiplicare gli strumenti ed i linguaggi, diffondendo e utilizzando in primis secondo tutte le sue potenzialità l'Atlante del lavoro;

4. è utile dare attuazione a percorsi di informazione e formazione mirata, privilegiando, per il livello degli operatori la modalità della risoluzione di casi concreti e la socializzazione delle buone pratiche.

Bibliografia

Atlante del lavoro (disponibile su: <http://atlantelavoro.inapp.org>)

CTS

Faggioni, F., Fantini, P. M., Gotti E., Mele, A., M., Mereu, G., Rosi, R., Salatin, A., Taisch, M., Zuccaro A. (2018). *Formazione terziaria professionalizzante: ITS, revisione delle competenze e delle figure nazionali*

Documentazione orientamento ISFOL (disponibile su: http://www.isfol.it/temi/Lavoro_professioni/copy_of_progetti/orientamento-al-lavoro)

INAPP (cur. R. Mazzearella, R. Porcelli). (2017). Procedura per la manutenzione (aggiornamento e sviluppo) dell'Atlante del lavoro e delle qualificazioni con riferimento al D.I. 30 giugno 2015

Repertorio delle qualificazioni professionali e Libretto formativo del cittadino della Regione Toscana (disponibile su: <http://www.regione.toscana.it/-/repertorio-regionale-delle-figure-professionali>)

Repertorio delle qualificazioni professionali della Regione FVG (disponibile su: <http://www.regione.fvg.it/rafvig/cms/RAFVG/formazione-lavoro/formazione/FOGLIA15/>)

Sperimentazione "Ricare" INVALSI (disponibile su: http://www.invalsi.it/invalsi/rn/ricicare.php?page=ricicare_it_05)

Come costruire una rete per l'apprendimento permanente: alcune proposte.

How to build a network for Lifelong Learning: some proposals.

Samuele Calzone, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

Luigi Taccone, Officina delle Competenze

Daniela Bagattini, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educa.

Le reti nell'apprendimento permanente

L'apprendimento permanente, in una società contemporanea definita da molti come *post moderna, flessibile e liquida* (Castells 2002, Bauman 2003, Sennett, 2016), è al centro di un processo di cambiamento che investe, da qualche anno, il sistema di istruzione e formazione nazionale. In particolare, le recenti riforme del mercato del lavoro e dell'istruzione degli adulti, individuano nella "rete" un modello di sviluppo che favorisce il processo di *life long learning*: in questo contesto, i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) svolgono un ruolo attivo nella realizzazione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente: "i centri costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma, dotata dello specifico assetto didattico e organizzativo [...], articolata in reti territoriali di servizio, di norma su base provinciale [...]." (Decreto del Presidente della Repubblica, 29 ottobre 2012, n. 263).

Nel recente Seminario di Studi "Dal riconoscimento alla certificazione delle competenze non formali e informali", sono emersi interessanti suggerimenti su come costruire e sostenere queste reti per l'apprendimento. In particolare è stata sottolineata la necessità di riflettere su due dimensioni: le competenze e professionalità specifiche degli esperti coinvolti nelle iniziative della rete; la conoscenza delle pratiche che risultano efficaci.

Per quanto riguarda il primo elemento, l'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni e il lavoro dell'Istituto INAPP sulla validazione delle competenze possono costituire elementi di riferimento per la progettazione e la realizzazione di un percorso di validazione e certificazione delle competenze. In particolare sono da evidenziare sia i nuovi processi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze che trovano accoglienza nella mappa del mondo del lavoro, sia le nuove professionalità (di *operatore consulente*, *esperto di metodo* ed *esperto di settore*) che si stanno consolidando in molte regioni ed a livello nazionale, anche grazie allo sviluppo di strumenti formativi come il Massive Open Online Courses (MOOC) ideato da INAPP rivolto agli operatori dei servizi di IVC e come quelli realizzati a partire dal Decreto legislativo 13/2013 e nel Quadro Nazionale delle Qualificazioni Regionali (QNQR).

La seconda dimensione richiede di riflettere su come individuare le condizioni e gli elementi che consentono di creare e sostenere una rete per l'apprendimento permanente che sia in grado di rispondere ai bisogni del territorio.

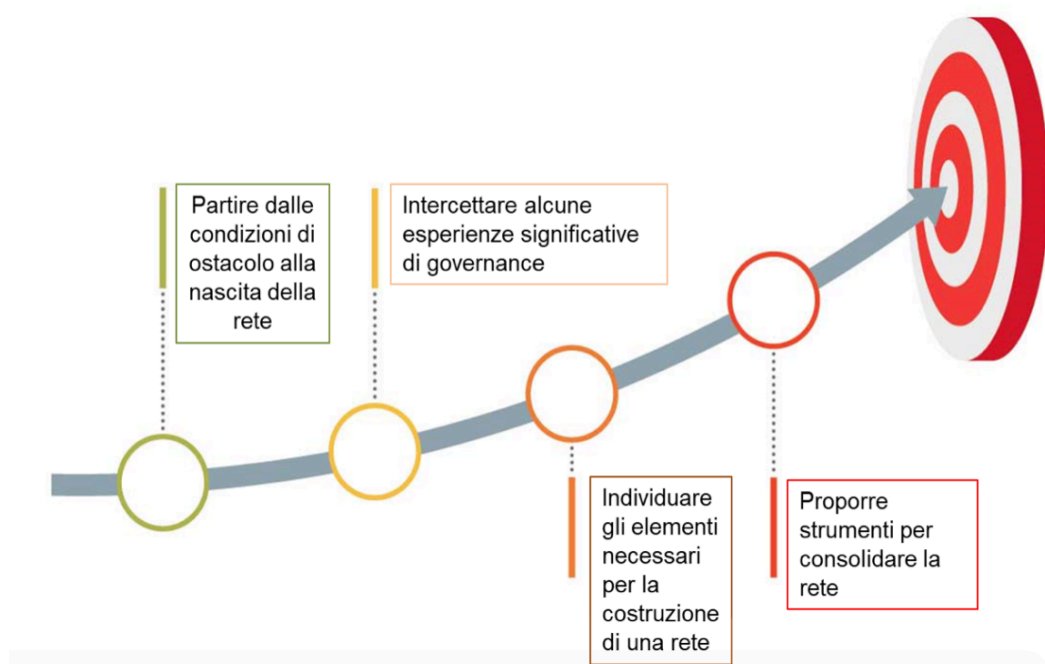


FIG. 1 - UN'IPOTESI DI SVILUPPO DELLA RETE

Per occuparsi della costruzione di una rete per l'apprendimento, intesa come “rete di relazioni che gli attori di un'organizzazione creano trasversalmente alle funzioni e alle divisioni per portare a termine rapidamente i propri compiti” (Krackhardt e Hanson, in De Toni, Nonino, 2009), è opportuno confrontarsi con alcune prospettive, come la Network analysis, la teoria delle reti sociali, la sociologia dell'organizzazione, che esplorano in modo più approfondito il concetto di rete. Queste teorie, ad esempio, propongono una descrizione della rete in termini di direzionalità (obiettivi), di organizzazione (numero e

struttura dei nodi della rete) e di connessione (legami forti o deboli). Rispetto a quest'ultimo elemento – la connessione – alcuni studi, che si concentrano principalmente sulle iniziative di social network, ma che risultano interessanti anche per questa analisi (ad esempio il Rapporto Gartner), individuano come maggiore causa dell'inefficienza di una rete un atteggiamento di *provide and pray*. Infatti, creare una rete (o offrire un servizio) ed aspettare che essa si autorganizzi e si sostenga da sola significa, in molti casi, assistere al suo fallimento. Una rete, per risultare efficace, deve essere fondata sulla motivazione, sulla condivisione e assunzione di obiettivi chiari e misurabili e deve essere sostenuta da una comunità concreta che abbia una capacità di evoluzione e di miglioramento. Inoltre vi deve essere un centro coordinatore (Cabina di regia) in grado di guidare, orientare e connettere le iniziative della rete: la presenza di legami deboli, fondati sui singoli nodi della rete, raramente conducono ad un "attivismo ad alto rischio" (Gladwell, 2010). Non hanno, cioè, la forza di coinvolgere tutti gli attori: non riescono, in altre parole, a motivarli ed impegnarli in azioni concrete che agiscono coerentemente con gli obiettivi individuati.

La realtà toscana

In Toscana vi sono molte realtà che si occupano di istruzione ed educazione permanente: oltre ai CPIA, è presente anche la Rete Istituti Secondo Ciclo Adulti Toscana (RISCAT) e numerose associazioni che promuovono le università della terza età e la formazione per adulti. Sono inoltre diffuse le Conferenze Zonali, che costituite dai Comuni, rappresentano una importante occasione di governance territoriale: sono un "sistema di relazioni, processi e responsabilità che costituisce la base fondamentale da cui scaturiscono gli interventi della programmazione nei territori" (Delibera della Giunta Regionale n.584 del 21/06/2016). In questa direzione si muove anche l'avvio dell'Agenzia Regionale del Lavoro che, in quanto riorganizzazione della rete dei servizi per l'Impiego, promuove il potenziamento delle risorse professionali e la valutazione delle competenze.

Questo tema è stato approfondito recentemente nel Convegno promosso da Conferenza Zonale per l'educazione e l'istruzione della Piana di Lucca e EdaForum (Lucca il 17 aprile 2018) su: "Costruzione e funzionamento a livello territoriale del sistema integrato di apprendimento permanente". Il Convegno, organizzato dal Comune di Lucca, conclude il percorso avviato da EdaForum con tutti i soggetti, pubblici e privati, che fanno parte delle reti territoriali dell'apprendimento formale, non formale e informale. Lo scopo del lavoro, come si legge nel Rapporto conclusivo, è

"a) diffondere il concetto di sistema integrato attraverso la modalità delle reti territoriali aperte a tutti i soggetti attivi nei campi dell'istruzione-formazione-lavoro-educazione, sia del contesto formale, sia non formale, sia informale, facilitando i contatti tra il mondo della scuola, il mondo del lavoro, il mondo del terzo settore;

b) contribuire alla pratica del confronto previsto nella Delibera della Regione Toscana n. 443 del 7.04.2015;

c) sostenere i CPIA, che definiti come istituzioni scolastiche autonome articolate in reti territoriali di servizio, rappresentano il soggetto pubblico di riferimento, stabile strutturato e diffuso, per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente;

d) avvalorare il potenziamento dei Centri di ricerca, sperimentazione e sviluppo, istituiti dal MIUR in ogni Regione;

e) propugnare, alla luce delle Delibere della Regione Toscana n.251 del 20.03.2017 e n. 536 del 22.05.2017, un ruolo propulsivo per le Conferenze Zonali per l'educazione e l'istruzione nei riguardi dei tre obiettivi delle politiche di apprendimento permanente declinati dall'art. 4 della Legge 92/2012, in sintesi:

- ricerca ed analisi dei bisogni formativi di vita e di lavoro,
- orientamento ed accompagnamento,
- individuazione, valutazione, riconoscimento delle competenze."

Gli *stakeholder* presenti al Convegno hanno sottolineato l'esigenza di "rendere continuo ed organico il rapporto Regione-Conferenze Zonali-Comuni", in particolare rispetto ai bisogni di programmazione (a livello politico, amministrativo e tecnico), allo sviluppo delle competenze delle risorse in organico e alla necessità di adottare una visione unitaria per l'accesso e l'utilizzo di varie forme di finanziamento (Fondi Europei, PON, Fondi Politiche sociali, Fondi MIUR, Fondi politiche del lavoro, POR, PEZ).

Il ruolo dell'Ente Locale. Un'esperienza significativa: il territorio di Prato

Alcune esperienze significative negli ultimi anni hanno visto l'Ente locale svolgere un ruolo attivo e di coordinamento di una rete per l'apprendimento permanente. In Lombardia, per esempio, fin dal triennio 2005-2008 la Regione ha sostenuto l'azione di microreti (scuola, Enti locali, Province) per promuovere l'apprendimento permanente e azioni di *governance* nel territorio. Da questa esperienza è emersa la consapevolezza, riscontrata anche dai Dirigenti Scolastici dei CPIA di Firenze e di Siena, della necessità di istituire una Cabina di regia che coordini ed indirizzi la rete intesa come una sinergia di sottoreti locali che si aggregano sulla base di bisogni comuni. La domanda che ha guidato la riflessione è la seguente: come può l'Ente locale, nella pratica, essere di supporto alle istituzioni scolastiche?

Un esempio in tal senso è rappresentato dalla recente esperienza del territorio di Prato, dove il Comune si è attivato per offrire un supporto alla rete di scuole già esistente, al fine di migliorare ed ampliare l'offerta formativa. Questa esperienza rappresenta un modello di riferimento anche per l'istruzione degli adulti, in quanto può essere replicata nei CPIA. Di seguito sono riportati gli elementi che caratterizzano il modello di rete.

Motivazione: avere un obiettivo comune

La rete di scuole nasce per rispondere ad un problema reale: nel caso di Prato, l'obiettivo è occuparsi degli studenti immigrati che hanno un elevato rischio di abbandono scolastico. Anche i CPIA, che spesso hanno corsisti a maggioranza stranieri, condividono questa difficoltà. Già nel 2007 viene sottoscritto per la prima volta il "Protocollo Provinciale per l'accoglienza degli alunni stranieri e lo sviluppo interculturale del territorio pratese", successivamente rinnovato, volto a costruire un modello territoriale efficace e condiviso tra gli enti locali e tutti gli attori coinvolti nel processo. L'accordo è siglato dal Ministero della Pubblica Istruzione, Regione Toscana, Ufficio scolastico territoriale, Provincia e Comune di Prato, Comune di Cantagallo, Carmignano,

Montemurlo, Poggio a Caiano, Vaiano e Vernio. È inoltre siglato anche dagli istituti scolastici del territorio, dal coordinamento diocesano delle scuole paritarie, scuole private paritarie e dall'ex Centro Territoriale Permanente (CTP) di Prato.

Da questa esperienza, nasce RISPO, un coordinamento di tutte le scuole pratesi (da quelle per l'infanzia fino alle medie superiori), sottoscritto nel dicembre del 2014, al fine di strutturare quella collaborazione messa in atto fattivamente da anni.

Cabina di regia: il ruolo dell'Ente locale

Partendo dalla presenza di una rete di scuole, l'Ente locale ha promosso azioni di coordinamento delle iniziative, intercettando anche i Fondi Europei di Sviluppo Regionale (PON Per la Scuola 2014-2020: "Competenze e ambienti per l'apprendimento") per ampliare, in un'ottica di sussidiarietà, quanto il Comune stava mettendo in campo per l'innovazione degli ambienti scolastici e per la connettività dei plessi. Questo coordinamento ha favorito una elevata partecipazione delle scuole del territorio di Prato agli Avvisi PON per la realizzazione di Ambienti Digitali: grazie all'apertura in orario extracurricolare, sono state ampliate e messe a disposizione del territorio le dotazioni tecnologiche acquistate, promuovendo una nuova concezione della scuola come centro civico al servizio dei cittadini.

Diffusione dei risultati nel territorio: la comunicazione della rete

Come elemento che rafforza l'identità della rete e la rende riconoscibile nel territorio, risultano importanti le azioni di disseminazione delle attività realizzate. Ad esempio, nell'esperienza delle scuole di Prato, sono stati organizzati eventi che hanno mostrato i risultati della collaborazione Ente locale-scuole, tra cui la Giornata dedicata agli Stati Generali della Scuola, il Convegno PONiamo Prato al Centro e la Giornata Regionale dell'Apprendimento Digitale, giunta nel 2018 alla terza edizione.

Il lavoro di rete, nelle parole delle due assessore intervistate durante lo studio di caso, è stato fondamentale, anche se

1. "lo stare in rete è fatica, significa rimettersi in discussione e aver fiducia continua, senza diffidenza". Gli ostacoli sono soprattutto le diverse competenze istituzionali, ma anche una sorta di paura reciproca, superata grazie all'attenzione alla fase di progettazione, strutturata in collaborazione, attraverso riunioni periodiche in cui si definiscono obiettivi e priorità.

2. "talvolta, quando parliamo di quello che facciamo, ci viene detto che non è nostro compito: ma noi abbiamo deciso di fare un investimento sulla scuola pubblica, un investimento di competenze sui cittadini di Prato. Per noi la scuola è una priorità. In tutta la città stiamo investendo su questo, sarebbe assurdo non investire per formare i cittadini".

Punti di forza dell'esperienza di rete trasferibili in altri contesti

1. processo bottom-up, che parte dalle scuole e dai loro bisogni: l'Ente locale non dirige, ma coinvolge e offre un supporto di coordinamento;
2. forte legame con il territorio, attraverso il coinvolgimento di associazioni locali;
3. miglioramento della capacità di analizzare i bisogni delle scuole e rafforzamento della capacità di autovalutazione;
4. diffusione e disseminazione delle esperienze a livello locale.

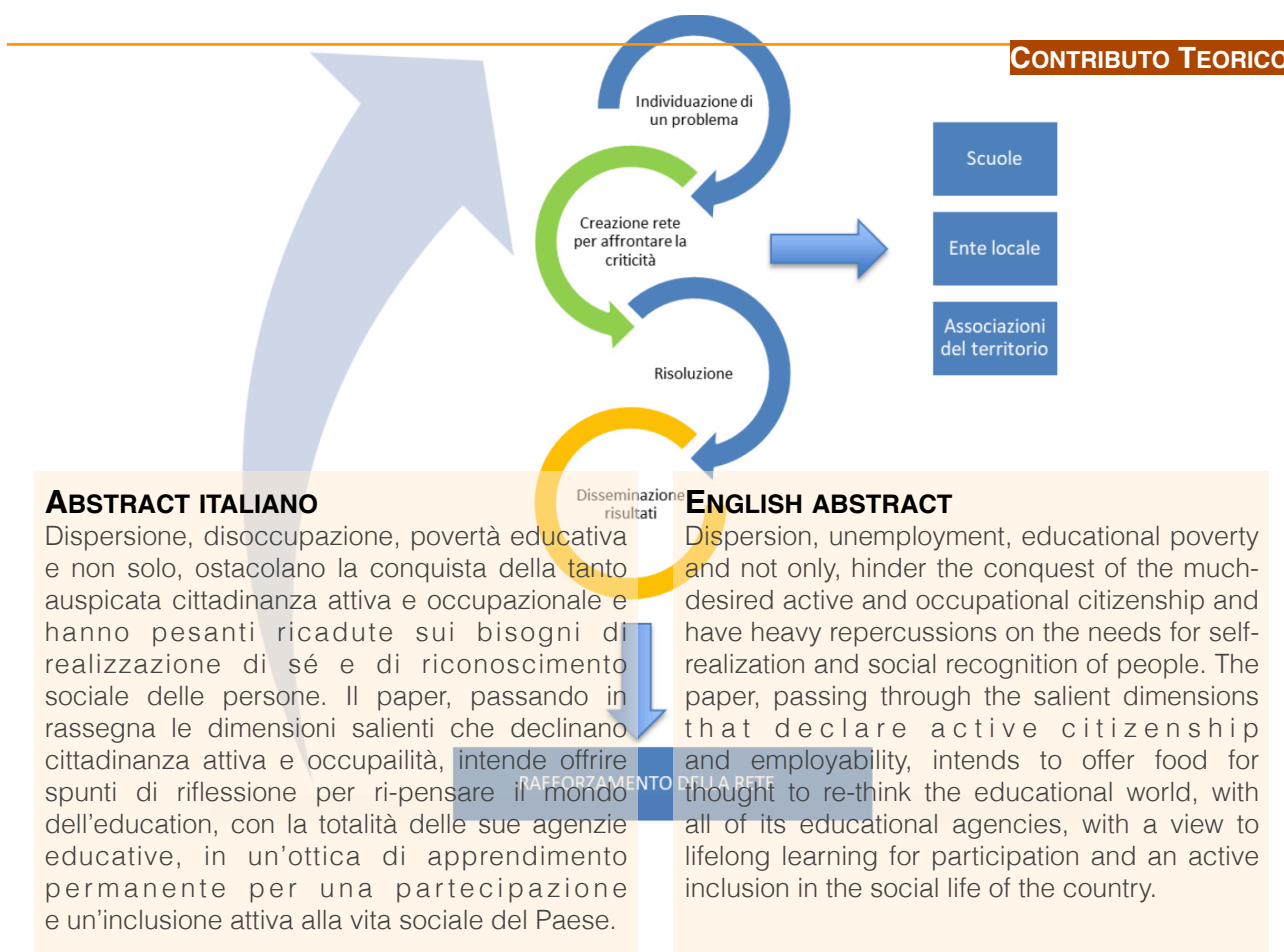


FIG. 2 - LO SVILUPPO DELLA RETE LOCALE

Conclusioni: alcune proposte per costruire una rete per l'apprendimento permanente

Alla luce di queste considerazioni e della riflessione del gruppo di lavoro, sono riportati di seguito alcuni spunti per la costruzione di una rete per l'apprendimento permanente:

Come comunicare la rete?

È necessario costituire una Cabina di regia (che per la Toscana potrebbero essere rappresentate dalle Conferenze Zonali) che si occupi dell'apprendimento permanente e coordini tutti gli attori interessati a questo tema. La Cabina di Regia deve investire sulle risorse umane e sulle competenze professionali da destinare al funzionamento della rete. In particolare, vista la presenza di fonti e banche dati diversificate ed eterogenee, appare essenziale la creazione di una funzione di osservatorio a livello territoriale, mentre al momento l'Osservatorio Scolastico è esclusivamente regionale, come quello sul mercato del lavoro. Occorre inoltre prevedere risorse anche per l'assistenza tecnica di supporto, una funzione tecno-strutturale snella ma competente per supportare la Cabina di regia. In questa fase un supporto determinante può venire dall'utilizzo dei Fondi Europei in un'ottica di sussidiarietà: l'esempio del Comune di Prato può rappresentare un'esperienza

da esportare. Sarà inoltre decisivo coinvolgere maggiormente i CPIA come centro civico a servizio dei cittadini.

Quali competenze devono avere gli attori che costruiscono la rete?

Gli attori coinvolti nella promozione della rete devono essere in possesso di specifiche competenze, per permettere alla rete di funzionare in maniera efficace ed efficiente. Innanzitutto è necessario saper progettare per competenze, superando il modello di progettazione per obiettivi ancora diffuso nelle istituzioni scolastiche; è indispensabile inoltre la capacità e la volontà di coinvolgere il territorio, considerando l'apprendimento permanente parte integrante di un disegno di società più ampio. È oltretutto opportuno scegliere obiettivi misurabili, in modo da poter monitorare l'andamento delle azioni e valutare l'impatto delle iniziative della rete nel territorio.

Come organizzare una rete che valorizzi l'apprendimento permanente?

Tutti gli attori che si occupano di istruzione ed educazione permanente devono essere coinvolti nella rete, integrando risorse e programmi in una logica di reale co-programmazione. È inoltre opportuno promuovere e sviluppare continue e sistematiche occasioni di scambio e confronto per la comunità degli operatori, in una logica di *agorà* aperta che coinvolge tutti gli esperti del settore.

Note degli autori (attribuzione dei paragrafi)

Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In fase di redazione Samuele Calzone ha curato i capitoli "Le reti nell'apprendimento permanente" e "Conclusioni: alcune proposte per costruire una rete per l'apprendimento permanente", Luigi Taccone il capitolo "La realtà toscana" e Daniela Bagattini il capitolo "Il ruolo dell'Ente Locale. Un'esperienza significativa: il territorio di Prato".

Note

- (1) Legge 92/2012 (Legge Fornero) e DPR 263/2012 (costituzione dei Centri Provinciali per l'istruzione degli adulti - CPIA).
- (2) Il Seminario è stato organizzato da Il Centro Studi Ricerca e Formazione Cisl, insieme al Centro Regionale Toscano di Ricerca Sperimentazione Sviluppo, alla Rete Toscana CPIA, ad EdaForum - Forum Permanente per l'Educazione degli Adulti, CESVOT, Officina delle Competenze, RISCAT - Rete Istituti Ciclo Adulti Toscana in collaborazione con il Dipartimento Confederale Lavoro, Formazione, Contrattazione, Scuola. Il riferimento è in particolare al lavoro del gruppo "Le competenze dei promotori del processo di costruzione delle reti: quali professionalità per costruire un sistema integrato".
- (3) Si veda la Legge 92/2012, Art. 4 commi 51-68, l'Intesa in Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012 e l'Accordo sempre in C.U. del 10 luglio 2014, http://www.edaforum.it/sites/default/files/Rapporto%20Convegno%20Lucca%2017%20aprile%202018%20D_.pdf
- (4) L'esperienza, che è stata approfondita attraverso uno studio di caso svolto dal gruppo PON di INDIRE, coinvolge soprattutto le scuole del primo ciclo, ma può rappresentare un modello anche per l'istruzione degli adulti, in particolar modo per le modalità del suo concretizzarsi e innestarsi in maniera partecipata e non direttiva, sull'esperienza e la collaborazione pre-esistenti nella rete di scuole locali.
- (5) Durante il citato studio di caso sono state intervistate Benedetta Squittieri, assessore al Personale, all'Organizzazione, ai Servizi demografici, Sistemi informativi, Innovazione

tecnologica e agenda digitale e Mariagrazia Ciambellotti, assessore all'Istruzione pubblica e Pari opportunità.

Bibliografia

AA.VV (2008) *Rapporto Convegno in Lucca*, 17 aprile 2018, disponibile da http://www.edaforum.it/sites/default/files/Rapporto%20Convegno%20Lucca%2017%20aprile%202018%20D_.pdf

Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*, Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2003). *Una nuova condizione umana*, Milano: Vita e pensiero.

Castells, M. (2002). *La città globale. Sviluppo e contraddizioni delle metropoli nel terzo millennio*, Novara: De Agostini.

De Toni, A., Nonino, F. (2009), La misura del capitale sociale organizzativo attraverso le reti informali, *Sviluppo&Organizzazione*, luglio/Agosto/settembre 2009, 37-54.

Gladwell, M. (2010) *Small Change. Why the revolution will not be tweeted*, disponibile da: <https://www.newyorker.com/magazine/2010/10/04/small-change-malcolm-gladwell>

Gartner®, (2013) Gartner Says the Vast Majority of Social Collaboration Initiatives Fail Due to Lack of Purpose, disponibile da <https://www.gartner.com/newsroom/id/2402115>

Sennet, R. (2016), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano: Feltrinelli.

Riferimenti normativi

Decreto di Giunta Regionale (Toscana) 21 giugno 2016 n.584, L.R. n. 32/2002 art. 6 ter: Criteri generali per il funzionamento delle conferenze zonali per l'educazione e l'istruzione (Bollettino Ufficiale della Regione Toscana del 06-07-2016 n. 27)

Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012 n.263 Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 (GU Serie Generale n.47 del 25-02-2013)

Legge 28 giugno 2012, n. 92 Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita (GU Serie Generale n.153 del 03-07-2012 - Suppl. Ordinario n. 136)

Soft skill: dal modello dell'occupabilità alla certificazione delle competenze

Soft skill: from the model of employability to the certification of skills

Anna Grimaldi, Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche

Le reti nell'apprendimento permanente

Occupabilità e cittadinanza attiva sono i due termini che ricorrono più spesso nelle agende dei decisori politici e nelle raccomandazioni europee in materia di lavoro, formazione e orientamento ponendo enfasi alla necessità di rivisitare i paradigmi culturali e applicativi in favore di un approccio olistico che veda la persona al centro di un processo lifelong. Sebbene di occupabilità si cominci a parlare sin dagli anni 50 è solo negli anni 90 che nascono i primi modelli scientifici e la concezione culturale integra nel costrutto dell'occupabilità una serie di dimensioni che si pongono nell'interazione tra variabili interne all'individuo e variabili di contesto (Forrier e Sels, 2003; Fugate, Kinicki, e Ashforth 2004; Fugate e Kinicki, 2008). Da allora la letteratura sull'argomento si arricchisce di contributi che definiscono e declinano l'occupabilità attribuendo peso e valore diverso a dimensioni di studio sociologiche, economiche e psicologiche in relazione alla diversa prospettiva di studio. Il tema dell'occupabilità intesa come abilità a trovare e mantenere un'occupazione sposta l'accento dalle competenze tecnico-specialiste o hard skills, come più recentemente definite, alle competenze trasversali o soft skills. In altri termini se le competenze tecnico professionali consentono di svolgere con "perizia" un'attività specifica in una determinata professione e generalmente si acquisiscono in

luoghi formali, le soft skills rappresentano quel bagaglio di conoscenze, abilità e qualità che portiamo con noi nelle varie esperienze personali e di vita. Comprendono le capacità di comunicare, di relazionarsi con capi e colleghi, di organizzare e gestire un gruppo di lavoro, di raggiungere gli obiettivi, ecc.

Si tratta di risorse preziose che fanno la differenza nel determinare carriere di successo e, per questo, sono sempre più richieste anche dal mondo del lavoro. Partendo da tali argomentazione, e sulla base di assunti culturali ed evidenze empiriche, l'INAPP ha tentato di contribuire alla ricerca sull'argomento dando una definizione di occupabilità che la vede come *“l'intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona - mediato dalle variabili situazionali - che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto”* (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014). Con questa definizione si sostiene l'ipotesi che l'occupabilità sia un potenziale individuale che dipende da alcune risorse e competenze personali che interagiscono con le variabili di contesto e si sostanziano in modalità comportamentali utili allo sviluppo di una partecipazione sociale attiva e consapevole. A seguire la definizione di occupabilità e di un conseguente modello di riferimento entro cui collocare il costrutto, il contributo dell'INAPP è proseguito con uno studio di validazione, su un campione di circa 6000 giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni, (Grimaldi, Rossi, Porcelli, Silvi, Bosca, 2015) e di un modello formativo, Pe.S.C.O. (Grimaldi, 2017), volto a implementare le competenze, soft skills, per la cittadinanza attiva e per l'occupabilità in un'ottica di apprendimento permanente per una partecipazione e un'inclusione attiva alla vita sociale del Paese.

Il modello INAPP sull'occupabilità

Se l'occupabilità è data dall'intreccio tra dimensioni individuali e dimensioni di contesto, la traduzione operativa in termini di pratiche professionali di tale concezione deve intervenire utilizzando fondamentalmente un approccio soggettivo. Modificare infatti i contesti economici e sociologici è operazione complessa e politica che non rientra certo nelle leve degli operatori e degli utenti dei servizi educativi e dei servizi per il lavoro.

La letteratura in materia evidenzia come gli interventi educativi e/o di orientamento che intervengono su dimensioni soggettive implementano sentimenti di fiducia sulla propria carriera diminuendo paure e sentimenti di sfiducia verso il futuro (Bertolini, 2012; Brown, P., Hesketh, 2004; Tymon, 2013; Salvetti, La Rosa, Bertagni, 2015). In questa direzione abbiamo ipotizzato e verificato con le opportune metodologie psicometriche (Grimaldi, Rossi, Porcelli, Silvi, Bosca, 2015) quanto siano costitutive del costrutto di occupabilità cinque fondamentali dimensioni:

- la adattabilità professionale tradotta in comportamenti orientati all'apprendimento e alla ricerca di soluzioni;
- le modalità attive di affrontare le difficoltà;
- un buon sentimento di autoefficacia;
- una percezione del mercato del lavoro chiara e comprensibile;
- la presenza di reti sociali utili ad assicurare un buon sostegno percepito.

Di seguito è riportata, per ognuna delle cinque dimensioni, una breve definizione così come riproposta e rappresentata nel modello dell'INAPP.

La dimensione dell'adattabilità

Con il termine 'adattabilità' si intende la propensione ad affrontare i compiti evolutivi, per prepararsi a partecipare al ruolo lavorativo, in modo attivo (Savickas, 1997; Savickas, Porfeli, 2012). In particolare l'adattabilità alla carriera comprende sia la capacità di orientarsi nel contesto attuale e di "guardarsi intorno" (esplorazione di carriera), sia la propensione verso il futuro, ovvero l'"immaginarsi in avanti" (pianificazione della carriera), e quindi la capacità di valutare le differenti opzioni di carriera (Savickas, 2002). La definizione di Savickas è stata rielaborata e integrata da INAPP sulla base degli studi condotti sul tema dell'*Occupabilità*, che hanno consentito di declinare il costrutto in quattro specifiche dimensioni: Orientamento al futuro, Orientamento all'apprendimento, Flessibilità/Apertura al cambiamento, Orientamento all'obiettivo.

1. *Orientamento al futuro*: inteso come propensione a "preoccuparsi" per il futuro, a essere orientati positivamente e attivamente, a proiettarsi in avanti in modo concreto e reale mediante la pianificazione di azioni funzionali ad aspirazioni e obiettivi da perseguire. Tale disposizione appare collegata alla percezione e all'idea che il futuro sia controllabile e dipenda da noi, dalle nostre scelte, dall'esercizio delle nostre capacità e volontà. Tale dimensione, di natura progettuale, implica una specifica e concreta definizione degli obiettivi (formativi, professionali, di carriera ecc.) da raggiungere e di un coerente piano di azione.

2. *Orientamento all'apprendimento*: fa riferimento alla curiosità professionale, alla propensione a esplorare l'ambiente con l'obiettivo di apprendere informazioni su di sé e sul contesto, a conoscere contenuti, situazioni e contesti nuovi, a farsi coinvolgere nei processi di apprendimento formali ed informali. Esprime l'interesse per la propria crescita personale, formativa e professionale, l'orientamento a cogliere, valorizzare ogni opportunità di apprendimento e a porsi in una prospettiva di sviluppo e miglioramento continuo. L'orientamento all'apprendimento è fondamentale per l'adattabilità. Gli sforzi profusi dai lavoratori con alti livelli di occupabilità sono spesso finalizzati al raggiungimento di informazioni e opportunità di sviluppo personale. Le conseguenze associate alle proprie azioni fungono da feedback per l'individuo che sperimenta sulla propria pelle le situazioni, valutando i suoi sforzi e le sue possibilità e adattandosi via via a questi. L'apprendimento continuo è una determinante importante soprattutto in riferimento al successo di carriera (Hall, Mirvis, 1995; Savickas, 2002). Inoltre le attitudini, le motivazioni e le disposizioni personali rispetto all'apprendimento contribuiscono nel chiarificare l'adattabilità e l'occupabilità in genere.

3. *Flessibilità/Apertura al cambiamento*: esprime la capacità di adattarsi al cambiamento e alle situazioni nuove e la propensione ad affrontare in modo attivo, sicuro e flessibile contesti mutevoli e incerti. Rappresenta la disposizione ad accogliere e valorizzare punti di vista diversi, ad adottare schemi di pensiero/ragionamento flessibili, non ancorati a idee precostituite. In sintesi, la flessibilità, come da numerose evidenze empiriche riscontrate

dalla letteratura, permette di affrontare al meglio i cambiamenti e le situazioni di incertezza.

4. *L'Orientamento all'obiettivo/Controllo/Pianificazione*: si declina con la disposizione ad attivarsi per incidere sul corso degli eventi, formulando proposte e alternative per raggiungere l'obiettivo; l'orientamento a rivolgere energie e sforzi verso situazioni e problemi sui quali si ritiene di esercitare realisticamente un controllo o realizzare un cambiamento; la propensione a prendere l'iniziativa, ad attivarsi prima che la particolare situazione lo richieda e a fornire una risposta tempestiva a specifici problemi, esigenze, cambiamenti.

La dimensione del coping

I cambiamenti che caratterizzano gli ambienti di lavoro e le transizioni che gli individui (specie i più giovani) devono attraversare durante il proprio percorso di vita trovano nella letteratura sul coping e nei suoi differenti "indicatori" di adattività una ricca fonte di studi e riferimenti. In tale direzione, il costrutto di "coping" rinvia non solo alla capacità di "fare fronte" alle situazioni (Frydenberg, 1997), ma anche alla possibilità di adattarsi in maniera positiva. Se molte sono le definizioni di coping che si possono incontrare in letteratura (per una rassegna si veda Grimaldi, Ghislieri, Montalbano 2004), la più citata è senza dubbio quella fornita da Lazarus e Folkman nel 1984 che individua il coping come: *"... uno sforzo cognitivo e comportamentale in costante cambiamento per gestire specifiche richieste esterne o interne che il soggetto valuta possano mettere alla prova o eccedere le risorse della persona..."* (Lazarus, Folkman, 1984, p. 141). Nel tentativo di fare sintesi, la letteratura suole distinguere tra coping:

- orientato al problema, quando le azioni messe in atto sono tese ad agire sul contesto per risolvere le difficoltà;
- orientato all'emozione, quando la persona agisce non tanto per modificare la situazione, quanto per intervenire sul proprio vissuto emotivo, contenendo le ansie.

Se, in linea generale, si conviene su una maggiore adattività delle strategie problem-focused e/o di quelle in cui il problema viene affrontato, rispetto a quelle emotion-focused e/o che implicano l'evitamento del problema, l'effettivo significato adattivo non può che essere stabilito in relazione al contesto e alla situazione.

La dimensione dell'autoefficacia

L'approfondimento della dimensione di autoefficacia nasce dalla convinzione, sostanziata da studi pluriennali sul tema (Bandura, 1997; Nota e Soresi, 2000; Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli, 2001, Barbaranelli, Steca, 2001), che il senso di autoefficacia personale ha un'influenza significativa sui processi di ricerca e di permanenza nel mercato del lavoro. Senza voler entrare nell'approfondimento della letteratura sul tema specifico, in merito al quale si rimanda il lettore al volume Isfol a cura di Grimaldi (2007) *"Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro"*, si riportano qui di seguito solo alcuni degli elementi più significativi utili per comprendere la relazione diretta tra il costrutto di autoefficacia e quello di occupabilità.

Studi di ricerca evidenziano, infatti, come l'autoefficacia regoli in vario modo le modalità con cui i soggetti selezionano e valutano le informazioni necessarie per affrontare un processo di scelta e le modalità con cui scelgono tra il ventaglio di possibilità che gli vengono offerte dal mercato del lavoro. Più precisamente le opportunità e le alternative di scelta che le persone prendono in considerazione sono significativamente maggiori quando il senso di autoefficacia, in riferimento ai risultati ottenuti in ambito formativo e lavorativo, è elevato (Porcelli, 2007).

Le rappresentazioni del mercato del lavoro

Il mercato del lavoro viene comunemente definito come un "luogo" dove si incontrano domanda e offerta di lavoro e l'insieme dei meccanismi che, da un lato, regolano l'incontro tra disponibilità lavorative e persone in cerca di occupazione e, dall'altro, determinano i salari pagati dalle imprese ai lavoratori (Accornero, Pirro, 2013). La possibilità di avere successo "nelle proprie scelte" è legata non solo agli interessi personali, ai desideri e alle motivazioni, ma anche ai vincoli e alle opportunità del territorio: il tipo di sviluppo economico, l'andamento del mercato del lavoro a livello locale e nazionale, le politiche occupazionali, il grado di innovazione tecnologica, le trasformazioni in atto nel sistema produttivo, ecc.

In questa direzione, è necessario prevedere programmi di intervento, anche educativi, che sostengano le persone, e i giovani in particolare, verso la conoscenza e la lettura delle dinamiche del mondo del lavoro e delle professioni. Il passaggio tanto auspicato da chi scrive "dal sogno al progetto" vuol dire rapportare i propri schemi cognitivi, i propri interessi, le proprie ambizioni alle opportunità offerte dal territorio per potersi porre obiettivi perseguibili. Per tale motivo l'offerta dei servizi di orientamento non può prescindere dal tenere in seria considerazione le variabili contestuali ed economiche.

A tal fine lo studio della relazione che i soggetti intrattengono con il mercato del lavoro è indispensabile per poter implementare azioni e misure volte a favorire l'occupabilità della persona. È del tutto intuitivo, infatti, che percepire il mercato del lavoro come accogliente o come ostile, come supportivo o discriminatorio può influenzare le strategie di scelta o le domande di orientamento di ogni singolo soggetto e le complesse strategie di azione e di fronteggiamento delle situazioni critiche. La percezione del mercato del lavoro è stata declinata nel nostro studio nelle seguenti 6 dimensioni che sintetizzano i principali riferimenti della letteratura di settore:

1. *Dinamicità*. Il riferimento è alla percezione delle caratteristiche di velocità e di dinamismo del mercato del lavoro. Le coppie di aggettivi impiegate sono: veloce *vs* lento; dinamico *vs* statico; moderno *vs* tradizionale.

2. *Chiarezza*. Il riferimento è al livello di intelligibilità di quanto accade nel mercato del lavoro con particolare riferimento alla chiarezza e alla ricchezza delle informazioni. Le coppie di aggettivi impiegate sono: comprensibile *vs* incomprensibile; chiaro *vs* confuso; ricco di informazioni *vs* povero di informazioni.

3. *Equità*. In questa dimensione ci si riferisce alla percezione di giustizia e alla percezione della presenza di eventuali elementi discriminatori. Le coppie di aggettivi impiegate sono: morale *vs* immorale; paritario *vs* discriminatorio; giusto *vs* ingiusto.

4. *Complessità*. Questa dimensione si riferisce alla percezione della pluralità delle variabili presenti nel mercato del lavoro e delle loro interconnessioni. Le coppie di aggettivi impiegate sono: semplice *vs* complicato; facile *vs* difficile; uniforme *vs* diversificato.

5. *Incertezza*. Il riferimento, in questo caso, riguarda la dimensione della sicurezza e della stabilità del mercato del lavoro. Le coppie di aggettivi impiegate sono: certo *vs* incerto; costante *vs* incostante; sicuro *vs* insicuro.

6. *Stress*. Il riferimento, in questa dimensione, riguarda la percezione del mercato del lavoro come fonte di stress o di frustrazioni. Le coppie di aggettivi impiegate sono: gratificante *vs* frustrante; motivante *vs* demotivante; rilassante *vs* stressante.

Reti sociali e sostegno percepito

Altro importante aspetto su cui si concentra il modello dell'occupabilità di chi scrive è l'esplorazione della rete sociale. Una rete sociale (*social network*) consiste in un qualsiasi gruppo di individui connessi tra loro da diversi legami sociali o anche l'insieme specifico di legami all'interno di un insieme definito di persone. Le reti possono essere definite come quella cerchia di persone che fornisce o è percepita come disponibile a fornire compagnia, sostegno psicologico, collaborazione attiva, consigli o assistenza in maniera regolare (Lavanco, Novara, 2002). I concetti di rete e sostegno sociale descrivono la struttura delle relazioni interpersonali e l'intreccio delle risorse in una comunità considerando il campo sociale complessivo. Il sostegno sociale (emotivo, informativo, materiale e interpersonale) che è possibile ricevere e scambiare nelle reti è tra le dimensioni più importanti dell'interazione sociale. Esistono due sistemi supportivi: quelli informali che coinvolgono i gruppi primari di parenti, amici e persone con le quali si condividono affetti, interessi e obiettivi sociali e i sistemi supportivi formali che riguardano strutture istituzionali e professionali che si occupano della cura, della riabilitazione e della prevenzione psicosociale. L'azione congiunta di questi due sistemi, interdipendenti ma non sempre integrati, promuove il sano sviluppo individuale e rafforza le capacità di reagire alle stress. In un contributo OCSE del 2014, il tema delle reti sociali viene letto nella sua stretta connessione con il benessere in quanto strumento attraverso il quale integrare o sostituire le prestazioni fornite dai servizi in risposta alle esigenze degli individui e delle famiglie.

La conoscenza e la valorizzazione delle risorse di cui la rete sociale è portatrice amplia le possibilità di scelta e la realizzazione di progetti professionali aderenti alla propria storia di vita. Diversi studi hanno dimostrato che le persone che frequentano spesso gruppi di amici o parenti, che fanno parte di reti sociali estese e integrate, che sono informate sugli accadimenti politici, culturali e sociali della propria comunità di appartenenza, che aderiscono ad associazioni culturali, sono i soggetti maggiormente integrati e realizzati. Spesso la rete diventa un laboratorio di sperimentazione sociale e uno strumento di sostegno affettivo ed emotivo, in grado di incidere nella costruzione dell'immagine di sé e nel modo in cui immagina e pianifica il suo futuro. E più gli "altri" sono vissuti come significativi (familiari, amici, insegnanti, ecc.) più influiscono e sostengono la persona nel suo percorso di vita e nella gestione delle transizioni. Negli

ultimi anni anche alcuni social network e media informatici (Dubow, Huesmann, Greenwood, 2006; Levesque, 2007) in forte espansione realizzativi stanno assumendo una valenza di “agenzia di relazione sociale” con ricadute importanti nei processi decisionali.. Senza entrare nei dettagli della letteratura sull’argomento, si vuole porre enfasi sull’importanza della “relazione sociale e del sentirsi parte” della comunità di appartenenza intesa sia come contesto socio-culturale che come contesto lavorativo e quindi sull’importanza che questa riveste nello studio del costrutto di occupabilità.

Pe.S.C.O.: un percorso formativo per lo sviluppo delle competenze per l’occupabilità

Se è indispensabile assicurare livelli occupazionali migliori, favorire una cittadinanza europea corresponsabile e partecipata, implementare competitività e crescita, allora è evidente il ruolo positivo che possono avere gli ambienti dell’*education* e le politiche formative come strumento di politica attiva e interventi che accompagnino le transizioni al fine di garantire la capitalizzazione di competenze, la biografia individuale e l’occupabilità della persona. In altri termini è urgente che gli ambienti dell’*educaton*, oltre che implementare competenze tecnico-professionali, assicurino, in ambienti e con apprendimenti formali, anche lo sviluppo delle soft skills.

Sulla base di tali considerazioni è stato concepito un modello formativo per lo sviluppo delle competenze per l’occupabilità Pe.S.C.O. (Grimaldi, 2017). Il modello è pensato per poter essere facilmente modulato in considerazione del contesto, dello stadio evolutivo e della storia di vita della persona ma anche in risposta ai vincoli e alle opportunità organizzative dello specifico ambiente in cui esso si realizza. Sono state quindi concepite 4 diverse (e inter-connesse) aree formative (Becciu, Colasanto, 2004) che corrispondono ad altrettante 4 aree di competenze fondamentali per una buona occupabilità, come declinato nel modello INAPP. Nello specifico un primo cluster di azioni formative pone enfasi alla capacità di riflessione su se stessi, alla capacità di valutazione/auto-valutazione di se stessi e alla capacità di farsi promotori e committenti del proprio percorso di vita. In altri termini sono azioni centrate fondamentalmente su dimensioni personali che hanno l’obiettivo prioritario di facilitare e implementare la conoscenza di se stessi.

La seconda area formativa è concepita per facilitare l’integrazione e la comunicazione con gli altri significativi. Include pertanto tutte quelle dimensioni comportamentali, cognitive ed emozionali che implementano le competenze comunicative/relazionali e, di conseguenza, garantiscono un buon inserimento negli ambienti di vita (familiare, amicale, formativo, lavorativo, sociale, ecc).

La terza area formativa fa riferimento a quel bagaglio di competenze che consente di costruire reti sociali e di convivere attivamente nelle organizzazioni. Si riferisce quindi alla capacità di conoscere e di leggere il mercato del lavoro e delle professioni per avere consapevolezza delle opportunità e dei vincoli, alla capacità di attivarsi e alla capacità imprenditoriale.

La quarta e ultima area formativa, più centrata sulla operatività di un compito, si riferisce alla meta - competenza di realizzare con successo una qualsiasi attività, sia essa

di studio, di lavoro o di vita, cogliendone le opportunità e superandone ostacoli e vincoli. Comprende, quindi, la capacità di porsi obiettivi aderenti al contesto, di progettazione e di pianificazione, di realizzazione di un programma o di un piano di azione, di valutazione e di monitoraggio dei risultati ottenuti.

Il percorso formativo, nell'insieme delle sue quattro aree, è pensato per un ammontare complessivo di 40-48 ore (10- 12 per ogni area), ma la modularità con cui è concepito consente di applicarlo in maniera differenziata nei diversi contesti dell'*education* adattandolo sia all'età e al livello dei partecipanti sia alle caratteristiche e alla *mission* dell'ente erogatore dell'intervento. Un CPIA, ad esempio, sarà evidentemente più interessato all'applicazione delle due ultime aree rispetto a una scuola secondaria di primo grado che, viceversa, potrebbe privilegiare la prima e la seconda area. La metodologia auspicata è partecipativa e collaborativa per favorire un'interdipendenza positiva che valorizzi le differenze.

In conclusione mi preme sottolineare che per sviluppare l'occupabilità, soprattutto per i target di persone più a rischio di esclusione, è indispensabile agire con interventi di politiche e azioni educative finalizzate anche allo sviluppo di life o soft skills indispensabili per partecipare attivamente, consapevolmente e responsabilmente al proprio contesto sociale. L'applicazione del modello deve prevedere una validazione delle competenze acquisite. Tradizionalmente le competenze validate e certificate sono quelle così dette tecnico-professionali, è importante, alla luce di quanto argomentato in questo paper, che si trovino gli strumenti culturali e operativi per mettere in trasparenza anche le competenze così dette *soft* essenziali per vivere e per lavorare.

Bibliografia

- Accornero, A., Pirro, F., (2013). Il mondo della produzione. Sociologia del lavoro e dell'industria, Il Mulino, Bologna.
- Bandura, A. *Self efficacy: the exercise of control*. Freeman, New York. (1997). Trad. It. (2000) Autoefficacia. Teoria e applicazioni. Erickson, Trento.
- Bandura, A., Barbaranelli C., Caprara, G.V., Pastorelli, C. , (2001) Self-efficacy: belief as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, pp. 187-206.
- Barbaranelli, C., Steca, P., (2001) "Autoefficacia nelle scelte di carriera". In Caprara, G.V. (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson, Trento, pp.121-136.
- Bertolini, S., (2012) Flessibilmente giovani. Percorsi lavorativi e transizione alla vita adulta nel nuovo mercato del lavoro. Il Mulino, Bologna.
- Brown, P., Hesketh, A., (2004) The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy. Oxford University Press, Oxford
- Becciu M., Colasanti A.R., (2004) La promozione delle capacità personali: teoria e prassi, Franco Angeli, Roma.
- Dubow, E. F., Huesmann, L. R., Greenwood, D., (2006) "[Media and Youth Socialization: Underlying Processes and Moderators of Effects](#)". In J. Grusec & P. Hastings (Eds.). *The Handbook of Socialization* (pp. 404-432). New York, NY: Guilford Press.
- Forrier A., Sels L., (2003) The concept employability: A complex mosaic, *International Journal of Human Resources Development and Management*, n. 3, pp.102-124.
- Frydenberg, E., (1997) *Far fronte alle difficoltà*. Trad. it. Giunti, OS, Firenze, 2000.
- Fugate M., Kinicki A.J., (2008) A dispositional approach to employability: development of a measure and test of implication for employee reactions to organizational change, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, n. 81, pp. 503-527.
- Fugate M., Kinicki A.J., Ashforth B.E., (2004) Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications, *Journal of Vocational Behavior*, n. 65, pp. 14-38.
- Grimaldi, A., (a cura di), (2007), Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro. Isfol editore, Roma.
- Grimaldi A., Ghislieri, C., Montalbano G., (a cura di), (2007) Io di fronte alle situazioni di lavoro. Un questionario Isfol sulle strategie di coping, Isfol editore, Roma.
- Grimaldi, A. (a cura di), (2016) Dall'AutoValutazione dell'Occupabilità al progetto professionale. La pratica Isfol di orientamento specialistico, *Isfol Research Paper*, n. 30, Roma, Isfol Editore
- Grimaldi, A. (2017), Pe.S.C.O. Percorso di sviluppo delle competenze per l'occupabilità *Città Ciofs-FP*, Anno XVII n. 1, pp.12-17, Roma, Ciofs-FP Editore
- Grimaldi A., Porcelli R., Rossi A., (2014) Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità: la proposta dell'Isfol al servizio dei giovani, *Osservatorio Isfol*, IV, n.1-2, pp. 45-63.
- Grimaldi A., Bosca M.A., Porcelli R., Rossi A., (2015) AVO: lo strumento Isfol per l'occupabilità dei giovani. Dalle premesse culturali ai criteri generativi, *Osservatorio Isfol* V, n. 1-2, pp. 63-86.
- Grimaldi A., Rossi A., Porcelli R., Silvi E., Bosca M.A., (2015) Il questionario Isfol AVO Giovani. Studio di validazione, *Osservatorio Isfol*, n. 4, pp.173-205.

- Hall, D.T., Mirvis, P.H., (1995) The new career contract: developing the whole person at midlife and beyond, *Journal of Vocational Behavior*, 47, n. 3, pp. 269-89.
- Lavanco, G., Novara C., (2002) Elementi di psicologia di comunità, McGraw Hill, Milano.
- Lazarus, R.S., Folkman S., (1984) Transactional theory and research on emotions and coping, *European Journal of Personality*, n.1, pp.141-169.
- Levesque, R. J.R., (2007) Adolescents, Media, and the Law. What Developmental Science Reveals and Free Speech Requires, Oxford University Press, Oxford.
- Nota, L., Soresi, S., (2000) Autoefficacia nelle scelte di carriera. Giunti, Milano.
- Porcelli R., (2007) "Ruolo dell'autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro". In Grimaldi, A. (a cura di), *Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro*. Isfol editore, Roma.
- Salvetti, F., La Rosa, M., Bertagni. B. (2015) Employability. Knowledge, Skills and Abilities for the "Glocal" World: Foreword, *Sociologia del lavoro*, 137, pp. 7-13.
- Savickas, M. L., (2002) *Career construction: A developmental theory of vocational behavior*. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 149-205). (4th ed.). San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Savickas M.L., Porfeli E.J., (2012) Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, n. 80, pp. 661 -673.
- Tymon, A. (2013) The student perspective on employability, *Studies in Higher Education*. 38, pp. 841-856.