



Trasparenza e validazione delle competenze.

L'impegno di Enaip nazionale

di Franca Adele Rizzuni e Leonardo Verdi Vighetti

La questione che vogliamo trattare riguarda la necessità e l'urgenza nel mettere in piedi un dispositivo riconosciuto dal Ministero del Lavoro di intesa con le Regioni per affrontare e dare contributi di soluzione ad un problema che molti lavoratori dovranno affrontare di qui a poco tempo, ovvero che già stanno affrontando, quello di *rischiare di non vedersi riconosciute le proprie competenze*, perché si trovano ad essere senza lavoro o sono minacciati di perderlo o sono nella necessità di ricercare un'altra occupazione per migliorare o rendere meno tragicamente incerta quella attuale. Questi lavoratori hanno una dotazione di professionalità che non è stata, per diverse ragioni, adeguatamente riconosciuta, oppure è stata accertata soltanto per quella parte che è stata messa in gioco in una posizione occupazionale formalizzata con un contratto di lavoro e quindi non sono nella condizione di poter fare pesare, nella ricerca del lavoro, tutto il patrimonio di competenze accumulato.

Vogliamo affermare che *un contributo alla soluzione di questo problema può essere dato dalla validazione e dal riconoscimento della portabilità delle competenze* che un lavoratore ha acquisito informalmente, non formalmente o formalmente sul lavoro o fuori di esso.

Due sono le tipologie di lavoratori e di lavoratrici che si trovano nelle condizioni sopra richiamate, condizioni che si stanno aggravando in questo periodo di crisi e che tenderanno ad incrementare il numero di soggetti portatori di questa domanda.

La prima tipologia riguarda i lavoratori e le lavoratrici che hanno sviluppato sul lavoro, magari anche attraverso la frequenza di percorsi di formazione,

— **Franca Adele Rizzuni e Leonardo Verdi Vighetti** *Enaip nazionale*

delle competenze di notevole valore professionale che però hanno la caratteristica di essere fortemente aderenti ai contesti di lavoro nel quale sono state acquisite. Queste competenze hanno avuto un riconoscimento contrattuale oppure una valutazione al termine di un percorso di formazione aziendale. Si tratta però di riconoscimenti che non ne consentono la spendibilità in altri ambiti occupazionali, perché le competenze sono state apprese in esperienze lavorative o formative troppo limitate e funzionali a produrre vantaggi e miglioramenti in quell'azienda specifica dove sono state utilizzate e perfezionate.

Trovandosi in condizioni di mobilità o di necessità di cambiare lavoro, questi lavoratori e queste lavoratrici sono svantaggiati e nell'impossibilità di far valere pienamente sia quello che hanno appreso sul lavoro, sia quelle abilità, conoscenze e capacità che hanno acquisito in contesti di vita in cui sono stati attivati apprendimenti secondo modalità informali o non formalizzate.

La seconda tipologia attiene a quel numero tuttora imprecisato di lavoratori e lavoratrici (è stato calcolato nei giorni scorsi essere oltre un milione, ma questa quantità rischia di essere errata per difetto) che smetteranno di lavorare e che si troveranno nella condizione di non poter fruire di un'integrazione di reddito. Si tratta di coloro che non possono essere tutelati secondo la normativa in vigore per quanto riguarda gli ammortizzatori sociali. L'Accordo Governo-Regioni-Province Autonome del 13 febbraio 2009 va nel senso di prevedere l'applicazione di ammortizzatori sociali in deroga, per un valore complessivo di 8 miliardi di euro per il biennio 2009-2010, con l'integrazione del reddito a coloro che si troveranno senza occupazione. Acostoro saranno erogati sussidi, collegate a politiche attive governate dalle Regioni e ad occasioni di tipo formativo, tra cui riteniamo possano rientrare ad esempio l'accompagnamento al lavoro e/o all'offerta di servizi finalizzati ad accertare le loro effettive competenze, riconoscerle e renderle trasferibili in contesti di lavoro diversi da quelli di provenienza.

A queste due tipologie di lavoratori e lavoratrici rendere trasparente, riconoscibile, trasferibile e quindi "portabile" il patrimonio di competenze acquisite significa dare loro una nuova opportunità di reinserimento nel mercato del lavoro, contrastando così l'alto rischio di esclusione sociale.

La portabilità delle competenze comporta due operazioni, tra loro distinte ma strettamente congiunte:

- definire il perimetro che delimita il patrimonio di esperienze professionali e non che si vogliono considerare ed accertare, ai fini di una loro capitalizzazione e riconoscimento;

— la scelta delle modalità di accertamento/valutazione delle competenze che potranno successivamente essere spese in contesti diversi.

Per quanto riguarda il primo aspetto, occorre tener conto di tutte le esperienze effettuate dal lavoratore nel corso della propria carriera professionale, sia di quelle formalizzate in contratti di lavoro, sia di quelle non formalizzate. Ma è anche importante portare alla luce e valorizzare le esperienze vissute in contesti diversi da quelli lavorativi, che possono essere state effettuate in ambiti espressivi, relazionali, ludici, ecc.. Facciamo qui riferimento alle tre tipologie di apprendimento messe in luce nei documenti dell'Unione Europea: apprendimento formale, non formale e informale.

Per memoria. Nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*¹ si definiscono le tre modalità fondamentali di apprendere: la modalità *formale* («che si svolge negli istituti d'istruzione e di formazione e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute»), quella *non formale* («che si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile. Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali») ed infine la modalità *informale* («è il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze»).

Oggi, assai più che nel passato, queste esperienze che sono una sorta di apprendimento esperienziale, se hanno prodotto delle competenze accertabili, sono riconosciute convenienti anche dalle aziende più "intelligenti" ed aperte all'innovazione, che hanno bisogno di lavoratori capaci di mettere in campo competenze di tipo relazionale, di mediazione, di soluzione di problemi, di assunzione di responsabilità e di condivisione in gruppo di compiti complessi. Apprezzano persone che sappiano apprendere, siano disponibili a reggere il peso di situazioni incerte e complesse, siano in grado di riflettere sulle stesse procedure di lavoro utilizzate per renderle più efficaci o comunque migliorarle.

È chiaro che stiamo parlando di competenze e non tanto di capacità, di conoscenze, di manualità singole. Le competenze in senso proprio, sono complesse dotazioni individuali che possono essere utilizzate in contesti diversi, sia professionali e non, per affrontare e risolvere problemi e compiti con caratteristiche diverse e che hanno esse stesse una natura costituita da molteplici dimensioni nelle quali si rispecchia tutta la soggettività del lavo-

ratore: la dimensione cognitiva, quella affettiva ed emotiva, quella manuale, quella etica.

Non vogliamo aprire qui il complesso discorso sulle competenze; d'altra parte non si possono tacere alcune distinzioni e puntualizzazioni che consentono di apprezzare meglio la posta in gioco, che riguarda sia il lavoro, sia la partecipazione attiva alla vita di una società complessa e democratica.

La competenza non è un qualcosa di definitivamente acquisito e non può essere ridotta né a un sapere, né a ciò che si è appreso con la formazione o l'istruzione. La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità, ecc.) da applicare, ma nell'applicazione stessa di queste risorse. Perciò qualunque competenza è finalizzata a qualche traguardo da raggiungere ed è contestualizzata; non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di "messa in opera". È nella stessa natura della competenza la prerogativa di essere un saper agire (o reagire) riconosciuto da qualcuno. Essa necessita, per esistere, del giudizio altrui, di un certo grado di riconoscimento sociale, almeno all'interno di un gruppo.

Abbiamo finora parlato di *competenze* e non di *livelli di qualifica*, perché oggi sono soprattutto le prime che vengono apprezzate sul mercato del lavoro e contribuiscono sia a formare la professionalità di un lavoratore e la sua appetibilità da parte di un'impresa, sia anche a definire il profilo di cittadinanza attiva che un soggetto mette in gioco nella sua partecipazione alla vita sociale. Perché sono ancora le competenze, e non le qualifiche, le risorse considerate dal soggetto, dai gruppi, dalle istituzioni, dalle imprese come indispensabili per giocare un ruolo attivo nei diversi contesti di vita, di lavoro, di formazione e di istruzione.

Ma di quali competenze stiamo parlando?

Facciamo riferimento alle otto *competenze-chiave di cittadinanza* definite dall'Unione Europea², che dovrebbero essere sviluppate lungo l'arco della vita a dei livelli di accresciuta padronanza³. Ma ci riferiamo anche alle *competenze di base* (di tipo informatico, ad esempio) ed a quelle *tecnico-professionali* che contraddistinguono i profili lavorativi, che, al contrario di quelle di base e delle *competenze-chiave*, non hanno in Italia una individuazione univoca, uniformemente dichiarate a livello nazionale. Parlare di competenze tecnico-professionali, significa inevitabilmente parlare linguaggi diversi per ogni Regione.

Ritorniamo al secondo aspetto del nostro discorso, che riguarda le modalità di valutazione e validazione delle competenze.

Data la crucialità del problema, *questa operazione deve avvenire con l'impiego di dispositivi formalizzati e validati*, in grado sia di cogliere la varietà delle di-

mensioni implicate nella singola competenza - le quali devono poter essere dichiarate con trasparenza, utilizzando un linguaggio che faccia riferimento ai quadri concettuali definiti dall'Unione Europea - sia di individuare i livelli di padronanza nell'esercizio delle dotazioni possedute dal soggetto che le dichiara.

La valutazione delle risorse umane con il loro patrimonio di vita, di formazione e di lavoro è uno snodo determinante sia per la *gestione delle qualità* dei sistemi implicati (che nel caso specifico riguardano la formazione, l'istruzione ed il lavoro) sia per la comunicazione e *l'interazione tra questi sistemi* (che oggi dialogano con fatica e sovente interpretano in modo equivoco i reciproci messaggi, non di certo per cattiva volontà ma per mancanza di quadri di riferimento comuni, che si stanno faticosamente costruendo a livello nazionale ed europeo) sia soprattutto per *il singolo lavoratore e lavoratrice*, i quali hanno diritto a rendere visibile, riconoscibile e trasferibile nelle diverse situazioni lavorative e formative ciò che hanno appreso nel corso della vita.

Quando parliamo di valutazione intendiamo fare riferimento ad un processo complesso che comporta la ricerca di valore e di senso rispetto ad un oggetto (le competenze), attraverso strumenti e relazioni interpersonali e di gruppo, che siano formalizzate, esplicitate e sperimentate. La validazione è invece un'operazione di convalida dei risultati conseguiti attraverso la valutazione, che comporta la dichiarazione esplicita e trasparente di questi risultati e delle modalità con cui sono stati conseguiti, operata da un soggetto sociale cui sia stata riconosciuta l'autorità per farla.

Valutazione e validazione sono due operazioni che chiamano in causa i riferimenti europei e nazionali per poter utilizzare linguaggi condivisi ed univocamente interpretabili.

Ricordiamo che *in ambito europeo il tema della trasparenza e della portabilità delle competenze* affonda le radici già agli inizi degli anni Novanta, quando l'Europa ha iniziato ad affrontare il problema della certificazione delle competenze a partire dai meccanismi di mutuo riconoscimento tra Paesi membri delle attestazioni di qualifiche professionali rilasciate, al fine di incentivare la mobilità di persone, studenti e lavoratori. Tale mobilità ha già un'accezione che enfatizza la leggibilità e la trasferibilità delle competenze possedute (non solo mobilità fisica e geografica delle persone) considerate come il capitale distintivo dell'UE.

L'apice di tale percorso lo si raggiunge nel 2000, con il Consiglio Europeo tenutosi a *Lisbona*, dove la gestione delle competenze viene riconosciuta come uno dei fattori principali su cui investire per far divenire l'Europa nel

2010 «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale⁴». Il Consiglio di Lisbona rappresenta pertanto il momento di avvio di una politica dell'Europa rivolta allo sviluppo del capitale umano ed al sostegno della sua mobilità e quindi allo *sviluppo del sistema di istruzione e formazione*, per accrescere il livello di competitività dell'Europa (uno dei 3 assi della strategia di azione riguarda la «modernizzazione del modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale»). Con Lisbona si apre una prospettiva di stretta cooperazione in materia di istruzione e formazione professionale fra gli Stati membri; *ai sistemi di istruzione e formazione viene affidata la responsabilità di sostenere il passaggio verso la società conoscitiva.*

Le linee di lavoro definite a Lisbona, vengono successivamente sviluppate e tradotte in azioni concrete. Nel novembre 2002, nella *Dichiarazione di Copenaghen*⁵, i Ministri dell'Istruzione di 31 Paesi europei stabiliscono delle priorità concrete (*Dimensione europea; Trasparenza, informazione, orientamento; Riconoscimento delle competenze e delle qualifiche; Garanzia della qualità*), che si collocano all'interno della proposta di un Quadro unico europeo (European Common Framework), funzionale al conseguimento di diversi obiettivi, fra i quali:

1. incoraggiare la mobilità delle risorse umane attraverso la messa in *trasparenza* di, ovvero rendendo riconoscibili, qualifiche e competenze. Gli Stati membri sono chiamati ad elaborare certificati trasparenti e ad aumentare la visibilità delle competenze acquisite dagli individui;
2. favorire *l'apprendimento permanente* e l'accesso personalizzato di tutti i cittadini ai percorsi di istruzione e formazione superiori attraverso il *riconoscimento e la validazione dell'apprendimento non formale e informale* (non-formal, informal learning);
3. definire un *codice di riferimento comune per i sistemi di istruzione e formazione* basato sui risultati dell'apprendimento;
4. definire un *approccio comune per il trasferimento dei risultati dell'apprendimento* da un sistema all'altro.

Tra gli obiettivi operativi individuati, rientrano specifiche indicazioni in tema di competenze e certificazione. *L'adozione delle competenze è per questo considerata ormai uno snodo strategico* in grado di mettere in comunicazione e far dialogare tra loro i diversi sub-sistemi (scuola, formazione professionale, lavoro).

La “trasparenza” rappresenta l’ambito di cooperazione più avanzato in tema di indicazioni europee per la certificazione. In funzione di questo obiettivo si sviluppa la prospettiva di un quadro unico per la trasparenza di qualifiche e competenze. Con tale spirito, il 15 dicembre 2004 il Parlamento Europeo ed il Consiglio hanno adottato una Decisione n. 2241/2004 relativa all’istituzione di “un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze”, o *Europass*⁶, che conclude il percorso affidato dal mandato della risoluzione del Consiglio su questo tema. Sotto tale nome si riuniscono in un unico formato i vari strumenti, messi in campo negli anni a livello europeo, che possono essere usati per mettere in trasparenza, rendendole più leggibili, le proprie qualifiche e competenze. *Europass* rappresenta un personale e coordinato portfolio di documenti che i cittadini possono utilizzare su base volontaria per comunicare meglio e presentare le loro qualificazioni e competenze in Europa.

Un discorso diverso va aperto per la trasparenza delle competenze nel nostro Paese

In Italia si assiste attualmente ad una fase di evoluzione e trasformazione delle tematiche legate alla certificazione e alla messa in trasparenza delle competenze e degli apprendimenti.

Ma facendo un passo indietro rispetto alla situazione attuale è importante sottolineare come già nel 1996, nel *Patto per il Lavoro* siglato tra Governo e parti sociali il 24 settembre, *l’introduzione di un sistema di certificazione dei percorsi formativi e delle competenze acquisite sul lavoro* fosse ritenuto un obiettivo strategico ed essenziale per il paese. Nel documento vengono definite alcune linee guida per la riforma del sistema formativo (*trasparenza delle qualifiche, crediti formativi, personalizzazione dei percorsi, riconoscimento delle competenze*) e viene sottolineata la *necessità di garantire agli individui l’effettiva possibilità di mettere in trasparenza le esperienze e le competenze acquisite*.

Successivamente è stato più volte sottolineato che, ai fini dell’effettiva spendibilità intersistemica dei crediti acquisiti, la definizione di un sistema di standard formativi e di Unità Capitalizzabili costituisce il prerequisito essenziale affinché sia materialmente possibile realizzare le opzioni previste dai patti e dalle normative. In questo sfondo la *questione della valutazione, validazione e riconoscimento delle competenze assume un carattere di notevole rilievo* ed agli individui in questo modo è offerta la possibilità di vedere valorizzate ed accreditate le competenze comunque acquisite nel percorso di vita, formazione e lavoro e di esercitare concretamente il diritto alla mobilità sia nello spazio nazionale che europeo.

La possibilità di valutare, validare, rendere riconoscibili e trasferibili non solo titoli, ma nuclei di competenze, rappresenta la chiave di volta dell'innovazione dei sistemi (formazione, istruzione e lavoro), ma anche la creazione di condizioni che incrementano la garanzia della spendibilità del diritto delle persone al lavoro ed al life long learning.

Tuttavia, ad oggi, in Italia si avverte la *manca*za di un sistema nazionale di definizione e di certificazione degli standard di competenze professionali, atteso da ormai una decina d'anni, che fissi finalmente regole, comportamenti, prassi, flessibili ma espliciti, che evitino la deriva di riconoscimenti non spendibili al di fuori del territorio prettamente locale.

Paradossalmente il panorama normativo italiano è caratterizzato da una pluralità di provvedimenti di natura giuridica diversa, che qui non citiamo, che riguardano soprattutto le tematiche della *trasparenza, della certificazione e del riconoscimento delle competenze.*

Nel 2006⁷ sono stati avviati i lavori del *Tavolo unico⁸ per la costruzione del sistema nazionale di standard minimi professionali, di certificazione e formativi*, promosso dal Ministero del lavoro, anche in risposta alle richieste dell'Europa di stabilire le relazioni tra i propri sistemi di titoli e qualifiche e l'EQF (Quadro europeo delle qualifiche).

Per tornare alla questione cruciale, che ha oggi grande valenza politica, sociale, etica e professionale, della trasparenza delle competenze e della loro portabilità, si può affermare che essa *può trovare un contributo di soluzione attraverso l'attivazione di servizi di "Valutazione, Validazione e Riconoscimento di Competenze"*, erogati attraverso strumenti di accertamento diversi quali il Bilancio di competenze.

Occorre inoltre ribadire con forza che questi servizi non possono essere progettati fuori da una rete di soggetti che comprendano i Centri per l'Impiego, le Agenzie per il Lavoro Interinale, soggetti pubblici e privati che abbiano nel loro curriculum un patrimonio di esperienze in questo campo.

L'importanza della funzione di raccordo, in particolare fra i Servizi per l'Impiego (SPI) e la Formazione Professionale tuttora ancora parziale, viene sottolineata anche nel Rapporto ISFOL 2008; tale collegamento interessa ad oggi circa il 60% delle province italiane e solo il 34,3% di quelle meridionali. Il numero dei Centri in grado di erogare servizi coerenti con la normativa nazionale (D.Lgs. 181/2000) risulta pari ad appena il 24,2% a livello nazionale, per scendere fino al 10% nel Mezzogiorno. Tali dati evidenziano un problema di sostenibilità operativa dei SPI, cioè di una reale capacità di mettere in campo misure di politica attiva del lavoro.

Nel contempo è necessario che i soggetti pubblici e privati, per operare con efficacia e contribuire alla soluzione del problema, debbano avere radici nel territorio in cui operano ed aver generato forti sinergie con gli organismi attivi nel mercato del lavoro, siano essi imprese o associazioni di categoria.

Per mettere in campo questo servizio di valutazione, di validazione e riconoscimento di competenze, temi rispetto ai quali lo stesso Governo sta rivolgendo grande attenzione, Enaip, attraverso la sua rete di servizi radicati sul territorio e coordinati dal livello nazionale, si candida in virtù delle esperienze accumulate in questi anni in molte realtà regionali.

Una candidatura di cui Enaip ritiene di avere i requisiti di presentazione, in quanto organismo di formazione impegnato, fin dal momento della sua costituzione nel lontano 1961⁹, sia a livello nazionale che a livello regionale nell'erogazione e sviluppo di competenze professionali e non. Vogliamo, a titolo esemplificativo, ricordare le due esperienze forti proprio nell'ambito del Bilancio di Competenze, quella dell'Enaip Piemonte e quella del Friuli V. G.

Ma prima di presentare rapidamente queste esperienze, è opportuno distinguere le funzioni che sono svolte dal livello nazionale dell'Enaip da quelle che spettano ai livelli territoriali regionali e locali.

È nella natura statutaria dell'Enaip Nazionale erogare “interventi per la promozione culturale e sociale e per la valorizzazione professionale dei lavoratori giovani ed adulti” ed attuare “iniziative finalizzate alla promozione civica, morale, culturale e professionale dei giovani ed adulti emarginati o a rischio di emarginazione, onde favorirne l'integrazione sociale e l'inserimento nel mondo del lavoro”¹⁰. *Il ruolo dell'Enaip Nazionale è duplice: programma, progetta e realizza queste attività direttamente, mettendo in gioco le proprie competenze, oppure, tramite il coordinamento progettuale delle attività affidate sul territorio, “svolge un ruolo unitario di rappresentanza e di servizio”¹¹ nei confronti degli Enaip regionali e locali che appartengono al sistema nazionale. In altre parole il livello nazionale, che ha nel proprio curriculum un patrimonio di competenze inerenti l'attività di valutazione, di validazione e di utilizzo di strumenti di accertamento come il Bilancio di competenze¹², è in grado di erogare direttamente questo tipo di servizi¹³ e nel contempo ha i requisiti per fornire un supporto ai livelli regionali e locali per poter dare un'impronta unitaria alle diverse attività realizzate, tenendo conto che su questo terreno della valutazione e della validazione delle competenze è necessario garantire un valore di qualità unitario. Sarebbe un'aporia inaccettabile che su un tema che ha dimensioni quantitative nazionali,*

che vuole far dialogare sistemi tra loro diversi, che contiene riferimenti unitari per una parte delle competenze (quelle di cittadinanza, ad esempio), si adottasse un approccio localistico, frantumato nei metodi e nei contenuti. Di qui la garanzia unitaria di qualità che il ruolo dell'Enaip Nazionale può dare al servizio messo in campo.

D'altra parte sappiamo che proprio per quanto riguarda il riconoscimento di competenze - come si è già detto - l'ambito in cui esso ha valore è di natura regionale. Molto concretamente, ciò significa che *le operazioni di valutazione e di validazione saranno effettuate a livello regionale* e dovranno adottare per le competenze tecnico-professionali il quadro di riferimento ed il linguaggio definiti dalle Regioni, mentre per le competenze di cittadinanza i riferimenti potranno essere i quadri nazionali ed europei messi a punto in questi ultimi anni.

Sono soprattutto gli Enaip locali che metteranno in campo la loro esperienza di valutazione e di validazione delle competenze per far emergere il patrimonio in parte sommerso di questi lavoratori a rischio di esclusione sociale.

Due sono quindi le esperienze forti degli Enaip regionali che citiamo: quella del Friuli V. G. e quella del Piemonte.

Una fra le esperienze più significative della rete si può riscontrare in Friuli V. Giulia nell'ambito delle attività rivolte agli apprendisti, la cui metodologia è trasferibile fuori da questo contesto ed applicabile a lavoratori adulti.

Su richiesta dell'amministrazione regionale, Enaip FVG, insieme ad altri due soggetti, ha sviluppato nel periodo 2005-2006 un modello progettuale per competenze finalizzato ad aggiornare i repertori regionali di Unità formative per l'apprendistato. Il modello parte dall'analisi dei processi di trasformazione e conduce, attraversando diverse fasi, alla progettazione delle Unità formative.

La particolarità del modello consiste nel definire un metodo che permetta l'analisi del lavoro svincolata (in una prima fase) dalle "figure professionali" e dal "contesto organizzativo specifico" ai quali si giunge solamente in una seconda fase. In tal modo il modello risulta più stabile nel tempo e può facilitare, fra le altre cose, il riconoscimento dei crediti formativi necessario per passaggi tra sistemi educativi e formativi, ma soprattutto *il riconoscimento professionale da parte del mondo del lavoro delle competenze professionali* acquisite ed in particolare *la certificazione delle competenze apprese in modo formale, non formale e informale*.

Sulla base di tale modello metodologico, nel 2006 è stata realizzata, anche con il concorso delle parti sociali settoriali, la progettazione nella filiera ap-

prendistato, che ha dato origine a 94 schemi di processo e 422 Unità Capitalizzabili. Tale progettazione è stata validata dal Tavolo regionale della Concertazione e successivamente approvata dalla Giunta Regionale sotto forma di uno specifico “Repertorio di profili formativi e di standard regionali di competenza” per ciascun comparto.

Enaip Piemonte ha attivato, ormai da alcuni anni, *un servizio di Bilancio di Competenze* progettato ed erogato da una équipe costituita da personale interno e da consulenti esterni. L'Enaip nel luglio del 2002, dopo un periodo di formazione in Francia, e a seguito di un audit da parte dei CIBC (Centre Interinstitutionnel Bilan de Competences), ha ottenuto la Certificazione internazionale di qualità. Tale Certificazione di durata triennale attesta che l'ente in esame lavora con standard di qualità della metodologia, strumenti e struttura dell'Orientamento consoni ai criteri guida originali.

Enaip Piemonte fa, inoltre, parte, sin dalla sua nascita nel 2005, della FEC-BOP - Federazione Europea dei Centri di Bilancio e Orientamento Professionale, la quale riunisce organismi che a livello europeo erogano percorsi di Bilancio e orientamento con riferimento alla “*Carta Qualità Europa Bilancio di Competenze*”, all'interno della quale sono descritti gli standard operativi relativi sia agli aspetti metodologici sia a quelli legati alla struttura che eroga il servizio di bilancio.

Enaip Piemonte continua tuttora ad investire in questa metodologia promuovendola e applicandola sia in ambito di intervento specialistico sulle problematiche connesse alla ricerca del lavoro o a politiche attive di re-inserimento lavorativo, sia come strumento valido al servizio di quanti, già in possesso di lavoro, desiderano avere l'occasione di riflettere su di sé, in vista di una ristrutturazione organizzativa, evoluzione di carriera o sviluppo di managerialità.

L'Enaip Nazionale, assieme al proprio sistema di organismi regionali e locali, è pronto a mettere a disposizione la propria esperienza costruita negli anni sul terreno della valutazione, validazione e riconoscimento delle competenze, sia di cittadinanza che tecnico professionali. È pronto a lavorare in stretta sinergia con gli altri attori territoriali, sia istituzionali che sociali e produttivi.

Per compiere tutta questa operazione occorre crearne le condizioni in tempi stretti. Occorre cioè attivare le condizioni istituzionali e normative per avviare una sperimentazione che contribuisca ad affrontare e risolvere questo problema di notevole rilevanza politica e sociale. In questo Enaip può mettersi, a pieno titolo, a disposizione.

Trasparenza e certificazione delle competenze: aspetti normativi

Quadro di riferimento Europeo - Cenni

In ambito europeo il tema della trasparenza e della portabilità delle competenze affonda le sue radici già agli inizi degli anni Novanta, quando l'Europa ha iniziato ad affrontare il problema della certificazione delle competenze a partire dai meccanismi di mutuo riconoscimento tra Paesi membri delle attestazioni di qualifiche professionali rilasciate, al fine di incentivare la mobilità di persone, studenti e lavoratori. Tale mobilità ha già un'accezione che enfatizza la leggibilità e la trasferibilità delle competenze possedute (non solo mobilità fisica e geografica delle persone) considerate come il capitale distintivo dell'UE.

L'apice di tale percorso lo si raggiunge nel 2000, con il Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona, dove la gestione delle competenze viene riconosciuta come uno dei fattori principali su cui investire per far divenire l'Europa nel 2010 «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale¹⁵».

Il Consiglio di Lisbona rappresenta pertanto il momento di avvio di una politica dell'Europa rivolta allo sviluppo del capitale umano ed al sostegno della sua mobilità e quindi allo sviluppo del sistema di istruzione e formazione, per accrescere il livello di competitività dell'Europa (uno dei 3 assi della strategia di azione riguarda la *modernizzazione del modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale*). Con Lisbona si apre una prospettiva di stretta cooperazione in materia di istruzione e formazione professionale fra gli Stati membri; *ai sistemi di istruzione e formazione viene affidata la responsabilità di sostenere il passaggio verso la società conoscitiva*.

Le linee di lavoro definite a Lisbona, vengono successivamente sviluppate e tradotte in azioni concrete. Nel novembre 2002, nella Dichiarazione di Copenaghen¹⁶, i Ministri dell'Istruzione di 31 Paesi europei stabiliscono delle priorità concrete (*Dimensione europea; Trasparenza, informazione, orientamento; Riconoscimento delle competenze e delle qualifiche; Garanzia della qualità*), che si collocano all'interno della proposta di un Quadro unico europeo (European Common Framework), funzionale al conseguimento di diversi obiettivi, fra i quali:

1. incoraggiare la mobilità delle risorse umane attraverso la messa in *trasparenza* di, ovvero rendendo riconoscibili, qualifiche e competenze. Gli Stati membri sono chiamati ad elaborare certificati trasparenti e ad aumentare la visibilità delle competenze acquisite dagli individui;
2. favorire *l'apprendimento permanente* e l'accesso personalizzato di tutti i cittadini ai percorsi di istruzione e formazione superiori attraverso il *riconoscimento e la validazione dell'apprendimento non formale e informale* (non-formal, informal learning);
3. definire un *codice di riferimento comune per i sistemi di istruzione e formazione* basato sui risultati dell'apprendimento;
4. definire un *approccio comune per il trasferimento dei risultati dell'apprendimento* da un sistema all'altro.

Tra gli obiettivi operativi individuati, rientrano specifiche indicazioni in tema di competenze e certificazione. *L'adozione delle competenze è per questo considerata ormai uno snodo strategico* in grado di mettere in comunicazione e far dialogare tra loro i diversi sub-sistemi (scuola, formazione professionale, lavoro).

Vengono istituiti gruppi tecnici, incaricati di formulare proposte pratiche per il raggiungimento degli obiettivi indicati. I risultati raggiunti costituiscono il lavoro comune degli Stati, per adeguare i rispettivi sistemi di istruzione e formazione.

1. La messa in trasparenza di qualifiche e competenze

La *trasparenza* rappresenta l'ambito di cooperazione più avanzato in tema di indicazioni europee per la certificazione. In funzione di questo obiettivo si sviluppa la prospettiva di un quadro unico per la trasparenza di qualifiche e competenze. Con tale spirito, il 15 dicembre 2004 il Parlamento Europeo ed il Consiglio hanno adottato una Decisione n. 2241/2004 relativa all'istituzione di "un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze", o Europass¹⁷, che conclude il percorso affidato dal mandato della risoluzione del Consiglio su questo tema. Sotto tale nome si riuniscono in un unico formato i vari strumenti, messi in campo negli anni a livello europeo, che possono essere usati per mettere in trasparenza, rendendole più leggibili, le proprie qualifiche e competenze. Europass rappresenta un personale e coordinato portfolio di documenti che i cittadini possono utilizzare su base volontaria per comunicare meglio e presentare le loro qualificazioni e competenze in Europa.

All'interno del *Portfolio Europass* figurano vari dispositivi:

- *Europass Curriculum Vitae*. Fornisce ai cittadini l'opportunità di presentare in modo chiaro e comprensibile informazioni relative alle loro qualifiche e competenze. Tale strumento è rivolto alla *valorizzazione* non solo dei curricula tradizionali ma delle *competenze sviluppate a livello personale*, a seguito di esperienze maturate nel corso della esperienza lavorativa, personale e sociale. Questa possibilità descrittiva, non legata a certificazioni ufficiali ma concessa direttamente alla persona, e contestualizzata all'ambito di sviluppo della competenza individuale rappresenta la possibilità di un'"*emersione*" di competenze, come elementi aggiuntivi rispetto a figure e profili professionali codificati. La visibilità delle competenze possedute dalle persone, nel complesso delle esperienze formative, di lavoro e personali è un fattore ritenuto cruciale nelle politiche dell'Unione. L'introduzione del CVE rappresenta una prima modalità di *valorizzazione delle competenze comunque acquisite* dalle persone che l'Europa mette a disposizione dei cittadini, *indipendentemente dal grado di sviluppo dei sistemi di certificazione delle competenze nazionali*, in attesa di avanzamenti interni dei sistemi nazionali sul fronte del riconoscimento in ambito di apprendimento non formale ed informale.
- *Europass passaporto delle lingue*. Fornisce ai cittadini l'opportunità di presentare le loro competenze in campo linguistico.
- *Europass Mobilità*. Si tratta del formato relativo all'attestazione di esperienze di studio all'estero, rilasciato dal Centro Nazionale Europass Italia.
- *Europass supplemento al diploma ed Europass Supplemento al Certificato*. Nel primo caso riguarda i titoli e le certificazioni rilasciate a seguito di un corso di studi effettuato in una Università o in un Istituto di istruzione superiore; nel secondo caso descrive le competenze e le qualificazioni che corrispondono ad un certificato di formazione professionale. In pratica sono supplementi utili per tradurre in modo trasparente i contenuti e il valore di titoli e qualifiche e sono prodotti dalle istituzioni che rilasciano i titoli originali (scuole, università e agenzie formative).

Le modalità di intervento da parte dell'Unione (quali per esempio l'uso dei programmi europei di formazione per diffondere l'utilizzo dei dispositivi), fanno prevedere per il futuro un uso massiccio di tali strumenti di messa in trasparenza di qualifiche e competenze. Per gli Stati membri si tratta ora di implementare le proposte europee nei sistemi nazionali.

2. Il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento non formale e informale (non-formal, informal learning) nel sistema di lifelong learning

Le conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona confermano che il buon esito della transizione ad un'economia e una società basate sulla conoscenza deve essere accompagnato da un *orientamento verso l'istruzione e la formazione permanente*. A sostegno di tali propositi, l'Unione Europea diffonde il Documento di lavoro *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (Bruxelles 30 ottobre 2000)* per avviare un confronto a livello europeo su sei messaggi chiave riguardanti una serie di aspetti inerenti il sistema di lifelong learning. Nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* si definiscono inoltre le tre categorie dei modi di apprendere: *formale* («che si svolge negli istituti d'istruzione e di formazione e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute»), *non formale* («che si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile. Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali») ed *informale* («è il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze»)¹⁸.

A conclusione del processo di consultazione realizzato in tutti i Paesi membri sul *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, la Comunicazione dell'Unione Europea *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento* del novembre 2001, rende più completa la definizione di *apprendimento permanente*: «Qualsiasi attività, avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale»; *l'apprendimento permanente gioca in tal modo un ruolo chiave nello sviluppo economico, nella cittadinanza attiva e nell'inclusione sociale*.

La Comunicazione dell'Unione Europea *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento* evidenzia, inoltre, le azioni prioritarie di una *strategia in favore dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita*, sottolineando che, per realizzare tale strategia, è indispensabile:

- *valorizzare l'istruzione e la formazione*. Ciò significa valorizzare i diplomi e i certificati formali, l'apprendimento non formale e informale, affinché tutte le forme di apprendimento possano essere riconosciute;

- potenziare i servizi d'informazione, di orientamento e di consulenza a livello europeo;
- investire maggior tempo e denaro nell'istruzione e nella formazione;
- ravvicinare le offerte d'istruzione e di formazione dei cittadini che intendono apprendere, sviluppando centri locali di acquisizione di conoscenze e incoraggiando l'apprendimento sul lavoro;
- mettere le competenze di base alla portata di tutti;
- sostenere la ricerca delle pedagogie innovatrici per gli insegnanti, gli addetti alla formazione e i mediatori.

La formazione permanente diventava successivamente uno dei fondamenti su cui poggiava il rilancio della strategia di Lisbona¹⁹.

In funzione dell'obiettivo "riconoscimento e validazione dell'apprendimento non formale e informale", nel maggio 2004 il Consiglio dell'Unione europea definisce i *Principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non-formale e informale*²⁰.

Il documento viene introdotto dalla seguente "consapevolezza": «Nel contesto del principio dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale mirano a rendere visibile e a valutare l'insieme completo di conoscenze e competenze di un individuo indipendentemente da dove o come queste sono state acquisite. L'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale si svolgono all'interno e all'esterno dei sistemi ufficiali di istruzione e formazione, sul posto di lavoro e nella società civile».

3. La definizione di un codice di riferimento comune per i sistemi di istruzione e formazione basato sui risultati dell'apprendimento

In funzione del raggiungimento dell'obiettivo di definizione di un "codice di riferimento comune per il sistema di istruzione e formazione" si avviano, tramite numerosi tavoli di lavoro, le riflessioni su un quadro unico europeo, che consenta di mettere in relazione e posizionare, in una struttura a livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati ecc.) rilasciati nei Paesi membri.

Nell'incontro tenuto a Bruxelles nel marzo 2005 tra i Capi di governo, è stato dato avvio ad un ampio processo di consultazione che avrebbe coinvolto governi, parti sociali ed esperti con l'intenzione di sviluppare uno strumento in grado di rappresentare una cornice concettuale univoca per il riconoscimento delle qualifiche in Europa e di riflettere sul possibile impatto di una meta-struttura di questo tipo sui vari sistemi nazionali. Sulla base delle conclusioni del processo di consultazione ed in seguito ai risultati di numerose conferenze europee, il 5 settembre 2006 è stata presentata

dalla Commissione una Proposta di Raccomandazione sulla realizzazione dell'*European qualification framework per il lifelong learning (EQF)*, per arrivare all'adozione formale dell'EQF nel febbraio del 2008 e l'*adozione della raccomandazione con i suoi allegati nell'aprile del 2008*.

La raccomandazione, inoltre, individua il 2010 come termine strategico per gli Stati membri per riportare i propri sistemi delle qualifiche all'EQF. Dal 2012 tutti i nuovi certificati di qualifica, diplomi ed i documenti Europass dovranno contenere un chiaro riferimento all'appropriato livello dell'EQF, cosicché i datori di lavoro e le istituzioni potranno identificare in maniera univoca il livello di competenze acquisite da un candidato.

Un Comitato di monitoraggio, composto da governi e parti sociali, coordinerà i processi di recepimento dell'EQF nei sistemi diversi sistemi nazionali. L'EQF, sinteticamente, è una griglia di conversione e di lettura che consente di mettere in relazione e posizionare, in una struttura ad otto livelli (dall'istruzione obbligatoria - livello 1- fino alle qualifiche più elevate, dottorato o qualifiche equivalenti - livello 8) i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati ecc.) rilasciati nei Paesi membri. Si applica alle qualifiche rilasciate in tutti i settori dell'apprendimento permanente, compresi l'educazione, l'istruzione superiore e la formazione professionale. Gli otto livelli si basano, non sui metodi e sui percorsi di apprendimento, bensì sull'approccio dei *risultati dell'apprendimento*, raggiungibili nell'arco di vita, attraverso percorsi non solo formali, ma anche non formali e informali.

Nell'approccio orientato ai risultati dell'apprendimento è possibile *individuare* notevoli *vantaggi*, quali per esempio un più semplice e immediato trasferimento e utilizzo delle qualifiche tra un paese ed un altro, una maggiore interazione tra domanda proveniente dal mercato del lavoro ed offerta proveniente dall'istruzione e dalla formazione professionale ed infine una *semplificazione delle modalità di validazione dell'apprendimento non-formale e informale*.

4. La definizione di un approccio comune per il trasferimento dei risultati dell'apprendimento nei diversi sistemi

Relativamente all'obiettivo di definire un *approccio comune per il trasferimento dei risultati dell'apprendimento* si comincia a lavorare dal 2002 sotto la guida della Commissione europea; il mandato, conferito nel 2002, è stato rinnovato e rafforzato dal *Maastricht Communiqué* del 14 dicembre 2004, sottoscritto dai Ministri responsabili dell'istruzione e della formazione professionale di 32 Paesi europei, dalle Parti sociali e dalla Commissione.

Nel 2005 la Commissione Europea ha approvato un documento di lavoro relativo al "Sistema europeo di accumulazione e di trasferimento delle uni-

tà capitalizzabili per l'Istruzione e la Formazione professionale", in vista della definizione di un sistema di trasferimento di crediti per l'educazione e la formazione professionale (ECVET).

L'ECVET (European credit system for vocational education and training), ispirato all'impianto ECTS (European credit transfer system), già in uso in ambito accademico, è stato pensato come uno strumento in grado di facilitare il trasferimento, la valutazione ed il riconoscimento dei risultati di apprendimento ottenuti da individui che operano in contesti educativo-formativi diversi e/o all'interno di differenti sistemi di qualificazione.

La Commissione ha presentato il 31 dicembre del 2006 un documento di consultazione (frutto di un processo di consultazione condotto dallo stesso organo di Bruxelles dal novembre 2006 al marzo 2007, che ha coinvolto tutti Paesi membri) all'interno del quale sono riassunte le principali caratteristiche del futuro sistema ECVET.

Su tali premesse, la Commissione ha presentato nell'aprile 2008 *la proposta ufficiale per l'adozione dell'ECVET*²¹ da parte dei governi e del Parlamento europeo, l'ultimo passo previsto dal processo decisionale europeo.

Il sistema ECVET proposto, nella sua adozione, dovrà tener conto di in una serie di iniziative europee, tra le quali figurano (alcune già citate) *il sistema europeo di trasferimento di crediti accademici (ECTS), Europass, la carta europea di qualità per la mobilità, i principi europei per l'individuazione e la convalida dell'apprendimento informale e non formale ed il quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente (EQF)*.

In particolare, ECVET integrerà i principi e i concetti comuni con il quadro EQF e li utilizzerà come base, in quanto il sistema ECVET si avvale dell'EQF quale livello di riferimento per le qualifiche.

L'esito dei lavori di tutti i gruppi che hanno lavorato al fine del raggiungimento dei 4 obiettivi trattati, identifica, nello sviluppo della *trasparenza*, una funzione trasversale, un *fattore di costruzione della fiducia tra i sistemi*, presupposto del riconoscimento e della realizzazione dello *spazio europeo dell'apprendimento* e del mercato del lavoro.

Di qui l'importanza, da parte di ogni Paese, di saper cogliere le indicazioni di lavoro su questo tema e renderle effettive a livello nazionale.

Quadro di riferimento Italiano - Cenni

In Italia si assiste attualmente ad una fase di evoluzione e trasformazione delle tematiche legate alla certificazione e alla messa in trasparenza delle competenze e degli apprendimenti.

Ma facendo un passo indietro rispetto alla situazione attuale è importante sottolineare come già nel 1996, nel *Patto per il Lavoro* siglato tra Governo e parti sociali il 24 settembre, l'*introduzione di un sistema di certificazione dei percorsi formativi e delle competenze acquisite* fosse ritenuto un obiettivo strategico ed essenziale per il paese. Nel documento vengono definite alcune linee guida per la riforma del sistema formativo (*trasparenza delle qualifiche, crediti formativi, personalizzazione dei percorsi, riconoscimento delle competenze*) e viene sottolineata la *necessità di garantire agli individui l'effettiva possibilità di mettere in trasparenza le esperienze e le competenze acquisite*.

Successivamente è stato più volte sottolineato che, ai fini dell'effettiva spendibilità intersistemica dei crediti acquisiti, la definizione di un sistema di standard formativi e di Unità Capitalizzabili costituisce il prerequisito essenziale affinché sia materialmente possibile realizzare le opzioni previste dai patti e dalle normative. In questo sfondo la *questione della valutazione e della certificazione delle competenze assume un carattere di notevole rilievo* ed agli individui in questo modo è offerta la possibilità di vedere valorizzate ed accreditate le competenze comunque acquisite nel percorso di vita, formazione e lavoro e di esercitare concretamente il diritto alla mobilità sia nello spazio nazionale che europeo.

La possibilità di certificare non solo titoli, ma nuclei di competenze, rappresenta la chiave di volta dell'innovazione.

Tuttavia, ad oggi, in Italia si avverte la *mancaza di un sistema nazionale di definizione e di certificazione degli standard di competenze professionali, dei crediti e dei percorsi formativi*, atteso da ormai una decina d'anni, che fissi finalmente regole, comportamenti, prassi, flessibili ma espliciti, che evitino la deriva di riconoscimenti non spendibili al di fuori del territorio prettamente locale.

Paradossalmente il panorama normativo italiano è caratterizzato da una pluralità di provvedimenti di natura giuridica diversa, che riguardano soprattutto le tematiche della *trasparenza, della certificazione e del riconoscimento delle competenze*, alcuni fra questi:

- *l'Accordo Stato-Regioni del 18/2/2000 per l'individuazione degli standards minimi delle qualifiche professionali e dei criteri formativi e per l'accREDITAMENTO delle strutture della formazione professionale*. In questo accordo sono state definite le *procedure per la costituzione del sistema nazionale di certificazione delle competenze professionali*;
- *l'Accordo Stato-Regioni del 02/03/2000 per la valutazione e la certificazione dei percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore*;

- il *Decreto Ministeriale n. 174/2001 “Certificazione delle competenze nel sistema della formazione professionale”* delinea il quadro di riferimento generale per la certificazione delle competenze all’interno del sistema di formazione professionale e identifica tre diverse modalità/tipologie di rilascio della certificazione. Tale decreto individua, inoltre, come prerequisito chiave del nuovo sistema di certificazione, la definizione di standard minimi relativi alle figure professionali e alle competenze;
- la *Conferenza dei Presidenti delle Regioni e delle Province Autonome del 01/08/2002* sugli Standard nazionali di competenze e certificazione-architettura di sistema e ruolo istituzionale delle Regioni;
- Il *Decreto Legislativo n. 276 del 10 settembre 2003*, attuativo della Legge 30/2003, riprende il libretto formativo per la registrazione delle competenze acquisite durante esperienze di formazione, maturate durante la vita, nonché le competenze acquisite in modo non formale e informale;
- l’*Accordo siglato in Conferenza Stato-Regioni il 15/01/2004*, dedicato alla definizione degli standard minimi relativi alle competenze di base;
- l’*Accordo firmato in Conferenza Unificata il 28 ottobre 2004*, dedicato interamente alla certificazione delle competenze ed al riconoscimento dei crediti, costituisce un punto di arrivo fondamentale per le tematiche della certificazione intermedia e finale, dei passaggi tra sistemi per i percorsi sperimentali triennali e del riconoscimento dei crediti formativi;
- l’*Accordo siglato in Conferenza Unificata il 14 luglio 2005*, di approvazione del formato del Libretto formativo del cittadino;
- l’*Accordo del 24 novembre 2005* tra Regioni e Province Autonome per il riconoscimento reciproco dei titoli in uscita dai percorsi sperimentali triennali di cui all’Accordo della Conferenza unificata del 19 giugno 2003;
- l’*Accordo Conferenza Stato-Regioni del 5 ottobre 2006* dedicato alla definizione degli standard minimi relativi alle competenze tecnico-professionali.

Nel 2006²² sono stati avviati i lavori del *Tavolo unico per la costruzione del sistema nazionale di standard minimi professionali, di certificazione e formativi*, promosso dal Ministero del lavoro, anche in risposta alle richieste dell’Europa di stabilire le relazioni tra i propri sistemi di titoli e qualifiche e l’EQF. Il Tavolo, di cui fanno parte il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero dell’università e della ricerca, le Regioni, le Province autonome e parti sociali, ha l’obiettivo di definire un sistema nazionale di standard, coerente con l’istituzione del Quadro europeo delle qualifiche e delle competenze - EQF.

I lavori sono stati avviati sulla base di un documento realizzato da Isfol e Tecnostuttura che definisce un primo impianto di sistema; si suggeriscono due direttrici fondamentali. La prima è di tipo tecnico e riguarda una distinzione tra standard professionali, standard di certificazione e standard formativi. La seconda è di tipo istituzionale e riguarda il principio dello standard minimo inteso come insieme di regole successivamente declinabili a seconda delle specificità territoriali. Il Tavolo ha già realizzato una prima mappatura dei settori entro cui avviare la produzione degli standard professionali, definendo 24 aree specifiche in senso economico ed un'area rivolta alle figure prive di specificità di settore. Il Tavolo ha tenuto conto della nuova classificazione delle unità professionali, NUP (Nomenclatura delle Unità Professionali) realizzata da ISFOL su indicazioni della Cabina di Regia che sovrintende allo sviluppo del sistema dei fabbisogni professionali.

La varietà delle iniziative politiche ed istituzionali sviluppate ed avviate a livello nazionale nell'ambito della formazione professionale, della certificazione e della validazione dei percorsi, hanno trovato la loro necessaria ed evidente coniugazione con il processo evolutivo regionale, avviato a partire dal 2002, che ha interessato, dapprima, un numero ridotto di amministrazioni regionali e che, negli ultimi anni, ha coinvolto sempre più soggetti istituzionali, avviando radicali processi di riforma degli assetti formativi e dei sistemi di certificazione locali. Il processo è in fasi molto diverse; alcune Regioni non hanno ancora cominciato, altre hanno già attivato i dispositivi costruiti.

Riepilogo normativa

Sezione comunitaria

Proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione del sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET); Bruxelles, 9.4.2008.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente; (2006/962/CE).

Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze; n. 2241/2004/CE; 15/12/2004.

(Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio che istituisce una raccolta personale e coordinata di documenti (denominata EUROPASS) che i cittadini possono utilizzare, su base volontaria, per meglio comunicare le proprie qualifiche a livello europeo).

Consiglio dell'Unione Europea Nota Introduttiva; Bruxelles, 9175/04 EDUC 101 SOC 220; 18.5.2004.

(Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale).

Comunicato di Maastricht sulle priorità future di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale; 14/12/2004. (Ha l'obiettivo principale di modernizzare i sistemi di istruzione e formazione per rendere l'Europa economicamente più competitiva e per offrire a tutti i cittadini europei le qualifiche e le competenze necessarie per essere completamente integrati nella società della conoscenza).

Piano d'azione concernente la cooperazione europea nell'ambito della cultura: valore aggiunto e mobilità delle persone e circolazione delle opere nel settore culturale. N. 2003/C13/03; 19/12/2002.

(Risoluzione del Consiglio che individua misure tese a promuovere la mobilità ed a rimuovere eventuali ostacoli al suo sviluppo).

Dichiarazione di Copenaghen; 30/11/2002.

(Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale).

Modello comune europeo per i curriculum vitae; n. 2002/236/CE; 11/03/2002.

(Raccomandazione della commissione relativa a un modello comune europeo per i curriculum vitae (CV) da utilizzare su base volontaria).

Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento; Comunicazione dell'Unione Europea del novembre 2001.

Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Documento di lavoro Bruxelles 30 ottobre 2000.

Consiglio europeo straordinario di Lisbona: verso un'Europa dell'innovazione e della conoscenza; 24/03/2000.

(Definisce un nuovo obiettivo strategico per l'Unione Europea al fine di so-

stenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza).

Trasparenza delle certificazioni della formazione professionale; n. 96/C 224/04; 15/07/1996.

(Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea che invita gli Stati membri a promuovere una maggiore trasparenza delle certificazioni di formazione professionale).

Trasparenza delle qualifiche; 03/12/1992.

(Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea che definisce proposte d'intervento, priorità, studi di fattibilità per consentire la comparazione delle qualifiche al fine di permettere un'effettiva libertà di circolazione dei lavoratori all'interno della Comunità).

Consiglio delle Comunità Europee, Direttiva 92/51/CEE del Consiglio del 18 giugno 1992 relativa ad un secondo sistema generale di riconoscimento della formazione professionale, che integra la direttiva 89/48/CEE, G.U.C.E. L 209 del 24/07/1992 pag. 25 - 45.

Consiglio delle Comunità Europee, Direttiva relativa ad un sistema generale di riconoscimento dei diplomi di istruzione superiore che sanzionano formazioni professionali di una durata minima di tre anni; Direttiva 89/48/CEE; 21 dicembre 1988; G.U.C.E. L 19 del 24/01/1989 pp. 16 - 23.

Corrispondenza delle qualifiche di formazione professionale tra gli stati membri delle Comunità europee; 85/368/CEE; 16/07/1985.

(Decisione del Consiglio delle Comunità Europee che, allo scopo di migliorare la corrispondenza delle qualifiche di formazione professionale nella Comunità Europea, definisce una procedura di lavoro basata sulla struttura dei livelli di formazione).

Sezione nazionale

Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome; Obbligo di istruzione: linee guida per le agenzie formative accreditate ai sensi del DM del 29/11/2007 (MPI/MLPS); 14/01/2008.

(Le linee guida intendono costituire uno strumento di indirizzo e una proposta di lavoro destinata soprattutto ai docenti e ai dirigenti del sistema della IFP, che realizzano percorsi sperimentali triennali, per aiutarli nel lo-

ro difficile compito di migliorare progressivamente la qualità degli apprendimenti dei giovani, favorire la crescita dei livelli culturali della popolazione e concorrere allo sviluppo del Paese).

Allegato al Decreto del Ministro della Pubblica Istruzione del 22 agosto 2007 n. 139. (Sono indicate le competenze chiave di cittadinanza attese al termine dell'istruzione obbligatoria elevata fino a 16 anni).

Accordo Stato-Regioni; Definizione degli standard formativi minimi relativi alle competenze tecnico-professionali; n. 2634, 05/10/2006.

(Il documento avvia la costruzione di un sistema nazionale e condiviso di standard, quale strumento indispensabile per la valutazione, certificazione e riconoscimento delle competenze, per l'attribuzione dei crediti e la valorizzazione degli apprendimenti).

Accordo tra Regioni e Province Autonome per il riconoscimento reciproco dei titoli in uscita dai percorsi sperimentali triennali di cui all'Accordo della Conferenza unificata del 19 giugno 2003; 24 novembre 2005.

Accordo siglato in Conferenza Unificata di approvazione del formato del Libretto formativo del cittadino; 14 luglio 2005.

Decreto legislativo: Norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n.53; n. 226; 17/10/2005.

(Decreto mediante il quale si stabilisce l'articolazione del II secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione che è costituito dal sistema dei licei e dal sistema dell'istruzione e formazione professionale).

Decreto interministeriale Modelli di certificazione per il riconoscimento dei crediti; n. 86 03/12/2004.

(Approvazione da parte del Ministro dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali dei modelli di certificazione per il riconoscimento dei crediti, ai fini del passaggio dal sistema della formazione professionale e dall'apprendistato al sistema dell'istruzione).

Accordo Stato-Regioni Certificazione finale ed intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi; n. 790; 28/10/2004.

(Il documento introduce l'utilizzo di tre distinti modelli (A, B, C) per la certificazione delle competenze finali e intermedie acquisite dagli studenti e il riconoscimento dei crediti formativi).

Accordo Conferenza Stato-Regioni; Definizione di standard formativi minimi in attuazione dell'accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003; n. 1901; 15/01/2004

(Il documento definisce gli standard formativi minimi - articolati nelle aree dei linguaggi, scientifica, tecnologica, storico-socio-economica - relativi alle competenze di base inerenti i percorsi sperimentali per il conseguimento della qualifica professionale).

Decreto Legislativo, attuativo della Legge 30/2003, riprende il libretto formativo per la registrazione delle competenze acquisite durante esperienze di formazione, maturate durante la vita, nonché le competenze acquisite in modo non formale e informale; n. 276 del 10 settembre 2003.

Riforma Moratti; n. 53 28/03/2003.

(Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale).

Conferenza dei Presidenti delle Regioni e delle Province Autonome sugli Standard nazionali di competenze e certificazione-architettura di sistema e ruolo istituzionale delle Regioni. 01/08/2002.

Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione; Legge costituzionale n. 3 18/10/2001.

(Nell'ambito dell'Istruzione si stabilisce quali materie sono di competenza dello Stato e quali di competenza delle Regioni).

Criteri per la certificazione nel sistema della formazione professionale; Decreto Ministeriale n. 174 31/05/2001.

(delinea il quadro di riferimento generale per la certificazione delle competenze all'interno del sistema di formazione professionale e identifica tre diverse modalità/tipologie di rilascio della certificazione. Tale decreto individua, inoltre, come prerequisito chiave del nuovo sistema di certificazione, la definizione di standard minimi relativi alle figure professionali e alle competenze).

Accordo Stato-Regioni per la valutazione e la certificazione dei percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore; 02/03/2000.

Accordo Stato-Regioni per l'individuazione degli standards minimi delle qualifiche professionali e dei criteri formativi e per l'accreditamento delle strutture della formazione professionale; 18/2/2000.

(In questo accordo sono state definite le procedure per la costituzione del sistema nazionale di certificazione delle competenze professionali).

Individuazione delle tipologie di esperienze che danno luogo ai crediti formativi; Decreto Ministeriale n. 452 12/11/1998.

Il Ministero della Pubblica Istruzione definisce in termini di valutazione, procedure, attività di supporto e tempi di applicazione le esperienze che danno luogo all'acquisizione dei crediti formativi).

Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, Decreto legislativo n. 59; n. 112 31/03/1998.

(Di particolare rilevanza l'articolo 138 che delega alle regioni la programmazione dell'offerta formativa integrata fra istruzione e formazione professionale e l'articolo 139, concernente le funzioni amministrative delegate a province e comuni).

Definizione ed ampliamento delle attribuzioni della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano ed unificazione, per le materie ed i compiti di interesse comune delle regioni, delle province; Decreto legislativo n. 281 28/08/1997

(Definisce ruolo, composizione e competenze della Conferenza Stato-Regioni).

Legge Bassanini; n. 59 15/03/1997.

(Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa).

Patto per il Lavoro siglato tra Governo e parti sociali il 24 settembre 1996. (Nel documento vengono definite alcune linee guida per la riforma del sistema formativo -trasparenza delle qualifiche, crediti formativi, personalizzazione dei percorsi, riconoscimento delle competenze- e viene sottolineata la ne-

cessità di garantire agli individui l'effettiva possibilità di mettere in trasparenza le esperienze e le competenze acquisite).

Adozione degli indicatori minimi da riportare negli attestati di qualifica professionale rilasciati dalle regioni e province autonome con allegato modello di attestato. Decreto Ministeriale n. 12 12/03/1996.

(Allo scopo di favorire l'adozione di criteri comuni per la certificazione dei percorsi formativi sono stati individuati degli indicatori minimi che devono comparire in ciascun attestato).

Legge-quadro in materia di formazione professionale. N. 845 21/12/1978.
(Definisce e regola la formazione professionale).

note

¹ Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Bruxelles 30 ottobre 2000; pag.9.

² Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente; (2006/962/CE).

³ Le ricordiamo per memoria: *apprendere ad apprendere* (ossia apprendere a riflettere sulle proprie modalità di imparare per migliorare il proprio patrimonio cognitivo, emotivo, gestuale, relazionale, ecc.), *progettare* (ossia elaborare e realizzare progetti per sviluppare le proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti), *comunicare* (ossia comprendere messaggi di genere e di complessità diversa, trasmessi utilizzando vari linguaggi mediante diversi supporti o rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. facendo uso di una varietà di linguaggi), *collaborare e partecipare* (interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune e alla realizzazione delle attività collettive), *agire in modo autonomo e responsabile* (sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità), *risolvere problemi* (affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline), *individuare collegamenti e relazioni* (individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze), *acquisire e interpretare l'informazione* (acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti e attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni).

⁴ Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio europeo su occupazione, riforme economiche e coesione sociale*, Lisbona, 23-24 marzo 2000.

⁵ *La Dichiarazione di Copenaghen*. Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale; Copenaghen, 29-30 novembre 2002.

⁶ Per approfondimenti sul pacchetto EUROPASS si veda: Centro Nazionale EUROPASS Italia, www.europass-italia.it o anche <http://europass.cedefop.europa.eu>.

⁷ C.f.r., Rapporto ISFOL 2008.

⁸ Il Tavolo, di cui fanno parte il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero dell'università e della ricerca, le Regioni, le Province autonome e parti sociali, ha l'obiettivo di definire un sistema nazionale di standard, coerente con l'istituzione del Quadro europeo delle qualifiche e delle competenze - EQF. I lavori sono stati avvia-

ti sulla base di un documento realizzato da Isfol e Tecnostruttura che definisce un primo impianto di sistema; si suggeriscono due direttrici fondamentali. La *prima* è di tipo tecnico e riguarda una distinzione tra standard professionali, standard di certificazione e standard formativi. La *seconda* è di tipo istituzionale e riguarda il principio dello standard minimo inteso come insieme di regole successivamente declinabili a seconda delle specificità territoriali. Il Tavolo ha già realizzato una prima mappatura dei settori entro cui avviare la produzione degli standard professionali, definendo 24 aree specifiche in senso economico e un'area rivolta alle figure prive di specificità di settore. Il Tavolo ha tenuto conto della nuova classificazione delle unità professionali, NUP (*Nomenclatura delle Unità Professionali*) realizzata da ISFOL su indicazioni della Cabina di Regia che sovrintende allo sviluppo del sistema dei fabbisogni professionali. La varietà delle iniziative politiche e istituzionali sviluppate e avviate a livello nazionale nell'ambito della formazione professionale, della certificazione e della validazione delle competenze, hanno trovato la loro necessaria ed evidente coniugazione con il processo evolutivo regionale, avviato a partire dal 2002, che ha interessato, dapprima, un numero ridotto di amministrazioni regionali e che, negli ultimi anni, ha coinvolto sempre più soggetti istituzionali, avviando radicali processi di riforma degli assetti formativi e dei sistemi di certificazione locali. Il processo è attualmente in stadi di sviluppo molto diversi; alcune Regioni non lo hanno ancora avviato, altre hanno già costruito i dispositivi operativi.

⁹ Riconoscimento come Ente munito di personalità giuridica con DPR 1113 del 5 aprile 1961.

¹⁰ Vedi Statuto dell'Enaip Nazionale, approvato dall'Assemblea dei Soci il 15/10/2008, pag. 2.

¹¹ Idem, pag. 2.

¹² Citiamo una pubblicazione per tutte, quella della Rivista ISFOL del 1997 nella quale sono stati raccolti alcuni dei modelli di valutazione delle azioni formative e delle strutture di formazione elaborati da Enaip Nazionale: *Qualità, valutazione ed innovazione nella formazione professionale*, in Osservatorio ISFOL, n. 6, 1997.

¹³ In linea con gli obiettivi europei, una recente esperienza riguarda un progetto del Lifelong Learning Programme 2007-2013, Leonardo da Vinci, dal titolo *Be-TWIN Testing a Joint ECVET-ECTS Implementation*, coordinato dalla Camera di Commercio di Parigi e avviato nel mese di marzo di quest'anno. Il progetto, della durata di 36 mesi, affronta il tema centrale relativo all'analisi e alla definizione del collegamento tra i due sistemi di credito: il Sistema europeo di trasferimento dei crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET), ed il Sistema europeo di trasferimento di crediti accademici (ECTS). In seguito ad un'analisi dei legami tra il sistema ECTS e ECVET nell'Area dell'Educazione Europea, si realizzerà una guida metodologica per un'attuazione coordinata di entrambi i sistemi di credito e si sperimenterà tale metodologia nei Paesi partner, fra cui l'Italia. Un'altra esperienza riguarda la *Messa in trasparenza delle competenze possedute dal personale appartenente al sistema ACLI*. La finalità immediata del processo di mappatura, o messa in trasparenza, delle competenze è realizzare una fotografia oggettiva delle competenze possedute dalle persone; l'obiettivo principe è la conoscenza finalizzata a capire come, in futuro, sviluppare e valorizzare tali competenze. L'output finale di questo processo sarà costituito da un archivio elettronico (banca dati) di Dossier del personale (una sorta di Portfolio delle Competenze), strutturato in un pacchetto di documenti/strumenti, fra i quali saranno utilizzati alcuni degli strumenti previsti nella Decisione n. 2241/2004 adottata dal Parlamento Europeo ed il Consiglio (*Europass*).

¹⁴ A cura di Franca Adele Rizzuni.

¹⁵ Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio europeo su occupazione, riforme economiche e coesione sociale*, Lisbona, 23-24 marzo 2000.

¹⁶ *La Dichiarazione di Copenaghen*. Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale; Copenaghen, 29-30 novembre 2002.

¹⁷ Per approfondimenti sul pacchetto EUROPASS si veda: Centro Nazionale EUROPASS Italia, www.europass-italia.it o anche <http://europass.cedefop.europa.eu>.

¹⁸ *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles 30 ottobre 2000; pag. 9.

¹⁹ La Commissione Europea ha istituito un gruppo di valutazione formale ad alto livello presieduto da Wim Kok, per eseguire un'analisi indipendente utile ad un processo di revisione intermedia della strategia di Lisbona. Il *Rapporto Kok*, presentato a Novembre 2004, ha posto le basi per il *vertice di primavera del 2005 del Consiglio Europeo*, e per il rilancio della Strategia di Lisbona.

²⁰ Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale. Bruxelles 18 maggio 2004.

²¹ Proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sull'istituzione del sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET); Bruxelles, 09/04/2008.

²² C.f.r., Rapporto ISFOL 2008.