

CONTRIBUTO TEORICO

Accompagnare il riconoscimento e l'identificazione degli apprendimenti lifelong e lifewide: una nuova figura professionale

Sabrina Maniero

Anna Serbati

Daniela Frison

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo focalizza la propria attenzione in particolare sugli elementi costitutivi del nuovo Sistema nazionale di certificazione delle competenze (SNCC) come previsto dalla legge 92/2012, dal successivo Decreto 13/2013 e dall'intesa Stato-Regioni, in cui si individuano i temi della validazione dell'apprendimento non formale e informale e del sistema nazionale di certificazione delle competenze come due fattori fondamentali per assicurare e concretizzare l'apprendimento permanente in funzione del mantenimento di condizioni di occupabilità dei cittadini. Il contributo colloca tali temi, in particolare, all'interno del contesto universitario. Nella descrizione degli elementi che caratterizzano il nuovo SNCC si approfondisce il ruolo strategico dell'operatore che accompagna il processo di identificazione e validazione delle competenze, sottolineando le funzioni, i compiti e la postura. In modo particolare si sottolinea l'importanza di attivare un processo riflessivo nel soggetto e si presentano alcuni metodi di narrazione dell'esperienza.

ENGLISH ABSTRACT

The paper focuses on the main elements of the Competences Certification National System (SNCC) required by the National Law 92/2012, by the related Decree 13/2013 and by the State-Regions Agreement. The issue of validation of informal and non-formal learning as well as the Competences Certification National System are key factors to implement lifelong learning towards better employability for citizens.

In the description of the elements of the new SNCC, the paper deepens the role of the advisor to accompany and support the process of identification and validation of competences, by defining his functions, tasks and posture. In particular, the importance to allow the person to act a reflective process as well as some methods to explicit prior experiences are highlighted.

1. APPRENDIMENTO PERMANENTE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

La riflessione sul lifelong learning ha avuto il suo avvio a partire dagli anni '70 grazie agli stimoli promossi da organismi sovranazionali quali Consiglio d'Europa, UNESCO e OCSE; è stata successivamente rilanciata negli anni '90 in particolare attraverso OCSE e Unione Europea quale strategia per lo sviluppo della cittadinanza attiva, la promozione dell'individuo, la realizzazione di un'occupabilità più ampia. L'apprendimento permanente è stato individuato quale strategia fondamentale nel Consiglio di Lisbona (2000) per fare dell'Europa l'economia più competitiva e dinamica del mondo. Contemporaneamente si è andata consolidando una ampia condivisione di consensi sull'idea di un pari livello e valore dell'apprendimento formale, di quello informale e non formale.

L'apprendimento lifelong è diventato una priorità fondamentale in quella che è stata definita l'era della complessità, caratterizzata dalla velocità, continuità e pervasività del cambiamento a livello locale e globale. Tali trasformazioni socio-economiche hanno modificato le condizioni di vita e di lavoro, l'impatto con l'innovazione e i grandi processi di mondializzazione economica, scientifica

e tecnologica.

In tale contesto ad alta intensità di mutamento e a bassa capacità di controllo, uno dei problemi più dibattuti è legato al futuro del lavoro. Possiamo individuare tre ambiti di cambiamento (Guichard, 2009). Il primo di questi cambiamenti è una conseguenza delle evoluzioni tecnologiche, che ha portato alla nascita di una nuova modalità di organizzazione del lavoro definita sistema tecnico del lavoro, che si caratterizza per l'ampliamento dei compiti, la polivalenza e l'esigenza di qualità. Di conseguenza il lavoratore deve mantenere ed ampliare continuamente la propria polivalenza, in particolare formandosi nuove competenze all'interno dell'impresa che apprende. Relativamente al rapporto tra lavoro precario e traiettorie di vita professionale dei lavoratori, oggi nelle imprese si trovano a fianco dei lavoratori polivalenti che assicurano la continuità delle attività, lavoratori periferici, operatori poco qualificati, assunti con contratto a tempo determinato quando la congiuntura è positiva e poi licenziati quando essa peggiora. Le loro differenti esperienze professionali, spesso eterogenee e caratterizzate da periodi di disoccupazione, non costituiscono veramente una continuità; essi generalmente non hanno una carriera professionale. Altro elemento è dato dalla modifica delle dimensioni psicologiche principali del contratto di lavoro: nella nuova organizzazione del lavoro lo sviluppo della carriera dipende dall'individuo e non dall'impresa, la quale non ha più l'obbligo morale di offrire ai suoi salariati certe prospettive di carriera all'interno della struttura; il suo obbligo è quello di ampliare le competenze per mantenere alto il livello di competitività. Il saper far crescere e investire le proprie competenze diviene una questione centrale per chi lavora in una simile organizzazione: il reperimento, la formalizzazione, il trasferimento e l'investimento delle competenze vanno a costituire la sfida cui ogni persona dovrà far fronte. Le competenze diventano nel dibattito corrente la chiave dello sviluppo presente e futuro, per affrontare la crisi economica. Per questi motivi assistiamo ad una attenzione sempre maggiore da parte dei governi e dei decisori istituzionali sia sulla valutazione e validazione dell'apprendimento formale, non formale ed informale, sia sulle strategie di possibile sviluppo di nuove competenze, in quanto interventi essenziali per affrontare le criticità attuali. L'esigenza di oggi è quindi quella di far emergere e far crescere il grande capitale umano rappresentato dalle competenze acquisite in tutti i contesti: sul lavoro, nella vita quotidiana e nel tempo libero, purtroppo finora scarsamente valorizzato.

A fronte di tali considerazioni il diritto alla formazione, quindi ad un continuo ampliamento ed aggiornamento delle proprie competenze diventa una forma di tutela dei percorsi professionali reali e potenziali del cittadino nella direzione del suo sviluppo durante tutto l'arco della vita (Alessandrini, 2013).

Consapevoli di tali trasformazioni, l'Europa in l'occasione del nuovo millennio, ha ripensato in modo globale le proprie politiche e le prospettive di sviluppo dell'Unione, individuando obiettivi strategici nei vari campi di azione. Tale politica riconosce nello sviluppo delle risorse umane una componente essenziale della strategia dell'Europa per raggiungere i principali obiettivi definiti a Lisbona, ovvero livelli elevati di crescita e di occupazione sostenibile e basata sulla conoscenza, promuovendo nel contempo la realizzazione personale, la coesione sociale e la cittadinanza attiva. Il lifelong learning rappresenta la strategia e la prospettiva di carattere sociale, culturale, politico ed economico adottata a livello comunitario affinché vi sia la reale possibilità per gli individui di essere attori di un processo permanente di apprendimento, di crescita, di formazione durante il corso della vita, ma anche di essere portatori di un nuovo diritto all'accesso e alla qualità delle possibilità di apprendimento lifelong per tutti (Alberici, 2002). I numerosi progetti finanziati dall'Unione europea (es. il programma Leonardo da Vinci ed il successivo programma Lifelong Learning) hanno contribuito ad approfondire il concetto di apprendimento formale, non formale

ed informale, supportando il fatto che l'apprendimento si possa realizzare in una pluralità di situazioni o contesti, quali il posto di lavoro, a casa, in gruppo o da soli e non solo nelle organizzazioni formali finalizza all'istruzione. Come sottolinea Alberici (2013) con il concetto di lifelong learning si sposta l'attenzione dalla prevalente dimensione istituzionale del percorso di istruzione scolastica al soggetto e ai suoi bisogni di formazione, focalizzando l'attenzione sulla capacità umana di creare e usare la conoscenza in maniera efficace, intelligente, creativa e proattiva. Il sapere e le competenze sono diventate il tesoro della società (Delors, 1997), ma in una società in rapido cambiamento, "gestire un proprio progetto di vita e rispondere dinamicamente alle continue sfide del vivere sociale, del lavoro comporta la necessità di acquisire, mantenere e sviluppare durante il corso della vita i saperi, le capacità, le competenze a ciò necessarie" (Alberici, 2013, p.13). L'apprendimento permanente, nella società della complessità, diventa così la condizione sistemica per promuovere la possibilitazione e la capacitazione umana (Sen, 2001), fonte di libertà individuale e di sviluppo sociale. Il problema è far interagire i momenti formali e non formali, rendendo possibile la continuità tra le diverse occasioni e modalità di apprendimenti, all'interno di una progettazione di sviluppo personale e professionale continua.

Gli organismi sovranazionali quali Consiglio d'Europa, OCSE, UNESCO e il CEDEFOP, hanno fatto numerosi sforzi per promuovere il riconoscimento delle competenze, conoscenze ed abilità acquisite mediante processi di apprendimento di tipo non formale e informale. Il processo di validazione degli apprendimenti è definibile come «il processo per identificare, valutare e riconoscere un'ampia gamma di abilità e competenze che le persone sviluppano nell'arco della loro vita e in diversi contesti, ad esempio attraverso l'educazione, il lavoro e le attività del tempo libero» (Colardyn & Bjornavold, 2004) e può portare ad una certificazione da parte di un ente competente che attesta che i risultati di apprendimento (conoscenze, abilità e/o competenze) acquisiti da una persona in ambito formale, non formale e informale sono stati valutati secondo criteri predefiniti e sono conformi alle esigenze di una validazione basata su standard.

Processo che in alcuni stati europei ha portato ad articolati ed integrati sistemi istituzionalmente consolidati (es. Francia, Irlanda, Portogallo, Finlandia, Norvegia, Paesi Bassi), non solo nel settore della formazione professionale, ma anche in quello dell'educazione degli adulti e dell'istruzione universitaria; mentre in Italia è sostanzialmente arretrato. Nelle esperienze europee viene assegnato un ruolo cruciale giocato dal riconoscimento e dalla convalida dell'apprendimento formale e non-formale, in particolare nella promozione dell'integrazione sociale, dell'occupabilità e dell'apprendimento permanente per le fasce svantaggiate, siano esse giovani o adulti, occupati o disoccupati, residenti o immigrati. In questa fase di crisi economica, l'individuazione, la validazione e la certificazione delle competenze sono diventate elementi essenziali per il sostegno alle transizioni occupazionali, in quanto significa garantire ai cittadini la spendibilità delle competenze comunque acquisite; rende inoltre fattibile il passaggio tra sistemi (istruzione, formazione, lavoro) per una continua crescita e aggiornamento delle competenze.

Le numerose esperienze a livello europeo e le sperimentazioni attuate in Italia, dimostrano come nelle transizioni del mercato del lavoro, sempre più frequenti a seguito della flessibilizzazione dei rapporti di lavoro o a particolari momenti di trasformazione (C.I.G.O./S., mobilità, ecc.), la certificazione delle competenze diventa uno strumento per migliorare le opportunità di ricollocamento professionale e accrescere la capacità occupazionale del lavoratore in transizione in quanto può disporre di un dossier che evidenzia e certifica le proprie competenze, attraverso l'emersione degli apprendimenti taciti, con riferimento a specifici profili professionali. Viene così riconosciuta la dote di esperienze che ogni persona porta con sé, offrendo una sorta di "carta di identità" con cui ri-presentarsi nel mondo del lavoro. Attraverso tale percorso la persona prende coscienza della

spendibilità della propria professionalità e definisce le aree di miglioramento rendendo così più efficaci gli interventi di formazione. Il riconoscimento delle competenze facilita così la leggibilità e quindi il trasferimento delle competenze acquisite in determinati contesti ad altri contesti. Tale processo offre la possibilità di ricomporre i diversi momenti formativi e professionali, valorizzando il patrimonio di apprendimenti acquisiti e disegnando un percorso dotato di senso che contribuisce a rafforzare l'identità professionale, a ri-motivare e ri-orientare, migliorando l'autostima e la fiducia in sé, dando lo stimolo ad una nuova progettualità professionale e/o formativa.

Per l'azienda la validazione e certificazione è uno strumento per lo sviluppo organizzativo e la gestione delle risorse umane che consente una maggiore trasparenza delle competenze della forza lavoro, facilitando di conseguenza l'analisi dei fabbisogni formativi e rendendo possibili percorsi di aggiornamento personalizzati, offrendo così uno strumento per l'elaborazione di piani personalizzati per lo sviluppo di carriera dei propri dipendenti. La leggibilità delle competenze migliora la corrispondenza tra la domanda e l'offerta di lavoro, agevolando inoltre la mobilità lavorativa e geografica. Non va dimenticato inoltre il contributo alla gestione delle dinamiche di transizione intergenerazionale.

Per i sistemi dell'education, la validazione e certificazione delle competenze assume un carattere molto rilevante in un sistema basato non più solo su standard nazionali, ma sul Quadro Europeo delle Qualifiche. La possibilità di certificare non solo titoli, ma nuclei di competenze rappresenta la chiave di volta per innovare e flessibilizzare i percorsi formativi e di professionalizzazione, e per creare integrazione tra i sistemi di apprendimento formali, non formali ed informali. Promuove la costruzione di un linguaggio comune ai mondi dell'istruzione, della formazione e del lavoro, favorendo il dialogo e la collaborazione rispetto alle opportunità di collaborazione offerte (alternanza, tirocini, apprendistato, ecc.). La certificazione delle competenze migliora la possibilità di personalizzare gli interventi formativi; riconoscere, secondo criteri condivisi, i crediti in ingresso; attesta in uscita in modo trasparente ed appropriato il tipo di competenze effettivamente acquisite; favorisce i rientri in formazione da parte di chi non ha terminato i percorsi di studio, mediante il riconoscimento e la valorizzazione sul piano formativo dell'esperienza comunque realizzata (CFU).

Per i servizi al lavoro i vantaggi riguardano una migliore leggibilità e trasparenza degli apprendimenti; possibilità di inserire nelle banche dati profili più completi, attendibili e leggibili da parte delle imprese, di conseguenza una migliore interoperatività dei sistemi e delle relative banche dati per il matching di profili e richieste.

2. L'APPRENDIMENTO PERMANENTE NEL CONTESTO UNIVERSITARIO

Anche per ciò che concerne l'Università, dalla fine degli anni '90, l'apprendimento permanente è diventato un principio ispiratore dei processi di riforma e degli indirizzi politici definiti a livello europeo ed è stato assunto anche come proprio impegno e responsabilità dalle Università Europee con la European Universities' Charter on Lifelong Learning. Il percorso intrapreso dal processo di Bologna ha reso le strutture dell'istruzione superiore in Europa più compatibili e comparabili; si è poi sviluppato attraverso le varie tappe rappresentate dai successivi incontri dei Ministri europei per l'istruzione superiore (EHEA). In particolare nella conferenza tenutasi a Bucarest (2012) si è stabilito come obiettivo prioritario quello di estendere l'accesso generalizzato all'istruzione superiore quale presupposto per il progresso sociale e lo sviluppo economico, intensificando gli sforzi nei confronti dei gruppi sotto-rappresentati per sviluppare la dimensione sociale dell'istruzione superiore, ridurre le disuguaglianze e fornire agli studenti adeguati servizi di sostegno, di consulenza e orientamento, oltre a percorsi flessibili di apprendimento e modalità alter-

native di accesso. Si indica in particolare il riconoscimento dell'apprendimento pregresso quale modalità confacente a favorire l'accesso degli adulti al sistema universitario.

Tra gli sviluppi compiuti per favorire la validazione dell'apprendimento non formale e informale vanno ricordati: il processo di costruzione di un Sistema Europeo di trasferimento dei crediti ECTS (European credit transfer system) e l'ECVET (European Credit system for Vocational Education and Training); modalità e strumenti comuni per la trasparenza di competenze e qualifiche (Europass); un quadro europeo delle qualifiche quale codice di riferimento comune per i sistemi di istruzione e formazione (EQF); il quadro europeo di riferimento per l'assicurazione della qualità dell'istruzione e formazione professionale (EQAVET); principi comuni per la validazione dell'apprendimento non formale e informale (CEDEFOP, 2009). All'interno di tali strumenti svolgono un ruolo centrale la nozione di risultati di apprendimento (learning outcome), rappresentando anche una precondizione per il riconoscimento dei apprendimenti non formali e informali in contesti formali come quelli accademici. Con i risultati di apprendimento si esplicita ciò che ci si aspetta che la persona conosca, comprenda e/o sia in grado di fare al termine di un percorso di apprendimento, superando una logica di confronto basata su metodi di apprendimento e percorsi di acquisizione.

La normativa impegna da tempo le Università a promuovere iniziative di educazione o formazione permanente. Alcune categorie professionali già esigono l'aggiornamento delle competenze in maniera ciclica e obbligatoria (medici, giornalisti, farmacisti, biologi, ingegneri, ecc.) e talvolta l'Università è coinvolta in queste iniziative, ma raramente in maniera strutturata. La legge 341/1990 prevede all'art. 6, che le Università possano attivare "corsi di preparazione agli esami di stato per l'abilitazione all'esercizio delle professioni ed ai concorsi pubblici; corsi di educazione ed attività culturali e formative esterne, ivi compresi quelli per l'aggiornamento culturale degli adulti, nonché, quelli per la formazione permanente, ricorrente e per i lavoratori (...); corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale". Il rapporto tra queste attività e la questione del riconoscimento crediti non è esplicitato nella normativa. Nel contesto accademico italiano vi è stato un primo passo verso il riconoscimento degli apprendimenti informali con l'art. 5 del DM 509/1999, confermati col DM 270 del 2004; si è registrata poi in Italia una regressione del quadro normativo che ha limitato il volume di crediti formativi convalidabili dapprima ad un terzo (60 per le lauree triennali, 40 per quelle del secondo ciclo, DM 16/3/2007) e poi addirittura a 12 CFU (Art. 14 della Legge 240 del 2010), dovuti ad eccessi di accreditamento avvenuti in passato per intere categorie professionali della pubblica amministrazione. Tale normativa non ha consentito finora di portare a sistema le varie sperimentazioni attuate negli atenei italiani.

In controtendenza a tale processo, nel frattempo, molti atenei hanno sviluppato una attenzione crescente al tema dell'apprendimento permanente. Va segnalata l'azione svolta dalla RUIAP - Rete Italiana per l'Apprendimento Permanente, sorta nel 2011 e composta da circa trenta università, che intende promuovere lo sviluppo dell'apprendimento permanente negli Atenei italiani, quale contributo attivo alla società della conoscenza, per la valorizzazione della persona e la crescita del sistema economico e sociale del Paese.

La questione dell'apprendimento permanente in università è correlata alla costruzione di un'offerta formativa caratterizzata da percorsi curriculari diversificati per rispondere alle nuove esigenze formative di utenti giovani e adulti e all'adozione di nuovi paradigmi di una didattica per l'apprendimento adulto (Galliani, 2011).

3. LA NORMATIVA ITALIANA PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE: POTENZIALITÀ E LIMITI

La normativa sui temi della validazione e certificazione delle competenze a livello nazionale ha avuto una svolta con la legge n. 92/2012 di riforma del mercato del lavoro che prevede le prime disposizioni in merito alla definizione di un Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze (SNCC) e validazione degli apprendimenti non formali e informali quali elementi fondamentali per assicurare e concretizzare l'apprendimento permanente in funzione del mantenimento di condizioni di occupabilità dei cittadini (art. 4, commi 51-61; 64-68).

La normativa, attesa da lungo tempo, è stata accolta come un importante passo in avanti, in quanto dà forma ad un processo su cui in Italia si sta studiando e sperimentando da molti anni, e che arriva oggi ad una concretizzazione. Alcuni aspetti della normativa hanno fatto sorgere delle perplessità, dovute all'assenza, al suo interno, di elementi ritenuti cruciali per una efficace implementazione del sistema, ma molte risposte sono collegate all'emanazione delle linee guida da parte del Comitato Tecnico volte a chiarire le procedure attraverso cui attivare i servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze nei vari ambiti.

In ambito universitario l'aspetto prioritario è dato evidentemente dalla necessità di modifica normativa della legge 240 in coerenza con la legge 92, prevedendo una norma per l'armonizzazione (cioè la modifica) dell'art. 14 della legge 240 che prevede le norme per la disciplina del riconoscimento dei crediti riducendo il n. di CFU riconoscibili a 12, in palese contrasto con la nuova normativa prevista dalla legge 92 che prevede il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti pregressi, acquisiti nei contesti non formali e informali, anche in ambito universitario.

Iniziamo analizzando alcuni elementi della legge 92/2012, all'art. 4, in cui possiamo individuare le prime indicazioni su quale sia la finalità del SNCC, successivamente normato dal D.lgs 13/2013. "La certificazione delle competenze acquisite nei contesti formali, non formali ed informali è un atto pubblico finalizzato a garantire la trasparenza e il riconoscimento degli apprendimenti" (comma 65). L'obiettivo della procedura di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze è quindi quello di permettere alle persone di rendere note tutte le proprie competenze, comunque acquisite, attraverso un'attestazione "ufficiale", quindi di rilievo pubblico, riconosciuta da tutti e collegata a standard omogenei accettati.

Il fine ultimo è "valorizzare il patrimonio culturale e professionale delle persone", far emergere ed accrescere quel capitale umano rappresentato dalle competenze, acquisite in tutti i contesti. La validazione delle competenze non crea, di per sé, capitale umano, ma rende il patrimonio del capitale umano più visibile e valutabile. Difatti, sono oggetto di validazione e certificazione quelle competenze acquisite dalla persona in contesti formali¹ (come la frequenza di scuola, di università ecc.), non formali (come il lavoro nelle imprese) o informali (come l'attività del tempo libero), il cui possesso risulti comprovabile attraverso riscontri e prove definite negli articoli della stessa disposizione legislativa.

La legge prevede due tipologie di servizio distinte, ma non disgiunte: l'individuazione e valutazione delle competenze e la certificazione delle competenze. «La validazione è un sistema di analisi, ricostruzione e riconoscimento delle competenze possedute dalla persona, con prioritaria attenzione a quelle acquisite al di fuori dei percorsi formali di istruzione e formazione e può, ma non necessariamente, essere seguita dalla certificazione. La certificazione è la procedura di riconoscimento delle competenze riferite a qualificazioni di repertori ricompresi nel Repertorio nazionale dei titoli di istruzione, di formazione e delle qualificazioni professionali, acquisite nei processi formali» (Simoncini, 2013, p.163). La certificazione conduce al rilascio di un certificato, un diploma o un titolo che documenta formalmente l'accertamento e la convalida effettuati da un ente

pubblico o da un soggetto accreditato o autorizzato. Ciò implica che la certificazione delle competenze sia un procedimento necessariamente collegato a parametri (di competenze, di risultati di apprendimento, di metodologie di valutazione, e così via) oggettivi, cioè a standard omogenei ufficialmente accettati e unitariamente applicati da tutti i soggetti competenti. La certificazione dà quindi la possibilità del riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali convalidati come crediti formativi, in relazione ai titoli di istruzione e formazione e alle qualificazioni compresi nel Repertorio Nazionale in fase di elaborazione.

Il Repertorio è stato istituito con il D.lgs 13/2013 (art. 8, comma 1) consentirà la correlabilità dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, attraverso la progressiva standardizzazione dei loro elementi costitutivi (art. 8, comma 2). Esso svolge un ruolo nevralgico per l'intero sistema in quanto l'emersione degli apprendimenti taciti posseduti da una persona e la sua validazione sarà possibile solo rispetto alle competenze in esso riportate e a cui poter far riferimento. Rappresenterà quindi lo standard che consentirà a tutti gli operatori, di tutti gli ambiti e livelli, di validare le competenze. Sembra esserci qui una ambiguità rappresentata dal fatto che viene riconosciuta l'importanza del repertorio, che secondo l'art. 8 comma 2 deve costituire «il quadro di riferimento unitario per la certificazione delle competenze, attraverso la progressiva standardizzazione degli elementi essenziali, anche descrittivi, dei titoli di istruzione e formazione, ivi compresi quelli di istruzione professionale, e delle qualificazioni professionali attraverso la loro correlabilità anche tramite un sistema condiviso di riconoscimento di crediti formativi in chiave europea». Dall'altro non è chiaro come possa crearsi uniformità nella modalità di costruzione scelta in quanto nel Repertorio nazionale confluiranno i Repertori regionali ed il Repertorio nazionale dell'offerta di istruzione e formazione professionale e il Repertorio delle qualificazioni conseguite in apprendistato. Il Repertorio nazionale deriverà quindi da un'attività di sommatoria di repertori già esistenti. Il sistema funziona se le competenze sono realmente spendibili nel mercato del lavoro permettendo di passare con agilità da una situazione occupazionale a un'altra. Perché ciò si realizzi occorre che le competenze certificabili siano ricavate direttamente dal mondo reale e dalle dinamiche produttive quotidiane, come indicavano Le linee guida sulla formazione del 2010. Questo elemento sembra mancare nel decreto legislativo n. 13/2013. Le qualificazioni andrebbero quindi correlate innanzitutto alla realtà del lavoro nelle imprese, con il coinvolgimento delle parti sociali; come infatti era stato previsto nel Testo Unico dell'apprendistato (D.lgs 167/2011). Altro elemento interessante nel Testo Unico era la distinzione tra standard formativo e standard professionale, esplicitando come sia compito del soggetto pubblico definire gli standard formativi, mentre è compito delle parti sociali definire gli standard professionali. Nella legge 92 e nel D.lgs 13/2013 non vengono indicati i Fondi Interprofessionali tra i soggetti coinvolti nella costruzione del Repertorio. Nel processo previsto dal D.lgs 13/2013 le parti sociali intervengono solo in veste consultiva. Il rischio è che si producano declaratorie che sono lontane dalla realtà produttiva e lavorativa oggi particolarmente in movimento e quindi poco utili al ruolo centrale che viene affidato a tale strumento.

Con riferimento al processo di individuazione e validazione e alla procedura di certificazione, il D.lgs 13/2013 ne individua l'articolazione nelle seguenti fasi (art.5):

identificazione:fase finalizzata a individuare e mettere in trasparenza le competenze della persona riconducibili a una o più qualificazioni; in caso di apprendimenti non formali e informali questa fase implica un supporto alla persona nell'analisi e documentazione dell'esperienza di apprendimento e nel correlarne gli esiti a una o più qualificazioni;

valutazione:fase finalizzata all'accertamento del possesso delle competenze riconducibili a una o più qualificazioni; nel caso di apprendimenti non formali e informali questa fase implica l'adozio-

ne di specifiche metodologievalutative e di riscontri e prove idonei a comprovare le competenze effettivamente possedute;

attestazione:fase finalizzata al rilascio di documenti di validazione o certificati, standardizzati ai sensi del presente decreto, che documentano le competenze individuate e validate o certificate riconducibili a una o più qualificazioni.

In merito al finanziamento di tale sistema l'art. 11 del decreto, comma 3, specifica che dall'adozione dello stesso non dovranno derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica, ed assegna agli enti pubblici la facoltà di stabilire costi standard a carico dei beneficiari. Ogni Regione ed istituzione dovrà individuare forme di finanziamento che supportino soprattutto coloro che abbisognano maggiormente di tale servizio, creando differenziazione sul territorio. Appare di conseguenza particolarmente delicato la definizione delle linee guida da parte del Comitato Tecnico in merito alle procedure di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, sapendo che l'esperienza negli stati europei ci dice quanto sia difficile individuare procedure attendibili e allo stesso tempo sostenibili. Il rischio è che i metodi di validazione si configurino in termini di sterile raccolta di documenti e prove artificiose (Casano, 2014). Nel Comitato tecnico sono inclusi rappresentanti dei Ministeri, delle Regioni e delle Province autonome, ma non sono previsti rappresentanti delle Parti sociali, coinvolte solo attraverso periodici incontri.

In aggiunta, il D.lgs 13/2013 definisce standard e criteri generali relativi al processo di certificazione delle competenze e dei relativi servizi; i criteri per la definizione e l'aggiornamento, almeno triennale del Repertorio nazionale dei titoli e delle qualificazioni; la modalità di registrazione delle competenze certificate anche con riferimento al libretto formativo e alle anagrafi del cittadino; definisce i livelli essenziali di prestazione (LEP) del SNCC, ha istituito il Comitato Tecnico Scientifico che provvederà alla verifica del rispetto dei LEP cioè degli standard minimi di servizio (processo, attestazione e sistema) da parte degli enti titolari attraverso l'adozione di specifiche Linee Guida.

Allo Stato e alle Regioni è assegnato il ruolo regolatore, mentre il ruolo funzionale è assegnato ad una ampia gamma di soggetti pubblici e privati. I primi vengono chiamati dal D.lgs 13/2013, enti titolari e sono rappresentati da: Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, le Regioni e le Province autonome, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, il Ministero dello sviluppo economico. Gli enti titolari individuano i soggetti pubblici e privati titolati a validare e certificare le competenze su richiesta del cittadino. Si possono identificare tre grandi sistemi di enti certificatori: a) il sistema delle scuole e delle università; b) il sistema degli enti accreditati dalle Regioni e dalle province in relazione alle qualificazioni di formazione; c) il sistema dei soggetti autorizzati per i servizi al lavoro, comprese le CCIAA, gli enti della bilateralità, le associazioni professionali, gli ordini ed i collegi (Simoncini, 2013).

Si prevede inoltre che il riconoscimento delle competenze avvenga mettendo in rete attori territoriali, sia pubblici che privati, senza creare nuovi organismi nazionali. La necessità di adeguate azioni di collaborazione e integrazione far i vari sistemi formativi e la realtà economica, produttiva e professionale viene sottolineata, indicando la necessità di perseguire la realizzazione di sistemi di apprendimento permanente organizzati territorialmente (tipicamente su base regionale) e per settori produttivi e categorie professionali. La Legge 92/2012 indica nelle Reti Territoriali uno strumento in questa direzione (comma 51 e 55). Il tavolo interistituzionale in Conferenza Unificata Stato Regioni del 20/12/12 sottolinea come parlare di sistema locale di lifelong learning assuma anche il senso di un'operazione strategica per consentire lo sviluppo di un territorio, investendo sul patrimonio immateriale di saperi di cui il territorio è espressione. La costruzione delle reti ter-

ritoriali serve a valorizzare e integrare tutti i soggetti e tutte le forme dell'apprendimento - formale, non formale e informale – e deve basarsi sulla centralità della persona. In particolare sono chiamati a svolgere un ruolo di leve strategiche per la costruzione del sistema integrato dell'apprendimento permanente soggetti quali: CPIA, i Poli tecnico-professionali, i Centri per l'impiego e/o centri accreditati dalle regioni per i servizi al lavoro, le Università, le Parti Sociali, i Soggetti titolari e titolati alla individuazione, validazione e certificazione delle competenze.

Un fattore critico, su cui il presente contributo si soffermerà, è dato dal ruolo svolto dagli operatori del SNCC che accompagnano nel processo di riconoscimento e identificazione delle competenze. Il medesimo d.lgs. 13/02013 prevede che l'ente pubblico titolare assicuri, quali standard minimi di sistema, il rispetto, per il personale addetto all'erogazione dei servizi, di requisiti professionali idonei al presidio degli aspetti di contenuto curriculare, professionale e di metodologia valutativa. Si ritiene pertanto fondamentale la preparazione di figure professionali formate in modo appropriato per garantire la qualità del processo di accompagnamento nell'individuazione, validazione e certificazione delle competenze dei cittadini, per cui non sono sufficienti brevi interventi formativi, ma serve una formazione universitaria specialistica, come avviene in molti Paesi europei da anni.

4. LE COMPETENZE PER RICONOSCERE LE COMPETENZE!

Parlando di accompagnamento, ci si trova di fronte ad un paradosso, legato ad un duplice fenomeno. Da un lato, si assiste infatti ad una proliferazione di pratiche, legate soprattutto alla contingenza economico-sociale che ha portato con sé la necessità di costruire dispositivi di analisi dell'esperienza, di valorizzazione delle competenze ai fini di un ri-orientamento e di una riqualificazione professionale che prevedono figure cerniera di accompagnamento in tale percorso; dall'altro non si costata però un corrispondente approfondimento epistemologico della letteratura scientifica per delinearne i nodi concettuali essenziali, le posture relazionali chiamate in causa nel rapporto che si viene a creare tra chi accompagna e chi viene accompagnato, le differenze e somiglianze con la relazione educata "classica".

La pratica di accompagnamento, come descrive Biasin (2010), si può dispiegare in aree molto differenti, assumendo caratteri che vanno da un massimo di asimmetria nella relazione ad un massimo di simmetria tra la persona accompagnata e l'accompagnatore. L'accompagnamento in ambito professionale si configura come inserimento dei giovani in contesti professionali in cui figure più anziane possano insegnare il mestiere, così come in ambito musicale si realizza quando una voce e/o uno strumento affiancano un altro, o ancora in ambito cooperativo si concretizza in direzione dell'emancipazione di soggetti individuali e collettivi più deboli. L'accompagnamento può, in alcune circostanze, manifestarsi come tutela assistenziale e legale di soggetti in condizione di svantaggio, o come affiancamento medico/assistenziale in caso di malattia o ancora nel percorso spirituale della persona in alcune religioni.

L'area che appare di maggiore interesse in questa sede è però legata, in prospettiva di apprendimento permanente, alle pratiche relazionali in ambito educativo-formativo (siano esse con bambini, con bambini speciali, con anziani, con studenti universitari, con giovani in cerca di prima occupazione, con adulti) in cui si costruisce una relazione di accompagnamento e supporto più o meno direttivo a seconda del contesto.

Nel contesto della Legge 92, del successivo Decreto 13/2013 e dell'intesa Stato-Regioni sopra richiamate, le Università, così come le imprese, attraverso rappresentanze datoriali e sindacali, le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura e l'Osservatorio sulla migrazione inter-

na sono chiamati ad istituire “idonei servizi di orientamento e consulenza” dedicati alla progettazione, alla messa in opera, al monitoraggio e alla valutazione del processo di riconoscimento degli apprendimenti pregressi. La prospettiva di costituire un sistema italiano di certificazione delle competenze richiama politiche, teorie, modelli e pratiche europee ormai consolidati che offrono servizi di supporto al riconoscimento e identificazione del patrimonio culturale e professionale comunque accumulato dalla persona nella propria storia personale, formativa e professionale e di conseguente documentazione attraverso una dorsale informativa unica leggibile e utilizzabile dai sistemi dell’istruzione, della formazione e del lavoro (Legge 92).

Per rileggere e ricostruire il passato, individuarne i fili conduttori e, a partire da questi, le piste di lavoro future per definire il proprio progetto formativo e professionale (sia esso destinato ad un reinserimento in un percorso di studi o a fini professionali), diventa quindi importante avere accanto qualcuno “che funge da mediatore – tra il soggetto e la sua esperienza –, da facilitatore – nel riconoscimento, nella verbalizzazione e nella presa di consapevolezza delle competenze possedute, acquisite e mobilitate – e da guida – in questo percorso di ricerca e costruzione di senso del passato, del presente e del futuro” (Zaggia, 2011). Il consulente accompagnatore si configura quindi come colui che ha il compito di dare forma e ordine (attraverso opportuni strumenti quali portfolio o dossier) a quanto emerge dalla narrazione delle persone che intraprendono un percorso di validazione, stimolando e sistematizzando l’operazione di analisi in direzione di un riconoscimento degli apprendimenti e di come questi apprendimenti, combinati sapientemente, si siano tradotti in competenze.

Nella relazione di accompagnamento, la ricerca e l’analisi del sé, svolta dalla persona e supportata metodologicamente dall’accompagnatore, mirano a trovare risposte e soluzioni di collocamento formativo e/o professionale, riconoscimento di saperi in percorsi formali, ipotesi di azioni in un contesto reale, caratterizzato da regole, connotati culturali, vincoli, possibilità. È nel dialogo con queste risorse (Le Boterf, 2005) che si costruisce un accompagnamento realmente utile e decisivo: come esprime Sinner (1994) la relazione si sviluppa nel dialogo tra sapere e non sapere. L’accompagnatore si mantiene nella postura di non sapere, sollecitando l’accompagnato con continui richiami e rinforzi perché sia lui a scoprire, esplorare, prendere coscienza di sé e della sua possibile collocazione nella realtà. In alcuni casi di accompagnamento in cui le risorse lo permettano, proprio per garantire che il ruolo dell’operatore sia il meno possibile invasivo, il processo viene condotto da due accompagnatori, aumentando quindi il ventaglio di approcci, sguardi, posture di rimando e garantendo quindi una certa correttezza metodologica data dal controllo intersoggettivo. La soggettività della relazione e la possibile influenza delle parole e della presenza dell’operatore viene mediata da un altro esperto, rendendo la persona la vera e unica artefice della narrazione orientata all’identificazione delle competenze acquisite nelle esperienze precedenti.

Secondo la disamina di Paul (2003) numerose sono le pratiche di accompagnamento in cui l’esperto ha l’obiettivo di fungere da mediazione tra il soggetto e la propria esperienza supportando in lui lo sviluppo di gradi sempre maggiori di autonomia: counseling, coaching, tutoring, mentoring, mediazione e orientamento. Nelle diverse forme che si caratterizzano per l’approccio più o meno professionalizzante, la maggiore o minore istituzionalizzazione del ruolo, la presenza più o meno forte della dimensione emotiva, le ricadute più o meno immediate sull’attività pratica personale e professionale, l’esperto supporta la persona nella ripresa del diritto di parola, promuovendo un ritorno a se stesso e alla propria esperienza, secondo un approccio olistico che gli permette di giungere ad un bilancio riflessivo delle proprie realizzazioni e delle loro connessioni, ad una ricerca delle prove che ne dimostrino l’esistenza (Veilhan, 2004), alla costruzione di una progettazione per il futuro nonostante le transizioni che «fragilizzano» l’uomo (Boutinet, 2007). Ri-

prendere la parola significa «esercitare un diritto-dovere» (Formenti, 1998), emancipandosi, riconquistando la propria posizione di visibilità e la propria capacità decisionale nella scelta della modalità narrativa, degli interlocutori, del contenuto della narrazione.

Feutrie ci ricorda che durante la stesura del portfolio per la validazione dei saperi esperienziali ha luogo un «processo di espressione e di strutturazione [che] è in sé una ‘formazione’ che viene effettuata in base al ritmo proprio di ciascuno» (Feutrie, 2004): la persona compie un inusuale e impegnativo ritorno su se stesso, un lavoro di verbalizzazione, formalizzazione, strutturazione, messa in concordia di elementi sparsi, organizzazione delle proprie competenze in vista di renderle comprensibili a persone estranee alla data situazione concreta.

In questi processi la finalità di individuazione di competenze riconoscibili dal soggetto in primis e poi dagli altri richiede che la narrazione sia strutturata e guidata all’analisi di quei vissuti esperienziali che hanno generato apprendimento di saperi, dei successi e degli insuccessi e delle loro cause, dei ragionamenti messi in opera, dei saperi teorici effettivamente utilizzati nella pratica, delle rappresentazioni e dei preconcetti fonti di difficoltà. Secondo Lenoir la messa in parole dell’esperienza è la condizione essenziale della trasmutazione dell’esperienza in conoscenza, e di conseguenza, una conditio sine qua non della sua validazione e del suo riconoscimento sociale e/o accademico (Lenoir, 2002). Va infatti ricordato che la finalità di costruzione del portfolio e il suo valore pedagogico si affiancano al valore certificativo del processo, che porta, o quantomeno può portare, al riconoscimento di crediti formativi in un percorso formale e quindi all’esonero di attività curriculari corrispondenti. Vi è infatti un dialogo da costruire tra l’esperienza e la sua originalità e un quadro normativo costituito dal referenziale di certificazione, ovvero il profilo di competenze attese del percorso formativo in oggetto. Il momento del riconoscimento è il punto in cui due mondi diversi, un mondo di unicità e un mondo di normatività si incontrano e devono arrivare ad un punto di mediazione: il centro di questa dialettica è un luogo strategico e non si costituisce solo della vera e propria fase di valutazione e comparazione dei learning outcomes dell’una e dell’altra parte, bensì inizia nel processo di accompagnamento (Paul, Clavier, 2007).

Restringendo il campo semantico dell’accompagnamento ai contesti di validazione dei saperi esperienziali, Paul suggerisce quattro dimensioni di analisi della pratica di accompagnamento.

La prima è la dimensione relazionale: l’esperto crea le condizioni per cui la persona si posizioni nella relazione, creando un clima di fiducia e di assicurazione e mostrandosi competente rispetto all’obiettivo da raggiungere. Da questa prima categoria emerge come l’accompagnatore sia preparato rispetto a quello che è il suo ruolo, la gestione del tempo, della relazione, dei processi da attivare in funzione dello scopo da raggiungere. Ciò richiama un importante aspetto relativo alla formazione degli operatori, i quali sono chiamati a possedere competenze relazionali significative per gestire il proprio coinvolgimento e/o allontanamento nei momenti più opportuni, leggendo la situazione e i bisogni della persona. La seconda è quella operativa: è relativa alle operazioni che vengono avviate di comune accordo verso una direzione scelta assieme; oltre all’obiettivo, vi è un’importante dimensione di cammino in cui si gioca lo scarto tra ciò che viene razionalmente messo in gioco dall’inizio e ciò che poi, nel processo, viene effettivamente mobilitato e raggiunto, che costituisce in ogni caso arricchimento e sviluppo. La terza è la dimensione temporale: l’azione di accompagnamento e le operazioni in esso racchiuse seguono una scansione di durate, dilatate e/o contratte a seconda delle esigenze temporali dell’accompagnatore e della situazione (se si tratta di una validazione dei saperi esperienziali, il tempo di costruzione del portfolio e di pratica di analisi delle esperienze professionali deve avere una durata tale da inserirsi coerentemente nell’anno accademico), ma anche della persona, seguendo cioè i tempi, le accelerate e le frenate

necessarie in un processo narrativo introspettivo. L'ultima è la dimensione situazionale: prendere parola rispetto al proprio vissuto esperienziale aiuta a passare da una situazione di indeterminazione ad una strutturazione che possa far emergere un'unità di senso. Nella parola, nel dialogo e nell'ascolto si costruisce significato, in un'azione coordinata e congiunta di emancipazione e costruzione. L'accompagnamento coinvolge la persona come soggetto attivo, considerandola «nella sua unicità (fisica, psichica, sociale), nella sua singolarità (legata alla sua storia, ai suoi bisogni, alle sue motivazioni, al suo desiderio, ai suoi progetti), e nella sua globalità (il suo contesto, il suo ambiente, la sua rete)». Dunque si accompagna la persona in relazione, colta come un'unità «intrecciata con» un ambiente (familiare, sociale, professionale, culturale), perché il soggetto attivo non si costruisce che nel legame col territorio. Accompagnare significa stare nella tensione tra individualizzazione e contestualizzazione, poiché l'azione professionale, formativa, sociale, si costruisce nell'attivazione di tutte le risorse interne ed esterne presenti.

La ricerca realizzata da Salini et al. (2010), frutto di un'esplorazione documentaria volta a identificare il profilo di competenza di coloro che operano nell'ambito di procedure di validation des acquis de l'expérience (VAE), traccia un profilo di competenza non prescrittivo dell'accompagnatore di validazione, rintracciando e armonizzano le sue conoscenze teoriche e metodologiche, con l'obiettivo ultimo di proporre una formazione adeguata per questi professionisti.

Si rintraccia infatti una scarsità di percorsi di formazione formale per la nuova figura dell'accompagnatore, sopperita perlopiù dalla formazione sul campo degli operatori che già lavorano nei servizi dedicati a tali procedure. Salini e colleghi delineano un profilo di competenza dell'accompagnatore nei processi di validazione dei saperi esperienziali. Non si tratta di un profilo prescrittivo, poiché si ha a che fare con una figura di mediazione che assume connotazioni e adatta il proprio comportamento in funzione delle situazioni e dei diversi interlocutori. Si tratta quindi di un profilo aperto di competenza, del quale vengono proposte 7 dimensioni d'azione relative agli ambiti di intervento e che costituiscono macrocategorie di competenza, all'interno delle quali si possono identificare 19 situazioni specifiche che a loro volta possono essere scomposte e declinate in attività specifiche, attori coinvolti, norme di riferimento, conoscenze e capacità. Le suddette aree di competenza e situazioni specifiche sono state utilizzate presso l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale svizzero per istituire un percorso formativo modulare chiamato Diploma di Studi Avanzati (DAS) come specialista della validazione degli apprendimenti esperienziali che si pone l'obiettivo di formare un professionista di validazione in grado di gestire l'intero processo. In esso sono contenuti due titoli che possono essere ottenuti singolarmente e che – secondo un'ottica modulare – contribuiscono all'ottenimento del DAS, ovvero il Certificato di Studi Avanzati in Metodologie della valutazione per la validazione degli apprendimenti esperienziali e il Certificato di Studi Avanzati in Consulenza e accompagnamento per il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti esperienziali, mirati nello specifico rispettivamente alle fasi di valutazione e di accompagnamento.

A proposito degli aspetti relazionali del profilo di competenza tracciato, è importante che l'accompagnatore possieda e padroneggi diverse strategie comunicative legate a pratiche informative, ma soprattutto di gestione dei colloqui, mediante riformulazione, rispecchiamento, rilancio all'espressione di saperi da parte delle persone, diversificando approccio e linguaggio a seconda del momento. Inoltre è importante creare le condizioni di accoglienza e supporto prima della scelta di intrapresa del percorso, prefigurando chiaramente una pianificazione del percorso, e sostenendolo nella costruzione di una relazione sincera in cui la persona possa narrare e scrivere la propria storia ed elaborare bilanci e dossier delle evidenze, ai fini di identificare le proprie competenze. Per poter essere efficace nell'aiuto all'esplicitazione, è consigliabile che l'accompagnatore

in prima persona sperimenti un percorso di bilancio delle proprie competenze e si cimenti nella redazione di un portfolio, per meglio conoscere aspetti problematici e possibili soluzioni.

A proposito degli aspetti metodologici, la mappatura di competenze realizzata nella ricerca svizzera fa riferimento alla necessaria capacità di interagire con i colleghi dei servizi che si occupano dell'informazione relativa ai dispositivi di validazione, e al personale di servizi affini, senza sovrapposizione di ruoli, con una fruttuosa collaborazione; è richiesta inoltre una buona conoscenza della normativa e del quadro istituzionale dell'istituzione di appartenenza. Un'altra area concerne invece la capacità richiesta di sapersi orientare in una molteplicità di metodi e strumenti, sapendo sceglierli in base all'obiettivo e alle caratteristiche delle persone da accompagnare; l'esperienza che si acquisisce sul campo permette poi di elaborare strumenti nuovi come modelli di portfolio, schede specifiche, esempi chiarificatori, materiale redazionale e informativo. Per gestire procedure di validazione è altresì indispensabile conoscere le modalità di sviluppo delle competenze in contesti extra-accademici e le caratteristiche dei profili di qualifica dei vari titoli offerti; questi costituiscono i presupposti per migliorare la capacità di costruire connessioni tra il contesto formale e i contesti esperienziali e trovare il giusto linguaggio per far cogliere queste connessioni agli attori interessati. La dimensione valutativa, pur essendo di competenza di un'apposita commissione nominata, coinvolge anche l'accompagnatore che ne deve conoscere criteri e modalità per poter preparare le persone a sostenere tale fase (specie se vi è un colloquio in presenza oltre alla valutazione del portfolio); è importante che l'accompagnatore restituisca in modo più o meno formale (a seconda dei modelli di validazione adottati) un feedback rispetto all'andamento del processo e fornisca elementi utili alla commissione per procedere alla valutazione vera e propria con riferimento a qualifiche e/o profili professionali pertinenti. Un'ultima area si rivolge a professionisti di validazione che assumono anche ruoli di progettazione e coordinamento e che quindi possano dare un contributo significativo alla continua riprogettazione delle pratiche per un miglioramento dell'offerta e che possano gestire l'operato di diversi collaboratori in modo da garantire un servizio omogeneo e di qualità.

In Italia non esiste una formazione strutturata per chi svolge accompagnamento ai processi di riconoscimento e validazione dei saperi esperienziali. Recentemente però la Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente, RUIAP, ha ritenuto importante offrire a tutti coloro che sono impegnati nei servizi di istruzione e di formazione professionale e aziendale, un primo supporto formativo gratuito attraverso MOOCs (Massive Open Online Courses), prodotti ed erogati in collaborazione con l'Università di Ferrara.

La proposta formativa, successivamente certificabile all'interno di un Master in "Esperto nell'accompagnamento al riconoscimento delle competenze e alla validazione degli apprendimenti progressi", che verrà attivato su base regionale nel 2015-16 in alcune Università italiane, vuole offrire conoscenze di alto livello e occasione di condivisione delle reciproche expertise di docenti e discenti. Lo scopo è quello di sviluppare comunità di pratica in grado di intervenire negli specifici territori, collaborando ad accompagnare le persone a riconoscere e farsi certificare le competenze necessarie ed entrare o rientrare nel mondo del lavoro o in percorsi formali di istruzione secondaria o superiore.

5. NARRARE L'ESPERIENZA: RIFLETTERE SULL'AGIRE PER AGIRE

Una fase cruciale del percorso di accompagnamento alla validazione dei saperi esperienziali è la narrazione dell'esperienza, come già sopra evidenziato grazie alle parole di Feutrie (2004). Numerosi sono gli autori che si sono dedicati al ruolo dell'esperienza nell'apprendimento (si pensi a

Dewey, Lewin, Kolb) e che hanno indagato come la riflessione sull'esperienza intervenga nel processo di "costruzione" degli apprendimenti (si pensi qui in particolare a Schon e Argyris).

La facilitazione della narrazione dell'esperienza e la promozione di una postura riflessiva sull'agire richiede che chi supporta percorsi di riconoscimento e validazione padroneggi tecniche e strumenti che mettano l'agire sotto la lente d'ingrandimento e favoriscano l'emersione e la consapevolezza dei molteplici impliciti che lo guidano nella sua quotidianità. Il «fare efficace», evidenzia infatti Vermersch, autore dell'intervista di esplicitazione, «il più delle volte ha preceduto i concetti che consentivano di giustificarlo. Quando si ottiene la dettagliata descrizione del fare nella sua dimensione procedurale, si possono agevolmente inferire i saperi teorici e funzionali effettivamente utilizzati nell'azione» (2005, p.51).

Accompagnare alla consapevolezza, sollecitando e supportando la narrazione dell'esperienza, è dunque una delle abilità chiave di chi opera nei servizi di validazione poiché, prosegue l'autore, «descrivere quello che abbiamo effettivamente fatto è assai coinvolgente in quanto svela a se stessi; [...] i nostri atti ci svelano in maniera più totale ed evidente di qualunque commento» (ibidem, p. 49). La verbalizzazione dell'azione aiuta così l'accompagnatore/intervistatore ad informarsi, raccogliendo notizie e dettagli sulle risorse (saperi, abilità, qualità, etc...) che guidano l'agire dell'intervistato e consente a quest'ultimo di auto-informarsi circa i procedimenti adottati nel corso dell'azione (ibidem). Vermersch riconosce poi un terzo obiettivo chiave promosso dalla descrizione del lavoro mediante intervista di esplicitazione: essa insegna al soggetto coinvolto nel processo di verbalizzazione ad auto-informarsi, «a prendere coscienza della modalità con cui esplicita» (ibidem, p. 14), favorendo così una delle competenze chiave, quella di imparare ad imparare.

Tra le tecniche di descrizione del lavoro e di promozione della riflessione su di esso e sulle azioni che lo caratterizzano, ritroviamo un esercizio interessante ed efficace per pensare l'esperienza (Clot, 1995), proposto da Oddone presso la FIAT di Torino intorno alla fine degli anni Settanta e definito di istruzioni al sosia (Oddone, Rey, Briante, 1981). «Supponi che io sia un tuo sosia, domani ti sostituirò al lavoro e nessuno dovrà accorgersi della sostituzione. Quali istruzioni ritieni di dovermi trasmettere a tal fine?». Come riporta Clot (1995) in questo esercizio l'attenzione del soggetto deve essere condotta su una situazione di lavoro circoscritta al fine di facilitare la focalizzazione sul lavoro e sulla descrizione del processo, sui come delle proprie azioni più che sui perché (ibidem). Come evidenzia Saujat (2005) l'obiettivo è quello di condurre il soggetto a dialogare con se stesso, invitato a rileggere la propria esperienza attraverso lo sguardo del sosia.

Tra le tecniche che accompagnano la riflessione sull'esperienza, rintracciamo anche la metodologia degli eventi proposta da Munari che guida «l'individuo o il gruppo in situazione formativa (a) prendere coscienza del proprio universo esperienziale e ordinare e strutturare gli eventi che lo compongono, individuando quelli più significativi e situandoli rispetto agli altri» (2011, p. 4). La metodologia degli eventi e la focalizzazione su eventi concreti, circoscritti, che riguardino un determinato ambito dell'esperienza (di lavoro, ma anche di formazione/apprendimento) è il punto di partenza della riflessione sugli eventi stessi e sulle dimensioni che Munari individua come caratterizzanti. I limiti temporali, in primis, (quando è iniziato l'evento? Quando è finito?), la causa, il grado di prevedibilità e di concatenazione (è un evento collegato ad altri? Oppure isolato e distaccato?), il grado di cronicità, il locus of control, le conseguenze dell'evento, il suo grado di reversibilità o irreversibilità (ibidem).

Le tre tecniche rapidamente illustrate costituiscono solo un esempio della tipologia di attrezzi che la cassetta di un accompagnatore ai processi di riconoscimento e validazione delle competenze dovrebbe contenere. Seppur non adottate nella loro completezza e complessità esse offrono spunti preziosi (in termini di domande chiave, di rilanci, di elementi e aspetti su cui focalizzare l'atten-

zione del soggetto in accompagnamento) per favorire la narrazione dell'esperienza e supportarne la ri-appropriazione da parte del suo protagonista.

6. CONCLUSIONI

Attraverso la narrazione dell'esperienza e l'esplicitazione degli apprendimenti, il sapere del singolo diventa un patrimonio per sé e per la società. Diventare una «società della conoscenza» significa favorire l'emersione e valorizzazione pubblica delle conoscenze di tutti i membri di quella società (Reggio, 2013). Nello scenario attuale della società complessa, gli stimoli dati dalla Commissione europea a diventare una learning society pongono l'attenzione su un concetto di sistema sociale in cui la conoscenza è considerata una leva fondamentale per lo sviluppo socioeconomico e l'apprendimento permanente si configura come una condizione essenziale per il buon funzionamento del sistema stesso. Come afferma Alberici, vi è un intreccio indissolubile tra la trasformazione delle società e quella dei suoi membri, che oggi sono chiamati ad assumere la riflessività quale vera e propria strategia di vita e di sviluppo, perché attraverso di essa è possibile generare nuovi significati e creare le premesse che permettono ai soggetti di porsi domande nuove e di dare seguito operativo al processo di apprendimento permanente (Alberici, 2013). Ciò comporta la necessità di mettere in campo, nel processo di validazione delle competenze, forme di intelligenze biografiche, cognitive ed emotive tipiche del pensiero narrativo.

Nella prima fase del processo di validazione, cioè nell'identificazione delle competenze, è indispensabile che il soggetto beneficiario si attivi, diventi protagonista del processo stesso attraverso la riflessione, arrivando a scoprire nel proprio fare i saperi che ha utilizzato e arrivando così ad appropriarsene in modo consapevole. Per far ciò è indispensabile che l'accompagnatore del processo di validazione abbia una formazione appropriata, a livello universitario. Lo stesso d.lgs. 13/02/2013 prevede che l'ente pubblico titolare assicuri, quali standard minimi di sistema, il rispetto, per il personale addetto all'erogazione dei servizi, di requisiti professionali idonei al presidio degli aspetti di contenuto curriculare, professionale e di metodologia valutativa. Se invece, come accade, la fase di identificazione si basa solo su un'azione dichiarativa del soggetto, che indica quello che ha fatto, ma non lo spiega e non argomenta il senso del proprio agire, il processo di apprendimento non avviene e i saperi rimangono taciti (Righetti, 2013). I rischi di tale approccio burocratico sono quelli di una assegnazione ingegneristica delle competenze, basata sulla comparazione tra attività indicate e standard predefiniti corrispondenti, le evidenze raccolte sono di carattere dichiarativo e non dimostrativo della capacità del soggetto di agire in modo competente; le competenze vengono dichiarate non dimostrate. Il ruolo della persona resta passivo perché non viene attivata nella riflessione. In tale approccio la funzione dell'accompagnatore è limitata ad una raccolta di dati e informazioni. Come le numerose sperimentazioni a livello regionale hanno dimostrato, le persone al termine di un buon percorso di validazione, sono grate e sorprese di ciò che hanno imparato, essendo state in grado di trasformare il processo di documentazione in un progetto di sviluppo personale. L'esperienza diventa formativa in quanto la possibilità di ricostruire, razionalizzare, classificare e sistematizzare le proprie conoscenze e abilità agisce come meccanismo di attivazione e sviluppo delle risorse personali (auto-consapevolezza, autostima...) e come acquisizione di una chiave per mobilitare le proprie strategie cognitive e per fronteggiare le situazioni (Bresciani, 2013).

La formazione degli operatori rappresenta una condizione essenziale per favorire una qualificata messa in atto del sistema integrato di apprendimento permanente. Affinché i vari sistemi (istruzione, formazione, lavoro) chiamati ad essere enti titolari del sistema di certificazione delle competenze possano agire in modo esperto e cooperare in rete, è necessaria una conversione cul-

turale nei confronti del tema delle competenze, un'alfabetizzazione diffusa per condividere terminologie, approcci e metodi (Reggio, 2013) che consentano un dialogo effettivo del sistema delle reti territoriali.

Note

1 Nella Legge 92/2012 il legislatore definisce le tipologie di apprendimento (art. 4): a) «apprendimento formale»: apprendimento che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione

vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari;

b) «apprendimento non formale»: apprendimento caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati alla lettera a), in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese;

c) «apprendimento informale»: apprendimento che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero

<http://fad.unife.it/index.php/offerta/post-diploma/325-ruiapmooc01>

Bibliografia

Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori

Alberici A. (2013), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, Franco Angeli

Alessandrini G. (2013), Prime riflessioni in margine al decreto legislativo sulla validazione degli apprendimenti formali e non formali nel quadro della ratio del modello delle competenze in ottica europea, in Buratti U., Casano L., Petruzzo L. (a cura di) *Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 ADAPT*, Labour Studies, e-Book series n. 6

Biasin C. (2010), *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*, Milano, Franco Angeli

Boutinet J-P., (2007), *Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet, un espace paradoxal à aménager* in Boutinet J-P. et alii, *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds*, Paris, Puf, pp.27-49.

Bresciani P.G., (2013), *Validazione e certificazione delle competenze nel tempo della crisi. Solutions looking for problems?*, Professionalità, annuario 2012-2013

CEDEFOP (2005 - 2007- 2010) *Inventory on Validation of non-formal and informal learning*

CEDEFOP (2009) *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities

Casano L. (2014), *Transizioni occupazionali e certificazione delle competenze*, in *Rivista CQIA*,

settembre 2014, n. 12, in www.cqiarivista.eu

Clot, Y. (1995). L'échange avec un "sosie" pour penser l'expérience. *Société française*. 3. 53. 51-55

Colardyn & Bjornavold, 2004 Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004) Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States, *European Journal of Education*, Vol. 39, 1, pp. 69-89

Comunicazione della Commissione europea, "Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva, COM (2010) 2020 del 03/03/2010

Consiglio dell'Unione europea, Conclusioni del Consiglio del 12/05/2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)

Consiglio dell'Unione europea, Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/V 398/01)

Del Cimmuto (2006), Società complessa, transizioni e orientamento in Grimaldi A., Del Cimmuto A. (a cura di), *Dialoghi sull'orientamento*, Isfol, collana Temi & Strumenti, Roma

Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventesimo secolo*, Roma, Armando

Galliani L., (2011) L'università per l'apprendimento permanente: modelli e strumenti in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di) *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce

Feutrie M. (2004), Une autre évaluation, une autre validation pour l'expérience, *Education Permanente*, 158, 2004-1, pp. 99-114

Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica*, Milano, Guerini Editore, p. 131

Guichard J.(2009), Problematiche e sfide dell'orientamento nelle società industriali globalizzate all'inizio del XXI secolo, in Di Fabio A. (a cura di), *Career counseling e bilancio di competenze*, Giunti O.S., Firenze, pg 15

Isfol, (2004) *Certificazione delle competenze e lifelong learning. I libri del FSE*, Rubettino, Catanzaro.

Isfol, (2013) *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*, Edizione aggiornata 2013, Ed. Isfol FSE-Rubettino 2013.

Le Boterf G. (2005), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris

Lenoir H. (2002), *Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale*, Education Permanente, 150, 2002-1, p.63-78

Munari, A. (1998). Il metodo degli eventi nella formazione continua. *FOR – Rivista per la formazione*. 86. 15-25.

Oddone, I., Rey, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris, Editions sociales.

OECD, Patrick Werquin, (2010) *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcome, policies and practices*, 2010

- Paul M. (2003), Ce qu'accompagner veut dire, Paul M. (2003), Ce qu'accompagner veut dire, Carriérologie, Quebec, vol. 9 n. 1 e 2, n. special accompagnement., p. 130
- Paul M., Clavier L. (2007), Le statut de la parole en Validation des acquis de l'expérience, Recherches en Education, n.2-Janvier 2007, Centre de recherche en éducation de Nantes, pp. 68-80
- Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01)
- Reggio P. (2013), Innovazione formativa e pratiche di validazione e certificazione in Reggio P., Righetti E. (a cura di), L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e validare le competenze, Roma, Carocci
- Righetti E. (2013), Procedure e metodologie per la validazione e certificazione delle competenze da esperienza: il dispositivo EVA, in Reggio P., Righetti E. (a cura di) L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze, Roma, Carocci
- Salini D., Ghisla G., Bonini L. (2010), La formazione di professionista VAE. Profilo di competenza e percorsi formativi per professioniste/i della validazione degli apprendimenti esperienziali. Rapporto IUFPF, Istituto
- Saujat, F. (2005). Fonction et usage de l'instruction au sosie en formation initiale. Texte Communiqué. Disponible on line http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf
- Sen A., (2001) Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia, Milano, Oscar Mondadori
- Serbati a., Frison D., Maniero S., (2014) An academic path to recognize experiential learning - the case of Padua University, in Duvekot R., Kang D. J., Murray J., Linkages of VPL -Validation of Prior Learning as a multi-targeted approach for maximising learning opportunities for all , European Centre for Valuation of Prior Learning, pp. 197-206
- Simoncini A. (2013), Validazione e certificazione delle competenze in dieci domande, Bollettino Adapt, in www.bollettinoadapt.it
- Sinner D. (1994), La fonction Accompagnement en Reconnaissances des Acquis, DUEPS, Université de Tours
- Tavolo Interistituzionale in Conferenza Unificata Stato Regioni, Intesa ai sensi dell'articolo 4, comma 51, della legge 28 giugno 2012, n. 92. "Apprendimento Permanente e sistema Territoriale Integrato" Repertorio atti n. 154/CU del 20 dicembre 2012
- UNESCO (2012) Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning
- Veilhan A. (2004), L'éthique de l'accompagnement en validation des acquis de l'expérience: de l'individuel au collectif, Education Permanente n°159, p.107-116
- Vermersch, P. (2005). Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione, Roma, Carocci Faber
- Zaggia C. (2011), Il portfolio dei risultati di apprendimento in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di) Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze. Lecce, Pensa Multimedia, p. 237