

Pier Giovanni Bresciani

Validazione e certificazione delle competenze nel tempo della crisi. Solutions looking for problems?

In un suo pionieristico contributo di oltre dieci anni fa H. Bjornavold, nell'ambito della prima ricognizione europea sistematica dei dispositivi di validazione delle competenze (significativamente intitolata *Making Learning Visible*¹) si chiedeva provocatoriamente e retoricamente (per poi arrivare a risponderci negativamente) se i dispositivi, i servizi e le procedure di identificazione, valutazione e riconoscimento delle competenze che in tanti Paesi europei si erano venuti consolidando, se pure con diverso livello di sviluppo e formalizzazione, non costituissero per caso *solutions looking for problems*, e cioè (tradotto nel linguaggio delle analisi di mercato) “prodotti alla ricerca di clienti”. Bjornavold in sostanza suggeriva maliziosamente che la progressiva implementazione di tali dispositivi potesse essere ascritta piuttosto alla disponibilità di metodologie, tecniche e strumenti in tali ambiti che alla loro effettiva funzionalità ed utilità rispetto alla “domanda” dei diversi tipi di utenti potenziali, domanda che si manifestava a quel tempo ancora in modo molto limitato (e che ancora oggi sembra configurarsi più come una “opportunità/necessità sociale” sostenuta dai soggetti socio-istituzionali – se pure non con la stessa intensità e diffusione – piuttosto che come una specifica richiesta dei destinatari finali di tali dispositivi).

¹ J. Bjornavold, *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning*, «European Journal», 22 (2000); http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/EuropeanInventory/publications/policy/CEDEFOP_making_learning_visible.pdf

La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo

Tale considerazione risultava tra l'altro in sintonia con quanto da molti anni si veniva affermando nel dibattito tecnico-specialistico in relazione ai servizi di formazione e di consulenza: dibattito in cui si imputava a tali servizi di configurare un mercato *supplydriven* e cioè trainato dall'offerta e condizionato dai dispositivi disponibili piuttosto che dalla domanda dei clienti-utenti (*demand side*). La conclusione che l'autore traeva al termine della sua riflessione era, in parziale antitesi con ciò che sembrava suggerito dalla sua stessa domanda, che tali dispositivi costituissero in realtà una soluzione appropriata e necessaria, nella fase storica in essere e nello scenario emergente, alle effettive necessità delle persone, delle imprese e dei servizi per il lavoro, nonché delle istituzioni deputate a regolarne i rapporti. Se pure in presenza di un livello di "domanda esplicita" ancora iniziale, si poteva infatti identificare a suo avviso una forte esigenza sociale (un fabbisogno), destinato ad aumentare con ritmo particolarmente intenso in ragione delle caratteristiche della evoluzione dei sistemi produttivi, del mercato del lavoro e dei relativi sistemi di regolazione socio-istituzionale. Da allora è trascorso più di un decennio, particolarmente ricco, anche nel contesto italiano, di nuove norme, dispositivi, esperienze e pratiche sul campo, per ciò che riguarda sia la validazione che la certificazione; e siamo forse alle soglie di "una nuova era": da un lato a livello europeo con la *Raccomandazione del Consiglio UE del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*², e dall'altro, a livello nazionale, con il D.Lgs n. 13 del 16 gennaio 2013, contenente la *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*, in applicazione della L. n. 92/2012. L'ottimismo potrebbe essere realisticamente temperato dalla osservazione che in Italia già vigeva, dal 31 maggio del 2001, il Decreto interministeriale n. 174

² Come si può osservare il testo della *Raccomandazione* del Consiglio Ue parla di «convalida» (e non di validazione), il cui oggetto sono «gli apprendimenti non formali e informali» (e non le competenze): se e in che misura tali differenze terminologiche siano puramente formali o implicino differenze sostanziali di qualche rilievo costituisce uno degli elementi di riflessione del presente contributo.

Pier Giovanni Bresciani - Validazione e certificazione delle competenze

sulla certificazione, che conteneva riferimenti sul *Libretto formativo del cittadino* poi ripresi e sviluppati sia in sede normativa (la L. n. 53/2003; il decreto n. 276/2003 applicativo della L. n. 30/2003), sia in sede metodologico-applicativa (il prezioso lavoro dell'ISFOL per la creazione di una proposta di percorso standard e di materiali di supporto per gli operatori coinvolti nel processo e le molte sperimentazioni regionali che ne sono conseguite, fino alle più recenti attualmente ancora in essere³): senza che questo abbia particolarmente “consolidato” sistemi di pratiche coerenti, strutturate, stabili, formalizzate. Nella scarsa coerenza e sistematicità dei riferimenti legislativi ed istituzionali su questi temi – e come causa ed effetto, allo stesso tempo, degli stessi – si sono sviluppate in questi anni nel nostro Paese, da un lato diversi e parzialmente differenziati *framework*, soprattutto a livello regionale (anche se tuttora non dovunque⁴): sistemi, dispositivi e procedure, normati mediante specifici atti deliberativi, e contenenti in genere alcune di quelle che abbiamo definito “infrastrutture di sistema”⁵; e dall'altro, contemporaneamente (anche qui come causa ed effetto al contempo), numerose sperimentazioni e pratiche sul campo (per settori, per ambiti territoriali, per tipi di utenti-target, per

³ Nell'ambito delle quali si distingue per dimensione quantitativa (numero di soggetti coinvolti) quella della Regione Toscana, che ricomprende tale strumento nell'ambito delle politiche attive del lavoro e lo finalizza al proprio dispositivo di gestione degli ammortizzatori sociali.

⁴ Ancora una volta l'Europa ci viene in soccorso con la sua “terzietà”, imponendoci mediante il meccanismo delle c.d. “condizionalità” (se intendiamo fruire dei finanziamenti dei Fondi Strutturali 2014-2020) di dotarci tempestivamente, e in modo capillare, delle architetture e dei dispositivi normativi che ancora oggi costituiscono il differenziato patrimonio di alcune Regioni soltanto.

⁵ Con tale locuzione abbiamo inteso indicare l'insieme dei sistemi e dei dispositivi necessari per rendere concretamente perseguibili gli obiettivi delle policy di istruzione, formazione professionale, orientamento e servizi per il lavoro, sistemi e dispositivi senza i quali le pur alte e condivisibili finalità identificate dai soggetti socio-istituzionali che ne hanno la responsabilità sono destinate a rimanere semplici enunciazioni. In questo caso ad esempio (ma senza pretesa di esaustività) tali infrastrutture sono: repertori regionali contenenti standard professionali articolati per competenze; standard formativi per competenze; dispositivi di validazione e certificazione delle competenze comunque acquisite (e si potrebbero aggiungere i sistemi di accreditamento degli organismi di erogazione dei servizi).

La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo

soggetti promotori...) che anche in forza del contributo di specifici Programmi europei (si pensi ad esempio ad EQUAL, ma non solo) e prevalentemente con il supporto finanziario del FSE, si sono realizzate in quell'autentico "cantiere aperto" che è stato, ed è ancora, il nostro Paese su questi temi⁶. E neppure si ritiene di dovere qui nuovamente analizzare (perché è già stato fatto; e per ragioni di coerenza con il *focus* della riflessione che intendiamo proporre) da un lato i vantaggi del processo di ricostruzione, validazione e certificazione delle competenze "comunque acquisite" (vantaggi per la società, gli individui, gli istituti di istruzione e formazione, le imprese, le strutture di orientamento e per il lavoro) dall'altro i diversi *stakeholders*: perché tutte queste considerazioni sono già state da tempo autorevolmente svolte con particolare completezza, così come con sistematicità ed in modo esaustivo è già stata effettuata la ricognizione sui principali vincoli che si pongono alla diffusione "a regime" dei dispositivi di validazione e di certificazione, nonché delle principali "questioni aperte". Ci riferiamo in particolare a quello che ancora oggi costituisce il documento più organico e strutturato su questi temi, che è, tra l'altro, un documento "quasi istituzionale": si tratta del Dossier ISFOL *Il sistema integrato di certificazione e riconoscimento delle competenze per l'innovazione sociale e istituzionale*⁷.

Tale documento costituisce un esempio emblematico della sistematica "rimozione" che impedisce al nostro Paese di valorizzare e capitalizzare le proprie esperienze e competenze, condannandolo a "ricominciare ogni volta da zero": ciò che, come abbiamo affermato e come è ormai del tutto evidente⁸, non ci possiamo davvero più permettere.

⁶ Tanto da farmi in più occasioni richiamare il *claim* della campagna pubblicitaria della Nike (*Just do it*: fallo!) come slogan particolarmente appropriato ad esprimere la paradossale situazione italiana in questo ambito (ma altrettanto si potrebbe osservare ad esempio dell'orientamento), nella quale ad un dibattito ricco ed anche raffinato su questi temi e ad una grande varietà di sperimentazioni operative ha fatto riscontro la "assordante" mancanza di una cornice legislativa ed istituzionale cogente ed unitaria, e di un quadro normativo di riferimento certo.

⁷ curato da G. Di Francesco e pubblicato nel n. 98/2007 di questa rivista.

⁸ cfr. P.G. Bresciani, *La formazione professionale nel tempo della crisi*, «Professionalità», 31/1 (2011).

Pier Giovanni Bresciani - Validazione e certificazione delle competenze

Leggendo quel *dossier* non si può non provare un profondo rammarico per le troppe risposte mancate a domande che erano già molto chiaramente individuate e formulate fin da allora.

Certo, molta parte del pensiero politico, ed anche una parte del pensiero organizzativo, contro-argomenterebbe che la scelta del “momento giusto” (quando sono finalmente “maturate le condizioni”) rappresenta il vero discrimine, il “fattore di successo” per definizione, di qualsiasi intervento organizzativo o politico-istituzionale. Ma risulta chiaro a tutti il carattere essenzialmente auto-assolutorio di questa posizione, che finisce per giustificare qualsiasi ritardo e per oscurare qualsiasi responsabilità. Responsabilità che crediamo occorra invece restituire per intero ai soggetti, agli organismi e alle sedi che “potevano fare e non hanno fatto”: mentre “avevano sotto gli occhi” tutto ciò che serviva per decidere, ed avevano il potere per farlo. Nel mondo delle imprese, con scelte di questo tipo come è noto ci si può giocare la sopravvivenza: ma oggi altrettanto accade (come possiamo ormai quotidianamente osservare, anche se c'è stata una lunga stagione in cui non è stato così) nel mondo delle politiche istituzionali e del governo dei sistemi. Il problema è che è finita l'epoca in cui il rischio si poteva rimandare, facendolo pagare alle generazioni future: in un modo inatteso e violento, il futuro ci ha raggiunto, e ci sta presentando il conto di un passato in cui siamo stati troppo pavidi e poco intraprendenti.

D'altra parte, il nostro Paese si comporta spesso come un soggetto “senza memoria”, che ignora le proprie esperienze e per questo non riesce a riconoscere le proprie acquisizioni e valorizzarle (e quindi a “convalidarle”), mentre avrebbe una necessità “vitale” di fare il proprio “bilancio di competenze” come Paese, per riprogettarsi e svilupparsi⁹.

1. Validazione o convalida?

Come abbiamo osservato, la Raccomandazione del Consiglio UE (così come il linguaggio UE di questi anni) utilizza il termine di «convalida» in luogo di quello di “validazione” per ciò che riguarda gli ap-

⁹ *Ibidem.*

La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo

prendimenti non formali e informali, mentre il testo del D.Lgs n. 13/2013 si riferisce invece alla “identificazione e validazione” di tali apprendimenti. Si tratta di una differenza terminologica puramente formale oppure essa ha delle ragioni che vanno esplicitate, argomentate, discusse? Per rispondere, è utile mettere a confronto le diverse definizioni contenute nei due testi.

La *convalida degli apprendimenti non formali e informali* è nella *Raccomandazione* il «processo di conferma, da parte dell'autorità competente, dell'acquisizione di un risultato di apprendimento misurato in rapporto ad uno standard appropriato, ed articolato nelle seguenti quattro fasi distinte: a) identificazione, mediante un colloquio, delle esperienze specifiche dell'interessato; b) documentazione, per rendere visibili le esperienze dell'interessato; c) valutazione formale di tali esperienze; d) certificazione dei risultati della valutazione, che può portare ad una qualifica totale o parziale».

La *individuazione e validazione delle competenze* è nel *Decreto* il «processo che conduce al riconoscimento delle competenze acquisite dalla persona in un contesto informale o informale». Ai fini della individuazione delle competenze sono considerate anche quelle acquisite in contesti formali. La validazione delle competenze *può* essere seguita dalla certificazione delle competenze ovvero si conclude con il rilascio di un documento di validazione conforme agli standard minimi definiti nel decreto stesso. Ciò che si intende qui osservare (se pure sinteticamente, come si conviene alla natura del presente contributo) è che la certificazione appare, nell'approccio, nel linguaggio e nel processo definiti dalla *Raccomandazione* del Consiglio UE, come la quarta e *necessaria* fase del processo di “convalida”; mentre nelle definizioni contenute nel D.Lgs n. 13/2013 la certificazione *può* costituire l'esito del processo di “individuazione e validazione”. In altre parole: secondo la *Raccomandazione*, la ricostruzione delle esperienze degli individui, nonché la loro documentazione e “traduzione” in termini di apprendimenti acquisiti (*learning outcomes*, nel linguaggio UE che è tra l'altro alla base di ECVET) costituisce la fase preliminare di una sequenza che prevede come “necessitata” fase finale quella nella quale tali apprendimenti, sulla base delle risultanze delle fasi precedenti, vengono certificati.

Pier Giovanni Bresciani - Validazione e certificazione delle competenze

Secondo il legislatore italiano, invece, nel testo del Decreto la certificazione sembra costituire (e ciò risulta in effetti coerente con la gran parte delle sperimentazioni che sono state realizzate in questi anni in ambiti e contesti diversi nel nostro Paese) un processo separato da quello di «individuazione e validazione»: specifico per contenuti, soggetti, finalità, e relativamente autonomo da questo.

Insomma: secondo la impostazione della *Raccomandazione* la fase di certificazione fa parte integrante a tutti gli effetti del processo di convalida, che senza quella non si può considerare compiuto; mentre secondo la impostazione del Decreto la certificazione costituisce non già una fase del processo di individuazione e validazione, ma rappresenta essa stessa un processo, ulteriore e distinto dall'altro, al quale gli individui interessati possono eventualmente accedere in esito al primo. Naturalmente, indipendentemente da tali considerazioni, e al netto dei problemi che potrebbero risultare generati semplicemente dal tipo di traduzione effettuata sul testo originale della *Raccomandazione*, a noi pare che la questione richiami la opportunità, e forse la necessità, di un esercizio di "ridefinizione terminologica" di alcuni dei dispositivi-chiave che sono oggi al centro di questa "rinnovata attenzione" a livello europeo e nazionale (ma anche regionale, come sappiamo dal dibattito e dalle pratiche del nostro Paese), per cercare di ricostruire una sorta di "mappa cognitiva" degli stessi. E per cercare poi, sulla base di tale mappa, di riflettere nuovamente (aggiornando la preziosa ed ancora attuale agenda contenuta nel *dossier* dell'ISFOL) da un lato sui punti di attenzione e sulle opzioni strategiche che le esperienze di questi anni hanno consegnato al nostro Paese, e dall'altro sui problemi e sugli elementi di criticità che queste hanno consentito di identificare.

2. Valutazione, validazione, certificazione, bilancio di competenze e libretto formativo: alcuni richiami

Data la frequente confusione tra concetti e dispositivi che sono invece chiaramente distinti e diversamente finalizzati, riteniamo opportuno e necessario introdurre questo contributo richiamando alcune definizioni essenziali relative ai seguenti dispositivi: valutazione, valida-

La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo

zione, bilancio, certificazione delle competenze, libretto formativo del cittadino¹⁰.

Si tratta naturalmente di una proposta, che tiene conto da un lato delle “buone pratiche” internazionali, e dall’altro di quelle maturate nel contesto italiano con le sue specificità istituzionali, amministrative e culturali. Fare *valutazione delle competenze* significa analizzare in un momento dato le competenze di una persona: naturalmente ciò implica avere definito un proprio “modo di intendere” le competenze (occorrono un dizionario, una grammatica, una sintassi; insomma, occorre un linguaggio); significa poi averle “identificate” (come in modo appropriato recita il testo del Decreto) e infine significa esprimere un giudizio ed un apprezzamento al riguardo, facendo riferimento a qualche tipo di *benchmark* (o norma, o standard: come già si riconosceva nel Decreto del 2001, e come ribadito recentemente nel testo dell’Accordo in Conferenza Stato-Regioni) ed eventualmente collocando tali competenze nell’ambito di una tipologia definita¹¹.

Effettuare una *validazione delle competenze*¹² significa invece in primo luogo ricostruire, e documentare ed analizzare (in uno specifico dossier o portfolio), le esperienze e competenze acquisite nel tempo da una persona mediante l’esercizio di attività in contesti non formali ed informali

¹⁰ Le definizioni contenute in questo paragrafo sono state tratte, con alcune parziali modifiche e integrazioni, da P.G. Bresciani, *Valutare le competenze. Presupposti e implicazioni*, Le Monnier, Milano 2011 (Collana Studi e Documenti degli Annali della Pubblica istruzione, 134-135), che contiene anche una descrizione della sequenza logica che sempre, che se ne sia consapevoli o meno, conduce ad un esito di valutazione.

¹¹ La “madre di tutte le tipologie” nel contesto italiano è rappresentata dalla tripartizione tra “competenze di base, tecnico-professionali e trasversali” che ha caratterizzato il c.d. “modello ISFOL” delle competenze, che ha ricevuto una particolare attenzione ed ha esercitato un particolare impatto nell’ambito del sistema di istruzione e formazione professionale (mentre minore applicazione ha ricevuto nell’ambito dei sistemi di gestione delle risorse umane in impresa).

¹² Si tratta di una traduzione che risente dell’originale esperienza francese: un tempo *validation des acquis professionnelles* (VAP), oggi dal 2002 *validation des acquis de l’expérience* (VAE) che comprende non solo il riconoscimento delle competenze acquisite mediante l’attività lavorativa (*non formal*), ma anche quello delle competenze acquisite mediante le attività svolte nel contesto familiare, nel tempo libero e nel volontariato (*informal*). Tale distinzione corrisponde in parte a quella anglosassone tra *accreditation of prior learning* (APL) e *accreditation of prior experiential learning* (APEL), che nelle espe-

Pier Giovanni Bresciani - Validazione e certificazione delle competenze

(mentre il Decreto del 2013 raccomanda invece che in questo processo «ai fini della individuazione delle competenze siano considerate anche quelle acquisite in contesti formali»), anche comparando tali competenze con standard professionali e/o di qualifica e/o di competenza istituzionalmente o contrattualmente definiti, al fine di riconoscere formalmente alla persona i crediti corrispondenti alla parte di percorso formativo (che può essere, ove ne ricorrano gli estremi, anche l'intero percorso) il cui esito consista nel perseguimento di tale insieme di competenze (e può trattarsi di un percorso di diploma di scuola superiore o di formazione superiore, di qualifica professionale, di aggiornamento o specializzazione su determinate unità di competenza, di laurea, ...). Realizzare un *bilancio di competenze*¹³ “in senso proprio” (e cioè rifacendosi, se pure re-interpretandoli in modo originale, alle finalità e allo spirito del dispositivo

rienze più recenti viene ulteriormente caratterizzato sostituendo il termine *recognition* (riconoscimento) a quello di *accreditation* (accreditamento) e adottando la formulazione *recognition of prior learning*. In effetti, a ben vedere, il “riconoscimento delle competenze” acquisite esita poi, nell'ambito del processo di validazione, in un “riconoscimento di crediti formativi” corrispondenti. In questo senso, la validazione delle competenze acquisite in contesti *non formali ed informali* dà quindi luogo ad un corrispondente riconoscimento di crediti in relazione a curricoli formativi *formali* (diploma, qualifica, o altro). Il termine *accreditation* nella accezione anglosassone quindi sembra sintetizzare in sé sia la fase del processo che abbiamo definito “validazione” (convalida), sia la fase che abbiamo definito “riconoscimento di crediti”.

¹³ A partire dall'esperienza consolidata in Francia, il bilancio di competenze si è venuto affermando a partire dalla fine degli anni '90 anche nel nostro Paese come pratica di orientamento e *career counseling* rivolta ad un'ampia gamma di soggetti: lavoratori occupati, dirigenti, persone in cerca di occupazione o in mobilità professionale-occupazionale, donne in reinserimento lavorativo, persone in situazione di particolare “vulnerabilità” sociale, ed anche studenti universitari. La forza evocativa dei due termini-chiave che definiscono tale tipo di intervento (“bilancio” e “competenze”) è una delle ragioni del successo che esso ha incontrato in questi anni nell'orientamento e nei servizi per il lavoro, nel sistema di istruzione e formazione professionale e nell'università, nelle stesse organizzazioni pubbliche e private, dove è stato oggetto di sperimentazione ed in alcuni contesti anche di ampia diffusione. Per una analisi dei “malintesi” che hanno peraltro rappresentato a mio avviso uno dei fattori di così ampia “popolarità” di questo specifico dispositivo, cfr. P.G. Bresciani, *La valutazione delle competenze tra bilancio e assessment*, in C. Ruffini, V. Sarchielli (eds.), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, FrancoAngeli, Milano 2001.

La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo

originariamente normato nel contesto francese a partire dalle esperienze prototipiche realizzate in Canada) significa invece realizzare un percorso di accompagnamento e consulenza individuale (nel quale possono essere previste anche sessioni realizzate in gruppo) finalizzato alla ricostruzione e valorizzazione delle esperienze formative e professionali e alla conseguente identificazione, definizione ed autovalutazione delle proprie competenze da parte delle persone che volontariamente abbiano richiesto di fruire di tale opportunità per elaborare (o ridefinire) su tale base un progetto di sviluppo professionale “realistico” ed in genere anche un concreto “piano di azione” finalizzato a realizzarlo.

Tale percorso deve avere una durata “adeguata” (lo standard di qualità definito alcuni anni fa dall’ISFOI su incarico del Ministero del Lavoro prevede 16-24 ore, da realizzare nell’arco di almeno due mesi), deve essere in un *dossier* individuale che contenga anche il descrittivo delle competenze “ricostruite” e il progetto di sviluppo individuale, e i risultati di tale attività sono di esclusiva proprietà dell’individuo, al quale soltanto spetta decidere dell’utilizzo degli stessi e della loro eventuale “pubblicizzazione”. Tali pur sintetiche note descrittive possono già comunque fare comprendere quanto risulti improprio l’utilizzo della locuzione “bilancio di competenze” per riferirsi a dispositivi ed esperienze che per contesto (ad esempio, la scuola secondaria), per target (i giovani studenti), per finalità (la valutazione in ingresso, effettuata dall’insegnante, delle competenze in possesso degli allievi), per modalità/strumenti (test e prove oggettive...) e per struttura temporale (una-due ore di prova/e) sono decisamente “altro” rispetto a ciò che è ormai patrimonio consolidato che si debba intendere con tale locuzione.

Resta da precisare sinteticamente che cosa si debba intendere per *certificazione delle competenze* e che cosa significa attestare “pubblicamente” e “legalmente” che determinate competenze sono state acquisite da una persona (mediante percorsi di apprendimento formali, non formali o informali), avendo costruito un processo di accertamento del “possesso” delle stesse (termine non particolarmente felice, ma utile euristicamente a comunicare l’intento del dispositivo), anche mediante la valutazione consentita al riguardo da prove specifiche, progettate, somministrate e giudicate nel loro esito da parte di soggetti istituzionalmente a ciò deputati (Commissioni, ...).

Pier Giovanni Bresciani - Validazione e certificazione delle competenze

Per inciso, può essere interessante osservare come il bilancio di competenze in senso proprio (e a dispetto di quanto sembra evocare il suo stesso nome, al quale come abbiamo altrove osservato si deve in buona parte il fortunato malinteso che lo ha reso così trasversalmente popolare¹⁴), in quanto dispositivo volto alla valorizzazione e caratterizzato essenzialmente dalla autovalutazione individuale (se pure strumentata e temperata dalla presenza di un operatore qualificato come il consulente di bilancio, che svolge un ruolo di accompagnamento e supporto) non implichi in realtà, di per sé, né una dimensione di validazione né, tantomeno, una dimensione di certificazione delle competenze.

Abbiamo altrove argomentato sulle ragioni della particolare diffusione che questi diversi tipi di dispositivi (validazione, bilancio, certificazione) hanno avuto e stanno avendo in questi anni a livello europeo e nel contesto italiano, nei diversi ambiti e sistemi¹⁵. Il *libretto formativo* costituisce infine una ulteriore e sintetica modalità di ricostruzione e di raccolta longitudinale (*lifelong*, si potrebbe dire), e quindi di “messa in trasparenza” e di valorizzazione delle competenze acquisite dagli individui, anche in questo caso (come nel caso della validazione) con una documentazione supportata da evidenze: in realtà, a dispetto del suo nome (che evocando il ricordo di vere e proprie istituzioni sociali quali sono stati il “libretto di lavoro” e il “libretto universitario” suggerisce invece il significato di un documento sintetico, in cui sono contenute poche registrazioni essenziali ma con limitato contenuto informativo specifico) per come è configurato nell’ordinamento del nostro Paese, e per come emerge dalla diffuse sperimentazioni realizzate in questi anni in ambiti diversi, il libretto formativo costituisce un vero e proprio *portfolio*, destinato a contenere documentazioni di diverso genere: autodichiarazioni, dichiarazioni di terzi, attestati legali-formali, “evidenze” di attività svolte... Il libretto formativo non è di per sé un luogo e/o uno strumento di valida-

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Cfr. P.G. Bresciani, *Riconoscere e certificare le competenze: cui prodest? Esperienze, problemi e prospettive nel contesto italiano*, in M. Spinosi (ed.), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità. Promuovere, apprezzare, certificare*, Tecnodid, Napoli 2010.

La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo

zione (o convalida) delle competenze, e tantomeno di loro certificazione, ma soltanto il luogo/strumento per la loro ricostruzione e documentazione tramite la raccolta di evidenze “probanti”: in tal senso, in una logica di razionalizzazione dei percorsi e dei servizi, il processo di elaborazione del libretto¹⁶ può costituire (così come sta cominciando ad avvenire in alcune esperienze regionali, come ad esempio quella della Regione Toscana) la prima fase del percorso di validazione, fase che nell’ambito di tale percorso ha proprio tali finalità (identificazione, ricostruzione, messa in trasparenza, valorizzazione, documentazione).

3. La validazione delle competenze: opzioni strategiche e punti di attenzione

Alla luce della “mappa concettuale” che abbiamo proposto nel paragrafo precedente, possiamo ora ricostruire alcuni elementi essenziali che le esperienze finora realizzate nel nostro Paese hanno consentito di focalizzare: data la natura del presente contributo, ci si limiterà ad alcuni sintetici richiami, per punti.

a) Governance del dispositivo e titolarità delle funzioni. Si tratta della questione “istituzionale” dei soggetti titolari della funzione, e degli ulteriori soggetti eventualmente autorizzati al suo esercizio. La crisi economica attuale e le conseguenti pressioni verso drastiche diminuzioni dei costi dei servizi della pubblica amministrazione “vanno insieme” con le tensioni verso forme più consistenti di sussidiarietà, e generano una spinta diffusa verso la attribuzione della funzione di erogazione del servizio di validazione (ed anche di certificazione) delle competenze non

¹⁶ In qualche caso viene utilizzato a tale riguardo in alcuni contesti istituzionali il termine «compilazione», che intenderebbe probabilmente richiamare in positivo il carattere di analiticità e “meticolosità” di tale pratica, ma nello stesso tempo ne suggerisce “subliminalmente” in negativo una connotazione burocratico-amministrativa, come se si trattasse essenzialmente di compilare un modulo, con un’ottica lontana dallo spirito di coinvolgimento e di attivazione personale che è proprio del libretto formativo (così come della validazione e del bilancio di competenze).

Pier Giovanni Bresciani - Validazione e certificazione delle competenze

formali e informali a soggetti diversi dal pubblico (che di norma nel nostro Paese è la Regione e ne mantiene la titolarità primaria, che può esercitare, ed a volte esercita, nelle forme della delega a soggetti sociali “pertinenti e rilevanti” accreditati in base a criteri trasparenti di diverso ordine). Ciò pone naturalmente la questione di quali soggetti (e quale ruolo per le Agenzie del Lavoro e i soggetti accreditati per la erogazione dei servizi per l’impiego, per gli Organismi di formazione professionale accreditati a livello regionale, per gli Istituti scolastici e le Università, per le imprese e le loro Associazioni, per le parti sociali e gli stessi Enti Bilaterali, per le Camere di Commercio...). Come dimostrano le esperienze di questo tipo finora realizzate, l’orientamento verso un pur condivisibile principio di sussidiarietà non può evidentemente ridursi ad autorizzare ciascuno a fare qualsiasi cosa nel modo che crede: la questione della *governance* plurale del sistema di validazione e di certificazione (ma il discorso può essere allargato ai sistemi di istruzione, formazione e lavoro, e crediamo anche a tutte le altre policy) deve andare di pari passo con la questione della definizione di standard qualitativi adeguati (che sono cosa ben diversa dai LEP, i Livelli Essenziali di Prestazione: che ne costituiscono semmai la versione riduttiva e per così dire “pauperista”, che riconferma a nostro avviso un atteggiamento culturale e strategico non particolarmente efficace, di cui abbiamo in questi anni fin troppo sperimentato i limiti).

b) Validazione vs certificazione? Si tratta della questione (a ben vedere anch’essa profondamente “istituzionale”) del rapporto tra le due diverse funzioni di validazione e di certificazione, che si ricollega alla questione dei criteri di valutazione adottati in relazione alle “evidenze” documentate (questione che verrà richiamata e specificata più oltre). A questo riguardo il problema è se la validazione (quando si riferisca ad una o più unità di competenze, che come tali sono “certificabili”, in base alla norma) una volta acquisita a seguito del giudizio “terzo” (della Commissione, del Giurì, del Nucleo, o di come altro si intenda definire la istanza collettiva e plurale legittimata a fornire il giudizio finale in merito) possa essere riconosciuta, nell’ordinamento italiano, *tout court* quale certificazione, senza necessità quindi di quella ulteriore fase (che nel De-

La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo

creto del 2013 si configura invece come ulteriore e distinto processo) che prevede, come abbiamo in precedenza richiamato, il superamento di prove appropriate, specificamente progettate. Sotto questo profilo, come noto, le esperienze nei diversi Paesi europei differiscono, ma ci pare riconoscibile una tendenza crescente (complice la crisi economica e le conseguenti esigenze di riduzione e contenimento dei costi) alla unificazione in una sola fase/processo delle due funzioni. In altre parole, assistiamo ad una tendenza crescente ad attribuire una funzione direttamente certificatoria alla validazione delle competenze: la ricostruzione, la documentazione e la produzione di “evidenze” (che come noto nel processo di validazione sono accompagnate e supportate dall’operatore e possono essere ulteriormente “indagate” eventualmente mediante l’integrazione documentale o momenti specifici di *assessment*, ad esempio colloqui) possono costituire di per sé, per alcuni ambiti professionali o a determinate condizioni, una “prova” che ha lo stesso valore “probatorio” della certificazione, e che consente quindi non solo il riconoscimento di un credito formativo (al limite anche completo), ma anche il riconoscimento del titolo formale (diploma, certificato di competenze, certificato di qualifica...) ottenibile in esito al percorso formativo rispetto al quale quel credito potrebbe essere utilizzato.

c) Standard di qualità del servizio di validazione vs LEP - livelli essenziali di prestazione. Si tratta della questione degli standard per il servizio e del loro rapporto con i Livelli Essenziali di Prestazione richiamati e definiti dal Decreto: che ricomprende nel proprio ambito tra l’altro, come elemento specifico e particolarmente cruciale per la qualità degli esiti, anche la questione della professionalità e delle competenze degli operatori che svolgono il ruolo di accompagnamento e supporto nel processo. Come anticipato, la logica degli standard di qualità è altra cosa rispetto alla logica dei LEP (ed è più vicina semmai alla logica delle “carte dei servizi” che se pure in modo troppo spesso burocratico e formale si sono in questi anni diffuse in diversi ambiti di servizio, sia dell’intervento pubblico che di quello privato, come ad esempio quello dei servizi per il lavoro) ed implica il riferimento a diversi tipi di dimensione: *standard di input* (risorse, materiali, professionalità, competenze...),

Pier Giovanni Bresciani - Validazione e certificazione delle competenze

standard di processo (attività, procedure, modalità di implementazione, setting, tempi...), *standard di output* (prodotti-risultati in esito...); e in qualche caso anche su *standard di organizzazione* (assetto, ruoli...), *standard di outcome* (indicatori di effetti...) e *standard di sistema* (articolazione dei soggetti che intervengono e rete delle relazioni funzionali tra di essi). Non si può che osservare con particolare rammarico la deriva attuale delle cruciali e fondative riflessioni che alcune Regioni in particolare hanno svolto in qualche caso addirittura quindici anni fa, e soprattutto delle pratiche di programmazione e indirizzo dei servizi di orientamento e per il lavoro che ne sono derivate¹⁷.

d) *Controllo dei costi ed efficienza del servizio*. Si tratta della questione della sostenibilità del servizio di validazione, che comprende allo stesso tempo una dimensione di efficienza organizzativo-strutturale (numero di operatori necessari e relativi carichi di lavoro) e una questione di efficienza economica (costi di gestione per i soggetti della erogazione e costi del servizio per gli utenti), entrambe correlate alla questione delle eventuali scelte di priorità/selezione per ciò che riguarda i destinatari/utenti. Sotto questo profilo, le opzioni che emergono dalla ricognizione delle pratiche internazionali sono diverse: da un lato quella della non gratuità del servizio di validazione e di certificazione (e della differenziazione dei suoi costi in base a criteri da un lato di reddito degli utenti e dall'altro di presunto ROI - *Return On Investment* per gli stessi, correlando a questo il livello del costo); dall'altro quello della "selezione" del tipo di utenti, stabilendo tra di essi una scala di priorità, sulla base di criteri da definire (ad esempio "emergenza sociale" oppure "priorità in relazione ai piani di sviluppo economico territoriale"); e dall'altro ancora quello della scelta "selettiva" della implementazione di tali dispositivi e servizi limitatamente

¹⁷ A partire dal pionieristico lavoro della Regione Emilia-Romagna (realizzato da Studio Méta & associati), e poi da quelli di altre Regioni che hanno adottato un approccio metodologico ed un format sostanzialmente omogeneo (Marche, Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria), oppure formalmente diverso, se pure ispirato a riferimenti tutto sommato omogenei (Lombardia).

La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo

ad alcuni ambiti o settori economico-professionali, in relazione a progetti di intervento specifici appositamente finanziati (come sta avvenendo ad esempio in alcune Regioni italiane) anziché della scelta “universalistica” di rivolgersi indistintamente a tutta la popolazione. Alla riduzione dei costi unitari dei percorsi di validazione è poi possibile fare fronte anche mediante una diversa articolazione degli stessi, che preveda ad esempio (come in alcune esperienze in ambiti professionali specifici) un ricorso maggiore a incontri collettivi ed anche al lavoro a distanza sul *web* anziché a quello in presenza. Naturalmente, occorre sottolineare che esiste una “soglia di incomprimibilità” che non può essere oltrepassata senza togliere completamente valore alla validazione (così come alla certificazione, peraltro, ma anche alla formazione...): con buona pace di coloro che, per mancanza di cultura specifica di questi “oggetti” oppure per miope priorità attribuita alle esigenze di riduzione dei costi, continuano a premere per la contrazione dei tempi di erogazione dei servizi, senza capire (o fingendo di non capire) che al di sotto di una certa soglia quantitativa un fenomeno semplicemente “cambia natura” e diventa altro¹⁸.

e) Evidenze documentali oppure prove pratiche? Si tratta della questione metodologica dei criteri di valutazione delle esperienze (e quindi degli apprendimenti e/o delle competenze acquisiti) e conseguentemente del tipo di ‘evidenze’ da ritenere appropriate per la espressione di un giudizio positivo in relazione a ciò che si tratta di riconoscere e validare. Sotto questo profilo, il problema è chiaro, se pure non ancora definitivamente risolto: da un lato, vi sono coloro che ritengono che tranne casi di par-

¹⁸ Si pensi, ad esempio, ad alcune criticità emerse in particolare negli ultimi anni nei servizi per il lavoro, nell’incrocio “fatale” tra aumento esponenziale di utenti che accedono agli stessi (colloqui di orientamento, accompagnamento alla compilazione del Libretto formativo, bilancio di competenze...) e carenze di budget da parte della amministrazioni pubbliche: fenomeni entrambi generati e rinforzati dalla crisi economica in atto. Delle contraddizioni e di paradossi insiti in questa domanda istituzionale di riduzione dei tempi (che è l’altra faccia di una tendenza che è divenuta anche un tratto esistenziale, in particolare nelle nuove generazioni), si tratta con maggiore ampiezza in P.G. Bresciani, *Il mestiere di vivere nella società delle transizioni*, in P.G. Bresciani - M. Franchi, *Biografie in transizione*, FrancoAngeli, Milano 2006.

Pier Giovanni Bresciani - Validazione e certificazione delle competenze

ticolare rilevanza sociale delle competenze che si tratta di riconoscere, la loro messa in trasparenza tramite ricostruzione, documentazione e produzione di “evidenze” possa e debba costituire *di per sé* non solo ragione sufficiente per la validazione, ma anche per la loro stessa certificazione, per così dire senza l’onere di ulteriori prove da progettare specificamente, magari in una apposita sessione di esame; dall’altro lato, vi sono invece coloro che (in coerenza anche con la regolazione normativa vigente nel contesto italiano) ritengono che validazione e certificazione costituiscano due processi distinti, caratterizzati da finalità, soggetti, procedure e ruoli specifici, e che avere acquisito la validazione rispetto ad una determinata unità di competenza o qualifica non significhi per ciò stesso ricevere la corrispondente certificazione. Il problema è duplice: da un lato, quali sono gli indicatori necessari e sufficienti ai fini del riconoscimento di determinate competenze? E dall’altro, quali sono i soggetti legittimati a riconoscere le competenze, quando queste corrispondano per loro quantità e qualità a qualche forma di certificazione?

Da un punto di vista tecnico-scientifico e metodologico, non si può che osservare che quando ci si riferisce a competenze, la certezza (*certum-facere*) della loro effettiva acquisizione non può che essere probabilisticamente correlata alla quantità e alla qualità (tipologia e natura/caratteristiche) delle evidenze disponibili: e come per qualsiasi seria attività di *assessment*, potrà trattarsi di cv, di valutazioni pregresse, di interviste tecniche, di prova documentali – anche su supporto informatico e in forma audio o videoregistrata, di test oggettivi, di *project work*, di analisi di casi, di simulazioni, di prove pratiche, di colloqui di argomentazione a supporto di tutto ciò... Naturalmente, la questione di “chi valuta” non è affatto secondaria rispetto a ciò. Qui si apre una questione particolarmente delicata e interessante: occorre riconoscere che per sua natura un percorso di validazione rischia di non “saturare” la gamma ampia degli strumenti la cui integrazione dovrebbe “garantire” (almeno più di quanto non avvenga con l’utilizzo di un solo strumento o modalità) la affidabilità e la validità del risultato. Ma, contemporaneamente, non di rado proprio in alcuni degli ambienti (è il caso, se pure con eccezioni, dell’Università, e se ne possono comprendere le ragioni, anche senza necessariamente condividerle) che esprimono le cri-

La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo

tiche più consistenti e “resistenti” alla adozione della ricostruzione e delle documentazione tramite evidenze (accompagnata e supportata da colloqui ‘riflessivi’ e argomentativi) quale strumento/forma “valida di per sé” per la valutazione delle competenze, è invece dato paradossalmente riscontrare, in ragione di motivi complessi e diversi, proprio l’utilizzo di modalità di valutazione particolarmente limitate e selettive, che non sembrano in grado di assicurare un livello maggiore di affidabilità e di validità della valutazione effettuata (al netto della competenza del valutatore: e questo forse è l’assunto implicito all’origine della divergenza di opinioni e di comportamenti).

f) *“Ecologia dei dispositivi”*: i principi di accessibilità, semplicità, non ridondanza. Si tratta della questione “ecologica” del rapporto di sinergia e di non ridondanza con gli altri dispositivi, servizi e strumenti “limitrofi” alla validazione (libretto formativo in primis; ma anche bilancio e certificazione). In una prospettiva di riduzione sia del carico organizzativo e dei costi per le strutture di programmazione e di erogazione, sia di semplificazione amministrativa per le strutture stesse, e quindi anche per gli utenti, sia (per questa via) di miglioramento della qualità concretamente erogata a questi ultimi, in ragione della razionalizzazione del percorso di accesso al servizio che ne deriva, si tratta di costruire una riprogettazione dei percorsi di validazione di certificazione che integri ed unifichi ove possibile fasi e attività: evitando di richiedere agli utenti coinvolti di rivolgersi a soggetti e strutture diverse, ogni volta “ricominciando da capo”, e di percorrere più volte una procedura sostanzialmente simile, almeno per ciò che riguarda le fasi di accoglienza, di ricostruzione e di documentazione delle esperienze. Ciò che sta avvenendo in alcuni contesti regionali, nei quali la procedura di accompagnamento alla compilazione del libretto formativo (nella quale, come abbiamo osservato, dopo la fase di accoglienza ha luogo qualcosa dell’ordine della ricostruzione, messa in trasparenza e documentazione delle esperienze maturate e quindi delle competenze acquisite) viene considerata la prima fase di un percorso di validazione (beninteso, quando le persone intendano perseguire tale validazione e non limitarsi a compilare o aggiornare il proprio libretto formativo) costituisce un primo esempio emblematico di tale tipo di razionalizzazione “ecologica”; ma su questo piano

Pier Giovanni Bresciani - Validazione e certificazione delle competenze

molto c'è ancora da lavorare, sia in termini di riprogettazione dei percorsi per gli utenti sia in termini di integrazione (quando non di unificazione) dei soggetti e delle strutture di erogazione.

4. *Problemi aperti*

La ricognizione delle buone pratiche UE, la valutazione delle esperienze realizzate nel contesto italiano e l'analisi delle riflessioni che a partire da esse sono state identificate come nodi da sciogliere nella prospettiva della effettiva implementazione e messa a sistema della validazione (passando dai “cento fiori” delle tante sperimentazioni alla istituzionalizzazione del dispositivo) consente ora in conclusione di questo contributo di proporre (se pure ancora nella forma sintetica della *check-list*) alcuni problemi aperti ed elementi di criticità che connotano ad oggi questo tipo di pratica, e che contribuiscono a delineare altrettante piste di lavoro per cercare di affrontarli.

a) *L'oggetto della validazione: competenze o learning outcomes*¹⁹?

Il primo problema aperto riguarda l'oggetto della validazione e della certificazione. Come è noto, e abbiamo altrove documentato²⁰, faticosamente, ma progressivamente, il ‘linguaggio delle competenze’ si è fatto strada in questi anni non solo nella formazione professionale e nelle imprese, ma anche nel sistema di istruzione scolastica e nella Università, producendo per comune riconoscimento effetti assolutamente benefici, sia all'interno di tali sistemi (ad esempio, per ciò che questo ha significato in termini di impatto sui curricoli), sia nelle relazioni di tali sistemi con gli altri (imprese e mercato del lavoro; orientamento e servizi per l'impiego; per il dialogo che finalmente esso ha cominciato a “strumentare” e a favorire).

¹⁹ Cfr. P.G. Bresciani, *Competenze e learning outcomes. Quale rapporto?*, in G. Di Francesco e E. Perulli (eds.), *Verso l'European Qualification Framework*, ISFOL 2008, dal quale sono riprese le considerazioni su questo punto, con alcune parziali modifiche.

²⁰ Cfr. in particolare P.G. Bresciani, *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dalla analisi alla certificazione*, FrancoAngeli Milano 2013.

La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo

In questo contesto, e in questo percorso evolutivo, la proposta “terminologica” dell’EQF centrata sui *Learning Outcomes* rischia di configurare (certo, inconsapevolmente) una forma di regresso rispetto alle acquisizioni faticosamente raggiunte. L’introduzione del *Learning Outcomes* quale costruito centrale del *framework* rischia paradossalmente, a nostro avviso, di confondere ciò che invece era ormai congiuntamente stato acquisito: nel sistema EQF “conoscenze, abilità e competenze” costituiscono altrettante modalità di descrizione dei *Learning Outcomes*, intesi come “risultati dell’apprendimento” e cioè “ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo di apprendimento” (cfr. le definizioni in appendice alla *Raccomandazione*).

Quest’ultimo riferimento potrebbe, a seconda delle accezioni, anche autorizzare una lettura separata e “auto-consistente” di tali tre dimensioni, e legittimare l’affermazione secondo la quale, ad esempio, anche le conoscenze *in sé*, magari verificate tramite la loro operazionalizzazione, e cioè la loro trasformazione in obiettivi didattici (cfr. l’abbondante letteratura specifica, in particolare di ispirazione pedagogica) possano essere riconosciute come *Learning Outcomes* e “corrispondere” a qualcuno degli 8 livelli previsti.

A noi pare comunque essenziale non confondere le due dimensioni, non perdere il patrimonio (costato tanto impegno ed intelligenza) di consenso e condivisione sviluppato in questi anni e continuare a caratterizzare ciascuno degli 8 livelli EQF in termini di “competenze” (e cioè come “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche”). Conseguentemente, andrebbe operato uno sforzo ulteriore per ripuntualizzare, in qualche forma, il rapporto tra questa rete di concetti. Conoscenze, abilità e competenze, così come sono formulate attualmente, presentano alcuni margini significativi di sovrapposizione e vanno quindi identificate secondo un elementare principio logico di “mutua esclusione”; ciò invece appare meglio risolto nell’ambito della *Raccomandazione* del 2006 sulle competenze chiave, con la distinzione tra conoscenze, abilità e attitudini. Sarebbe opportuno anche ridefinire il “peso relativo” dei “risultati di apprendimento” all’interno della rete di concetti complessiva.

Pier Giovanni Bresciani - Validazione e certificazione delle competenze

Occorrerebbe inoltre confermare la necessità per ciascun Paese di descrivere i propri livelli EQF con riferimento a competenze (utilizzando e valorizzando le metodologie descrittive che si sono consolidate in Europa in questi anni), evitando un ritorno ai contenuti e/o ai curricoli come modalità descrittiva di livelli di qualificazione acquisiti: tra l'altro, questa appare come l'unica via per integrare davvero *formal, non formal e informal learning* in un unico dispositivo.

b) Valutare le competenze: ma quali?

Il secondo problema aperto, posto che l'opzione di cui al punto precedente si scioglia in favore delle competenze (*vs i learning outcomes*) riguarda la definizione stessa di competenza.

Abbiamo altrove posto le basi per questo tipo di ragionamento²¹, quando abbiamo sottolineato che sono compresenti nel dibattito corrente (sia quello tecnico-scientifico, che quello socio-istituzionale, che quello professionale) diverse concezioni di competenza:

a) considerata come semplice "sommatoria" dei diversi tipi di "risorse in input" (conoscenze, capacità, abilità, attitudini, atteggiamenti, tratti di personalità...) utilizzate dalle persone nell'esercizio dei propri comportamenti professionali;

b) comprendente, oltre a tali risorse, anche quella sorta di "meta-risorsa" di livello diverso che consiste nella capacità individuale di mobilitare (c'è chi dice "identificare ed attivare") le proprie risorse personali (ma anche quelle organizzative) in relazione ad una richiesta specifica e contestuale, adottando strategie cognitive, relazionali e di fronteggiamento (*coping*) appropriate ed efficaci;

c) comprendente, oltre a tutto quanto finora indicato, anche la capacità delle persone di riflettere criticamente (riflessività, metacognizione) sia sulle proprie risorse sia sulle proprie strategie di utilizzo delle stesse.

²¹ Cfr. in particolare P.G. Bresciani, *Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie*, «Professionalità», 87 (2005); Id., *Valutare le competenze. Presupposti e implicazioni*, cit.

La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo

È evidente che, a seconda della concezione che si adotta, e quindi del modello di competenza che si assume a riferimento, saranno anche consistentemente diversi i criteri concretamente utilizzati per valutarne il possesso di competenze da parte dei soggetti, e quindi per validarle o certificarle; sappiamo infatti che i metodi e gli strumenti di valutazione (e quindi anche di valutazione delle competenze) variano in coerenza con il variare della natura degli oggetti da valutare.

Ciò che costituisce un indicatore necessario e sufficiente per assicurare (se pure sempre probabilisticamente) la presenza di una determinata risorsa (conoscenza, capacità, abilità...) non ci dice ancora abbastanza sulla effettiva capacità del soggetto di mobilitare “in situazione” tale risorsa quando ciò sia richiesto. E anche una volta accertata la presenza di questa diversa capacità, essa non indica ancora quella del soggetto di ricostruire ed argomentare criticamente sia le une (le risorse) che l'altra (la capacità di efficace mobilitazione “in azione”), che sola è in grado di assicurare che la efficace *performance* di una volta (in quell'episodio professionale; in quella sessione di valutazione) rappresenti un patrimonio acquisito e possa quindi riprodursi nel tempo in modo stabile.

c) L'eterogenesi dei fini: quali effetti della validazione, oltre i risultati attesi?

Il terzo problema aperto riguarda un punto che gli psicologi e i consulenti di orientamento (ma anche i formatori) sperimentano ogni giorno nelle proprie pratiche, in particolare in tutte quelle pratiche nelle quali la dimensione riflessiva è cruciale.

Abbiamo in altra sede argomentato²² in relazione a quella che a noi pare una “evidenza empirica”, e una fenomenologia ampiamente osservabile: il fatto che da qualche tempo, in ambiti diversi, si stanno dif-

²² Cfr. P.G. Bresciani, *Ricostruire l'esperienza. Finalità, contesti, effetti*, in G. Di Francesco (ed.), *Il capitale esperienza. Ricostruirlo. Valorizzarlo. Piste di lavoro e implicazioni operative*, ISFOL, Roma 2008, da cui sono tratte, con alcune modifiche, le considerazioni qui proposte su questo specifico punto.

Pier Giovanni Bresciani - Validazione e certificazione delle competenze

fondendo pratiche di intervento che adottano la ricostruzione della esperienza individuale (formativa, oppure professionale, oppure “di vita” in senso lato) quale metodologia di lavoro, quale processo e/o dispositivo per “lavorare con le persone”, con finalità diverse.

Gli ambiti nei quali ciò è andato diffondendosi sono quantomeno i seguenti:

- *la formazione* (con particolare enfasi ciò è avvenuto nell’educazione degli adulti; ma sempre di più sono state interessate da questa tendenza anche la formazione professionale e l’istruzione), dove sono stati sperimentati:

- a) l’utilizzo “didattico” delle biografie personali e delle storie di vita (in chiave di approccio metacognitivo piuttosto che di analisi del vissuto emotivo, ma pur sempre in una logica auto-riflessiva);

- b) l’utilizzo della ricostruzione di segmenti più o meno ampi dell’esperienza individuale²³(di una semplice “operazione”, di un episodio lavorativo, della gestione del proprio ruolo lavorativo, della propria intera vita formativa o professionale, in una prospettiva centrata di volta in volta sul contesto, sul processo o sul soggetto) per il riconoscimento di crediti, per la personalizzazione e la individualizzazione dell’offerta, per l’analisi dei fabbisogni formativi, per l’addestramento, per lo sviluppo di *expertise*...;

- c) l’utilizzo di forme “strutturate” di validazione delle acquisizioni professionali a fini di riconoscimento formale delle competenze acquisite in contesti “non formali”, a partire dalle esperienze francesi del VAP (*Validation des acquis professionnelles*), oggi VAE (*Validation des acquis de l’expérience*) e da quelle anglosassoni dell’APL (*Accreditation of prior learning*) e APEL (*Accreditation of prior experiential learning*). Vale la pena di osservare come la grande enfasi che negli anni recenti ha caratterizzato (sia nei documenti di programmazione UE e nazionali, sia nelle pratiche

²³ L’ampiezza dei “segmenti” di esperienza individuale costituisce un criterio di distinzione utilizzabile, così come quello (ad esso complementare) che P. Vermersch definisce «granularità» della descrizione, nel suo *Descrivere il lavoro*, Carocci, Roma 2005.

La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo

formative) l'istanza della personalizzazione/individualizzazione dei percorsi formativi abbia costituito un forte impulso alle pratiche volte a valorizzare tutte le competenze individuali, anche in funzione di una migliore "taylorizzazione" dei percorsi stessi e delle diversificate caratteristiche ed esigenze di gruppi di utenti sempre più eterogenei (per provenienza geografica, lingua e cultura, esperienza pregressa; conoscenze e competenze, motivazioni e obiettivi, non di rado anche per età e per sesso...).

- *l'orientamento e i servizi per l'impiego*, dove in diversi tipi di servizi – preselezione e incontro tra domanda e offerta di lavoro, consulenza orientativa e bilancio di competenze, nel c.d. "colloquio orientativo" introdotto a seguito del D.L. n. 181/2000, modificato dal D.L. n. 297 e integrato dalla compilazione della "scheda professionale" – la ricostruzione di segmenti più o meno ampi di esperienza dell'individuo viene considerata una attività essenziale per il raggiungimento degli obiettivi dei servizi stessi: inserimento occupazionale; elaborazione di un progetto formativo o professionale mirato; scelta formativa o professionale o occupazionale; accompagnamento al lavoro; creazione di auto-impresa...;

- *la gestione delle risorse umane nelle imprese e nella pubblica amministrazione*, dove – in particolare nelle fasi di selezione in ingresso ma anche di *assessment* finalizzate alla analisi del potenziale e negli interventi di supporto alla mobilità interna ed alla stessa ricollocazione lavorativa (*outplacement*) – hanno luogo da sempre pratiche (certo, di diversa struttura e qualità) di ricostruzione della esperienza professionale degli individui, e la pratica "emergente" del *coaching* denota in realtà forme diverse di "riflessione sull'azione" (anche se a volte, a dire il vero, caratterizzate da poca riflessione e molta "prescrizione");

- *il counseling e la terapia individuale* (nelle loro diverse configurazioni e secondo i diversi orientamenti: psicoterapeutico, psicoanalitico, filosofico... non di rado con i relativi sub-orientamenti in base alle varie "scuole"), dove la ricostruzione di specifici eventi sintomatici, piuttosto

Pier Giovanni Bresciani - Validazione e certificazione delle competenze

che di situazioni o di “classi di situazioni” problematiche, o di segmenti più o meno ampi della biografia individuale costituisce spesso sia il punto di partenza, sia lo “strumento”, sia l’oggetto della relazione “di cura”, o comunque consulenziale.

In tutte queste situazioni professionali (quando siano agite da operatori competenti, in condizioni organizzativo-strutturali favorevoli e adottando approcci, metodi e procedure adeguati e “consistenti”) l’esperienza mostra che oltre al perseguimento dei risultati attesi (*output*: che nel caso della validazione coincide con la ricostruzione delle esperienze, la loro messa in trasparenza, la loro documentazione tramite evidenze, e, infine, con la validazione degli apprendimenti e delle competenze che vi corrispondono, in funzione del riconoscimento di crediti formativi) si riscontrano sempre in esito anche alcuni effetti (*outcome*) all’inizio inattesi: in particolare, effetti di auto-consapevolezza, di fiducia in sé stessi, di *self-efficacy* e di *self-empowerment*, di attivazione e di progettualità, ma anche di apprendimento e sviluppo di competenze (e di competenza, al singolare).

5. Nuove risorse per affrontare la crisi: la funzione formativa della validazione e gli effetti di apprendimento e sviluppo

Al termine di un buon percorso di validazione (ma ciò si può riscontrare al termine di un percorso di bilancio di competenze, di *counseling*, di *coaching* riflessivo) le persone verbalizzano e “restituiscono” generalmente all’operatore che li ha accompagnati e supportati un vissuto di sorpresa e di gratitudine non solo per ciò che di nuovo e spesso di “inatteso” hanno imparato su di sé in termini professionali (non di rado anche in termini identitari ed esistenziali, per come le diverse dimensioni risultano intrecciate), ma anche per ciò che hanno imparato tout court. La ricostruzione, razionalizzazione, classificazione e “sistematizzazione” delle proprie conoscenze e capacità agisce da un lato quale potente meccanismo di attivazione e sviluppo delle “risorse personali” (auto-consapevolezza, autostima, *self-confidence*...) e, complessivamente, delle *competenze*, al plurale, ma dall’altro anche quale acquisizione di una “chiave” per mobilitare le proprie strate-

La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo

gie cognitive e di fronteggiamento delle situazioni, e quindi quella che abbiamo definito la “competenza al singolare”. Se tutto questo è vero (ed i riscontri empirici di tante e diverse pratiche professionali sul campo in ambiti diversi lo confermano) ciò significa che la validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali non rappresenta soltanto una pratica di convalida (ed eventualmente di certificazione, qualora si sciolga in tal senso una delle opzioni in precedenza richiamate), ma anche a tutti gli effetti “formativa”, in esito alla quale le persone, oltre a “capitalizzare” il risultato-validazione/certificazione, “capitalizzano” anche il risultato-apprendimento/sviluppo di competenze. Sotto questo profilo, alcuni limiti intrinseci²⁴ a questi processi che abbiamo altrove richiamato, configurano altrettanti punti di attenzione ma non inficiano il valore e la validità delle considerazioni appena svolte: ci riferiamo ad esempio ai limiti della verbalizzazione, con il rischio che quantità e qualità della ricostruzione dell’esperienza che le persone elaborano e formalizzano siano correlate essenzialmente alla competenza verbale dei soggetti coinvolti, penalizzando da un lato quelli con minor livello di istruzione formale e dall’altro quelli con più limitata competenza argomentativa e relazionale; oppure a quello che può essere definito come “il paradosso della certificazione”: il rischio che lo stesso atto con il quale si riconosce, convalida e certifica qualche tipo di competenza rappresenti, sia soggettivamente che oggettivamente, anche un atto che “sancisce” e quindi “sanziona” tutte le competenze che “non ci sono”, e che da quella ricostruzione non emergono: con effetti, paradossalmente, di calo dell’autostima, depressione, dis-attivazione personale, nonché di svalorizzazione sociale.

Se questi rischi, ai quali occorre comunque sempre prestare attenzione, non diminuiscono per nulla la consistenza ed il valore delle considerazioni che abbiamo svolto sugli “effetti” (*versus* “risultati attesi”), allora è il momento di fare in modo che questo prezioso effetto preter-intenzionale del processo di ricostruzione delle competenze (e in particolare della validazione) venga assunto intenzionalmente quale innovativo obiettivo delle *policy* istituzionali volte a favorire l’occupabilità (ma noi vorremmo dire

²⁴ Cfr. P.G. Bresciani, *Riconoscere e certificare le competenze: cui prodest?*, cit.

più in generale il benessere personale e l'equità sociale). È il momento di fare più validazione e meno formazione, per il semplice fatto che, come abbiamo argomentato, la validazione costituisce già, di per sé, un processo formativo: questo implica naturalmente una serie di considerazioni e di decisioni relative alla strutturazione dei dispositivi e dei relativi standard qualitativi della validazione stessa, alla professionalità e alle competenze degli operatori. Per evitare malintesi, vogliamo precisare che riteniamo che tale parziale riconversione delle forme dell'apprendimento (perché di questo si tratta) possa essere affrontata con il coinvolgimento e il protagonismo di molti dei soggetti e delle professionalità attualmente impegnate nell'insegnamento, nella docenza, nella consulenza orientativa e per il lavoro: questa costituirebbe anzi una soluzione di alto profilo per l'emergente *mismatch* tra risorse finanziarie in prospettiva disponibili per la formazione e quantità e qualità dei formatori attualmente impegnati in tale ambito. Se osserviamo con disincanto la evoluzione negli anni delle politiche della formazione, dell'orientamento e del lavoro, possiamo riscontrare la mancanza di scelte forti e la tendenza a rinviare le decisioni a favore di una sperimentazione continua e diffusa mai davvero considerata come tale e dalla quale quasi mai si sono tratte indicazioni cogenti e tempestive per la messa a regime di sistemi, dispositivi, norme, procedure. Per quanto ci riguarda, siamo arrivati a ritenere che oggi la profonda crisi che investe il nostro Paese (anche gli ambiti dei quali ci siamo occupati in questo contributo: se ciò avvenga come effetto o come causa, costituisce un ulteriore interessante elemento di riflessione) rappresenti in realtà la principale *chance* che abbiamo a disposizione per il l'innovazione e il cambiamento necessari: non abbiamo più tempo, e per la cultura che il Paese ha espresso in questi anni la crisi questo è forse l'unico antidoto a "continuare il gioco" della procrastinazione continua e della in-decisione. Come abbiamo osservato²⁵ in tempi in cui questo non era ancora divenuto uno slogan caratterizzato politicamente: *se non ora, quando?*

²⁵ P.G. Bresciani, *Se non ora, quando? Le priorità in tempo di crisi*, «Professionalità», 106 (2009). Con questa "storica" locuzione avevamo intitolato un nostro editoriale, richiamando i soggetti istituzionali alle loro responsabilità in relazione alla costruzione delle "infrastrutture di sistema".

La riforma del mercato del lavoro: un punto di vista formativo

Perché, a differenza di quanto provocatoriamente si chiedeva retoricamente Bjornavold oltre dieci anni fa, oggi *we have huge problems, looking for solutions*: e, come abbiamo argomentato, la validazione delle competenze costituisce una soluzione particolarmente “multifunzionale”, in grado di produrre risultati ed effetti particolarmente preziosi per le persone, per le imprese, per la società.

Ma per rendere davvero disponibile e praticare tale soluzione per le potenzialità che è in grado di esprimere, occorre che gli *stakeholders* ritrovino il coraggio, l’orgoglio e la capacità di un pensiero alto, e cessino finalmente di tenersi “reciprocamente prigionieri”, come da troppo tempo avviene.